

Fisurar LA ESCUELA

Decolonizar la **educación** desde
la dignidad humana



PAIDEPRÁXICO
EDITORES

Dr. Eduardo López Mota

Fisurar la escuela

Descolonizar la educación desde la dignidad humana

Eduardo López Mota

Consejo editorial

Dra. Myriam García Piedras

Escuela Superior de Economía. Instituto Politécnico Nacional. México

Dra. Nelly Carolina Treviño Treviño

UEM Universidad España y México. Catedrática UNIR

Dra. Karina García Juárez

Universidad Intercontinental

Dr. Eusebio Olvera Reyes

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga

Mtro. Jair Vilchis Jardón

Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco

Dr. Daniel Oviedo Sotelo

Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), Paraguay

Dra. Beleni Salete Grando

Universidade Federal de Matto Grosso, Brasil

Fisurar la escuela

Descolonizar la educación desde la dignidad humana

Eduardo López Mota



México 2026

Fisurar la escuela. Descolonizar la educación desde la dignidad humana. Eduardo López Mota.

Tema: Fisurar la escuela Descolonizar la educación desde la dignidad humana	
Materia: 370 Educación	Tipo de Contenido: Ensayo
CLASIFICACIÓN THEMA	
JNE - Pedagogía Social	
IDIOMAS	
Español	

Esta obra se publica tras un dictamen de “doble enmascaramiento” o “doble ciego”, según los criterios editoriales respectivos y vigentes.

Fisurar la escuela. Descolonizar la educación desde la dignidad humana © 2026 by Eduardo López Mota is licensed under Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International. To view a copy of this license, visit: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



Primera edición: agosto del 2026

D.R. Ó 2026

Se prohíbe su reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización de sus autores o el editor.

Paidepráxico editores

Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250.

paidepraxicosc@gmail.com

ISBN: 978-970-96005-1-3

Diseño y diagramación: Luis Hernández Chávez

Portada: Luis Hernández Chávez

Impreso en México / *Printed in Mexico*

INDICE

Prólogo Pág. 17

Introducción Pág. 21

Capítulo 1 Pág.27

“Habilitar no es liberar: la escuela como fábrica de normalidad”

1.1 La educación como normalización y el problema del otro

1.2 La alteridad como ruptura pedagógica

Capítulo 2 Pág. 33

“La invención de lo normal: educación, poder y cuerpos que sobran”

2.1 La invención de la normalidad: colonialidad y educación

2.2 La escuela como dispositivo de producción de sujetos

2.3 Meritocracia y pedagogía del esfuerzo: la individualización del fracaso

2.4 La inclusión como configuración estructural de la diferencia

Capítulo 3

Pág. 55

“Del control al encuentro: el miedo al otro en la escuela”

3.1 El miedo al otro como límite estructural de la escuela

3.2 La ilusión de la inclusión y el límite de la reforma

3.3 Interculturalidad: del acceso al encuentro

Capítulo 4

Pág. 61

“Cuerpos que no caben: el capacitismo como herencia colonial”

4.1 La corporeidad como territorio colonizado

4.2 El canon corporal moderno y la escuela como espacio de modelación

4.3 La colonización del cuerpo y la escuela como maquinaria de obediencia

4.4 El cuerpo discapacitado como invención moderna

4.5 Capacitismo y escuela: pedagogías de corrección

4.6 Habitar el cuerpo desde la dignidad

Capítulo 5

Pág. 75

“La escuela y su miedo al otro: pedagogías de corrección y domesticación”

5.1 El disciplinamiento como práctica pedagógica

5.2 La corrección como forma de violencia simbólica

5.3 El aula como espacio de domesticación

5.4 El otro como amenaza pedagógica

5.5 La escucha como ruptura educativa

Capítulo 6

Pág. 81

“La evaluación como tecnología de exclusión”

6.1 El poder de nombrar y clasificar

6.2 La calificación como reducción de lo humano

6.3 Evaluar para controlar

6.4 La evaluación narrativa como posibilidad ética

6.5 Justicia cognitiva y reconocimiento

Capítulo 7

Pág. 85

“Del diagnóstico al reconocimiento: fisuras para otra educación”

7.1 El límite del diagnóstico

7.2 Reconocer antes que intervenir

7.3 La dignidad como punto de partida

7.4 La escuela como territorio de encuentro

7.5 Humanizar la práctica educativa

Capítulo 8

Pág.
103

“Cartografías del cuerpo: los mapas vivos y los
encuentros pedagógicos”

8.1 Mapas vivos: el cuerpo como territorio de
aprendizaje

8.2 Narrar en lugar de clasificar

8.3 El estudiante como territorio en movimiento

8.4 Los encuentros pedagógicos

8.5 La evaluación como acompañamiento

8.6 Cartografiar la dignidad

Capítulo 9

Pág.
115

“Más allá de la inclusión: docentes, resistencia y transformación”

9.1 La docencia como acto político

9.2 Más allá de la inclusión: el docente como sujeto político de la transformación

9.3 Fisurar las prácticas cotidianas

9.4 Enseñar sin domesticar

9.5 Pedagogías de la dignidad

Capítulo 10

Pág.
119

“La dignidad no se negocia: ¿qué educación estamos defendiendo?”

10.1 Fisurar la escuela para que vuelva a respirar

10.2 La escuela como espacio habitable

10.3 Desobedecer la normalidad

10.4 Recuperar la humanidad en la educación

10.5 Carta a quienes todavía creen en la escuela

Referencias

Pág.
127

*Ser padre me obligó a preguntarme qué mundo estamos construyendo para
quienes amamos y a comprometerme con la construcción de una educación
donde la dignidad humana nunca tenga que justificarse.
No me alcanzarían estas páginas para nombrar a todos aquellos que, de una
u otra forma, han caminado conmigo y que, desde su humanidad desbordada,
me enseñan que este mundo puede habitarse de otra manera.
Si estas páginas insisten en la dignidad, es porque ustedes me enseñaron a
luchar por ella.*

Eduardo López Mota, agosto de 2026.

PRÓLOGO

Existen obras que describen la educación, otras que la interpretan y algunas más que intentan considerarla desde dentro de sus propias reglas; sin embargo, el trabajo de Eduardo López Mota se sitúa en un umbral distinto, pues no pretende optimizar la escuela, sino interrogarla en su raíz, ni busca perfeccionar sus mecanismos, sino evidenciar las violencias que la sostienen. En ese gesto, su obra adquiere un carácter profundamente filosófico, epistemológico y político, al colocar en tensión no solo las prácticas educativas, sino las condiciones mismas que han hecho posible su existencia como institución moderna.

Fisurar la escuela. Descolonizar la educación desde la dignidad humana no es únicamente un libro, sino una toma de postura frente a la historia de la educación, escrita desde la experiencia encarnada de quien habita el aula y reconoce la distancia entre el discurso pedagógico y la realidad cotidiana. Este lugar de enunciación constituye uno de los aportes centrales de la obra, ya que rompe con la ficción de neutralidad que ha caracterizado gran parte del pensamiento educativo, posicionando al autor como un sujeto implicado cuya escritura se nutre de una rabia crítica que se transforma en motor epistemológico y en posibilidad de resistencia frente a la normalización.

En este sentido, la obra se inscribe en una tradición crítica latinoamericana que ha cuestionado la colonialidad del saber, pero lo hace con una singularidad notable: no se limita a reproducir categorías teóricas, sino que las encarna en la práctica educativa concreta, particularmente en contextos de formación docente y atención a la diversidad. La escuela deja de ser concebida como un espacio neutro para revelarse como un dispositivo que produce

subjetividades, clasifica cuerpos, jerarquiza saberes y define quién puede ser reconocido como sujeto legítimo dentro del orden educativo.

Uno de los aportes más significativos del autor a la formación en educación consiste en desplazar el foco del estudiante hacia el sistema, cuestionando la lógica que ha colocado históricamente la diferencia como problema individual. En lugar de insistir en la adaptación del alumno, la obra plantea la necesidad de transformar las estructuras escolares que producen exclusión, lo cual implica un giro profundo en la manera de concebir la formación docente, tanto en su dimensión inicial como en sus procesos de actualización y desarrollo profesional.

En la formación inicial, particularmente en las Escuelas Normales, el texto cuestiona la reproducción acrítica de teorías y modelos pedagógicos que han sido asumidos como verdades universales, proponiendo en su lugar una apertura hacia saberes situados y formas diversas de comprender lo humano. Este planteamiento no solo amplía el horizonte formativo, sino que exige la construcción de docentes capaces de pensar críticamente su práctica, reconociendo la diversidad no como un obstáculo, sino como condición constitutiva del acto educativo.

En la continua, la obra funciona como un dispositivo de interpelación ética que invita a los docentes en ejercicio a revisar sus prácticas cotidianas, evidenciando cómo acciones aparentemente neutras —como la evaluación, la disciplina o el discurso del esfuerzo— pueden convertirse en mecanismos de violencia simbólica cuando no se contextualizan. De este modo, el texto no se limita a ofrecer herramientas, sino que promueve una toma de conciencia sobre el poder que se ejerce en el aula y la responsabilidad que ello implica.

A nivel sistémico, el libro plantea una crítica contundente a las políticas educativas que, bajo el discurso de la inclusión, mantienen intactas las estructuras de normalización, evidenciando cómo la inclusión puede convertirse en una estrategia que legitima la exclusión al exigir la adaptación del sujeto a un modelo preesta-

blecido. Este señalamiento resulta clave para repensar los alcances y límites de las reformas educativas contemporáneas, particularmente en contextos donde la retórica inclusiva no ha logrado transformar las condiciones estructurales de desigualdad.

Desde una perspectiva epistemológica, la obra propone una descolonización del conocimiento que no se limita a incorporar contenidos alternativos, sino que cuestiona las formas mismas de producción y validación del saber. En este marco, el conocimiento deja de ser entendido como transferencia para asumirse como encuentro, reconociendo la legitimidad de saberes históricamente invisibilizados y abriendo la posibilidad de construir una educación que dialogue con las experiencias, los cuerpos y las historias de quienes participan en ella.

El posicionamiento desde el sur adquiere aquí una relevancia central, no como referencia geográfica, sino como categoría política y epistemológica que permite cuestionar la pretendida universalidad del conocimiento moderno. Pensar desde el sur implica reconocer las marcas de la colonialidad, pero también las resistencias y las posibilidades que emergen desde los márgenes, configurando una propuesta educativa que no busca integrarse al centro, sino descentrarlo.

En términos formativos, esta perspectiva tiene implicaciones directas en todos los niveles educativos, al proponer una pedagogía del encuentro que reconoce la alteridad como fundamento y no como excepción. En la educación básica, invita a construir relaciones pedagógicas que valoren la singularidad de cada estudiante; en la educación media y superior, cuestiona los modelos meritocráticos que reducen el aprendizaje a rendimiento; y en la educación especial, desmonta la lógica capacitista que convierte la diferencia en déficit, proponiendo en su lugar una mirada centrada en la dignidad.

El carácter innovador de la obra radica en su capacidad para articular una crítica profunda con una propuesta formativa integral, evitando tanto el reduccionismo técnico como el discurso abstracto desconectado de la práctica. No ofrece recetas ni soluciones

inmediatas, sino que abre un campo de reflexión que obliga a replantear las bases mismas de la educación, situando en el centro la pregunta por lo humano y por las condiciones que hacen posible su reconocimiento.

Leer este libro implica aceptar una incomodidad necesaria, ya que su potencia no reside en confirmar lo que ya sabemos, sino en cuestionar aquello que hemos naturalizado. La obra interpela a quienes participan en la formación educativa en todos sus niveles, invitándolos a revisar sus prácticas, sus certezas y sus posicionamientos, reconociendo que la transformación educativa no puede reducirse a cambios superficiales, sino que exige una revisión profunda de las estructuras que sostienen la escuela.

En un contexto donde la educación tiende a reducirse a indicadores, estándares y competencias, este texto devuelve al centro la dimensión ética del acto educativo, recordándonos que educar no es solo transmitir conocimientos, sino participar en la construcción de lo humano. Y lo humano, como aquí se muestra con claridad, no puede ser reducido a una norma sin ser violentado.

Por ello, la obra de Eduardo López Mota se configura como un aporte fundamental para la formación en educación, no solo por la contundencia de su crítica, sino por la amplitud de su horizonte formativo, que invita a pensar una escuela distinta, capaz de reconocer la diversidad, cuestionar la normalización y abrir espacios para el encuentro. Su mayor virtud radica en no ofrecer respuestas cerradas, sino en generar preguntas que incomodan y movilizan, recordándonos que la transformación educativa comienza cuando dejamos de aceptar como natural aquello que, en realidad, ha sido históricamente construido.

Alfonso Luna Martínez

Jefe de Investigación de la Escuela Normal de Especialización

Dr. Roberto Solís Quiroga

INTRODUCCIÓN

Escribir desde la rabia: por qué la escuela necesita ser fisurada

Sentado frente a la pantalla, con un mezcal cupreata dibujando sombras en el escritorio, me pregunto cómo empezar este libro sin caer en los mismos gestos academicistas que aquí se cuestionan. No busco ser un teórico imparcial, soy un maestro que ha visto cómo la escuela ordena, clasifica y excluye bajo el disfraz de la “inclusión”, testigo de cómo los diagnósticos pedagógicos se convierten en grilletes para cuerpos y mentes diversos y cómo los protocolos educativos borran identidades enteras bajo el mantra de la normalización.

Esta investigación nace de una rabia esperanzada, nacida en aulas reales, en realidades donde niñas y niños con o sin discapacidad son tratados como casos de riesgo o desviaciones bajo el aval de evaluaciones o diagnósticos que pretenden alinearlos a una norma que nadie eligió pero que, al parecer, se debe respetar.

De una escuela que aprendió a desconfiar de la experiencia y a venerar el dato, que convirtió la vida en evidencia y el aprendizaje en resultado y, por ende, el error en amenaza.

De la realidad de alumnos saturados de exámenes estandarizados que reducen lo humano a coeficientes intelectuales y promedios, como si la dignidad pudiera calcularse sin cuerpo, sin historia y sin territorio, y que, ante las modificaciones políticas de la educación, siguen presentes en más de un salón de clases.

Este libro emerge de la violencia suave pero constante de un sistema educativo que se dice inclusivo mientras sigue midiendo con la misma vara colonial, capacitista y normalizadora; un sistema que habla de diversidad, pero solo tolera a quienes logran adaptarse a

su molde, una maquinaria que clasifica, jerarquiza y excluye con lenguaje técnico y apariencia de objetividad.

No se busca corregir el sistema, sino fisurarlo, para devolverle a la escuela su sentido radical, donde lo humano se reconozca.

La pregunta que abre este libro es simple pero radical: ¿Por qué descolonizar la educación?

Porque ante nuestros panoramas sociales es necesario mirar la educación con sentido crítico y reconocerla como hija del capacitismo y el colonialismo, que patologiza la diferencia, llama “inadaptado” a lo que no encaja en el molde eurocéntrico de productividad y niega la existencia del alumno al imponer recursos impositivos, un tanto violentos, por encima de su propia humanidad.

Cada página está impregnada de resistencias cotidianas que se han posicionado como símbolo de humanidad, no desde una hermenéutica abstracta que se agota en los libros, sino desde escenas reales que se repiten con una obstinación conmovedora.

Nace de madres que se negaron a aceptar diagnósticos médicos que pretendían fijar el destino de sus hijos, que rechazaron sentencias madurativas o profecías de muerte que les auguraban pocos meses de vida y que, contra todo pronóstico, vieron a esos niños crecer, aprender y llegar a la adultez; o de aquellos adolescentes sordos que, frente a una educación especial que los quería contenidos, exigieron el bilingüismo no como ajuste, sino como punto de partida.

De estudiantes que fueron expulsados simbólica y literalmente por exámenes que no los nombraban, por ritmos que no respetaban sus tiempos y por criterios que confunden rendimiento con inteligencia.

Esta resistencia no aparece como heroísmo ni como excepción, sino como una pedagogía encarnada que se despliega en lo cotidiano y que demuestra que la escuela no se transforma desde el discurso, sino desde la desobediencia ética de quienes se niegan a reducir la vida a una norma.

Pensar que este libro está dirigido únicamente a quienes trabajan en educación especial sería minimizar el alcance de las preguntas que lo originan. Aunque muchas reflexiones nacen en aulas donde la discapacidad ha sido históricamente el pretexto para clasificar, corregir o excluir, lo que aquí se expone atraviesa a toda la escuela y no interpela a un campo disciplinar específico.

Los temas que abordan la normalización, la evaluación permanente y la producción de jerarquías humanas dialogan con docentes de educación inicial, básica, media y superior que reconocen que el problema no es la diferencia, sino el modo en que la institución escolar decide gestionarla.

Este texto es una invitación abierta a cualquier persona —docente, estudiante, formador, madre, padre o agente social— que necesite cuestionar las lógicas que han normado lo que consideramos “normal”, “eficiente” o “digno” dentro y fuera del aula.

Este trabajo debe asumirse como un eje de resistencia y como un agente de transformación social, porque si logramos mirar y reconocer al alumno etiquetado como “inadaptado”, estaremos más cerca de construir una escuela que reconozca a todos sin ser catalogados como olvidados, incómodos, diferentes o silenciados. Esto implica renombrar lo humano y abrir nuevas posibilidades de sentido para la vida en común, dejando de ser un espacio de control para convertirse en un territorio sensible y habitable.

Por ello, es necesario entender que esto no es un manual de buenas prácticas ni una guía para controlar grupos, sino una intervención política y una invitación a desobedecer, a rechazar los protocolos que convierten a las personas en problemas.

Es una invitación a aprender desde el Sur, desde la resistencia, entendiendo que somos relatos corporales, cosmovisiones históricas que exigen pedagogías del afecto para sustituir los tests estandarizados que reducen la vida de un sujeto a la mirada de unos cuantos expertos que, hinchados de poder, pretenden describir las necesidades del alumnado sin siquiera conocer sus nombres.

Este texto se escribe desde la trinchera de las Escuelas Normales, con el cuerpo aún atravesado por la escuela real, desde las aulas de Centros de Atención Múltiple y en el transitar de USAER y UDEEI, espacios donde el sistema educativo suele llegar tarde y retirarse pronto, donde las contradicciones de una escuela que promete inclusión mientras administra la escasez siguen presentes.

Se sostiene desde la certeza de que otra educación es posible, pero solo si nos atrevemos a romper con el culto pedagógico que convirtió a Piaget y a Vygotsky en santos laicos incuestionables y abrimos la escuela a otros saberes, otras pedagogías y otras formas de entender lo humano.

Cuestionar la escuela implica también denunciar su persistente obsesión por “habilitar” cuerpos en lugar de celebrarlos en su diferencia, así como su complicidad con un Estado que invierte en infraestructura, pero rara vez en transformar las miradas que sostienen la exclusión.

Esta preocupación no surge solo de una inconformidad personal, sino de una comprensión pedagógica y ética más amplia. En ese horizonte, Teresa Yurem (2018) advierte que la decolonización educativa comienza cuando reconocemos los saberes que emergen de la experiencia cotidiana y de los espacios marginados, y subraya que la formación docente debe partir del reconocimiento de la diversidad como punto de partida, no como obstáculo. Estas ideas permiten sostener que la formación no ocurre únicamente en los marcos institucionales, sino en la capacidad de reconocer al otro con respeto y dejarse interpelar por aquello que la escuela ha intentado corregir o borrar.

Este libro propone una lectura crítica de la escuela, invitando a interrogar aquellas prácticas que han normalizado la exclusión y cuestionar los marcos desde los cuales definimos lo humano en la educación. No se trata únicamente de reconocer aquello que incomoda, sino de asumir la responsabilidad de replantear nuestras formas de enseñar, evaluar y relacionarnos con el otro. En este sentido, descolonizar la educación deja de ser un ejercicio discursivo para

convertirse en una exigencia ética y pedagógica: una apuesta por fisurar las lógicas que reducen la diferencia a déficit y por abrir posibilidades donde la dignidad no esté condicionada al rendimiento ni a la adaptación.

CAPÍTULO 1: HABILITAR NO ES LIBERAR: LA ESCUELA COMO FÁBRICA DE NORMALIDAD

1.1 La educación como normalización y el problema del otro

A lo largo de la historia, la educación ha asumido múltiples rostros: ha sido esperanza y promesa, arma de control, refugio frente a la intemperie social y, en momentos, auténtica trinchera de resistencia. Sin embargo, ante las lógicas eurocentristas donde se cimentan sus principios, rara vez se le ha pensado como un verdadero espacio de encuentro con el otro; más bien, ha funcionado como un dispositivo de homologación.

En este sentido, la diferencia no aparece como potencia, sino como problema. Aquello que no encaja debe corregirse, ajustarse o silenciarse. Así, la escuela no solo transmite conocimientos, también produce formas específicas de humanidad.

Hablar del otro, desde esta perspectiva, no implica una diferencia administrable. Siguiendo a Emmanuel Lévinas, el otro no es un objeto de conocimiento ni un sujeto que deba ser comprendido para ser incorporado al sistema; es, ante todo, un rostro que irrumpe, que descoloca, que me reclama éticamente antes de cualquier intento de explicación (Lévinas, 1971). Por lo tanto, el otro no se dejará reducir a conceptos, indicadores ni estándares y aparecerá como exigencia radical de responsabilidad.

Desde nuestras propias historias comunitarias, esa intuición ética que Lévinas nombra no resulta ajena ni novedosa. Nuestros abuelos mayas se saludaban con *In Lak'ech, Hala Ken*, no como consigna espiritual con traducción literal al español —empobrecida y domesticada—, sino como una forma profunda de comprender la relación con el otro: “tú eres yo, porque yo soy tú”.

Antes de llevar este argumento a una afirmación romántica o una fusión folclórica, se busca un reconocimiento radical de una interdependencia que antecede al sujeto moderno. Como ocurre con In Lak'ech, nuestros pueblos originarios han sostenido, a través de sus lenguas y formas de saludo, prácticas cotidianas de reconocimiento de la otredad. En muchas comunidades indígenas, el saludo no es un trámite social, sino un acto ético que nombra al otro, lo sitúa y lo reconoce como parte del mundo compartido: se pregunta por el cuerpo, por la familia, por el camino recorrido, por el ánimo con el que se llega. Estos gestos no inauguran la comunicación, sino que reconocen la relación. Allí, la alteridad no es un problema a resolver, sino la condición misma del encuentro: saberse con el otro, nunca por encima de él, nunca sin él.

Antes de que Lévinas hablara del rostro que me reclama y me hace responsable, nuestras culturas ya comprendían que el otro no está frente a mí como objeto, sino conmigo como vínculo. En este sentido, la alteridad no se aprende solo de la academia ni se gestiona desde el currículo, sino que se hereda, se vive y se encarna en la memoria colectiva.

Lo que la filosofía ética europea conceptualiza, nuestras comunidades lo han sostenido como práctica cotidiana: saber que no puedo ser sin el otro, que su dignidad compromete la mía y que toda relación educativa, social o comunitaria comienza cuando reconozco que el otro no me pertenece, pero sí me compromete. Aquí, Lévinas dialoga con los saberes ancestrales sin saberlo: ellos no teorizaron la alteridad, la vivieron.

Por lo tanto, la alteridad, ya sea Lévinasiana o ancestral, en las dinámicas educativas deja de ser una relación de dominio del que sabe sobre el que aprende, para convertirse en una interpelación donde el educador es afectado por la vulnerabilidad del otro.

Ante este panorama, “incluirlo” en una estructura preexistente evidencia la ausencia de reconocimiento: su sola presencia cuestiona el orden pedagógico que creemos natural. Entonces el otro no es una posibilidad futura ni una promesa de adaptación exito-

sa, es alguien distinto, situado, con una historia encarnada y una forma propia de habitar el mundo, cuya dignidad no depende de su rendimiento ni de su adecuación a la norma.

Pensar la educación desde el otro implica desplazar el centro, pasar del yo que enseña al otro que se encuentra, aceptar que no todo puede ser previsto, controlado o evaluado, y que el acto educativo comienza precisamente cuando la certeza se fractura. En ese quiebre —incómodo, ético y profundamente humano— la educación deja de ser un proyecto de normalización y se convierte, por fin, en un espacio de encuentro.

1.2 La alteridad como ruptura pedagógica

Hablar de alteridad no es un lujo académico ni una abstracción filosófica, es una urgencia pedagógica. Es el punto de partida que nos permite cuestionar los vínculos que establecemos en las aulas, los sentidos que damos al aprendizaje y las relaciones que generamos con aquello que no se parece a nosotros.

Bonilla advierte que no existe un sujeto educativo “desprendido” de su cultura ni una práctica pedagógica libre de hábitos, valores y sentidos profundamente arraigados. No nos liberamos de las culturas que nos habitan, porque no son un accesorio identitario ni un rasgo folclórico atribuible únicamente a los pueblos indígenas, sino matrices vivas que atraviesan nuestras formas de pensar, sentir y relacionarnos cotidianamente (Bonilla, 2012).

El problema surge cuando esas matrices se naturalizan como norma universal y se proyectan como medida de lo humano, negando otras formas de estar y comprender el mundo. La alteridad no se juega entre “ellos” y “nosotros”, sino en el reconocimiento de que todos estamos tejidos por historias culturales.

La pedagogía, entonces, no consiste en despojar al otro de su cultura para integrarlo, sino en hacer visibles esas tramas que permitan desmontar la ficción de una educación aséptica y abrir paso a vínculos críticos y éticamente responsables.

En los espacios educativos, desde la formación inicial hasta la práctica profesional en las Escuelas Normales, pocas veces se invita a mirar al otro sin la intención inmediata de modificarlo. Desde muy temprano se nos enseña a intervenir y corregir.

Habitar al otro, y habitar con el otro, no significa colonizar su experiencia, sino reconocer que toda relación educativa ocurre en territorios vividos. Siguiendo a Heidegger (1994), habitar no es simplemente estar en un lugar, sino una manera de ser en el mundo, una forma de existir vinculada al cuidado, a la memoria y al sentido. Desde esta perspectiva, cada sujeto habita la escuela y el aula desde coordenadas propias.

Cuando la educación ignora estas formas de habitar, convierte el encuentro en imposición y el acto pedagógico se transforma en un espacio de alineación de la existencia. Ante esta lógica, se pierde la posibilidad de reconocer que la manera de habitar el mundo no necesita ser corregida para ser legítima.

Para asumir el reconocimiento del otro como punto de partida, es necesario mirar a la educación desde la sospecha: lo diferente debe corregirse, lo distinto rehabilitarse y lo que no encaja ajustarse para “funcionar” en el engranaje de la normalidad.

Sin embargo, como señala Lévinas (1987), el otro no es un objeto que estudio o diagnóstico, sino un sujeto que desborda mis esquemas y me obliga a repensarme. Esto implica renunciar a la idea de que todos deben encajar en un modelo pedagógico único.

Por mostrar un ejemplo: el caso de una niña de nueve años con parálisis cerebral y limitaciones del habla. Durante los primeros meses en su grupo, las maestras la miraban con cierta lástima. “No participa”, decían en las reuniones. Sin embargo, reía, levantaba una ceja cuando no estaba de acuerdo y cerraba los ojos cuando alguien hablaba con tono condescendiente. La pregunta no era si podía participar, sino si la escuela sabía escuchar.

Cuando se permitió que eligiera con la mirada, no fue ella quien cambió. Fue la escuela la que se desplazó. Y en ese movimiento aparece la alteridad como práctica pedagógica. La alteridad no

es una estrategia compensatoria ni una respuesta técnica dirigida a ciertos estudiantes. No es un recurso que se activa solo cuando hay discapacidad o diagnóstico; implica la resignificación de todos los alumnos.

Reconoce que cada estudiante, con o sin discapacidad, llega al aula con una historia, un cuerpo, una forma de habitar el mundo y un ritmo propio que no requiere legitimación externa. Cuando asumimos esta mirada, la pregunta se vuelve inevitable: ¿desde dónde estoy mirando a mis estudiantes?

La alteridad no ajusta al alumno al sistema, interpela al sistema para que deje de producir normalidades ficticias. Ahí está el giro pedagógico: no se trata de atender a unos cuantos, sino de cambiar la lógica desde la cual miramos, enseñamos y convivimos.

CAPÍTULO 2: LA INVENCION DE LO NORMAL: EDUCACIÓN, PODER Y CUERPOS QUE SOBРАН

2.1 La invención de la normalidad: colonialidad y educación

En América Latina, desde la llegada de los colonizadores, la diferencia ha sido negada sistemáticamente. La conquista no fue solo de territorios, sino de lenguajes, de cuerpos y de maneras de pensar: se impuso una sola forma de entender el mundo.

Se construyó una narrativa donde los civilizados se alineaban ante el pensamiento de la normalidad hegemónica, dibujando una línea imaginaria entre lo válido y lo descartable, y estos posicionamientos se legitiman desde una autoridad fundada en el poder.

Por ello, el reconocimiento del otro exige ser abordado desde la descolonización, que comienza por reconocer el suelo histórico sobre el que nos movemos y la política de encubrimiento de la dominación humana.

Esto implica entender que nuestra práctica docente no surge en el vacío, sino que está arraigada en una larga historia de violencia epistémica que se remonta al proceso de conquista y colonización de los pueblos originarios.

Parafraseando a Enrique Dussel, esta transformación del pensamiento en herramienta de dominación implicó que toda existencia distinta al canon europeo fuese nombrada como inferior, atrasada o salvaje, legitimando así su sometimiento y su borramiento (Dussel, 1994).

En el proceso de conquista, bajo el movimiento de “modernizar” a los pueblos mediante lógicas de producción, trabajo y acumu-

lación completamente ajenas a sus cosmovisiones, la tierra dejó de ser territorio vivo para convertirse en recurso; el conocimiento dejó de ser experiencia compartida para volverse mercancía, y el tiempo comunitario fue sustituido por el tiempo productivo.

Lo advirtió Dussel: la modernidad se construyó sobre la negación del otro, imponiendo un modelo civilizatorio que despreció los saberes locales y los declaró improductivos o inútiles. Y aunque muchas culturas resistieron, y siguen resistiendo, hoy continuamos alineándonos a sistemas de producción que reproducen lógicas coloniales de eficiencia, rendimiento, competencia y utilidad. Esa herencia atraviesa a la educación al reducir el aprendizaje a resultados medibles y la valoración del estudiante a su productividad académica. Toda preparación se suma al mercado y se alinea al proyecto de modernización que intentó borrar otras formas de existir.

La colonización usó a la educación como una de sus herramientas más eficaces para la expansión de la norma. Desde los primeros frailes hasta las actuales aulas escolares, se ha reforzado una narrativa de alineación normativa, borrando lo indígena, lo negro, lo prieto, lo rural, lo discapacitado, incluso a quienes no alcanzan el promedio esperado, como si esas formas de ser y estar no merecieran un lugar en el mundo.

Descolonizar la educación, entonces, no es un gesto simbólico ni una declaración discursiva, sino un acto profundo de revisión de las prácticas y propósitos educativos.

El pueblo latinoamericano no solo fue invadido, sino también rebajado: se le enseñó que su lengua, su color de piel, su cosmología y sus formas de vida eran indignas. Esa lógica se perpetúa todavía a través de prácticas disfrazadas de humanidad que siguen dirigiendo nuestras escuelas.

Dussel (1994) advierte que la modernidad no puede comprenderse sin su dimensión constitutiva: la colonialidad. En este sentido, el denominado avance civilizatorio europeo no se sostiene únicamente en procesos de desarrollo interno, sino también en

la explotación y el silenciamiento de otros mundos posibles. Desde esta perspectiva, hablar hoy de descolonización en la educación implica reconocer que el sistema educativo contemporáneo ha heredado una estructura que responde, en gran medida, a un proyecto de homogeneización cultural, antes que a un reconocimiento genuino de la alteridad.

Como se plantea en *Mexicanidad y esquizofrenia* de Juan Carlos Martínez (2020), nos hemos convertido en un pueblo agachado, no por naturaleza, sino por educación: “Hemos aprendido a negar lo que somos, a odiar nuestra piel, a callar nuestras lenguas, a avergonzarnos de nuestro pasado”.

Este negacionismo no opera únicamente contra lo autóctono o lo indígena, sino que también atraviesa nuestras identidades ciudadanas, híbridas y fragmentadas, donde la escuela ha negado, con la misma eficacia, la cultura que se gesta en los márgenes urbanos: aquella del niño que estudia en Ecatepec y aprende a moverse entre la violencia cotidiana.

Estas experiencias no encajan en el ideal escolar de éxito ni en la narrativa de progreso, por eso se vuelven invisibles, ya que la educación moderna ha preferido un sujeto abstracto, no rural, ni urbano, ni indígena, ni mestizo, sin reconocer las realidades concretas que se viven en los territorios.

2.2 La escuela como dispositivo de producción de sujetos

El aula busca ser un espacio donde las identidades múltiples se encuentren y dialoguen, convirtiéndose en un terreno de encuentros interculturales que promuevan la expansión de los saberes.

Esta lógica nos exige mirar la educación como una oportunidad para cuestionar el proyecto mismo de la escuela y los discursos de inclusión que hoy circulan en la política educativa, observándola también como un eje de normalización impuesta.

Mientras esta mirada no se transforme, la inclusión seguirá sosteniéndose sobre una ficción peligrosa, pues para que exista necesita, al menos, dos figuras bien definidas: por un lado, un sujeto completo, funcional y legítimo que incluye; por el otro, un sujeto deficitario, deshabilitado y necesitado que debe ser incluido.

Desde esta perspectiva, la inclusión no cuestiona el orden que produce la exclusión, sino que lo reafirma. No desmonta la norma, la fortalece, y el problema se intensifica cuando se convierte en el poder de decidir quién entra y en qué condiciones.

No se trata de culpar a nadie. No es que los profesores sean responsables de mantener un sistema injusto por gusto propio; simplemente repetimos lo que aprendimos, lo que nos dijeron que era “lo correcto”. Pero si de algo estamos convencidos, es de que el primer paso para transformar es nombrar y hacer conciencia.

La interrogante que surge como punto de partida es esta: ¿y si la educación dejara de ser una fábrica de moldes y se convirtiera en un taller de encuentros?

Un encuentro genuino con el otro no se funda en la explicación ni en la imitación, sino en el acompañamiento. Desde esta ética, el docente deja de ocupar el lugar del modelo a seguir como figura central y posibilita que el otro encuentre su propia forma de ser y de estar en el mundo.

En este sentido, implica tomar distancia de las lógicas del ejemplo y de las verdades cerradas, y abrir espacio a trayectorias singulares que no necesitan parecerse a ninguna versión previa de éxito. Sin embargo, el discurso pedagógico hegemónico insiste en colocar al docente como ideal moral, intelectual y conductual, estableciendo como eje formativo la imagen y semejanza del alumno respecto al maestro. Esta práctica, lejos de ser inocente, es profundamente peligrosa, pues estandariza subjetividades, legitima jerarquías y naturaliza el abuso simbólico de un poder que suele presentarse como incuestionable, casi otorgado por una consigna divina.

Cuando el docente se asume como medida de lo correcto, lo normal y lo deseable, el otro deja de ser rostro para convertirse en copia fallida. Desde una ética de la alteridad, este lugar debe ser desmontado, entendiendo que la responsabilidad no consiste en moldear al alumno, sino en responder a su presencia sin colonizar su camino. Solo así la educación puede dejar de producir réplicas y comenzar a cuidar singularidades.

Este camino que estamos recorriendo en la docencia no es lineal ni simple, pero es urgente. No necesita grandes discursos, solo maestros dispuestos a mirar, a sentir, a repensar. Como lo planteó Freire, educar no es simplemente la transmisión de conocimientos, sino un acto de amor, un compromiso con la transformación social y el desarrollo integral del ser humano (Freire, 1970).

“El ego cogito cartesiano nace como ego conquiro: yo conquisto, luego existo” (Dussel, 1994, p. 27). Y en esa conquista, quien impone su visión no solo domina el cuerpo del otro, sino también su pensamiento. A partir de ahí, lo que no se parece al conquistador se vuelve inferior, bárbaro y carente.

“Pienso, luego existo”, decía Descartes, como si la existencia estuviera atada con candado a la capacidad de pensar o, mejor dicho, a pensar de cierta forma. En una sociedad que ansía preservar su molde homogéneo, pensar no es un acto libre, sino una competencia que debe certificarse y encajar en un patrón: el pensamiento válido, ese que merece ser llamado “razón”, se evalúa bajo parámetros lineales, normativos y siempre avalados por un desarrollo cognitivo aceptado por la academia.

El mensaje es claro y brutal en su simpleza: no cualquiera puede existir. Solo quien logra pasar por el filtro de la validación escolar obtiene el sello de “ser pensante”, y en esta lógica, la existencia no es un punto de partida, sino una concesión.

Primero hay que demostrar que se piensa como se espera, cuando se espera y desde los códigos correctos, para entonces merecer reconocimiento. El aula se convierte así en una aduana ontológica: quien no responde al examen, a la rúbrica o al lenguaje legitimado queda suspendido en una zona gris, presente en el cuerpo, pero ausente en el reconocimiento.

Esta lógica entronca de manera perversa con el “pienso, luego existo” cartesiano, reinterpretado no como afirmación de la duda, sino como mecanismo de exclusión. Entonces solo existe quien piensa de forma validada, medible y homologable.

El pensamiento deja de ser experiencia viva, situada y plural para convertirse en requisito de acceso a la humanidad escolar. Por ello, quienes piensan con el cuerpo, con la lengua originaria, con el silencio, con el ritmo, con la memoria comunitaria o con otros tiempos cognitivos quedan fuera del reconocimiento.

Es así como la escuela no evalúa únicamente aprendizajes, sino que regula quién tiene derecho a existir simbólicamente. La escuela, así, se vuelve un engranaje más de este mecanismo capacitista: persigue con obsesión que se cumplan los requisitos que definen qué cuerpos y qué mentes son dignos de llamarse humanos. Un alumno que obtiene un 7, un 6 o un 5 queda automáticamente fuera de la “normalidad”. Su calificación se convierte en la evidencia irrefutable de su fracaso; el número que se le asigna pretende resumir su capacidad intelectual y, a su vez, condena de forma brutal y reduccionista la medida de su pensamiento y de su existencia misma.

Entonces, ¿qué estamos diciendo cuando aceptamos sin cuestionar esta práctica? ¿Que nuestros alumnos son un número y nada más? ¿Que su valor se refleja en una boleta, en un promedio, en un lugar dentro de la estadística institucional? Al asumir sin resistencia esta lógica, convertimos el aula en una extensión del sistema de clasificación social y el acto educativo en un ejercicio de verificación y administración de expedientes.

Aquí se vuelve urgente abrir ejes de análisis incómodos sobre nuestra función como docentes: ¿somos acompañantes de procesos humanos o engranajes eficaces de una maquinaria que produce obediencia, rendimiento y normalidad?

Cuando evaluamos sin contexto, exigimos sin escuchar y premiamos la adaptación por encima de la dignidad, no estamos siendo neutrales, sino que legitimamos desigualdades y reproducimos una educación de dominio y control.

Aceptar este rol sin interpelarlo nos coloca del lado del poder que mide, clasifica y excluye, aunque nuestras intenciones sean nobles y aunque juremos que nacimos para ser maestros. La pregunta ya

no es solo qué hacemos con los alumnos, sino qué estamos sosteniendo con nuestras prácticas cotidianas.

Pensarnos como docentes implica asumir que también somos responsables de las violencias que se normalizan en nombre de la eficiencia y que romper con ellas exige más que buenas intenciones: exige una toma de postura ética y política que desmonte la idea de que educar es controlar y que aprender es obedecer. Solo desde ahí la escuela puede dejar de ser fábrica de cifras y comenzar a recuperar su sentido humano.

La propuesta del *cogito ergo sum* de René Descartes (“pienso, luego existo”) sentó las bases de una modernidad que asoció la existencia plena con la racionalidad adulta, blanca y europea. Como señala Dussel (1994), en la práctica histórica, quienes no participaban de la racionalidad europea eran despojados de su condición de sujetos y convertidos en objetos de dominación. Así, el pensamiento cartesiano se volvió cómplice de estructuras que negaron la humanidad de niños, negros, indígenas y discapacitados.

Pero Dussel va más allá cuando plantea que no solo hubo un acto de conquista, sino también un acto de sumisión que forma parte de la modernidad. En algún punto aprendimos a sentir vergüenza de quienes somos, a adoptar la mirada del centro como si fuera la única posible, a evaluarnos desde el criterio del otro y, así, a reproducir un sistema donde la dignidad depende de parecerse a ese centro que dicta lo que es correcto, válido y verdadero.

Se aprende entonces que existir con dignidad implica abandonar lo propio y adoptar la forma que el centro valida. Es así como el formador aparece como aquel que “sabe” dar forma a lo amorfo, que corrige lo desviado y pule hasta que encaje. No se trata solo de aprender contenidos, sino de aprender a mirarse con los ojos del otro, a evaluarse desde parámetros ajenos y a sentir que la diferencia es una falla que debe ser corregida.

En este proceso, la educación deja de ser un espacio de afirmación para convertirse en un ejercicio de renuncia. La vergüenza opera como mecanismo disciplinador y enseña a callar, ya que el

alumno no es invitado a desplegar su singularidad, sino a demostrar su capacidad de adaptación al molde dominante.

Así, la formación no libera, domestica. Y cuando esta lógica se normaliza, el acto educativo reproduce la modernidad colonial.

2.3 Meritocracia y pedagogía del esfuerzo: la individualización del fracaso

La mirada del sacrificio, el esfuerzo y la resiliencia se hace presente cuando un alumno debe esforzarse el triple para demostrar que “sí puede”. Se romantiza la desigualdad con términos como resiliencia, éxito y superación personal, sin observar lo que realmente produce este pensamiento.

Esto no es un exceso teórico: lo vivimos todos los días en decisiones aparentemente pequeñas que tomamos como docentes, y justamente ahí está el problema.

Al no cuestionarlas, terminamos convirtiéndonos en ejecutores de un sistema que exige sacrificio al diferente y comodidad al centro, que premia la adaptación y castiga la diferencia, que aplaude el esfuerzo individual mientras oculta las violencias estructurales que lo provocan.

Esto no es una conclusión tranquilizadora, sino una interpelación directa a nuestra práctica docente. ¿Qué estamos sosteniendo cuando pedimos silencio en nombre del orden, cuando exigimos resiliencia en lugar de justicia, cuando confundimos superación con sobrevivencia?

Al no problematizar estas lógicas, la escuela seguirá siendo un espacio donde los mismos cuerpos, las mismas lenguas y formas de pensar continúan siendo beneficiadas.

Las aulas no están al margen de esta historia; de hecho, son uno de sus escenarios más recurrentes. Allí, entre pupitres alineados y pizarras que parecen más altares que herramientas, la escuela se erige como un laboratorio de domesticación. A menudo, sin quererlo o quizá sin admitirlo, se convierte en el espacio donde se entrena para obedecer y encajar en moldes preexistentes.

Frente a este escenario, la docencia suele narrarse a sí misma desde los ojos de la ternura, la vocación y el sacrificio. Se nombra a la labor con una profundidad casi sagrada, asociada a la sensibilidad, al cuidado y al compromiso moral con el otro. Y sin duda, enseñar implica una enorme carga ética y afectiva.

Sin embargo, conviene hacernos una pregunta incómoda: ¿basta la buena intención para garantizar una práctica justa y humana? La historia nos ha mostrado, con crudeza, que no siempre es así. Hubo quienes, creyendo servir a Dios, cometieron atrocidades en su nombre, o quienes, convencidos de un posicionamiento ideológico, ejecutaron proyectos de exterminio. No se trata de comparar la docencia con estos episodios, sino de advertir algo fundamental: actuar desde la convicción heredada, sin pensamiento crítico, no asegura que las acciones estén alineadas con el sentido ético que dicen defender.

En educación ocurre algo similar cuando reproducimos prácticas por consigna o por costumbre institucional sin detenernos a interrogarlas. La vocación, cuando no se somete a revisión crítica, puede convertirse en coartada y transformar la ternura en anestesia moralista, en un discurso que justifica la obediencia.

Enseñar exige mucho más que buena voluntad: exige conciencia histórica, capacidad de duda y responsabilidad frente al poder que se ejerce cotidianamente en el aula. De lo contrario, la docencia corre el riesgo de convertirse, sin proponérselo, en una práctica que, en nombre del bien, sigue entrenando para obedecer, normalizar y encajar, traicionando así el origen profundamente humano que dice sostener.

El educador, entonces, asume el papel de quien posee la “forma correcta” de ser y de pensar. No es casual que se le nombre formador: se coloca como el artesano que pule lo que considera áspero y moldea lo que juzga amorfo.

Esta lógica se manifiesta cotidianamente en las aulas cuando se corrige la manera de hablar de un estudiante porque “no es adecuada”, cuando se sanciona el movimiento del cuerpo por-

que “distrae”, cuando se pide mirar al frente, sentarse derecho y responder de una sola manera correcta, con la certeza de que se hace en nombre del aprendizaje.

Estas prácticas no siempre se viven como actos de violencia; suelen presentarse como gestos pedagógicos bien intencionados. “Es por su bien”, “así le irá mejor”, “el mundo no es como él quiere”, escuchamos decir en los pasillos. Y la escuela va dejando marcas profundas: niños que aprenden a callar antes que, a preguntar, estudiantes que esconden su lengua para no ser corregidos y cuerpos que se contienen para no incomodar.

El alumno, por su parte, aprende pronto que para ser aceptado debe vaciarse de su historia, desprenderse de las capas que lo hacen distinto: su memoria, su dialecto, sus gestos, sus maneras de ver el mundo. Todo debe ser puesto sobre la mesa de sacrificio de la homogeneidad.

Ante tal acto, es necesario entender que esa renuncia no se presenta como humillación, sino como “maduración”; como signo de que ha comprendido que el abandono de su unicidad es el peaje necesario para transitar hacia lo permitido. La diferencia se vuelve falta en lugar de territorio de encuentro.

Aquí el concepto de alteridad toma relevancia, entendido como la capacidad de reconocer y valorar la existencia del otro como un ser distinto, con identidad propia, perspectivas y experiencias diferenciales. Este término destaca la importancia de la diversidad y del respeto hacia las diferencias culturales, sociales y personales. Este enfoque de diálogo y entendimiento mutuo implica no solo aceptar la diferencia, sino también aprender de ella para enriquecer la propia visión del mundo. Según Lévinas (1991), “La relación con el otro es una relación con un misterio. El Otro me afecta más allá de su representación, me enfrenta con lo que no puedo reducir a mi saber” (p. 75).

Esto constituye una afirmación ética que interpela directamente a la práctica docente contemporánea. La idea cuestiona la tendencia de la educación moderna a concebir al estudiante como un

objeto de conocimiento plenamente aprehensible, clasificable y evaluable, ignorando su condición de alteridad radical.

Sin embargo, pese a la proliferación de discursos pedagógicos inscritos en las ciencias humanas, la docencia ha sido progresivamente deshumanizada en sus prácticas cotidianas, privilegiando la técnica por encima del encuentro humano.

La docencia actual se ha configurado como una acción técnica sustentada en marcos psicológicos, sociológicos y pedagógicos que, paradójicamente, producen un distanciamiento simbólico entre el docente y el estudiante.

El primero encarna el saber legítimo y autorizado, mientras que el segundo es situado en una condición de carencia permanente, como un sujeto en tránsito que aspira a incorporarse, en algún momento, al círculo social y cultural al que pertenece el docente. Esta relación no se construye desde el reconocimiento mutuo, sino desde una lógica aspiracional que refuerza jerarquías epistémicas y sociales.

La escuela moderna no solo transmite conocimientos, también define las condiciones bajo las cuales ciertos sujetos pueden ser reconocidos como educables. En este proceso, la habilitación y la rehabilitación no operan como prácticas neutrales, sino como mecanismos que buscan ajustar a los estudiantes a un modelo previamente establecido de normalidad.

En este marco, el pensamiento de Pierre Bourdieu (1984) permite comprender cómo estas lógicas se sostienen en procesos más amplios de clasificación social. En *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, el autor demuestra que el gusto no es una preferencia individual ni un atributo natural, sino un dispositivo social que legitima determinadas formas de percibir, sentir y pensar el mundo. De este modo, aquello que se presenta como universal responde, en realidad, a condiciones históricas y de clase que operan como mecanismos de exclusión simbólica.

Trasladada al ámbito educativo, esta lógica se expresa en la imposición de un *habitus* académico que establece qué conocimientos, lenguajes, sensibilidades y formas de expresión son considerados válidos.

En consecuencia, aquellos estudiantes que no comparten dichos códigos no solo enfrentan dificultades de aprendizaje, sino que son posicionados como deficitarios. Así, la habilitación deja de ser un proceso de acompañamiento y la rehabilitación refuerza la idea de que existe un estado previo de “corrección” al que el sujeto debe aspirar.

De este modo, la docencia no solo evalúa saberes, sino que regula modos de ser, produciendo estados de deshumanización en los que el estudiante es reducido a un proyecto incompleto de humanidad.

La violencia de este proceso radica en su carácter implícito. La exclusión se naturaliza a través de criterios aparentemente neutros como la evaluación, el desempeño o la calidad académica.

Tal como advierte Bourdieu (1984), la dominación simbólica es más eficaz cuando no se percibe como tal, sino como el orden natural de las cosas. En consecuencia, la escuela y la universidad reproducen estructuras de desigualdad bajo el discurso del mérito y la formación.

Retomar la afirmación inicial implica asumir una postura ética distinta frente a la docencia. Reconocer que el Otro desborda nuestras categorías de comprensión exige renunciar a la pretensión de superioridad cultural que sostiene gran parte de la práctica educativa moderna.

Humanizar la docencia no significa añadir elementos afectivos de manera superficial, sino cuestionar las lógicas de distinción que atraviesan el aula y abrir la posibilidad de un encuentro pedagógico basado en el reconocimiento de la alteridad, incluso cuando esta incomoda y pone en crisis el saber establecido.

Hablar de esto ha sido interpretado como un ataque al docente; al contrario, es reconocer el lugar delicado, poderoso y correspon-

sable que ocupamos. Es entender que no basta con tener buenas intenciones si seguimos aplicando modelos que reproducen el colonialismo del pensamiento, porque lo que se espera de la educación es abrir posibilidades para ser.

Cuando un maestro le dice a un niño: “debes comportarte así”, “debes hablar así”, “debes vestirse así”, “debes pensar así”, ¿qué está diciendo de fondo? Que solo hay una forma válida de ser, que todos debemos aspirar a un solo molde y que ese molde se le asignó como rúbrica a cada docente.

Pareciera que cada egresado de alguna Normal posee un precepto guía: “Tu historia, tu cultura, tu cuerpo no es suficiente, pero qué bueno que llegaste a este centro educativo en donde te corregiremos”.

La escuela, en su forma moderna, nació como una institución que pretendía ordenar el conocimiento y formar ciudadanos funcionales para un proyecto de nación. No es casual que sus aulas cerradas, horarios rígidos y exámenes estandarizados estén tan bien alineados con la lógica industrial de la modernidad.

El surgimiento de la escuela moderna está estrechamente vinculado a los procesos de industrialización iniciados en los siglos XVIII y XIX. Con la Revolución Industrial, los Estados-nación enfrentaron la necesidad de formar una fuerza de trabajo disciplinada, puntual, obediente y técnicamente competente para responder a las nuevas formas de producción fabril (Thompson, 1967).

La escuela se convirtió así en un espacio privilegiado para la internalización de hábitos productivos: el control del tiempo, la segmentación de tareas, la obediencia a la autoridad y la evaluación constante del rendimiento.

Desde esta perspectiva, la organización escolar reproduce la lógica de la fábrica. Michel Foucault (1975) advierte que instituciones como la escuela, el cuartel y la fábrica comparten una misma tecnología de poder disciplinario, orientada a la producción de cuerpos útiles y dóciles.

El aula ordenada, el currículo fragmentado y la evaluación estandarizada no son meros recursos pedagógicos, sino mecanismos de normalización que preparan al sujeto para su inserción en el sistema productivo. La educación, así entendida, deja de ser una experiencia de formación integral para convertirse en un proceso de adiestramiento funcional.

Esta lógica se profundiza cuando la finalidad de la formación escolar se centra casi exclusivamente en la habilitación laboral, alineándose con la promesa de empleabilidad, competitividad y éxito individual, desplazando otras dimensiones fundamentales como el pensamiento crítico, la construcción de vínculos sociales y la relación ética con la naturaleza.

Bowles y Gintis (1976) sostienen que la escuela capitalista no solo transmite conocimientos, sino que reproduce las relaciones sociales de producción, legitimando la desigualdad mediante el discurso del mérito.

El éxito escolar aparece entonces como resultado del esfuerzo individual, ocultando las condiciones estructurales que determinan el acceso al capital cultural y económico.

En este entramado, los Estados y las élites económicas desempeñan un papel central, ya que el modelo educativo responde a los intereses de los grupos que controlan los medios de producción. Una mayor escolarización orientada a la eficiencia técnica garantiza una fuerza de trabajo más productiva y menos cuestionadora. Como señala Marx (1867/2011), el capitalismo necesita no solo producir mercancías, sino también producir sujetos adecuados para sostener el proceso de acumulación. En este sentido, la escuela funciona como un engranaje más del sistema productivo, contribuyendo a la reproducción del orden social existente.

El discurso meritocrático refuerza esta lógica al presentar la escuela como un espacio neutral donde todos compiten en igualdad de condiciones. Sin embargo, esta narrativa invisibiliza las desigualdades estructurales y reduce la educación a un mecanismo de selección laboral. Iván Illich (1971) advierte que la escolarización

obligatoria termina confundiendo aprendizaje con certificación y formación con productividad, debilitando la capacidad crítica de los sujetos y empobreciendo las relaciones sociales y comunitarias. Como resultado, la escuela moderna minimiza su potencial emancipador. Al privilegiar la eficiencia, la estandarización y la competencia, debilita el pensamiento crítico y reduce las relaciones humanas a relaciones funcionales.

La formación deja de orientarse a la comprensión del mundo y a la transformación de las condiciones de vida, para centrarse en la adaptación del individuo a un sistema productivo que beneficia principalmente a quienes detentan el poder económico.

Entonces la educación se vuelve un medio para sostener la desigualdad bajo la promesa de movilidad social, mientras fortalece un modelo de producción que convierte a la mano de obra en recurso y al sujeto en capital humano.

Aquí la meritocracia entra al aula como si fuera casi científica, pero huele a fábrica. Se instala en los discursos docentes cuando se repite, con voz de sermón pedagógico, que “el que quiere, puede”, que “el esfuerzo siempre tiene recompensa”, que “aquí todos tienen las mismas oportunidades”. Y no las tienen, ni nunca las tuvieron.

La meritocracia escolar no mide aprendizajes: mide resistencias, hambre, violencia, trabajo infantil, lengua negada, cuerpo señalado y pobreza heredada. Entonces pedir “más esfuerzo” sin mirar las condiciones reales no es exigencia académica, sino crueldad institucional.

Este discurso, aparentemente motivador, sostiene una trampa ética profunda que desplaza la responsabilidad del sistema al individuo.

En estos contextos, cuando el alumno fracasa, no es porque la escuela no lo pensó: fracasa porque no se esforzó lo suficiente. Así, la meritocracia fabrica culpables y absuelve estructuras.

Creencias como “pobre es pobre porque quiere”, que no solo nacen en la calle, sino que se reproducen en el pizarrón, constituyen

una violencia simbólica elegante, con lenguaje académico, que convierte la desigualdad en defecto personal y el privilegio en mérito ganado a pulso.

En medio de este entramado, se vuelve inevitable detener la marcha y lanzar una pregunta incómoda: ¿desde qué privilegios se sostienen tus juicios cuando señalas al otro? Porque no es lo mismo hablar de esfuerzo desde un hogar con libros, comida asegurada y tiempo para estudiar, que hacerlo desde un cuerpo cansado, una lengua negada o una infancia atravesada por la urgencia. Esa pregunta no busca culpables, busca desnudar posiciones. Obliga a reconocer que muchas de nuestras valoraciones pedagógicas no nacen del análisis crítico, sino de una experiencia personal convertida en regla universal.

Cuando el docente no se formula esa pregunta, el juicio se vuelve sentencia, confundiendo la disciplina con docilidad y el mérito con privilegio heredado. Entonces la evaluación deja de ser un acto pedagógico para convertirse en un acto moral: se premia al que se parece a nosotros y se corrige al que desentona, incluyendo a nuestros alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Lo más grave es que esta lógica se presenta como verdad absoluta, blindada por teorías, indicadores y estadísticas que pretenden explicar realidades sociales complejas desde una sola mirada.

La escuela, cuando se casa con la meritocracia, deja de leer contextos y comienza a clasificar destinos, reduciendo al sujeto a rendimiento, borrando su historia y deshumanizando su trayecto. Ya no hay neutralidad, solo una pedagogía del descarte.

La pedagogía del esfuerzo es una coartada moral para no incomodarnos frente a la injusticia.

Al hacer este ejercicio de honestidad ética, nos situamos en reconocernos desde el lugar desde donde miramos. Solo así podemos dejar de usar la escuela como espejo de nuestros privilegios y comenzar a usarla como espacio de encuentro, de comprensión y, sobre todo, de humanidad compartida.

Lo que en este libro nombraremos pedagogía del esfuerzo no es un concepto heredado ni una categoría inocente; es una construcción crítica que surge de leer la escuela desde sus prácticas cotidianas y sus violencias normalizadas.

Aquí el problema no es el esfuerzo, sino la exigencia ciega de rendimiento, aplicada sin cuestionar la vara con la que se mide ni las condiciones desde donde se corre la carrera. Mientras no fisuremos esta lógica, la habilitación seguirá operando como una forma elegante de exclusión.

2.4 La inclusión como configuración estructural de la diferencia

Si empujamos este análisis un poco más, la grieta se vuelve aún más profunda cuando miramos lo que ocurre con los alumnos con discapacidad. En estos casos, la escuela suele operar con una lógica intensificada y más cruda: no basta con habilitar, ahora se exige rehabilitar, es decir, llevar al alumno desde un supuesto “déficit” hacia una normalidad funcional previamente definida.

Para que un sujeto pueda ser considerado apto para aprender, antes de entrar plenamente, el alumno con discapacidad debe demostrar que puede parecerse lo suficiente al modelo esperado.

Bajo esta mirada, la diferencia deja de ser una condición humana y se convierte en falla. El cuerpo y la forma de aprender ya no son territorios legítimos, sino problemas a corregir. Así, la educación se transforma en un proceso de ajuste, donde primero se “repara” al sujeto y después se le permite acceder a la formación.

Ante estos discursos, es necesario observar a la escuela como institución social: al habilitar a los estudiantes, especialmente a aquellos que han sido históricamente marginados, no se les da la oportunidad de cuestionar las normas que estructuran la sociedad. La habilitación que se ofrece se alinea con estructuras de poder dominantes, como el capitalismo, el patriarcado, el racismo y la heteronormatividad.

Sousa Santos (2010) plantea que la verdad no es neutral, sino que se produce y valida a través de estructuras de poder que controlan los recursos simbólicos y materiales.

Por tal motivo, podríamos pensar que la escuela está cimentada sobre estructuras que favorecen a ciertos círculos sociales, incluso llegar a aseveraciones como esta: la escuela busca preservar el orden ya establecido socialmente, que los ricos sigan siendo más ricos y los pobres sigan siendo más pobres, pero serviciales.

Boaventura de Sousa Santos señala con fuerza que “no hay justicia social sin justicia cognitiva”. Esta afirmación no solo invita a pensar en las desigualdades del mundo material, sino también en las que operan en el plano de los saberes, en lo que se considera válido.

La escuela moderna, esa institución que muchos siguen imaginando como neutra, ha sido más bien una maquinaria que distribuye verdades construidas desde un centro epistémico excluyente, un centro que, bajo el disfraz de lo racional, impone un canon, silencia otras voces y administra el conocimiento como quien reparte propiedad privada.

Lo inquietante no es solo que estas verdades se pretendan universales, sino que se enseñan como si hubieran caído del cielo de la ciencia, incuestionables, ajenas a contextos y conflictos. Detrás de cada currículo, detrás de cada “contenido esencial”, late un monopolio del saber que decide qué memorizar. Así, la escuela deja de ser un espacio de creación colectiva y se convierte en un lugar de entrenamiento para la obediencia.

¿A dónde estamos llevando a nuestros estudiantes? ¿A su realización personal y colectiva, o los estamos conduciendo hacia una versión domesticada de sí mismos? Una versión que no incomode, que repita los estatutos de verdad absoluta.

Cuando educamos solo para “responder correctamente” a los exámenes, estamos formando piezas funcionales para engranajes que no necesariamente buscan el bien común. Y si bien muchos estudiantes logran resistir creativamente estas lógicas, ¿qué lugar

les damos en nuestras aulas a esa resistencia? ¿Qué lugar damos a la duda, a la contradicción y al conocimiento situado?

Michel Foucault (1975), en su análisis sobre el poder y las instituciones, señala que las instituciones como la escuela están diseñadas para normalizar, para enseñar a los individuos a conformarse con una determinada visión del mundo. La habilitación que ofrece la escuela, si no está mediada por una crítica consciente, puede estar reforzando precisamente los valores de una sociedad capitalista, patriarcal, heterosexual y eurocentrista.

Esta crítica también puede vincularse a las ideas de Paulo Freire (1970), quien, en *Pedagogía del oprimido*, aboga por una educación liberadora que permita al sujeto no solo acceder al conocimiento, sino también cuestionarlo, transformarlo y, en última instancia, transformar las estructuras sociales que perpetúan la opresión.

Al transcurrir las páginas, se vuelve cada vez más complicado abandonar la idea de que la estructura educativa funciona con el objetivo de seguir reproduciendo sociedades blancas, heteronormativas, machistas y capitalistas, en vez de fomentar una pluralidad de identidades y perspectivas. El sistema educativo, en su mayoría, sigue promoviendo una visión homogénea de lo que significa ser “productivo” o “aceptable” en la sociedad.

El sistema capitalista exige que los individuos se ajusten a ciertos roles que les permitan participar en la economía de mercado.

Ante este panorama, podría deducirse que la educación se guía en dos vertientes que definirán sus propósitos y sus procesos de encuentro: liberar o adoctrinar.

Las personas con “discapacidad”, los “inadaptados”, dicho así, entre comillas y con toda la carga irónica que arrastra el término, fueron empujadas a los márgenes del proyecto moderno no solo por su condición corporal, sensorial o cognitiva, sino por no coincidir con ese modelo de sujeto funcional que la escuela y la sociedad erigieron como ideal incuestionable.

El problema nunca fue el cuerpo diverso, sino la incapacidad del sistema para tolerar aquello que no se ajusta a su ritmo, a su forma y a su lógica de rendimiento.

Usar la palabra inadaptado aquí no es gratuito ni ingenuo, es una sátira amarga de cómo el discurso docente y escolar suele nombrar a todo aquel alumno que desborda la norma. Esta etiqueta no se limita a las personas con discapacidad; alcanza a cualquiera que fracture las estructuras dominantes: quien aprende distinto, quien se mueve distinto, quien siente distinto, quien no responde al molde esperado.

En las sociedades modernas, interpretadas como sociedades civilizadas, se ha instalado una mirada altruista sobre las poblaciones vulneradas, una forma de empatía performativa donde se espera que se note nuestra “sensibilidad” frente a la diferencia. La atención a estos grupos parece colocarnos en una postura moral elevada, casi como si estuviéramos evolucionando éticamente hacia un estadio superior del humanismo posmoderno.

Y es precisamente desde ahí que se perpetúa una pedagogía de la compasión, que más que transformar estructuras busca normar y calmar conciencias. Esta mirada, por momentos bien intencionada, pero profundamente asistencialista, se reproduce incluso en los espacios formadores, como las Escuelas Normales de México, donde las licenciaturas en Educación Especial o en Inclusión Educativa la continúan promoviendo.

Narrativas como aquellas que muestran al alumno como un ser carente y, al mismo tiempo, como boleto a una sociedad más justa, hacen que se le atienda no por el derecho que tiene a estar en la escuela, sino por la posibilidad que nos brinda de vernos a nosotros mismos como buenos, justos, sensibles y completos.

Facundo Cabral advertía, con lucidez irónica, que “si el malo se diera cuenta de lo buen negocio que es ser bueno, sería bueno aunque sea por negocio” (Cabral, s. f.). Esta afirmación permite replantear críticamente la lógica educativa dominante desde sus propios términos.

Si la monocultura productiva, centrada en la eficiencia, la estandarización y la rentabilidad, reconociera el potencial formativo de una escuela que promueve el pensamiento crítico, la conciencia ética y una relación responsable con el ambiente, probablemente la impulsaría no por convicción humanista, sino por conveniencia económica.

Una educación que fortalece sujetos críticos, capaces de leer su contexto, resolver problemas complejos y sostener relaciones equilibradas con la naturaleza no debilita el sistema productivo; por el contrario, lo vuelve más sostenible y menos violento.

Aceptar estas premisas implicaría renunciar al control absoluto sobre la fuerza de trabajo y admitir que formar seres humanos plenos, y no solo mano de obra eficiente, produce beneficios que desbordan la lógica inmediata del lucro, cuestionando así la racionalidad estrecha de la monocultura educativa y productiva.

CAPÍTULO 3: DEL CONTROL AL ENCUENTRO: EL MIEDO AL OTRO EN LA ESCUELA

3.1 El miedo al otro como límite estructural de la escuela

Si en los capítulos anteriores se ha planteado la alteridad como una ruptura pedagógica y el miedo al otro como una respuesta estructural de la escuela, resulta necesario ahora avanzar en las implicaciones de dicha tensión. La cuestión no radica únicamente en que el otro sea diferente, sino en la manera en que esa diferencia desestabiliza las certezas sobre las que se ha construido el orden escolar.

La escuela moderna no está diseñada para lo imprevisible. Su funcionamiento se sostiene en la previsión y el control. La aparición de aquello que no puede ser anticipado no solo genera dificultad pedagógica, sino inquietud estructural.

El otro, entonces, no es únicamente un sujeto distinto. Es una presencia que irrumpe en un sistema que busca organizar, y es precisamente esa irrupción la que produce una reacción: la necesidad de controlar.

De este modo, el miedo al otro no debe entenderse como una emoción individual del docente, sino como una respuesta institucional ante aquello que no encaja en sus categorías. Este miedo no surge de manera espontánea, sino que se encuentra anclado en estructuras históricas que han definido qué formas de ser y conocer son legítimas.

En este sentido, el pensamiento de Pierre Bourdieu (1984) permite comprender que la escuela no es un espacio neutral, sino un lugar donde se reproducen esquemas de clasificación social.

Aquello que se presenta como conocimiento válido responde, en realidad, a condiciones históricas y culturales específicas que han sido legitimadas como universales.

Así, el miedo al otro no es un problema pedagógico aislado, sino el resultado de una estructura que ha aprendido a desconfiar de aquello que no puede clasificar. Las implicaciones de esta lógica son profundas. La escuela no solo transmite conocimientos, sino que produce subjetividades, al definir quién es considerado buen estudiante y quién queda fuera de los márgenes de lo educable.

En este proceso, los estudiantes que no se ajustan a los códigos dominantes son etiquetados y clasificados, no necesariamente de manera explícita, sino a través de prácticas sutiles que configuran trayectorias escolares diferenciadas.

La evaluación, en este sentido, juega un papel central. No solo mide aprendizajes, sino que valida formas específicas de conocer. Aquello que no puede ser evaluado bajo sus criterios tiende a ser desestimado.

Comprender el miedo al otro como estructura permite desplazar la responsabilidad individual. No se trata de señalar al docente como incapaz de atender la diversidad, sino de reconocer que opera dentro de un sistema configurado para reducirla.

La escuela teme al otro porque el otro introduce incertidumbre, y la incertidumbre es incompatible con un modelo educativo basado en la previsión y el control. En este sentido, la pedagogía de la corrección no es una falla del sistema. Es su respuesta más coherente.

3.2 La ilusión de la inclusión y el límite de la reforma

Por ello, cualquier intento de transformación educativa que no cuestione estas bases está condenado a reproducir las mismas lógicas, aunque se presente bajo el discurso de la inclusión.

Reconocer la diferencia implica asumir que no constituye un error del sistema, sino la evidencia de que dicho sistema fue concebido desde un centro estrecho, monocorde y autorreferencial. Como advierte Silvia Rivera Cusicanqui (2010), no existe transforma-

ción real cuando el cambio se limita a maquillar el orden existente; aquello que no se fisura en su estructura profunda termina reciclándose bajo nuevas retóricas, pero con las mismas lógicas de dominación intactas.

Hablar de alteridad implica reconocer que el conflicto no habita en el alumno, sino en una estructura educativa que sigue tomándose a sí misma como la vara hegemónica con la que se mide lo humano. Aunque el discurso institucional ha intentado desplazarse, el cambio rara vez toca el fondo del problema.

Nombrar las barreras no garantiza comprenderlas, y mucho menos dismantelarlas. Estas transformaciones permanecen, en muchos casos, en el terreno de la reforma anunciada: correctas en el papel, pero todavía tímidas en la práctica.

Durante décadas se han citado autores, corrientes y discursos como quien repite una consigna esperando que, por acumulación, ocurra el cambio. Sin embargo, en este momento histórico resulta necesario reconocer que ya no basta con nombrar la transformación educativa. Es imprescindible asumir un posicionamiento ético y político.

Querámoslo o no, participamos diariamente como consumidores y reproductores de un sistema educativo agotado, sostenido más por la inercia que por su capacidad de responder a la vida real.

Este nuevo posicionamiento parte de una afirmación radical: si todas las existencias importan como principio estructurante del acto educativo, ¿qué tipo de prácticas educativas se esperan en los centros educativos?

Apostar por lógicas educativas más accesibles no significa administrar la diferencia como si fuera un problema técnico, sino reconocerla como fuente de sentido, de aprendizaje y de transformación colectiva.

3.3 Interculturalidad: del acceso al encuentro

Frente a los límites evidentes de la inclusión entendida como integración o ajuste, la interculturalidad emerge no como un complemento pedagógico, sino como una alternativa ética y política

que cuestiona de raíz la forma en que la escuela ha sido pensada. Mientras la inclusión tradicional se conforma con abrir la puerta para que “el otro” entre, la interculturalidad se pregunta qué tipo de casa es esa escuela, quién la diseñó, bajo qué normas y para beneficio de quién.

Ya no busca sumar presencias, sino interrogar las estructuras que definen lo válido, lo normal o lo legítimo.

La interculturalidad parte del reconocimiento de cada persona como un ser cultural. No como portador ocasional de rasgos culturales, sino como un sujeto tejido por su historia, su territorio, su lengua, su corporalidad y su memoria.

Desde esta mirada, no existen sujetos neutros: toda experiencia humana está situada. Sin embargo, la escuela ha insistido en nombrar a unos como “culturales” y a otros como “normales”, invisibilizando que estos últimos también responden a una cultura específica. Cuando comprendemos que todos somos distintos porque venimos de historias distintas, la diferencia deja de ser un problema individual y se revela como una condición compartida. Desde esta perspectiva, la cultura deja de entenderse como algo externo o decorativo —o peor, folclórico— para asumirse como aquello que nos conforma profundamente como personas. La cultura atraviesa la manera en que pensamos, sentimos, aprendemos y habitamos el mundo.

Ignorar esto en la escuela no es neutralidad. Es violencia simbólica, porque obliga a los sujetos a desprenderse de sí mismos para poder aprender. Por ello, la interculturalidad no busca homogeneizar ni traducir las diferencias a un lenguaje único. Su apuesta es propiciar encuentros respetuosos entre culturas, entendiendo que ese encuentro no ocurre entre abstracciones, sino entre personas concretas.

En este sentido, el proceso educativo debe reconocer y valorar las particularidades de cada sujeto sin exigir su adaptación a un modelo universal. No se trata de incluir a los estudiantes en el sistema educativo tal como lo conocemos, sino de cuestionar ese sistema y

transformarlo. Lo que se necesita no es un sistema que “incluya” a los otros, sino uno que se construya desde la diversidad.

El trabajo de Michel Foucault (1975) y Edgar Morin (1999) permite comprender que las categorías de normalidad no son naturales, sino construcciones sociales que limitan el potencial de la alteridad. Pensar desde la complejidad implica reconocer que los sujetos no pueden ser fragmentados ni reducidos a indicadores. La alteridad, desde esta mirada, no es una desviación, sino una riqueza que incomoda y, precisamente por ello, transforma.

La educación no ha fracasado por falta de técnicas, sino por exceso de una mirada que convirtió a la escuela en un espacio de corrección. Durante décadas, los estudiantes han sido leídos como problemas a resolver, cuerpos a normalizar, mentes a ajustar, mientras el sistema permanecía intacto. No se transformó la escuela para recibir la diversidad. Se exigió a la diversidad que aprendiera a sobrevivir en ella. Frente a esto, el enfoque humanista no aparece como concesión, sino como exigencia histórica. Cerrar este capítulo implica asumir una postura: mientras la escuela siga operando bajo lógicas de normalización, evaluación homogénea y control pedagógico, cualquier discurso de inclusión será apenas un barniz sobre una estructura injusta. La tarea no es ampliar la tolerancia del sistema, sino descentrar la medida de lo humano.

Lo que este capítulo deja al descubierto no es una falla menor del sistema educativo, sino una de sus verdades más incómodas: la escuela ha aprendido a temerle a todo aquello que no puede clasificar, anticipar o domesticar. Por eso corrige, por eso mide, por eso nombra con tanta facilidad lo que considera insuficiente. El problema nunca ha sido únicamente la diferencia; el problema ha sido una institución que convirtió su propia estrechez en criterio universal.

Frente a ello, no basta con reformar el lenguaje ni con suavizar los mecanismos de exclusión. No alcanza con hablar de inclusión si el orden sigue intacto. No alcanza con abrir la puerta si la casa

sigue construida para que solo algunos puedan habitarla sin pedir perdón. Lo que aquí se exige es más profundo y, por lo mismo, más incómodo: desmontar la lógica que hace de la escuela una administradora de normalidades y devolverle la posibilidad de ser espacio de encuentro.

Si la alteridad irrumpe, incomoda y fractura, entonces esa fractura no debe ser corregida, sino escuchada. Allí donde la escuela ve amenaza, este libro ve posibilidad. Allí donde el sistema identifica desajuste, aquí se reconoce una potencia ética y pedagógica. Porque educar no puede seguir significando reducir al otro a la medida de lo esperado, sino aprender a sostener su presencia sin convertirla en problema.

Tal vez ahí comience la transformación que importa: cuando la escuela deje de preguntar cómo incorporar al diferente y empiece, por fin, a preguntarse qué debe cambiar en sí misma para dejar de expulsarlo. Ese desplazamiento no es técnico. Es político. Y en esa toma de postura se juega, en buena medida, el sentido de todo lo que vendrá en este libro.

CAPÍTULO 4: CUERPOS QUE NO CABEN: EL CAPACITISMO COMO HERENCIA COLONIAL

4.1 La corporeidad como territorio colonizado

“La corporeidad ha sido domesticada bajo las coordenadas del deber ser, del rendimiento, y la utilidad... el cuerpo educado es el cuerpo obediente, y por tanto, el cuerpo que se anula a sí mismo en aras del otro” (Luna Martínez, 2020, p. 32).

Hablar del origen del capacitismo sin mirar críticamente la construcción histórica de lo humano sería como intentar comprender la opresión sin nombrar al opresor. El capacitismo no es una actitud aislada, ni una mala práctica educativa, ni una simple falta de sensibilidad; es una herencia estructural que ha definido quién merece ser reconocido como sujeto humano. Y esa definición ha estado atravesada por una racionalidad colonial, una estética normativa y una ética centrada en la productividad.

El capacitismo no se reduce a la discriminación explícita hacia ciertos cuerpos. Su fuerza radica, precisamente, en su sutileza, que opera como una racionalidad que establece un modelo de cuerpo deseable: atento, autónomo, productivo, eficiente, autorregulado y disponible para el rendimiento constante, modelo rara vez se nombra, pero se asume como natural, algunos encajan sin fricción; otros comienzan a ser leídos como problema.

En ese desplazamiento, la diferencia corporal deja de ser una expresión legítima de la diversidad humana y se convierte en un déficit que debe ser intervenido. En la escuela moderna, el cuerpo es observado antes de ser escuchado. Se mide el ritmo, la postura, la atención, la velocidad, la respuesta.

El aprendizaje, entonces, deja de ser experiencia y se convierte en carrera de tiempos definidos, metas estandarizadas, trayectorias comparables. No se pregunta qué expresa ese cuerpo, sino qué tanto se aproxima al ideal esperado.

El capacitismo separa lo cognitivo de lo emocional, lo motriz de lo simbólico, convierte cada dimensión en unidad aislada de evaluación. El cuerpo deja de ser experiencia integral para transformarse en conjunto de funciones medibles.

En este punto, el análisis de Michel Foucault resulta clave: el poder moderno no necesita imponerse mediante castigos visibles; le basta con producir cuerpos legibles, gobernables, capaces de vigilarse y corregirse a sí mismos (Foucault, 1975). El capacitismo se inscribe como una de esas tecnologías de gobierno que, bajo apariencia de neutralidad pedagógica, organiza la vida escolar.

El problema se profundiza cuando esta lógica se naturaliza. Se afirma que nadie es excluido, que todos tienen acceso. Sin embargo, la violencia no siempre se expresa en la exclusión directa, sino en la exigencia constante de parecerse a un ideal que nunca fue construido colectivamente.

Desde esta perspectiva, el capacitismo se enlaza con la colonialidad del ser. No se trata únicamente de una jerarquización de saberes, sino de una jerarquización de cuerpos. Como señala Enrique Dussel (1994), el proyecto moderno necesitó producir sujetos incompletos para sostener su promesa de universalidad.

En la escuela, esta herencia se manifiesta cuando ciertos cuerpos son apenas tolerados, pero no plenamente reconocidos, su presencia se justifica por la norma, no por la dignidad. La inclusión, en este marco, corre el riesgo de operar como una concesión administrativa antes que como un acto ético-político de reconocimiento humano. Se permite estar, pero no necesariamente ser.

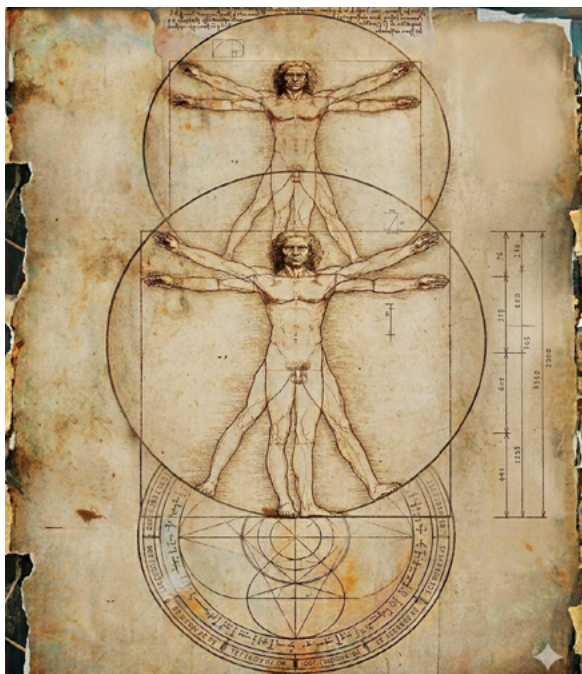
Por ello, pensar el cuerpo en este capítulo no es un rodeo teórico, sino una condición ética. Antes de hablar de metodologías, evaluaciones o estrategias pedagógicas, es necesario nombrar la lógica que ha definido históricamente quién puede aprender sin dar

explicaciones y quién debe justificar constantemente su presencia. El capacitismo no es un error del sistema, es dolorosamente uno de sus pilares.

4.2 El canon corporal moderno y la escuela como espacio de modelación

Uno de los símbolos más elocuentes de esta construcción histórica del cuerpo es el célebre Homo Vitruvianus de Leonardo da Vinci. Un cuerpo varón, blanco, proporcionado, simétrico, joven, contenido dentro de una geometría perfecta. Durante siglos, esta figura no solo fue celebrada como ideal estético, sino asumida como representación universal de lo humano.

El problema no radica en el dibujo en sí, ni en la intención original de Leonardo, sino en el uso histórico y político que se hizo de esa imagen. Aquella figura terminó por instituirse como canon ontológico, como una medida silenciosa que definió qué cuerpos podían ser considerados completos y cuáles quedaban fuera de la proporción.



A partir de esa centralidad, todo aquello que no encajaba en esa geometría comenzó a ser leído como desviación. Cuerpos racializados, feminizados, envejecidos, empobrecidos, discapacitados. La norma dejó de ser una referencia para convertirse en criterio de exclusión.

Este mecanismo no es excepcional; es constitutivo de la modernidad. Se toma un rasgo particular, se reviste de universalidad y se le otorga legitimidad científica, moral o pedagógica. Así operan múltiples discursos que, bajo la apariencia de neutralidad, establecen jerarquías: del varón sobre la mujer, de la razón sobre el cuerpo, de la capacidad sobre la diferencia, del centro sobre la periferia.

En contextos como el latinoamericano, donde la diversidad corporal, cultural y simbólica es profundamente amplia, resulta inquietante que se continúe operando desde un único marco de referencia para comprender lo humano.

La escuela no es ajena a este proceso; por el contrario, lo reproduce, pues todo lo que se aleja de ese centro, aquello que no es blanco, autónomo, productivo, funcional, comienza a desplazarse hacia los márgenes de lo visible. Ahí se instala el germen del capacitismo, esta idea de que ciertos cuerpos no están completos y que, por tanto, deben ser corregidos o, en el mejor de los casos, tolerados.



La imagen contemporánea que reconfigura el Vitruvio no es solo una intervención estética. Es una ruptura simbólica, donde antes había un único cuerpo como medida, aparecen múltiples corporalidades que desbordan la proporción, que interrumpen la simetría, que cuestionan la idea misma de perfección.

Ese desplazamiento no es menor, implica pasar de un modelo que mide la vida a uno que la reconoce. Sin embargo, esta ruptura visual aún no se ha traducido plenamente en la práctica educativa. En la escuela, el cuerpo sigue siendo objeto de modelación.

Uno de los espacios donde esto se hace más evidente es la educación física. Lejos de ser únicamente un espacio de movimiento, ha operado históricamente como un escenario de entrenamiento corporal bajo los parámetros del rendimiento.

Se promueven la fuerza, la velocidad, la coordinación, la resistencia, pero rara vez se reconoce la identidad corporal, la diferencia o el placer de moverse sin competir; el cuerpo se convierte en proyecto a alcanzar, no en experiencia a habitar.

Desde esta lógica, los planes de estudio no preguntan qué necesita este cuerpo, sino qué tanto se aproxima al estándar. Y ese estándar, incluso en contextos de reforma educativa, sigue respondiendo a una imagen implícita: un cuerpo sin discapacidad, sin historia, sin fisuras, que en apariencia, es neutro, pero que en realidad reproduce un modelo masculino, joven, funcional y productivo.

Así, la clase de educación física se sitúa en un punto crítico, ya que puede convertirse en espacio de reconocimiento o en escenario de exclusión silenciosa. Muchos estudiantes han experimentado esta tensión. Se “adapta” una actividad para incluir, pero no se transforma la lógica del juego, ni el diseño, ni el sentido de la experiencia. La inclusión, en este caso, no altera la estructura; solo la flexibiliza.

La crítica no está dirigida al movimiento ni al juego, sino a la lógica de rendimiento que ha colonizado el cuerpo escolar. Medir tiempos, contar repeticiones, comparar desempeños, como si los cuerpos fueran máquinas a calibrar.

Como si cada cuerpo no trajera consigo una historia que merece ser escuchada antes de ser evaluada, la pregunta ya no puede permanecer en el nivel de la denuncia. ¿Qué puede construir la educación cuando deja de domesticar el cuerpo y comienza a escucharlo?

Mirar la dominación del cuerpo no es un gesto pesimista. Es, paradójicamente, una posibilidad, solo cuando se reconocen las formas de control, se vuelve posible imaginar otras maneras de habitar la educación.

El cuerpo ha sido uno de los primeros territorios disciplinados por la escuela, la exigencia de sentarse derecho, guardar silencio, pedir permiso para moverse, ajustarse al tiempo. Pero también puede ser uno de los primeros territorios liberados. Cuando la educación deja de tratar al cuerpo como instrumento y comienza a reconocerlo como forma de pensamiento, algo se transforma de fondo.

El desarrollo deja de medirse únicamente en términos cognitivos y comienza a entenderse como experiencia integral. Ignorar esto ha sido una de las grandes limitaciones históricas de la escuela, pero reconocerlo es, hoy, una de sus mayores posibilidades.

4.3 La colonización del cuerpo y la escuela como maquinaria de obediencia

La colonización no comenzó en los libros ni en los altares, sino en la piel. Antes de conquistar conciencias, los procesos de dominación se ejercieron sobre los cuerpos, se marcaron, se disciplinaron, se obligaron a adoptar gestos ajenos, a habitar posturas impuestas, a someterse a ritmos que no les pertenecían.

El cuerpo se convirtió así en el primer territorio ocupado, y en él se inscribió un lenguaje de obediencia que precedió a cualquier forma de pensamiento. Como advierte Michel Foucault (1975), la modernidad no necesitó únicamente de la fuerza para sostenerse; le bastó con producir cuerpos dóciles, útiles y obedientes, moldeados en espacios de disciplina.

En el contexto latinoamericano, esa docilidad no fue una metáfora, sino una práctica concreta sostenida por la violencia, en la que el control del gesto antecedió al control de la conciencia.

Los conquistadores comprendieron —quizá de manera intuitiva— que el pensamiento se educa desde el cuerpo. Al prohibir el tambor, la danza ritual, el canto, no solo se silenciaron expresiones culturales; se interrumpieron formas completas de comprender el mundo. El cuerpo dejó de ser territorio de memoria, para convertirse en un objeto vigilado, regulado, funcional a una nueva lógica de orden.

En este sentido, Alfonso Luna Martínez (2020) señala que la colonización del cuerpo implicó también la colonización de la sensibilidad: los cuerpos, antes celebrados en su pluralidad, fueron reducidos a categorías de lo normal y lo anormal. La experiencia corporal dejó de ser un espacio de sentido para transformarse en objeto de clasificación.

De este modo, lo corporal fue degradado a mera instrumentalidad, mientras lo racional se erigió como la única forma legítima de conocimiento. Como plantea Enrique Dussel (1992), el ego cogito cartesiano no puede entenderse sin el *ego conquiro*: antes de pensar, se conquistó. Antes de producir conocimiento, se sometieron cuerpos.

Esta lógica no desapareció con el fin del periodo colonial, sólo se reconfiguro, encontrando en la escuela uno de sus espacios de continuidad más eficaces. El aula heredó las marcas del convento y del cuartel, filas rectas, tiempos fragmentados, silencios regulados, movimientos controlados. La disciplina del cuerpo antecede siempre a la evaluación de la mente, que una vez domesticado el gesto, se mide el pensamiento.

Y esa medición no es inocente, pues organiza en torno a promedios, calificaciones, escalas que determinan quién “sirve” y quién “fracasa”. En este sentido, la evaluación deja de ser un proceso pedagógico para convertirse en una tecnología de control. No mide únicamente lo aprendido, sino el grado de ajuste al orden escolar.

Las lógicas dominantes han convertido la calificación en un mecanismo de gobierno, no se evalúa la apropiación crítica del conocimiento, sino la capacidad de responder correctamente. La ecuación es clara, aunque pocas veces se nombre: a mayor docilidad, mayor reconocimiento; a mayor resistencia, menor valoración.

Como señala nuevamente Michel Foucault (1975), el poder moderno opera de forma más eficaz cuando logra que los sujetos se autorregulen. La escuela no necesita imponer la obediencia de manera explícita; le basta con generar condiciones en las que los propios estudiantes aprendan a corregirse.

En este punto, resulta necesario recuperar la intuición de Prem Dayal (2002), quien plantea que la resistencia infantil no es una falla moral ni una desviación conductual, sino una forma legítima de autoprotección. Cuando un niño dice “no”, no necesariamente está rechazando el aprendizaje; está marcando un límite frente a una estructura que invade su espacio.

Esto obliga a desplazar la mirada, y entender que no se trata de clasificar a los estudiantes entre obedientes y problemáticos, ni de romantizar la resistencia o condenar la adaptación. Se trata de interrogar los criterios desde los cuales se evalúan sus conductas. Preguntarse qué prácticas se premian, qué silencios se refuerzan y qué formas de estar en el mundo se deslegitiman.

Porque este proceso no ocurre únicamente en la escuela. Se reproduce en la familia, se refuerza socialmente, se legitima culturalmente. La obediencia se premia; la disidencia se sanciona.

En este marco, pensar la evaluación implica algo más que ajustar instrumentos o diversificar estrategias. Implica cuestionar una práctica que históricamente ha servido más para domesticar que para educar.

Mientras la calificación continúe midiendo obediencia y no la capacidad de resignificar el conocimiento en la vida, la escuela seguirá formando sujetos eficaces para cumplir, pero limitados para pensar. Y quizás por ello, cuestionar la evaluación no es un gesto técnico ni una moda pedagógica. Es, en el fondo, un acto de defensa de la dignidad del cuerpo que aprende.

4.4 Homo virtuoso, dignidad y reappropriación pedagógica del cuerpo

La escuela moderna no solo ha enseñado contenidos; ha producido una idea de cuerpo y, con ella, una forma específica de humanidad. En esa lógica, el valor del sujeto se ha medido en función de su capacidad para ajustarse, responder y rendir.

El cuerpo que aprende ha sido reducido a instrumento, a soporte de la mente, a objeto que debe alinearse para que el conocimiento ocurra, es necesario entender que esta forma de comprender lo humano no es natural, sino es una construcción histórica y como toda construcción, puede ser cuestionada.

Frente a este horizonte, emerge la necesidad de pensar otra figura de lo humano. No como ideal abstracto, ni como modelo normativo renovado, sino como ruptura con la lógica que ha definido quién cuenta y quién no. En este trabajo, esa ruptura se nombra como *homo virtuoso*.

No se trata de sustituir al *Homo Vitruvianus* por una nueva imagen perfecta. Sería repetir el mismo gesto. El *homo virtuoso* no responde a una geometría, ni a una proporción, ni a un estándar. No se define por lo que le falta ni por lo que alcanza, sino por su capacidad de relación, de existencia situada, de habitar el mundo desde su propia corporalidad. Es un sujeto plural, un sujeto múltiple, que no necesita justificarse para existir.

Desde esta perspectiva, la silla de ruedas no es carencia, sino otra gramática del movimiento. La lengua de señas no es ausencia de voz, sino otra forma de nombrar el mundo. El cuerpo que no responde al ritmo escolar no es un problema, sino una interrupción que revela los límites del sistema.

Como advierte Enrique Dussel (1998), la colonialidad del ser no solo organizó economías y saberes, sino que jerarquizó las formas de existencia, produciendo una idea central de humanidad y desplazando a los márgenes todo aquello que no encajaba en su promesa de progreso. Romper con esa lógica implica desmontar la monocultura de lo humano, que no basta con incluir cuerpos

diversos dentro del mismo molde, sino de la necesidad de romper el molde.

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010) advierte que las monoculturas producen ausencias, invisibilizando formas de vida que no responden al canon dominante. La escuela ha sido, en muchos casos, una fábrica de esas ausencias.

El homo virtuoso no se impone como medida, sino que desactiva la idea misma de medida única. Su potencia no está en representar una nueva normalidad, sino en abrir la posibilidad de múltiples formas de ser, aprender y existir.

Desde esta mirada, la educación deja de ser un proceso de ajuste para convertirse en un espacio de encuentro. Ya no se trata de preguntar qué le falta al estudiante, sino qué está dejando fuera la escuela. Este desplazamiento no es menor, ya que implica transformar la relación pedagógica en su raíz.

Como plantea Catherine Walsh (2009), descolonizar la educación no consiste en añadir discursos inclusivos, sino en transformar las relaciones de poder que determinan quién puede hablar, moverse, aprender y existir con legitimidad dentro de la institución escolar. En este sentido, reapropiar el cuerpo pedagógicamente implica reconocerlo como territorio de dignidad, no como objeto de corrección. Implica abandonar la idea de que educar es mejorar al otro, y asumir que educar es encontrarse con él sin reducirlo.

Esto exige una transformación profunda en la práctica educativa. La educación física, por ejemplo, deja de ser un espacio de rendimiento para convertirse en un lugar de reconocimiento corporal. No se trata de eliminar el esfuerzo, sino de redefinir el sentido del logro. No se trata de abandonar el movimiento, sino de abrirlo a todos los cuerpos.

Porque si el cuerpo es territorio de existencia, la educación no puede seguir tratándolo como herramienta. Y en ese reconocimiento, la educación recupera algo que había perdido en su afán de ordenar, su posibilidad de sostener la vida en su pluralidad.

4.5 Experiencia situada: del diagnóstico al encuentro

Lo que el lector tiene ante sí no es únicamente un desarrollo teórico elaborado desde la distancia, ni un discurso diseñado para responder a exigencias académicas. Lo que aquí se plantea emerge de espacios concretos, de aulas habitadas por estudiantes con nombre, historia y corporalidad propia.

En esos contextos, conceptos como alteridad, interculturalidad o capacitismo no operan como categorías abstractas, sino como realidades que atraviesan la práctica cotidiana y que, en su ausencia, continúan produciendo formas sutiles y persistentes de invisibilización.

Una de estas experiencias se sitúa en el año 2025, en una Escuela Normal, dentro de la Licenciatura en Educación Física, al asumir la impartición del curso de Interculturalidad crítica. Desde el inicio, el espacio evidenció una tensión que atraviesa buena parte del sistema educativo: un discurso institucional que enuncia la diversidad frente a una práctica formativa que sigue organizada bajo lógicas de homogeneización del cuerpo y del rendimiento.

El grupo llegaba de procesos formativos marcados por una misma estructura, aprender a medir, clasificar y ajustar, enseñanza centrada en instrumentos, pruebas, formatos y marcos normativos que organizan a los estudiantes en categorías previamente definidas. Cuando se les preguntó qué esperaban del curso, la respuesta fue clara: adaptar materiales, modificar evaluaciones, decidir qué hacer con cada alumno a partir de lo que le falta.

El punto de quiebre no fue un contenido, sino una pregunta, no comenzar por el diagnóstico, sino por el relato. Preguntar quién es el estudiante antes de nombrar qué le falta, mirarlo no como un conjunto de carencias por compensar, sino como un cuerpo ya constituido, con historia, con formas propias de estar en el mundo. Ese desplazamiento, aparentemente sencillo, alteró la lógica del aula.

La discusión cambió de tono y el centro dejó de ser la clasificación y comenzó a ser la comprensión. Y en ese giro se hizo evidente algo que la formación docente suele dejar en segundo plano, educar no siempre consiste en intervenir al otro, sino en reaprender a mirarlo. ¿Qué pasaría si en vez de planear para intervenir, planearas para encontrarte?

La pregunta no buscaba respuestas técnicas, sino provocar una incomodidad productiva. A partir de ahí, los estudiantes comenzaron a cuestionar los supuestos desde los cuales habían sido formados. Se abrió un espacio donde la diversidad dejó de ser un problema a gestionar y comenzó a ser una realidad para comprender.

Algunas voces lo expresaron con claridad:

“nunca había pensado en el niño como alguien que ya es, siempre lo vi como alguien que debía cambiar.”

“me doy cuenta de que traté a mis alumnos como problema a resolver, no como una historia que escuchar.”

En ese momento, la alteridad dejó de ser un contenido curricular y se volvió experiencia. Dejó de ser concepto para convertirse en tensión viva dentro del aula. Tal tipo de experiencias no pertenecen al terreno de lo excepcional. Se están gestando en distintos espacios educativos, aunque muchas veces permanezcan invisibles frente a la lógica dominante del sistema. Su valor no radica en ofrecer modelos replicables, sino en evidenciar que es posible fisurar las formas tradicionales de entender lo educativo.

La descolonización de la educación no es un horizonte lejano ni una utopía abstracta. Es un proceso en curso que se manifiesta en decisiones pedagógicas concretas, en desplazamientos aparentemente mínimos, pero profundamente significativos. No comienza en las reformas, sino en la mirada.

En este sentido, la resistencia al capacitismo no se inaugura en los discursos institucionales ni se agota en los planes de estudio. Se construye en la práctica cotidiana, en la relación con los estudiantes, en la manera en que se decide nombrar, evaluar y acompañar.

Pensar la escuela desde esta perspectiva implica reconocer al docente no como ejecutor de políticas, sino como sujeto implicado en procesos de transformación. Cuando el profesorado se asume como parte de la comunidad que habita, la escuela deja de ser un espacio de reproducción para convertirse en un territorio de apertura. No se trata de una revolución declarada, sino de una transformación que ocurre en la práctica, ahí radica su mayor potencia.

Frente a la crítica que suele señalar estos planteamientos como utópicos, resulta necesario recuperar la intuición de Eduardo Galeano (1998): la utopía no se alcanza, sirve para caminar. En ese sentido, lo que aquí se propone no es un modelo acabado ni una receta pedagógica, sino una provocación ética.

Una invitación incómoda, a reconocer que la escuela puede ser otra cosa y que esa posibilidad no depende únicamente de las estructuras, sino de la disposición a cuestionarlas desde dentro.

Y entonces habría que decirlo sin rodeos, aunque incomode, aunque rompa con todo lo que aprendimos a respetar como verdad pedagógica: el problema nunca fue el cuerpo.

Nunca fue el cuerpo que no se mueve como se espera, ni el que no habla como dicta la norma, ni el que no aprende al ritmo que la escuela impone. El problema fue haber aceptado, durante demasiado tiempo, que existe un solo modo legítimo de habitar lo humano.

Ese dibujo —ese cuerpo perfecto encerrado en círculos y proporciones— no fue inocente. Se volvió medida. Se volvió frontera. Se volvió sentencia silenciosa para millones de cuerpos que, desde entonces, fueron leídos como incompletos. Y la escuela... la escuela heredó ese trazo sin cuestionarlo.

Lo convirtió en criterio, en evaluación y destino, pero hoy, ese círculo ya no alcanza y ese Vitruvio ya no contiene la vida, la vida desborda, los cuerpos no caben, porque la dignidad no tiene proporción. Y ahí, justo ahí, donde la geometría falla, comienza lo verdaderamente humano.

El *homo virtuoso* no viene a sustituir una figura por otra. No es un nuevo ideal. No es otro molde más amable. Es la ruptura misma del molde. Es el momento en que dejamos de preguntar quién encaja... y empezamos a preguntarnos por qué seguimos midiendo. Porque ningún cuerpo necesita permiso para existir y ninguna forma de aprender necesita justificarse. En tal orden, la diferencia no es una falla del sistema: es la evidencia de que el sistema nunca fue suficiente. Y si la escuela quiere seguir llamándose humana, tendrá que decidir, si seguirá afinando cuerpos para que entren en el círculo o si por fin se atreverá a romperlo.

CAPÍTULO 5: CUANDO LO NORMAL PRODUCE LO SINIESTRO. “LA ESTANDARIZACIÓN COMO VIOLENCIA”

5.1 La fabricación de lo siniestro: cuando la norma produce exclusión

Lo siniestro no siempre se esconde; a veces se produce desde aquello que hemos aprendido a nombrar como normal. La escuela moderna ha construido buena parte de su legitimidad sobre una promesa: formar sujetos funcionales, previsibles y productivos. Para hacerlo, organiza contenidos, regula tiempos y moldea cuerpos. En ese movimiento emerge la estandarización, no como un recurso inocente, sino como una estrategia para reducir la complejidad de la experiencia humana y volverla medible y administrable.

El problema aparece cuando un cuerpo no cabe en ese estándar, cuando un alumno no aprende a escribir en el tiempo previsto, no controla esfínteres a la edad esperada, o no se comunica de la manera que la institución considera adecuada, la respuesta suele ser inmediata: se le nombra como problema.

Es ahí donde emerge la figura del “cuerpo siniestro”, no como algo monstruoso, oculto o patológico por naturaleza, sino como el resultado de una violencia estructural que obliga a todos a parecerse. Como sostienen Martínez y Treviño (2022), lo siniestro no remite a una monstruosidad originaria, sino a aquello que se vuelve intolerable cuando no logra ser domesticado. En sus términos, “el cuerpo siniestro es aquel que, por no poder ser moldeado, es expulsado del campo de lo legible” (p. 54). No se le castiga por su maldad, sino por su desobediencia.

Lo más perverso de esta operación es que la normalización se ha vuelto sentido común pedagógico. “Todos deben aprender a leer en primero”. “Debe integrarse al grupo”. “Ya debería hablar mejor”. Son expresiones frecuentes, aparentemente inocentes, pero cargadas de una violencia silenciosa.

El cuerpo siniestro no es una condición originaria del alumno ni una desviación natural. Es el resultado de procesos educativos que intervienen y modelan el cuerpo desde ideales de normalidad. En el trabajo de Fernando Torres García (2018), lo siniestro se vincula precisamente con la forma en que la pedagogía moderna produce cuerpos que, para ser aceptados, deben ajustarse a patrones previamente definidos, aun cuando ello implique la negación de su singularidad. No se trata de cuerpos extraños; se trata de cuerpos formados, leídos y juzgados bajo criterios que los vuelven funcionales al orden.

Desde esta perspectiva, lo siniestro aparece cuando la educación transforma la diversidad en problema a corregir. Ya no se educa para reconocer, sino para ajustar. El cuerpo siniestro no irrumpe contra la norma; es, precisamente, uno de los productos de su cumplimiento.

Torres García (2018) advierte que estos procesos no eliminan la diferencia, sino que la subordinan a un modelo dominante de normalidad. Así, la escuela, en su afán de homogeneización, no produce cuerpos íntegros, sino cuerpos dominados. En este sentido, lo siniestro no reside en la singularidad corporal, sino en la pedagogía que obliga al cuerpo a abandonar su propia lógica para encajar en una forma legítima de existencia escolar.

Y, sin embargo, ese cuerpo incomoda no solo por su diferencia, sino por su potencia. Porque desestabiliza el orden, obligando a preguntar para qué sirve realmente la escuela y qué tipo de humanidad busca sostener.

Entonces una pregunta comienza a volverse ineludible y se coloca como columna vertebral de toda crítica decolonial a la educación: ¿por qué el modelo educativo sigue exigiendo que todos se pa-

rezcan? Cuando la estandarización se impone como única vía, lo siniestro no es el otro, es el sistema que expulsa a quien se atreve a ser distinto.

5.2 Informes, diagnósticos y la administración del déficit

He aprendido en la docencia que muchas de las herramientas que se presentan como objetivas terminan funcionando como espejos deformados. Las evaluaciones estandarizadas, los informes psicopedagógicos y los diagnósticos técnicos suelen devolver una imagen parcial de quienes realmente son los alumnos. Esta afirmación no surge únicamente de la reflexión teórica, sino del contacto constante con las aulas y con las historias que en ellas habitan.

Durante mucho tiempo, en la práctica educativa se asumió que los informes educativos parecían ofrecer un conocimiento preciso sobre los estudiantes. Documentos estructurados en tablas, indicadores y categorías técnicas funcionaban como mapas para comprender quién era cada niño y qué necesitaba. Sin embargo, en muchos casos, aquello que prometía orientar la intervención pedagógica terminaba reduciéndose a un inventario de carencias. Se hablaba de déficit en la motricidad fina, retraso en el lenguaje o conductas desadaptadas, pero rara vez aparecía aquello que daba sentido a la experiencia del alumno: su forma de vincularse con otros, la manera en que transformaba el ambiente del aula con su presencia o la riqueza simbólica de sus gestos. Lo que se registraba no era la vida, sino una versión organizada para clasificarla.

Este fenómeno no puede entenderse como un error aislado. Forma parte de una lógica más amplia en la que el saber técnico se convierte en el filtro principal para mirar al estudiante. Así, lo que en apariencia busca comprender, en realidad condiciona la relación educativa desde antes del encuentro. El diagnóstico deja de ser una herramienta para acompañar y se convierte en una forma de anticipar al sujeto.

En el campo de la educación especial, esta lógica resulta aún más evidente. La necesidad de nombrar la diferencia bajo categorías específicas ha llevado a construir formatos rígidos donde las historias, las emociones y la dignidad del estudiante quedan fuera.

Hoy, esa lógica se expresa en informes, rúbricas, evaluaciones estandarizadas y discursos que se presentan como neutrales, pero que siguen organizando la experiencia escolar desde parámetros de normalidad previamente definidos. La diferencia no desaparece, solo se administra. Y administrar la diferencia no es lo mismo que reconocerla.

En este punto, conviene detenerse en una pregunta que atraviesa la práctica docente de manera silenciosa: ¿qué dejamos de ver cuando miramos a nuestros estudiantes a través de categorías previamente establecidas? La respuesta no es menor. Se pierde la posibilidad del encuentro.

Cuando el estudiante llega ya nombrado, la relación pedagógica comienza desde un lugar desigual. El docente no se encuentra con un sujeto, sino con una descripción previa de ese sujeto. Y esa descripción, casi siempre, está construida desde la falta.

5.3 Evaluar para clasificar o evaluar para comprender

Con el riesgo siempre latente de incomodar, conviene decirlo con claridad: no hemos abandonado la matriz de clasificación; la hemos refinado.

Recuerdo a Alejandro, un alumno de primaria que no logró memorizar las capitales de los estados de la República Mexicana. En el examen, no pudo responder que Morelia es la capital de Michoacán. El resultado fue inmediato: reprobado. Pero Alejandro no desconocía Michoacán; él lo habitaba. Y, sin embargo, el sistema lo nombró como un niño que no aprendió.

La pregunta es inevitable: ¿cuántas veces hemos reducido el saber a una respuesta correcta, ignorando la inteligencia que no se ajusta al formato de la prueba? Cuando el miedo sustituye a la pregunta, la educación deja de ser una posibilidad de conocimiento y se convierte en una estrategia de supervivencia.

En este contexto, la evaluación se transforma en un muro que divide a los “aptos” de los “no aptos”. Pero podría ser una ventana. Evaluar no para clasificar, sino para comprender.

Como plantea Ángel Díaz Barriga (2006), la evaluación formativa no se orienta al resultado final, sino al proceso. No clausura trayectorias, las abre. Y aquí el punto es inevitable, repensar la evaluación no es técnico, es ético.

CAPÍTULO 6: LA DIGNIDAD NO SE NEGOCIA: ¿QUÉ EDUCACIÓN ESTAMOS DEFENDIENDO?

6.1 Piaget, Vygotsky y el imperio del desarrollo

Llegados a este punto, comprender la historia del cuerpo, de la evaluación y de la estandarización nos conduce a una incomodidad que no puede seguir siendo postergada. Lo más difícil en la educación no es aprender nuevas metodologías, sino cuestionar aquello que hemos dado por evidente.

Como advierte Catherine Walsh (2009), el desafío de toda pedagogía crítica no es únicamente enseñar de otra manera, sino desaprender las formas en que hemos sido formados para mirar al otro. Desaprender no como renuncia al conocimiento, sino como desmantelamiento de las categorías que sostienen la exclusión.

En este sentido, la educación contemporánea arrastra una herencia poco interrogada: la naturalización del desarrollo humano como una secuencia única, lineal y universal.

En educación hay nombres que no se discuten; se repiten. Se citan en los marcos teóricos, se convierten en referencia obligada y, en muchos casos, se enseñan como verdades incuestionables. Jean Piaget y Lev Vygotsky ocupan ese lugar.

No se trata de negar sus aportes. El problema no está en sus teorías, sino en el lugar de absoluto que han adquirido. Sus planteamientos, contruidos en contextos históricos específicos, fueron transformados en modelos universales que determinan qué significa aprender, desarrollarse y pensar correctamente.

Las etapas del desarrollo se presentan como naturales, inevitables y homogéneas. Como si todos los cuerpos, en cualquier contexto, debieran transitar por las mismas formas de maduración, en los mismos tiempos.

La pregunta es inevitable: ¿quién decidió que todos los cuerpos deben desarrollarse de la misma manera?

Cuando un estudiante no responde a esa secuencia, no se cuestiona el modelo, se cuestiona al estudiante. Se le nombra como rezagado o inmaduro, como si estuviera fuera de lugar, cuando en realidad está fuera del canon.

Este desplazamiento invisibiliza otras formas de crecer y de aprender. Las comunidades originarias han sostenido concepciones del desarrollo no lineales, donde cuerpo, territorio y comunidad no se separan ni se jerarquizan bajo la lógica del rendimiento individual.

Sin embargo, esas formas de conocimiento no ocupan lugar en el currículo.

Así, en nombre de teorías que nunca pretendieron ser universales, la escuela terminó construyendo una cronología del deber ser. Una línea que define quién “va bien” y quién necesita ser corregido.

6.2 Diagnóstico, CI y neurodesarrollo como pedagogías del control

Esta lógica encontró en el diagnóstico y en el Coeficiente Intelectual (CI) su herramienta más eficaz. Lo que se presenta como medición objetiva de la inteligencia funciona, en realidad, como un mecanismo de clasificación. Desde sus orígenes, los test psicométricos no solo buscaron comprender capacidades, sino ordenar poblaciones y jerarquizar sujetos.

Como plantea Michel Foucault (1975), los dispositivos modernos de poder operan a través de la vigilancia y la clasificación. El diagnóstico educativo responde a esa lógica: define, categoriza y anticipa. No describe únicamente al sujeto, lo produce.

En este marco, la advertencia de Paulo Freire cobra vigencia. La educación bancaria no solo deposita conocimiento; también mide la capacidad de reproducirlo. El CI responde a esa lógica: cuantifica la adaptación a un modelo, no la riqueza de la experiencia humana.

De este modo, la diversidad se traduce en déficit y lo cultural en obstáculo.

Esta operación se intensifica con el discurso del neurodesarrollo, presentado como una nueva gramática científica de la educación. Bajo esta mirada, el sujeto es leído desde su cerebro, ubicado en curvas que determinan lo normal y lo esperado.

Como señala Enrique Dussel (1994), el concepto de desarrollo ha sido históricamente utilizado para establecer jerarquías. El neurodesarrollo retoma esa lógica y la traslada al plano biológico. Ya no solo se coloniza el territorio: se coloniza la mente.

El resultado es una pedagogía del rendimiento biológico, donde aquello que no se ajusta a la curva se nombra como déficit. La diferencia deja de ser condición humana para convertirse en problema a intervenir. Frente a este panorama, la tarea no puede reducirse a ajustar estrategias. Lo que está en juego es más profundo.

Es necesario desaprender la idea de una única forma válida de desarrollo, la creencia de que la inteligencia puede reducirse a un número y la noción de que la normalidad es el horizonte al que todos deben llegar.

Como propone Catherine Walsh (2009), el desaprendizaje es un acto de descolonización. No implica renunciar al conocimiento, sino reubicarlo.

Reconocer que Piaget y Vygotsky son parte de una tradición, no su totalidad. Que el diagnóstico puede orientar, pero no definir. Que el desarrollo no es una línea, sino una trama de experiencias situadas.

Recuperar la corporeidad, en este contexto, no es un gesto simbólico. Es una decisión política. Implica devolver al cuerpo su lugar como espacio de sentido, memoria y aprendizaje.

Porque mientras la educación siga midiendo lo humano en función de estándares únicos, seguirá produciendo exclusión, aunque utilice un lenguaje más amable. Desaprender, entonces, no es retroceder. Es abrir la posibilidad de que la educación deje de domesticar la diferencia y comience, por fin, a caminar junto a ella.

CAPÍTULO 7: DEL INTERVENIR AL ENCONTRARSE: EPISTEMOLOGÍAS SILENCIADAS Y PEDAGOGÍAS DEL ENCUENTRO

7.1 Epistemologías silenciadas: cuando enseñar también es imponer mundo

Las metodologías de intervención educativa que han guiado buena parte de la práctica escolar moderna no nacen en el vacío. Se inscriben en un proyecto civilizatorio que, aun cuando hoy se disfraza de neutralidad técnica o de innovación pedagógica, sigue arrastrando la marca de un pensamiento que se pretendió universal.

No es casual que muchos de nuestros referentes de progreso continúen atados a modelos europeos o estadounidenses, ni que la escuela haya sido organizada históricamente como el espacio donde debe modelarse el cuerpo dócil y el pensamiento productivo.

En este marco, lo que se presenta como método suele ser también una forma de imponer mundo.

Por eso el problema no es únicamente lingüístico, sino profundamente epistémico. Las palabras con las que nombramos a los sujetos no solo describen; organizan relaciones de poder. Al hablar de infancia, por ejemplo, arrastramos una herencia que pocas veces se interroga. Etimológicamente, *infans* refiere a quien no habla, a quien carece de voz.

Aunque pareciera una referencia temporal o evolutiva, en realidad funciona como una ubicación política, pues designa a alguien que aún no cuenta plenamente, alguien cuya palabra no posee legitimidad propia.

A partir de ahí se construye toda una lógica educativa: si la infancia es pensada como carencia, entonces el adulto se asume como quien viene a completar. Bajo esta mirada, intervenir no es un acto neutro, sino una operación que presupone falta. Hay algo que no funciona, algo que no habla todavía como debería, algo que debe ajustarse para encajar en la norma.

Así, la categoría de infancia como “sin voz” termina legitimando que otros hablen por ella, decidan por ella y definan lo que necesita. Incluso cuando los cuerpos infantiles resisten, se oponen o se fugan, la escuela rara vez pregunta qué piensan, qué sienten o qué desean; en su lugar, diagnostica, clasifica y diseña acciones sobre alguien que ya fue previamente definido como incompleto.

Por eso, más que seguir reproduciendo esta idea de niñez como carencia, la escuela tendría que convertirse en el espacio donde esa etimología se subvierte. Si *infans* significa “sin voz”, la tarea ética y política de la educación no puede ser ajustar la infancia a un molde previo, sino crear las condiciones para que esa voz emerja.

Dar voz no significa hablar por el otro, sino reconocer que la voz ya está ahí: en los gestos, en los silencios, en las maneras de aprender, en los modos de habitar el aula.

La tarea no consiste en concederla, sino en reorganizar la práctica pedagógica para que tenga lugar, tiempo y poder de interlocución. Solo entonces la escuela puede dejar de ser el territorio donde la infancia es administrada para convertirse en un espacio donde la palabra aparece como memoria, presencia y posibilidad de interpelación.

En los procesos educativos marcados por la racionalidad eurocéntrica, el docente termina ocupando el lugar de un ingeniero de lo humano: planifica, evalúa, ajusta y corrige. El estudiante, en cambio, corre el riesgo de convertirse en objeto de tratamiento, en recipiente que debe adecuarse a estándares que no eligió.

Esta lógica se expresa de manera particularmente nítida en prácticas escolares que, bajo apariencia de ayuda, reproducen formas

sutiles de domesticación. Pienso, por ejemplo, en ciertos abordajes sobre el lenguaje que todavía persisten en escuelas básicas y Escuelas Normales, donde alumnos con diagnósticos de “problemas de lenguaje” son reducidos a ejercicios mecánicos de articulación, repeticiones fonéticas o terapias que entrenan la boca, pero no escuchan la palabra.

En esos escenarios, el lenguaje deja de ser puente y se convierte en medida. Se entrena la pronunciación, pero se silencia el deseo. Se corrige el sonido, pero no se reconoce al sujeto que intenta decir el mundo desde otra corporalidad, desde otro ritmo o desde otra forma de presencia. Y cuando un niño ríe, improvisa o encuentra una manera propia de expresarse, muchas veces esa espontaneidad se interpreta como desvío que también debe corregirse.

La pregunta entonces se vuelve inevitable: ¿quién tiene realmente el problema de lenguaje? ¿El niño que no articula conforme al estándar o quienes han dejado de escuchar el lenguaje múltiple del cuerpo, de los gestos, de las miradas y de los silencios? Tal vez el verdadero problema no habita en la voz del alumno, sino en una escuela que ha confundido comunicar con pronunciar.

Algo semejante ocurre con las metodologías universales cuando se aplican sin conciencia crítica. Lo que debería ser un medio para comprender la realidad termina funcionando como una maquinaria de reproducción.

Como advierte Grosfoguel (2013), la colonialidad del saber se perpetúa cuando creemos que nuestros métodos son neutrales. Y en educación, la neutralidad no existe. Aquello que se presenta como objetivo o universal suele ser, en realidad, la forma más sofisticada de dominación, porque se disfraza de sentido común. Esto obliga a preguntarnos desde qué lugar construimos nuestras prácticas. ¿Qué privilegios hacen posible nuestras posturas? ¿Qué historias quedan fuera cuando asumimos que un método sirve para todos? En una realidad atravesada por desigualdades históricas, la neutralidad termina favoreciendo siempre al orden dominante.

Este panorama se vuelve aún más evidente cuando los contenidos conceptuales se convierten en centro absoluto de la escolaridad. Leer por leer, escribir por escribir, memorizar por aprobar: entonces la escuela corre el riesgo de vaciar el saber de experiencia y de relación. La enseñanza de la lengua se reduce a ortografía y gramática, y los contenidos se vuelven definiciones que deben repetirse en lugar de preguntas que transforman.

Aprender deja de ser un acto de descubrimiento y se convierte en procedimiento. El conocimiento pierde arraigo en la vida y se vuelve cumplimiento. En esa obediencia, la educación se vacía de humanidad, ya que no se enseña para comprender, sino para ajustarse.

Freire (1970) lo dijo con fuerza: cuando la educación no es liberadora, el sueño del oprimido es convertirse en opresor. Por eso, desmontar estas epistemologías silenciadas no implica rechazar todo saber escolar, sino romper el monopolio de un único modo de conocer.

Como plantea Rivera Cusicanqui (2010), no se trata de sustituir el conocimiento occidental, sino de fracturar su pretensión de exclusividad. Eso significa abrir la escuela a los saberes que se cocinan en los patios, en los talleres, en los huertos, en los círculos de palabra, en los tejidos, en las calles, en las memorias que no entran al currículo, pero sostienen la vida.

Los mapas vivos que comienzan a emerger como propuesta en este libro muestran precisamente ese desplazamiento. Cuando los estudiantes dibujan trayectorias, relaciones, historias familiares, lenguas, caminos y afectos, lo que aparece no son simples ilustraciones, sino epistemologías encarnadas, huellas de que el conocimiento no está solo en el libro, sino también en la experiencia compartida.

Dussel (1994) invita a reescribir la pedagogía desde el lugar del oprimido. Esa reescritura no puede venir de arriba ni de la norma; debe surgir desde las grietas, desde las corporalidades que la modernidad intentó ocultar, desde las voces que históricamente fueron educativamente silenciadas.

El conocimiento del sur no se conserva únicamente en bibliotecas. Camina descalzo, se mancha de tierra, carga maíz en los brazos y memoria en la espalda. Es un saber que no busca certificarse para ser legítimo, porque su validez se sostiene en la vida misma.

Y entender que lo que aquí se escribe nace también de esa raíz, pues soy hijo de una historia que se sostuvo con los pies sobre la tierra y las manos en el fuego, heredero de la mirada de mi abuelo mixteco, que observaba el crecimiento del río Cuyotepeji mientras me hablaba de los montes, los animales y las estrellas. Nace también de las manos de mi abuela, que volteaba tortillas en el fogón mientras me enseñaba a decir *pokjú* en mazahua, una palabra que no solo significa gracias, sino una forma de devolver equilibrio al mundo.

De ellos aprendí que el conocimiento no está solo en los libros, sino en los gestos; que la sabiduría no se acumula, se comparte. Desde ahí entiendo que nuestros alumnos no llegan vacíos a la escuela, llegan con historia, con cosmología, con mundo.

Tal vez, entonces, el acto más revolucionario que aún nos queda sea volver a aprender mirando, escuchando y tocando el mundo sin miedo a mancharnos de él.

7.2 Del intervenir al encontrarse: el giro hacia los encuentros pedagógicos

Quizá ha llegado el momento de abandonar una de las palabras más naturalizadas en el lenguaje educativo: intervención. No porque carezca de utilidad en ciertos contextos, sino porque su carga histórica y epistemológica resulta cada vez más difícil de sostener sin cuestionamiento.

Intervenir implica entrar en la vida del otro con la intención de modificarla. Supone que hay algo que no funciona, que requiere ser ajustado, corregido o encaminado. En ese gesto, aparentemente técnico, se instala una relación asimétrica: quien interviene posee el saber y quien es intervenido encarna la falta.

Por eso, más que un simple cambio terminológico, lo que aquí se propone es un desplazamiento ético y político: dejar de intervenir para comenzar a encontrarnos.

El encuentro no parte del control, sino del reconocimiento. Busca abrir un espacio donde dos historias, dos formas de comprender el mundo, puedan entrar en relación sin anularse. En el encuentro, el docente no llega a corregir, sino a disponerse.

En este sentido, el encuentro pedagógico no es una técnica ni una estrategia más. Es una forma distinta de habitar la educación.

Esta idea tensiona profundamente la lógica escolar moderna. Porque si educar deja de ser intervenir, entonces también deja de ser controlar resultados, anticipar trayectorias o garantizar ajustes. Educar se vuelve, en parte, aceptar la incertidumbre del encuentro.

Recuerdo una experiencia con un grupo de licenciatura, durante un módulo de interculturalidad centrado en la alteridad. En medio de la discusión, un estudiante dijo algo que, aunque sencillo, desacomodó toda la lógica con la que venían trabajando:

“Profe, creo que siempre hemos planeado pensando en lo que falta en los alumnos, no en lo que traen.”

Ese momento no fue solo una opinión. Fue una fisura. La planeación dejó de organizarse en torno a “dificultades” y comenzó a construirse desde las historias, las lenguas, los gestos y los saberes de los propios estudiantes. En lugar de diseñar intervenciones para corregir, se elaboraron propuestas para encontrarse.

Los resultados no fueron medibles en términos tradicionales, pero sí profundamente significativos. Niños de preescolar danzando como tlaloques para llamar a la lluvia; grupos que se comunicaban a través de ritmos contruidos con el cuerpo, con palmas, con pasos; actividades donde la participación no dependía del diagnóstico, sino de la posibilidad de estar juntos.

En ese proceso, algo se hizo evidente: cuando la educación deja de centrarse en lo que falta, aparece lo que está. Y eso cambia todo. Catherine Walsh (2013) nombra estos desplazamientos como pedagogías insurgentes. No son metodologías cerradas ni recetas replicables. Son actos de desobediencia epistémica que interrumpen la lógica dominante del saber. Prácticas que no buscan perfeccionar el sistema, sino tensionarlo desde dentro.

Hablar de encuentros pedagógicos implica, entonces, asumir que el conocimiento no es propiedad del docente ni destino del alumno. Es algo que emerge en la relación: no se transfiere, se construye y se teje.

En este marco, el aula deja de ser un espacio de aplicación y se convierte en un territorio de co-presencia, donde las diferencias se reconocen como condición misma del aprendizaje. Dussel (1998) diría que este giro implica partir de la exterioridad: de aquellos sujetos, saberes y experiencias que históricamente quedaron fuera del centro. Los encuentros pedagógicos, en ese sentido, no son solo una alternativa didáctica, sino una práctica de justicia cognitiva. Un intento por restituir voz a quienes han sido sistemáticamente interpretados, pero pocas veces escuchados.

Esto no significa romantizar el encuentro ni suponer que todo diálogo es armónico. El encuentro también confronta, incomoda, desestabiliza. Obliga a revisar nuestras certezas, a soltar el lugar de control, a reconocer que no siempre sabemos cómo continuar. Pero quizá ahí radique su potencia: en abrirse desde la pregunta. Este desplazamiento no se queda en el plano conceptual; tiene implicaciones directas en la forma en que pensamos la didáctica, los materiales y la evaluación. Si dejamos de intervenir, no podemos seguir enseñando, diseñando ni evaluando del mismo modo. Por eso, el siguiente paso no es agregar técnicas nuevas, sino reconstruir los pilares del quehacer educativo desde esta lógica del encuentro. No para hacer la educación más “incluyente” en términos funcionales, sino para volverla, finalmente, más humana.

7.3 La didáctica como espacio de relación: enseñar desde el encuentro

Si el lenguaje de la intervención ha quedado en entredicho, entonces la didáctica —tal como la hemos heredado— también necesita ser revisada. No basta con cambiar el nombre de nuestras acciones si seguimos operando desde la misma lógica: planear para corregir, enseñar para ajustar, evaluar para clasificar.

Durante años, la didáctica fue comprendida como el conjunto de métodos que garantizan el aprendizaje. Una especie de ingenie-

ría pedagógica donde, si se siguen los pasos correctos, el resultado debería ser previsible. Bajo esta mirada, el docente ejecuta, el alumno responde y el conocimiento circula como contenido que se transfiere.

El problema no es la didáctica en sí, sino haberla reducido a procedimiento. Porque cuando enseñar se convierte en aplicación de métodos, el otro deja de ser interlocutor y se transforma en destinatario. La relación se sustituye por la estrategia y el aprendizaje por la ejecución.

Freire (1970) lo planteaba sin rodeos: nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nos educamos en relación, mediatizados por el mundo. Si tomamos en serio esta afirmación, entonces la didáctica no puede seguir pensándose como un conjunto de técnicas, sino como una forma de relación.

En ese giro, enseñar deja de ser dirigir procesos para convertirse en sostener encuentros.

Esto implica un desplazamiento profundo. El docente ya no es quien domina el método, sino quien construye condiciones para que algo ocurra entre sujetos. No planifica únicamente actividades, sino posibilidades de vínculo, organiza contenidos como apertura a múltiples trayectorias.

Dicho de otro modo, la didáctica deja de responder a la pregunta “¿cómo logro que aprendan esto?” y comienza a preguntarse “¿cómo nos encontramos para que algo tenga sentido?”. Ese cambio, aunque sutil en apariencia, transforma por completo la práctica.

Porque enseñar desde el encuentro exige renunciar, en parte, a la ilusión de control. No todo puede anticiparse ni responde enteramente a la intención del docente. Y eso no debilita la enseñanza; la vuelve más honesta.

Dussel (1998) propone pensar el acto educativo como un acto de hospitalidad. Recibir al otro no como alguien que debe ser moldeado, sino como portador de mundo. En ese sentido, la didáctica deja de ser una ruta hacia la homogeneidad y se convierte en un arte de la diferencia.

No se trata de diseñar actividades “para todos”, sino de generar espacios donde todos puedan aparecer. Significa otra forma de estructurar, una que permita que el proceso se mueva.

En la práctica, esto implica desplazar algunos supuestos profundamente arraigados.

Por ejemplo, la idea de que la planeación debe partir de lo que el alumno no puede. Durante mucho tiempo, se nos enseñó a identificar carencias para, a partir de ahí, diseñar acciones. Pero si el punto de partida es siempre la falta, el encuentro se vuelve imposible. No se dialoga con el otro, se trabaja sobre él.

El encuentro implica invertir esa lógica. No preguntarnos primero qué le falta, sino qué trae. Qué historias habitan su forma de aprender, qué lenguajes ya están presentes, qué vínculos son posibles a partir de su experiencia. No para romantizarlo, sino para reconocer que el aprendizaje no comienza en la escuela.

Cuando eso ocurre, la didáctica se transforma. La consigna deja de ser instrucción y se vuelve invitación. Una actividad deja de ser ejercicio y se convierte en experiencia. El aula comienza a abrirse a la construcción de sentido.

He visto este cambio en pequeños gestos que, sin embargo, modifican todo el clima pedagógico. Una docente deja de corregir inmediatamente la forma en que un niño se expresa y decide escucharlo hasta el final. O una planeación permite que los alumnos incorporen elementos de su contexto, aunque no estuvieran previstos.

La didáctica deja de estar al servicio del contenido y comienza a estar al servicio de la relación. El conocimiento ya no es lo único que importa, sino desde dónde se enuncia y quién puede participar en su elaboración.

Catherine Walsh (2013) llamaría a esto una práctica de desobediencia epistémica. No porque niegue el conocimiento escolar, sino porque cuestiona su forma de organización. Enseñar deja de ser reproducir un saber legítimo y se convierte en abrir espacio a otros modos de conocer.

Esto nos obliga a reconocer algo incómodo: muchas de nuestras prácticas didácticas, aunque bien intencionadas, siguen operando desde la lógica del control.

Cuando exigimos silencio absoluto para “garantizar el aprendizaje”, cuando todos deben resolver lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma, ahí no hay encuentro. Hay administración.

Romper con eso no es sencillo. Implica desaprender una pedagogía que nos formó y que seguimos reproduciendo, a veces sin darnos cuenta. Implica aceptar que enseñar no siempre es ordenar, sino también sostener lo que se desordena.

Y, sobre todo, implica entender que el aula no es el único lugar donde existe la didáctica. El conocimiento, en su forma más vital, siempre ha desbordado esos límites: se produce en la casa, en la calle, en el juego, en la conversación, en el conflicto.

Abrir la didáctica al encuentro implica abrir el aula, no necesariamente salir físicamente —aunque a veces sea necesario—, sino permitir que el mundo entre. Que las experiencias de los estudiantes no queden fuera y que sus lenguas, sus historias y sus formas de entender la vida tengan lugar en lo que enseñamos.

Cuando eso ocurre, el docente deja de ser guardián del saber y se convierte en mediador de encuentros. El alumno deja de ser receptor y se vuelve participante. Y el conocimiento deja de ser contenido para convertirse en proceso compartido.

No es una transformación espectacular. No ocurre de un día para otro. Pero cuando empieza, es difícil volver atrás. Porque enseñar desde el encuentro no solo cambia la didáctica. Cambia la manera en que entendemos la educación misma. Y desde ahí, inevitablemente, surge la siguiente pregunta: si la didáctica ya no es aplicación de métodos, ¿qué lugar ocupan entonces los materiales?

7.4 Los materiales: del recurso didáctico al objeto relacional

Si la didáctica ha dejado de entenderse como aplicación de métodos para pensarse como espacio de relación, entonces los materiales educativos no pueden seguir siendo concebidos como simples recursos auxiliares. Durante mucho tiempo se nos enseñó a verlos

como herramientas neutras, diseñadas para facilitar la transmisión del conocimiento, como si su función se limitara a “apoyar” el aprendizaje sin intervenir en su sentido.

Pero ningún material es neutro. Cada hoja, cada libro, cada ficha, cada cuaderno, cada imagen que entra al aula porta una forma de entender el mundo. Define qué cuenta como conocimiento, qué vale la pena decir, cómo debe organizarse el pensamiento y, sobre todo, qué tipo de relación se establece entre quien enseña y quien aprende. Por eso, hablar de materiales no es hablar de objetos. Es hablar de relaciones.

Cuando los materiales se diseñan desde la lógica tradicional, se convierten en instrumentos de depósito. El alumno copia, repite, llena espacios y responde consignas. Entonces la hoja en blanco deja de ser posibilidad y se transforma en superficie de control. No se escribe para pensar, se escribe para cumplir.

En ese gesto aparentemente inofensivo, el cuerpo también es disciplinado. La mano aprende a obedecer antes que a crear. El trazo se ajusta al renglón y, aunque el contenido cambie, la estructura se repite: reproducir, completar, repetir. Una pedagogía silenciosa que no necesita explicarse porque ya fue naturalizada.

Freire (1970) advertía que la educación bancaria no solo opera en el discurso, sino en las prácticas cotidianas. Y pocas prácticas son tan persistentes como el uso irreflexivo de materiales: copiar del pizarrón, llenar cuadernos, resolver paquetes de hojas, actividades que, en apariencia, muestran trabajo, pero que pocas veces garantizan sentido.

El problema no es la hoja, ni el cuaderno, ni el ejercicio. Es la intención que los sostiene.

Una misma hoja puede ser instrumento de obediencia o espacio de creación. Puede servir para repetir o para pensar. Depende de cómo se construye la relación en torno a ella.

Por eso, el desplazamiento que aquí se propone no consiste en eliminar materiales tradicionales, sino en resignificarlos: pasar del recurso didáctico al objeto relacional.

Un objeto relacional no se define por su forma, sino por lo que provoca. No transmite contenido de manera unilateral, sino que activa vínculos entre el alumno y su historia, entre el grupo y su contexto, entre el conocimiento y la vida. Cuando un material logra eso, deja de ser soporte y se convierte en experiencia.

He visto cómo este cambio ocurre cuando los materiales dejan de venir dados y comienzan a construirse en relación con los estudiantes. Un cuaderno que no solo registra tareas, sino relatos de vida. Una maqueta que no reproduce modelos, sino territorios vividos. Una grabación donde las voces de la comunidad entran al aula. Una seña en LSM creada colectivamente para nombrar algo que antes no tenía palabra. En esos casos, el material ya no organiza el aprendizaje desde fuera. Lo acompaña desde dentro. Y esto implica reconocer que los materiales también pueden excluir.

Cuando todos reciben la misma hoja, con la misma consigna, bajo el mismo tiempo y con la misma forma esperada de respuesta, no estamos garantizando igualdad, estamos imponiendo uniformidad, y muchos quedan fuera sin que sea necesario expulsarlos.

Por eso, repensar los materiales implica también cuestionar su lógica de producción. ¿Para quién están diseñados? ¿Qué tipo de alumno suponen? ¿Qué formas de aprendizaje legitiman y cuáles invisibilizan? Son preguntas no técnicas, sino profundamente políticas.

Christian Laval (2004) y Dardot y Laval (2009) advierten que la escuela moderna ha sido atravesada por una lógica de rendimiento que convierte incluso los materiales en dispositivos de producción. Se trabaja para llenar, completar, terminar. La evidencia se vuelve más importante que la experiencia.

De ahí prácticas tan naturalizadas como solicitar paquetes de hojas al inicio del ciclo: “para trabajar durante el año”. Hojas que serán llenadas, archivadas y olvidadas. Hojas que, más que registrar aprendizaje, administran tiempo y comportamiento.

Nadie pregunta qué siente el alumno al llenar esos espacios, ni se detiene a pensar si ahí ocurre algo más que repetición. Y, sin embargo, el cuerpo responde, a veces con apatía, otras con resistencia silenciosa. Bell hooks (1994) señala que cuando el cuerpo es excluido del acto de aprender, la educación se vuelve una práctica de dominación. No porque alguien lo declare así, sino porque separa pensamiento y experiencia. Se aprende sin sentir, se responde sin implicarse.

John Dewey (1938) sostenía que no hay experiencia educativa sin interacción real con el entorno. Aprender no es acumular información, es entrar en relación con el mundo. Y esa relación no ocurre solo en la mente; ocurre en el cuerpo, en los sentidos, en la emoción.

Cuando los materiales no permiten eso, el aprendizaje se empobrece. Transformar los materiales no significa hacerlos más “bonitos” o más “dinámicos”. Significa preguntarse qué tipo de relación habilitan, si abren posibilidades o si permiten que el alumno aparezca.

Un material relacional:

- ☐ no impone una única forma de respuesta
- ☐ no reduce el conocimiento a producto terminado
- ☐ no separa contenido de experiencia
- ☐ no desconecta al sujeto de su contexto

Al contrario, invita, provoca, conecta. Y el aula también cambia. Deja de ser un espacio lleno de objetos que se consumen para convertirse en un territorio donde los materiales se resignifican. Esto exige, claro, otra posición docente.

No es más trabajo. Es otro tipo de trabajo. Más incómodo, porque no se puede estandarizar. Más incierto, porque no garantiza resultados inmediatos. Pero también más honesto, porque reconoce que aprender no es llenar espacios, sino habitarlos.

Y cuando los materiales dejan de ser instrumentos de obediencia para convertirse en espacios de relación, algo se mueve en el fondo de la experiencia educativa.

El alumno ya no responde, sino que participa, y ya no obedece, se involucra, y es ahí donde se construye. Y entonces, inevitablemente, aparece la pregunta que cierra este recorrido: si los materiales ya no sirven para controlar, ¿qué sentido tiene seguir evaluando como antes?

7.5 La evaluación: del control al cuidado

Si la didáctica ha dejado de pensarse como aplicación y los materiales han sido resignificados como espacios de relación, entonces la evaluación no puede permanecer intacta. No tendría sentido transformar todo el proceso educativo y conservar, al final, un mecanismo que continúa operando bajo lógicas de medición, control y jerarquización.

Porque la evaluación, más que cualquier otro elemento, revela el verdadero rostro de la escuela. Durante décadas, evaluar se convirtió en sinónimo de medir. Se mide el desempeño, el logro, el nivel, el avance. Se traduce la experiencia en números, en porcentajes, en categorías. Y en ese proceso, lo que parecía una práctica técnica se transforma en un acto profundamente político: decidir quién “alcanza” y quién “queda fuera”.

La evaluación no solo describe la realidad educativa. También la produce. Cuando un estudiante es reducido a una calificación, no solo se informa sobre su aprendizaje, se le asigna un lugar dentro de la estructura escolar. Y ahí radica su poder.

Foucault (1975) ya advertía que las sociedades modernas no necesitan únicamente castigos visibles, sino mecanismos de normalización que operen de manera más sutil. La evaluación es uno de esos dispositivos: ordena, clasifica y regula.

En ese sentido, la calificación no es solo un resultado; es una tecnología del sistema, que premia la adaptación, legitima ciertas formas de aprender y desestima otras. Y lo hace con una apariencia de objetividad que la vuelve difícil de cuestionar.

Ángel Díaz Barriga (2006) ha insistido en que la evaluación no puede reducirse a un acto de medición, sino que debe comprenderse como un proceso formativo. Sin embargo, en la

práctica, la lógica predominante sigue siendo otra. Se evalúa para cerrar procesos y se califica para determinar, no para comprender. Y en ese cierre, muchos quedan fuera. No necesariamente expulsados, pero sí ubicados en lugares desde los cuales su posibilidad de participación se reduce. El estudiante que “no alcanza” comienza a habitar esa etiqueta. El que “va bien” aprende a sostenerla. Y así, la evaluación no solo mide aprendizaje; produce identidad.

Por eso, desplazar la evaluación del control al cuidado no es un ajuste metodológico. Es un cambio de paradigma.

Cuidar no significa suavizar la exigencia ni renunciar al rigor, sino cambiar la intención. Dejar de evaluar para clasificar y comenzar a evaluar para comprender. En este marco, evaluar implica hacerse responsable del otro.

No en términos asistencialistas, sino éticos. Reconocer que cada juicio que emitimos tiene efectos y que cada retroalimentación configura la relación del estudiante con el aprendizaje, con el grupo y consigo mismo.

Catherine Walsh (2013) plantea que las prácticas educativas deben orientarse hacia relaciones que reconozcan la dignidad del otro. La evaluación no puede quedar fuera de ese principio. Evaluar desde el cuidado implica sostener la diferencia sin traducirla automáticamente en déficit.

Esto nos obliga a revisar no solo los instrumentos, sino la lógica que los sostiene. Porque no se trata simplemente de cambiar exámenes por rúbricas, o de agregar momentos de autoevaluación. Se trata de preguntarnos qué estamos buscando cuando evaluamos y qué consideramos valioso.

Si lo único que importa es la respuesta correcta, la rapidez, la repetición fiel del contenido, entonces cualquier forma de evaluación —por más innovadora que parezca— seguirá reproduciendo la misma lógica.

Por el contrario, si lo que buscamos es comprender procesos, reconocer trayectorias e identificar formas singulares de aprendi-

zaje, entonces la evaluación necesariamente cambia y se vuelve descriptiva.

No en el sentido de acumular información, sino de narrar procesos. De registrar cómo el estudiante habita el aprendizaje, qué rutas construye, qué obstáculos enfrenta, qué relaciones establece, qué sentidos produce. El rigor ya no está en la precisión del número, sino en la profundidad de la mirada y en la capacidad de reconocer matices, de sostener la complejidad.

En este sentido, evaluar implica también escuchar cómo el estudiante se piensa a sí mismo, cómo interpreta su proceso y cómo nombra sus avances y sus dificultades. La autoevaluación y la coevaluación, en este marco, no son estrategias complementarias, sino condiciones necesarias para que la evaluación deje de ser unilateral.

La monocultura de la evaluación, entendida como la existencia de una única forma válida de medir y un solo criterio de validez, invisibiliza saberes y formas de estar en el mundo que no encajan en el estándar.

En este horizonte, la evaluación deja de ser el final del proceso para convertirse en parte del mismo. El estudiante deja de estudiar para no reprobar y comienza —aunque sea de manera incipiente— a aprender para comprender.

El error deja de ser evidencia de incapacidad y se convierte en parte del proceso. La diferencia deja de ser problema y se vuelve punto de partida.

No es un cambio inmediato. La evaluación está profundamente arraigada en la estructura escolar, en la cultura docente y en las expectativas familiares. Transformarla implica tensar muchas certezas. Implica, incluso, asumir riesgos.

Pero también abre una posibilidad que difícilmente puede ignorarse: la de construir una educación donde la dignidad no dependa del rendimiento. Donde nadie tenga que demostrar que merece estar. Donde aprender no sea sinónimo de ajustarse. Donde evaluar no sea decidir quién vale, sino reconocer que todos valen.

Quizá, sólo desde ahí, podamos comenzar a pensar en una escuela que no administre la diferencia, sino que la sostenga como condición de lo humano. Y entonces habría que decirlo sin rodeos: enseñar nunca ha sido un acto inocente. Cada método, cada consigna, cada material y cada forma de evaluar arrastran una idea de mundo, una forma de entender lo humano y una decisión, a veces silenciosa, sobre quién merece ser escuchado y quién debe aprender a encajar.

Por eso, el problema no está solo en lo que enseñamos, sino en el modo en que hemos aprendido a enseñar. No basta con actualizar técnicas, cambiar formatos o incorporar nuevos lenguajes si la lógica de fondo permanece intacta. No basta con hacer la escuela más flexible si sigue organizada para que unos habiten el centro y otros deban justificar su presencia.

Lo que este capítulo ha querido poner en tensión es precisamente eso: que la pedagogía también puede ser un mecanismo de imposición cuando se presenta como neutral, y que enseñar puede convertirse en una forma de colonizar cuando se hace sin escuchar los mundos que ya habitan en el aula.

Frente a ello, el encuentro no aparece como una estrategia más amable, sino como una ruptura. Una forma de desplazar la educación del control hacia la relación, del método hacia la presencia, de la corrección hacia la escucha. En esa ruptura se juega algo más que una mejora pedagógica: se juega la posibilidad de que la escuela deje de administrar cuerpos y comience, por fin, a sostener vidas.

Porque si la didáctica, los materiales y la evaluación no cambian de raíz, todo lo demás será apenas una reforma del lenguaje. Pero si se transforman desde el reconocimiento del otro, entonces la escuela ya no solo enseña: también se deja interpelar, se deja mover, se deja afectar.

Y quizá ese sea el gesto pedagógico más hondo que todavía nos queda: dejar de entrar al aula para imponer el mundo y empezar a entrar en ella para encontrarnos con los mundos que ya están ahí.

CAPÍTULO 8: CARTOGRAFÍAS DEL CUERPO: LOS MAPAS VIVOS Y LOS ENCUENTROS PEDAGÓGICOS

8.1 Mapas vivos: el cuerpo como territorio de aprendizaje

La escuela ha sostenido, durante largo tiempo, una idea silenciosa pero persistente, donde vemos al alumno como superficie disponible. Un espacio donde el conocimiento puede ser depositado, organizado y evaluado bajo criterios previamente definidos. Sin embargo, esta imagen se desmorona en cuanto se reconoce algo que, aunque evidente, ha sido sistemáticamente ignorado y es que ningún cuerpo llega vacío al aula.

Cada estudiante arriba con una geografía propia y no como metáfora decorativa, sino como condición real de su existencia. Llega con historias que lo atraviesan, con lenguajes que lo configuran, con formas de percibir, de sentir y de pensar que no comienzan en la escuela. En ese sentido, más que sujetos por formar, los alumnos son territorios en movimiento.

Desde esta perspectiva, proponemos nombrarlos como mapas vivos, este cambio no implica únicamente cambiar el lenguaje pedagógico, sino transformar la forma en que comprendemos al sujeto educativo. El territorio, en este marco, no se reduce a un espacio físico; es el entramado de memorias, afectos, saberes, tensiones y experiencias que habitan el cuerpo. Y es “vivo” porque no permanece fijo, se desplaza constantemente en la relación con los otros.

Esta noción dialoga con las propuestas de cartografía social desarrolladas por Barragán y Giraldo (2016, 2020), quienes entienden el mapeo como una práctica para comprender el territorio humano. No obstante, aquí la cartografía da un giro que deja de ser

una herramienta de representación externa para convertirse en una práctica pedagógica situada. El mapa ya no se dibuja *sobre* el sujeto, sino que se reconoce *en* él.

En este desplazamiento, el cuerpo deja de ser objeto de intervención para convertirse en fuente de sentido. Desde la hermenéutica analógica, Beuchot (2015) propone una vía intermedia entre la univocidad —que reduce al otro a categorías rígidas— y la equivocidad —que lo vuelve inasible—. Comprender al otro implica sostener una tensión al reconocer lo común sin borrar la diferencia, y reconocer la diferencia sin perder la posibilidad de diálogo. El mapa vivo, en este sentido, no se descifra como un código, ni se clasifica como un dato; se interpreta como una presencia situada. Esto tiene implicaciones directas para la educación, pues entonces la enseñanza no puede seguir operando como un proceso de inscripción, sino de reconocimiento de los caminos que ya están en movimiento.

Este giro altera profundamente la lógica pedagógica, el aprendizaje deja de pensarse como acumulación de contenidos y comienza a entenderse como desplazamiento dentro de un territorio de sentido.

Lo importante ya no es únicamente qué se aprende, sino cómo se transita, desde dónde se comprende, con qué experiencias se articula. Christian Laval (2004) advierte que la escuela moderna ha tendido a organizarse bajo lógicas de producción, donde el conocimiento se administra como si fuera un bien estandarizable. Pensar al alumno como mapa vivo interrumpe esa lógica, ya que un territorio no se produce en serie.

Cada mapa es irrepetible y reconocer esto no implica abandonar la tarea educativa, sino reorientarla. El docente ya no ocupa el lugar de quien domina el recorrido, sino de quien camina con otros, reconociendo que también su propio mapa está en transformación.

Ya no se trata de un sujeto que enseña frente a otro que aprende, sino de dos territorios que se encuentran. Dos historias que se

cruzan. Dos formas de comprender el mundo que, en el diálogo, producen algo nuevo.

Por eso, los mapas vivos no son una técnica ni una estrategia didáctica. Son una forma de comprender que el aula no está compuesta por individuos aislados, sino por territorios en relación y que el conocimiento no circula de manera lineal, sino que se construye en la intersección de experiencias.

Porque cuando el maestro deja de mirar al alumno como objeto de enseñanza y comienza a reconocerlo como mapa vivo, la pregunta ya no es qué enseñar, sino cómo encontrarse. Y es ahí en ese punto de inflexión, donde los mapas dejan de ser únicamente una forma de comprensión y se convierten en la antesala de otra práctica pedagógica de los encuentros.

8.2 Cartografiar la experiencia: De la evaluación descriptiva a la compresion del sujeto

Los mapas vivos no surgieron como una propuesta previamente diseñada ni como una técnica planificada desde un marco teórico cerrado. Su origen fue más sencillo —y, al mismo tiempo, más revelador—: emergieron como consecuencia de un desplazamiento en la forma de evaluar.

En lugar de medir, comenzamos a describir y lo que en un inicio parecía un ajuste menor dentro de la práctica docente, terminó alterando profundamente la manera en que los estudiantes eran comprendidos. La evaluación descriptiva, al abandonar la lógica del resultado inmediato, abrió la posibilidad de observar procesos, trayectorias y formas singulares de estar en el aprendizaje.

Y fue en ese ejercicio donde algo comenzó a hacerse visible, ya que cada descripción no solo registraba información; trazaba un recorrido. Daba cuenta de gestos, ritmos, modos de pensar o formas de relacionarse con el conocimiento y con los otros. Lo que se escribía no eran únicamente observaciones pedagógicas, sino huellas de experiencia.

Fue entonces cuando entendimos que estábamos, sin nombrarlo aún, cartografiando, así nacieron los mapas vivos. En las Escuelas

Normales, particularmente en los seminarios de práctica docente, los estudiantes comenzaron a leer sus propias descripciones no como informes, sino como representaciones de sí mismos y de sus alumnos. El lenguaje técnico empezó a resultar insuficiente. Necesitaban otra forma de expresar lo que estaban comprendiendo. Aparecieron trazos que representaban procesos, caminos, nudos, redes, ríos, constelaciones. Cada mapa intentaba dar cuenta de algo que el formato tradicional no lograba capturar, el movimiento del aprendizaje.

Algunos estudiantes representaron su proceso como un río que cambiaba de cauce ante cada experiencia. Otros lo hicieron como un sistema en expansión, donde cada encuentro incorporaba nuevos elementos. En todos los casos, el cuerpo aparecía como territorio y el pensamiento tenía dirección, la emoción tenía densidad, la relación tenía forma. Lo que estaba en juego no era la estética del mapa, sino su potencia interpretativa.

Estas experiencias se desarrollaron en la Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga”, donde los estudiantes elaboraron sus propios mapas vivos como parte del proceso formativo, antes de diseñar cualquier propuesta pedagógica. El punto de partida ya no fue el otro, sino ellos mismos.

Las preguntas que orientaron este ejercicio marcaron una diferencia sustancial:

¿Qué territorio soy?

¿Qué historias me atraviesan?

¿Qué experiencias configuran mi manera de enseñar?

Este giro desplazó la mirada de observar al alumno, el futuro docente se reconocía como sujeto situado que se enfrentaba a su propia cartografía. Eso modificó la práctica se comenzó a trabajar con sus grupos de práctica y la evaluación dejó de centrarse en la identificación de logros o dificultades y comenzó a orientarse hacia la comprensión de trayectorias. En ese proceso, los mapas vivos se consolidaron como una forma de acercamiento.

Una estudiante representó a su grupo como un sistema en el que

múltiples lenguajes coexistían: lengua materna, lengua de señas, gestos, silencios. Otro construyó un árbol donde las raíces estaban en la historia familiar, el tronco en la experiencia escolar compartida y las ramas en las posibilidades de cada alumno.

En todos los casos, el cambio fue el mismo, los estudiantes dejaron de ver a sus alumnos como casos y comenzaron a reconocerlos como territorios. Este desplazamiento tuvo consecuencias directas, ya que la planeación dejó de organizarse en función de “necesidades detectadas” y comenzó a construirse a partir de los territorios comprendidos.

Desde la perspectiva hermenéutica de Beuchot (2015), este ejercicio puede leerse como una práctica de analogía viva. El docente no reduce al alumno a categorías universales ni lo abandona a una diferencia incomprensible. Busca interpretar, aproximarse, comprender sin dominar.

El mapa vivo, en este sentido, no es un instrumento de diagnóstico ni un recurso didáctico más. Es una forma de relación. Una forma de mirar que permite reconocer al sujeto en su complejidad sin necesidad de fragmentarlo. Una práctica que desplaza la lógica de la medición hacia la comprensión. Y, sobre todo, un gesto ético de conocer sin invadir.

Por eso, los mapas vivos no pueden entenderse como una técnica replicable. No son un formato que se llena ni un instrumento que se aplica. Son el resultado de una disposición pedagógica distinta. De una forma de estar en el aula que privilegia la escucha, la observación y la interpretación y que en ese sentido, su valor no radica en el producto final, sino en el proceso

8.2 Cartografiar la experiencia: de la evaluación descriptiva a la comprensión del sujeto

Los mapas vivos no surgieron como una propuesta previamente diseñada ni como una técnica planificada desde un marco teórico cerrado. Su origen fue más sencillo —y, al mismo tiempo, más revelador—: emergieron como consecuencia de un desplazamiento en la forma de evaluar. En lugar de medir, comenzamos a describir.

Lo que en un inicio parecía un ajuste menor dentro de la práctica docente —pasar de indicadores a narrativas— terminó alterando profundamente la manera en que los estudiantes eran comprendidos. La evaluación descriptiva, al abandonar la lógica del resultado inmediato, abrió la posibilidad de observar procesos, trayectorias y formas singulares de estar en el aprendizaje. Y fue en ese ejercicio donde algo comenzó a hacerse visible.

Cada descripción no solo registraba información; trazaba un recorrido. Daba cuenta de gestos, de ritmos, de modos de pensar, de formas de relacionarse con el conocimiento y con los otros. Lo que se escribía no eran únicamente observaciones pedagógicas, sino huellas de experiencia. Fue entonces cuando entendimos que estábamos, sin nombrarlo aún, cartografiando. Así nacieron los mapas vivos.

En las Escuelas Normales, particularmente en los seminarios de práctica docente, los estudiantes comenzaron a leer sus propias descripciones no como informes, sino como representaciones de sí mismos y de sus alumnos. El lenguaje técnico empezó a resultar insuficiente. Necesitaban otra forma de expresar lo que estaban comprendiendo. Y comenzaron a dibujar.

No como ejercicio artístico, sino como acto de comprensión. Aparecieron trazos que representaban procesos: caminos, nudos, redes, ríos, constelaciones. Cada mapa intentaba dar cuenta de algo que el formato tradicional no lograba capturar: el movimiento del aprendizaje.

Algunos estudiantes representaron su proceso como un río que cambiaba de cauce ante cada experiencia. Otros lo hicieron como un sistema en expansión, donde cada encuentro incorporaba nuevos elementos. En todos los casos, el cuerpo aparecía como territorio: el pensamiento tenía dirección, la emoción tenía densidad, la relación tenía forma. Lo que estaba en juego no era la estética del mapa, sino su potencia interpretativa.

Estas experiencias se desarrollaron en la Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga”, donde los estudiantes ela-

boraron sus propios mapas vivos como parte del proceso formativo, antes de diseñar cualquier propuesta pedagógica. El punto de partida ya no fue el otro, sino ellos mismos.

Las preguntas que orientaron este ejercicio marcaron una diferencia sustancial:

¿Qué territorio soy?

¿Qué historias me atraviesan?

¿Qué experiencias configuran mi manera de enseñar?

Este giro desplazó la mirada. Antes de observar al alumno, el futuro docente se reconocía como sujeto situado. Antes de interpretar al otro, se enfrentaba a su propia cartografía. Y eso modificó la práctica.

Cuando los normalistas comenzaron a trabajar con sus grupos de práctica, la evaluación dejó de centrarse en la identificación de logros o dificultades y comenzó a orientarse hacia la comprensión de trayectorias. No buscaban clasificar, sino leer.

Leer cómo cada estudiante habitaba el aula, cómo se desplazaba en el aprendizaje. Cómo construía sentido a partir de su experiencia. En ese proceso, los mapas vivos se consolidaron como una forma de acercamiento.

Una estudiante representó a su grupo como un sistema en el que múltiples lenguajes coexistían: lengua materna, lengua de señas, gestos, silencios. Otro construyó un árbol donde las raíces estaban en la historia familiar, el tronco en la experiencia escolar compartida y las ramas en las posibilidades de cada alumno.

En todos los casos, el cambio fue el mismo: los estudiantes dejaron de ver a sus alumnos como casos y comenzaron a reconocerlos como territorios. Este desplazamiento tuvo consecuencias directas.

La planeación dejó de organizarse en función de “necesidades detectadas” y comenzó a construirse a partir de los territorios comprendidos. La evaluación dejó de ser un punto de cierre y se convirtió en un proceso continuo de lectura. Y la relación pedagógica

dejó de basarse en la intervención para abrirse al reconocimiento. Desde la perspectiva hermenéutica de Beuchot (2015), este ejercicio puede leerse como una práctica de analogía viva. El docente no reduce al alumno a categorías universales ni lo abandona a una diferencia incomprensible. Busca interpretar, aproximarse, comprender sin dominar. El mapa vivo, en este sentido, no es un instrumento de diagnóstico ni un recurso didáctico más. Es una forma de relación.

Una forma de mirar que permite reconocer al sujeto en su complejidad sin necesidad de fragmentarlo. Una práctica que desplaza la lógica de la medición hacia la comprensión. Y, sobre todo, un gesto ético: conocer sin invadir, interpretar sin reducir. Por eso, los mapas vivos no pueden entenderse como una técnica replicable.

No son un formato que se llena ni un instrumento que se aplica. Son el resultado de una disposición pedagógica distinta. De una forma de estar en el aula que privilegia la escucha, la observación y la interpretación. En ese sentido, su valor no radica en el producto final, sino en el proceso que lo hace posible.

Porque al cartografiar la experiencia, lo que realmente se transforma no es el modo de representar al alumno, sino la manera de relacionarse con él.

Y es precisamente en ese punto donde los mapas vivos dejan de ser solo una herramienta de comprensión y se convierten en el umbral de otra práctica pedagógica donde ya no se trata de intervenir, sino de encontrarse.

8.3 Los encuentros pedagógicos: Del reconocimiento a la construcción compartida

Si los mapas vivos nos enseñaron a mirar, los encuentros pedagógicos nos obligan a transformar la manera en que actuamos dentro del aula. No se trata de una continuación automática ni de una técnica derivada; se trata de un desplazamiento más profundo y pasar de comprender al otro como territorio a construir con él un espacio común de sentido.

Durante décadas, la práctica educativa ha estado organizada bajo la noción de intervención. Intervenir implica entrar en la vida del otro con una finalidad correctiva, supone que algo debe ser ajustado para que encaje en una norma previamente establecida. Aun cuando se realice con intenciones pedagógicas legítimas, la intervención mantiene una estructura vertical de, quien sabe actúa sobre quien “carece”.

Los encuentros pedagógicos rompen con esa lógica ya que no se diseñan para corregir, sino para posibilitar relación. Este desplazamiento no es únicamente terminológico; es ético y político.

Como advierte Lévinas (1971), el encuentro con el otro no es un acto de conocimiento, sino una experiencia de responsabilidad. El rostro del otro no se interpreta como objeto, se recibe como interpelación. Desde esta perspectiva, el acto educativo deja de organizarse en torno a la eficacia y comienza a estructurarse desde la relación. En ese sentido, un encuentro pedagógico no se impone: se construye.

Planear, entonces, adquiere otro significado. Ya no consiste en anticipar resultados ni en secuenciar actividades para garantizar aprendizajes homogéneos. Planear un encuentro implica preparar condiciones: generar situaciones donde los mapas vivos, tanto del docente y de los estudiantes, puedan dialogar y transformarse mutuamente. La planeación deja de ser un guion cerrado y se convierte en una apertura situada.

Esto no significa improvisación ni ausencia de intencionalidad. Por el contrario, exige mayor rigor. El docente necesita conocer profundamente los territorios que habita el grupo, reconocer sus lenguajes, sus ritmos, sus formas de relación, para diseñar experiencias que no violenten esa diversidad, sino que la activen como fuente de aprendizaje.

En la práctica, los encuentros pedagógicos se configuran como espacios donde la actividad no es el centro, sino el medio. Un juego, un relato, una exploración sensorial, una conversación colectiva o una experiencia comunitaria no valen por su estructura,

sino por lo que posibilitan, ahí en el cruce de historias donde el conocimiento deja de ser contenido a transmitir y se convierte en construcción compartida.

Así, por ejemplo, el trabajo con lenguas dejó de centrarse en la corrección lingüística para abrirse al diálogo entre formas diversas de expresión. El movimiento corporal dejó de evaluarse en términos de ejecución técnica y comenzó a explorarse como forma de comunicación. Las narrativas personales dejaron de ser anecdóticas para convertirse en punto de partida del aprendizaje colectivo. En todos los casos, el desplazamiento fue el mismo: de la actividad como instrucción a la actividad como vínculo.

Desde la perspectiva de Dussel (1998), este giro puede entenderse como un movimiento hacia la exterioridad. La educación deja de operar desde el centro que define y clasifica, para situarse en el margen donde emergen otras formas de existencia. El encuentro pedagógico, en este sentido, no solo transforma la didáctica, sino que actúa como práctica de justicia cognitiva. Se trata de reconocer que el conocimiento no es único ni universal, sino plural y situado.

Este principio impacta directamente en tres dimensiones fundamentales del acto educativo: la didáctica, los materiales y la evaluación.

En la didáctica, implica abandonar la lógica del método como garantía de aprendizaje y asumir la relación como eje central. Enseñar ya no es aplicar estrategias, sino construir vínculos que permitan que el aprendizaje ocurra.

En los materiales, supone dejar de concebirlos como recursos neutrales y reconocerlos como objetos cargados de sentido. Cuando emergen del contexto y de la experiencia de los estudiantes, se convierten en mediadores de relación, no en instrumentos de repetición.

En la evaluación, el cambio es aún más profundo. Evaluar deja de ser medir para convertirse en comprender. No se trata de verificar si el estudiante alcanzó un estándar, sino de acompañar el proceso

mediante una lectura situada de su trayectoria. Este conjunto de transformaciones no responde a un modelo metodológico cerrado.

Los encuentros pedagógicos no son una técnica replicable ni una receta didáctica. Son una forma de posicionarse frente al acto educativo. Una manera de entender que enseñar implica exponerse al otro, dejarse afectar por su presencia y reconocer que el conocimiento se construye en esa relación.

Por ello, su implementación no depende de decisiones que implican renunciar al control absoluto, aceptar la incertidumbre y sostener la complejidad que implica trabajar con sujetos reales, no con categorías abstractas. Decisiones que, en muchos casos, entran en tensión con las estructuras institucionales que siguen privilegiando la estandarización. Sin embargo, es precisamente en esa tensión donde se abre la posibilidad de transformación.

Porque cuando la escuela deja de intervenir y comienza a encontrarse, lo que cambia no es solo la práctica pedagógica. Cambia la forma en que se comprende lo humano dentro de la educación. El estudiante deja de ser objeto de mejora y se reconoce como sujeto de sentido y en ese desplazamiento, quizá silencioso, pero profundamente radical, la educación recupera algo que había perdido: su capacidad de ser encuentro.

CAPÍTULO 9: LA INCLUSIÓN COMO DISPOSITIVO Y LA RECUPERACIÓN DEL ACTO PEDAGÓGICO

9.1 La inclusión como dispositivo de monopolización

La inclusión se ha instalado en el discurso educativo como una promesa incuestionable. Se presenta como avance, como logro ético, como horizonte de justicia. Sin embargo, en su forma dominante, ha terminado por convertirse en uno de los refugios más cómodos del pensamiento conservador: nombra la diversidad sin alterar las condiciones que producen desigualdad.

Su fuerza no radica en su capacidad transformadora, sino en su capacidad de adaptación. Encaja perfectamente en los marcos institucionales porque no exige una revisión profunda del sistema escolar. Permite hablar de diversidad sin redistribuir el poder, de participación sin modificar las jerarquías, de acceso sin cuestionar los criterios que definen quién puede aprender y en qué condiciones. En este sentido, la inclusión funciona más como dispositivo que como horizonte.

No incomoda porque no exige mirar la historia, ni obliga a reconocer que los sujetos que habitan la escuela no son abstracciones universales, sino territorios atravesados por lengua, clase, corporalidad y memoria. Bajo su lógica, la diferencia no se reconoce, solo se administra.

Es en este punto donde instrumentos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) adquieren centralidad. No por su intención —que puede ser legítima—, sino por el lugar que ocupan dentro del sistema. El problema no es su existencia, sino su fetichización.

El DUA se ha convertido en un lenguaje de legitimación pedagógica, al instalarse como condición de posibilidad para “incluir”, como si el dominio de su estructura garantizara, por sí mismo, una práctica justa. De manera sutil, desplaza la responsabilidad del acto pedagógico hacia el manejo de un modelo, y produce un efecto colateral: quien no domina ese marco es percibido como docente insuficiente.

Así, la inclusión deja de ser un problema ético y se convierte en un problema técnico.

Y en ese desplazamiento ocurre algo más grave, al evitar cuestionar el origen de las prácticas educativas. No se problematiza la matriz colonial que define la normalidad, ni las estructuras que jerarquizan cuerpos, lenguas y formas de aprender. Todo parece resolverse con ajustes, adaptaciones o estrategias.

Pero el orden permanece intacto que, frente a ello, la propuesta que atraviesa este libro no busca reemplazar un modelo por otro, ni ofrecer una nueva metodología que ocupe ese lugar. Lo que se plantea es un desplazamiento más radical, que nos lleve a reconocer que ninguna técnica puede sustituir la responsabilidad del docente frente al otro. Porque la transformación no comienza en el instrumento, sino en la mirada. Uno de los efectos más silenciosos del discurso contemporáneo sobre inclusión es la monopolización del saber pedagógico.

En nombre de la innovación, se ha configurado un mercado de conceptos, modelos y metodologías que prometen resolver la complejidad educativa. Cada nuevo enfoque aparece como respuesta definitiva, como llave de acceso a una educación más justa. Sin embargo, en lugar de abrir posibilidades, muchas veces terminan delimitándolas.

Se instala una lógica de consumo pedagógico, el docente deja de ser sujeto que interpreta y decide, para convertirse en usuario de herramientas diseñadas desde otros contextos. Su práctica comienza a validarse no por su capacidad de leer la realidad, sino por su grado de alineación con modelos previamente establecidos.

Este proceso no es menor, implica un desplazamiento del poder pedagógico. Lo que antes pertenecía al espacio de la experiencia, de la relación y de la interpretación situada, ahora se externaliza hacia marcos que definen qué significa enseñar bien, incluir correctamente o evaluar adecuadamente.

La consecuencia es clara, se debilita la autonomía docente y se instala la idea de que la buena práctica depende del dominio de ciertos enfoques, y no de la capacidad de construir respuestas desde el contexto. Se pierde de vista que el acto educativo no puede ser estandarizado sin perder su dimensión humana.

Aquí es donde la propuesta de este libro toma distancia, ya que no trata de negar los aportes teóricos ni de rechazar toda construcción metodológica. Se trata de romper con su absolutización y devolver al docente la posibilidad de pensar, decidir y crear sin la dependencia constante de modelos legitimadores.

Porque cuando el saber pedagógico se monopoliza, la educación se empobrece y cuando se devuelve a la práctica situada, se expande. Aparecen múltiples formas de enseñar, de relacionarse, de construir conocimiento. En ese sentido, los mapas vivos y los encuentros pedagógicos no se proponen como nuevas técnicas, sino como gestos de reapropiación.

Son formas de recordar que el conocimiento educativo no está fuera del aula esperando ser aplicado, sino que se produce en ella, en la relación concreta entre sujetos que aprenden y enseñan.

9.2 Más allá de la inclusión: el docente como sujeto político de la transformación

Llegados a este punto, la discusión deja de ser metodológica. No se trata de elegir entre inclusión, interculturalidad o cualquier otro enfoque como si fueran opciones equivalentes dentro de un catálogo pedagógico. La disputa es más profunda y tiene que ver con el lugar que ocupa el docente dentro del sistema educativo. Es operador de modelos o un sujeto de transformación.

Durante mucho tiempo, la escuela ha funcionado bajo la premisa de que enseñar consiste en aplicar correctamente lo que otros han

diseñado. Esta lógica ha reducido la práctica pedagógica a ejecución, debilitando su dimensión ética y política.

Pero enseñar nunca ha sido un acto neutral. Implica decidir qué se reconoce como conocimiento, qué se valida como aprendizaje, qué cuerpos son escuchados y cuáles son corregidos. Cada una de estas decisiones configura un posicionamiento frente al mundo.

Por eso, devolver la palabra al docente no es un gesto romántico. Es una necesidad política que le devuelva la posibilidad de reconocer que la transformación educativa no vendrá de la acumulación de modelos, sino de la capacidad de cuestionar las propias prácticas. De asumir que ninguna herramienta puede sustituir el vínculo, la lectura del contexto y la responsabilidad frente al otro. En este horizonte, la inclusión deja de ser meta técnica y se convierte en pregunta permanente.

No se resuelve en formatos ni en metodologías. Se construye en cada decisión cotidiana: en cómo se mira al estudiante, en cómo se organiza la clase, en cómo se interpreta el error, en cómo se distribuye la palabra.

Ahí es donde las posibilidades se vuelven infinitas porque la educación recupera su condición de acto vivo, dejando de responder a moldes y comienza a abrir caminos.

Y es precisamente en ese movimiento donde el docente deja de pedir permiso para enseñar y comienza, finalmente, a ejercer su lugar como autor de un sistema en evolución.

CAPÍTULO 10: LA DIGNIDAD NO SE NEGOCIA: ¿QUÉ EDUCACIÓN ESTAMOS DEFENDIENDO?

10.1 Fisurar la escuela para que vuelva a respirar

Fisurar la escuela no es vandalismo ni ocurrencia pedagógica. Es un acto de lucidez histórica. Es reconocer que la escuela que heredamos fue organizada por una modernidad colonial que repartió jerarquías entre los saberes, entre los cuerpos, entre las lenguas y entre las formas de existir.

Nos entregó una escuela dura por fuera, brillante en su promesa, pero profundamente vacía en su centro y fisurarla no es destruirla, es partir esa cáscara para que entre la luz, para que circule el aire, para que la comunidad deje de asomarse con cautela y pueda, por fin, habitarla.

Cuando hablo de fisurar la escuela, hablo de resignificarla desde dentro y dejar de verla como fábrica de rendimiento para volver a verla como casa común. Cuestionar las paredes simbólicas que ordenan quién habla, quién calla y desmontar la ficción de neutralidad que convirtió tantas aulas en templos del método, tan obsesionadas con el protocolo que terminaron sustituyendo el pensamiento por el cumplimiento.

Walsh (2007, 2010) lo planteó con contundencia al hablar de fisurar las universidades: no basta con declarar la interculturalidad, hay que quebrar las estructuras epistémicas que siguen reproduciendo la colonialidad del saber.

Yo diría lo mismo de nuestras escuelas y, con mayor urgencia todavía, de nuestras Escuelas Normales. No se puede formar docentes para una escuela nueva mientras se sostienen jerarquías viejas, hablar de justicia mientras se administran silencios.

Las Normales, si de verdad quieren ser faro, tienen que atreverse a apagarse un momento para revisar su propio cableado. Porque ahí se decide, en buena medida, el futuro de cada aula del país. No basta con actualizar planes de estudio ni con sumar cursos de moda que prometen innovación mientras apenas maquillan lo viejo.

Fisurar es incomodar y también es romper la coreografía silenciosa que durante décadas nos obligó a movernos al ritmo del método y no al pulso de la vida. Es atrevernos a recuperar el derecho a pensar cuando la rúbrica desplazó a la pregunta y la evidencia sustituyó al sentido.

Las instituciones no cambian por decreto; cambian cuando alguien se atreve a agrietar sus certezas, cuando un maestro pregunta por qué seguimos haciendo lo que hacemos o una directora deja de defender lo indefendible, pero también cuando las Normales reconocen que ha estado formando cuerpos obedientes en lugar de pensadores críticos. Cada grieta, por pequeña que parezca, es un reclamo de humanidad. Y por eso sigue latiendo, intacta, la pregunta más dolorosa y necesaria:

10.2 ¿Para qué llevamos a los niños a la escuela?

Si los llevamos solo para aprender conceptos, estamos perdiendo el tiempo. Si los llevamos para repetir información, llenar cuadernos, obedecer indicaciones y convertir su valor en un número o en un porcentaje, estamos desperdiciando su infancia. Si los llevamos para que “se porten bien”, para que “no se atrasen”, para que no incomoden, entonces la escuela dejó de ser acto de esperanza y se convirtió en acto de abandono.

Los conceptos son herramientas, no destino, lo que un niño necesita no es solo un catálogo de contenidos, sino un mapa para habitar el mundo. La escuela debería ser un territorio donde se aprende a convivir, a pensar críticamente, a nombrar las injusticias, a comprender el cuerpo propio y el ajeno, a crear, a reparar, a imaginar. Debería ser el lugar donde las preguntas nacen sin miedo, donde la curiosidad no se castiga y donde la diferencia

no es defecto, sino potencia. Si llevamos a los niños a la escuela solo para aprender conceptos, la escuela está muerta. Pero si los llevamos para aprender a vivir juntos, entonces la escuela vuelve a respirar.

10.3 “2 + 2 no siempre son 4”: educar en la incertidumbre

Decir que “2 + 2 no siempre son 4” no es una provocación vacía contra el libro de texto. Es una invitación a comprender que la vida no cabe en fórmulas y que las personas no pueden ser tratadas como si fueran problemas aritméticos. Las historias no se calculan, los aprendizajes no son lineales y la existencia no entra, obediente, en un recuadro de respuesta correcta.

La escuela nos enseñó que todo podía resolverse si seguíamos el método adecuado. Nos prometió que la vida funcionaba como los ejercicios del cuaderno: datos ordenados, incógnitas claras y un resultado limpio. Pero la realidad nunca fue así. La niña que cuida a su hermano menor. El alumno que llega sin desayunar. El maestro que intenta sostener cuatro grupos, doce formatos y una esperanza que apenas respira. Ninguno de ellos vive en la página 28 del libro. Ninguno cabe en la exactitud escolar.

La escuela nos falló en algo fundamental: nos hizo creer que si aprendíamos “lo necesario” seríamos personas completas, ciudadanos ejemplares listos para el mundo. Nos dijo que memorizar nos haría sabios, que repetir nos daría herramientas para vivir. Y aquí estamos, muchos de nosotros, todavía aprendiendo tarde lo que la escuela no supo enseñar: la ternura, el sentido, la comunidad, la escucha, la dignidad.

Nos enseñaron certezas que envejecieron mal. Nos dijeron que 2 + 2 siempre son 4, como si la vida no estuviera hecha de desbordes, heridas, contradicciones y potencias inesperadas. Y en nombre de esa ficción pedagógica se disciplinaron cuerpos, se borraron historias, se silenció el dolor, se castigó la duda y se convirtió el error en pecado escolar.

Por eso hoy necesitamos desaprender el mandato de la exactitud, soltar la obsesión por el resultado limpio y comprender que cua-

tro estudiantes con el mismo diagnóstico no aprenden igual. Que cuatro estrategias no sirven para cuatro contextos, cuatro horas de clase pueden producir mundos distintos dependiendo de quién mira o quién acompaña.

Morin nos recordó que lo complejo no se reduce a la suma de partes, sino que emerge de la trama de relaciones. Educar, entonces, exige sensibilidad, intuición, ética y comunidad. No somos operadores de método. Somos mediadores de mundos.

Aceptar que “ $2 + 2$ no siempre son 4” es aceptar la incertidumbre como condición humana y educativa. Es reconocer que el aula es un espacio vivo donde las respuestas cambian, donde las preguntas importan más que los resultados y donde cada estudiante reclama ser visto en su irrepetible composición de historia, cuerpo, herida y esperanza.

La educación pierde humanidad cuando pretende exactitud absoluta. Pero la recupera cuando se atreve a dudar, en un sistema que exige certezas como si la vida fuera un examen de opción múltiple, es un acto de insurrección.

Porque cuando la escuela deja de querer tener la razón y empieza a querer tener corazón, algo hermoso ocurre y la dignidad vuelve a colorear las paredes. Se cuela en la risa de un niño que descubre que el error no es castigo, sino puerta. Se hace presente en un maestro que ya no necesita fingir control para sostener la clase o en la comunidad que entiende que aprender juntos vale más que acertar solos. Una escuela digna no teme la incertidumbre. La abraza como quien recibe a un viejo amigo que trae historias nuevas y en esa grieta luminosa, la educación vuelve a ser humana.

10.4 Carta a quien aún enseña

Docente, este es tu capítulo.

Y quise que lo fuera completo, no para idealizarte, sino para reconocerte tal como eres: alguien que sostiene una institución que no pidió, que navega entre órdenes contradictorias y que, aun así, insiste en hacer de la enseñanza un espacio de humanidad. Tú habitas el límite entre lo que el sistema exige y lo que la vida

necesita. Cargas prácticas heredadas que ya no funcionan, pero sigues buscando formas nuevas de acompañar a la infancia en un mundo que cada día exige más y ofrece menos.

Te escribo con la conciencia de que también somos parte de este engranaje. También nosotros llevamos a nuestros hijos, sobrinos, primos o simplemente a la niñez tan amada, a escuelas que operan con lógicas que aquí hemos criticado. Y precisamente por ellos, por esos niños que amamos, nos duele tanto la educación. Porque sabemos que lo que hoy sembramos como docentes, un día volverá a nosotros.

Volverá cuando un niño llegue a casa contando las experiencias bellas que lo hicieron sentirse mirado, escuchado y reconocido. Pero también volverá cuando llegue frustrado, triste, humillado, desvinculado del mundo y de sí mismo. La educación es cíclica y lo que damos, vuelve.

Cuando enseñas con miedo, ese miedo regresa en la voz de otro maestro.

Cuando enseñas con dignidad, esa dignidad también los alcanza. Por eso no vengo a darte instrucciones ni a recitarte promesas de reforma. Vengo a recordarte algo que ya sabes: tu labor nunca ha sido memorizar contenidos ni administrar silencios. Enseñas porque crees en la posibilidad de que alguien crezca un poco más libre.

Conoces el desgaste, la saturación, los papeles que nadie lee, el aula llena, los horarios que se comen tus tardes. Pero también conoces lo otro: la mirada de un estudiante que comprende algo por primera vez, una risa compartida, un abrazo tímido que dice “gracias” sin pronunciarlo, un padre o una madre que no pueden contener las lágrimas porque, por fin, alguien miró a su hijo sin prejuicio. Ésas son las escenas que no caben en ningún informe, pero que sostienen la vida de la escuela. La escuela puede cambiar. Pero no por decreto. Cambia cuando cambia la manera de mirar.

Y aquí quiero decirte algo con toda claridad: no necesitas solo dominar todos los discursos de moda para ser un maestro justo, ni convertirte en consumidor obediente de cada nuevo modelo que promete innovación, ni mucho menos pedir permiso para pensar. Lo que necesitas es atreverte a cuestionar tu práctica, a escuchar con paciencia, a dejar de mirar al estudiante como déficit, a sostener la pregunta por encima de la receta. Eso exige valentía.

Porque el sistema premia al docente que cumple, no siempre al que piensa. Premia al que no incomoda, no al que fisura. Pero yo sigo creyendo que allí, en ese pequeño gesto de desobediencia pedagógica, empieza la transformación real.

También quiero hablarles a ustedes, normalistas en formación, que todavía cargan cuadernos impecables, pero ya intuyen que la escuela real no cabe en esas hojas. No vinieron aquí a aprender a obedecer, vinieron a alterar el orden de lo conocido.

La educación que les enseñan intenta ser limpia, predecible, bien portada. Pero la vida... la vida no es así. La vida desborda, interrumpe, contradice. Y cuando eso ocurra tendrán que decidir si se aferran al guion o si se atreven a romperlo.

Salgan de las cuatro paredes, literal y simbólicamente. La escuela no termina donde acaba el pizarrón. Está en el patio, en la calle, en la voz de la comunidad, en los silencios que nadie anota en la planeación. Atrévanse a enseñar ahí, donde no hay formato, donde no hay rúbrica, donde lo humano aparece sin permiso.

Y si hace falta, rompan el cuaderno. No como acto de rebeldía vacía, sino como gesto político. Porque a veces hay que dejar de escribir en líneas impuestas para empezar a trazar otras formas de aprender. Escriban en los patios, en el cuerpo, en la conversación, en el encuentro ahí donde la vida respira. No vayan a las comunidades a corregirlas. Vayan a dejarse mover por ellas. Porque el error más grande del docente no es no saber, es creer que ya sabe cómo debe ser el otro.

Cuando la práctica los desborde —y los va a desbordar— no corran a esconderse en la norma. Quédense ahí, en la incomodidad.

Ahí se forma el docente que no repite, el que no domestica. Y aquí está la apuesta, sin maquillaje: atrevanse, a cuestionar lo que parece incuestionable, a sostener la diferencia sin querer corregirla. Porque ser maestro no es mantener el orden.

Y también quiero hablarle a las Escuelas Normales. No basta con decir que forman docentes críticos si siguen evaluando como si el pensamiento fuera mercancía. No basta con nombrar la interculturalidad si siguen enseñando desde un mismo centro. Las Normales tienen que mirarse con honestidad. No para culpabilizarse, sino para recordar que su mayor fuerza siempre estuvo en la dignidad de sus estudiantes y en la potencia de sus comunidades. Una Normal que se reconoce imperfecta, pero viva, puede transformar generaciones enteras. Docentes, normalistas, escuelas: este libro no busca héroes. Busca humanidad. Y la humanidad, cuando se defiende con seriedad y con ternura, es más revolucionaria que cualquier reforma educativa.

Si este libro sirve para algo, que sea para recordarte que no estás solo. Que formas parte de un tejido más profundo que la escuela misma. Que tu trabajo, aunque nadie lo diga en voz alta, es una forma silenciosa de justicia. Y que mientras sigas defendiendo lo humano, existirá una esperanza real de que la escuela se vuelva un lugar donde todos quepamos. No porque alguien nos incluya, sino porque siempre debimos haber estado ahí.

Y esto no termina aquí.

No concluye en esta última página, ni en este capítulo, ni en este libro. Lo que aquí se ha escrito no es un punto final, sino una invitación a seguir fisurando, a seguir dudando, a seguir reconstruyendo. La educación no se cierra porque la vida no se cierra. Vuelve. Regresa. Se nos devuelve. Se nos devuelve en los niños que amamos. En los maestros que fuimos. En los docentes que estamos aprendiendo a ser. En el mundo que todavía no existe, pero que comienza a respirarse cuando, alguien decide enseñar sin humillar, evaluar sin herir y mirar sin clasificar. Yo sigo creyendo en esa posibilidad, por eso escribí este libro.

Para recordarme y recordarte, que la educación no está condenada a repetir la violencia que heredó. Que todavía puede ser espacio de comunidad, de pregunta, de dignidad, de encuentro. Que el otro no está frente a nosotros para ser corregido, sino para transformar la forma en que percibimos el mundo.

Y quizá ese sea, al final, el acto más revolucionario que nos queda:

Desobedecer todo aquello que nos enseñó a olvidar que enseñar también puede ser una forma de amar.

REFERENCIAS

- Beuchot, M. (2015). *Hermenéutica analógica y educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dardot, P., & Laval, C. (2009). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro*. La Paz: Plural Editores.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Grosfoguel, R. (2013). *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales*. Tabula Rasa, (19), 61–85.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz.
- Koska Koatl, A. (2025). *Colibrí de jade: El arte de educar el corazón*. México: Autor.
- Lévinas, E. (1971). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- López Austin, A. (1988). *Cuerpo humano e ideología: Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM.
- Luna Martínez, A., & Torres García, F. (2022). *Corporalidad y educación desde el posthumanismo*. Ciudad de México: Paide-práxico Editores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sousa Santos, B. de. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur*. Madrid: Akal.
- Torres García, F. (2021). *De los cuerpos dóciles a los cuerpos siniestros: pedagogía, control y resistencia*. Ciudad de México: Paide-práxico Editores.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.

Fisurar la escuela

Descolonizar la educación desde la dignidad humana

Eduardo López Mota

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN AGOSTO DE 2026, EN
SOLAR, SERVICIOS EDITORIALES, S. A. DE C. V., CA-
LLE 2, NO. 21, COLONIA SAN PEDRO DE LOS PINOS,
CDMX

TIRAJE 1000 EJEMPLARES

PAIDEPRÁXICO EDITORES



¿Cuántas vidas hemos lastimado en nombre de la educación?

Fisurar la escuela es una invitación a mirar más allá de los discursos de inclusión, calidad y éxito escolar, para interrogar las estructuras que han definido quién es considerado capaz, normal, inteligente o digno dentro de la escuela.

Desde una perspectiva crítica y profundamente humana, Eduardo López Mota explora las huellas del colonialismo, el capacitismo y la normalización en la educación, proponiendo caminos para recuperar el encuentro, la dignidad y el reconocimiento del otro.

Este libro no busca ofrecer respuestas definitivas, sino acompañar una pregunta que atraviesa cada una de sus páginas:

¿Qué tipo de humanidad estamos construyendo cuando educamos?

Quizá, al intentar responderla, descubramos que la transformación de la escuela comienza cuando nos atrevemos a fisurar aquello que siempre creímos como incuestionable.



Dr. Eduardo López Mota

Es investigador de la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga y catedrático de la Escuela Normal de Ecatepec.

Su producción académica explora los vínculos entre decolonialidad, interculturalidad crítica, educación especial y formación docente. Su trabajo se orienta a cuestionar las formas normativas de comprender la diferencia y a promover horizontes educativos que coloquen en el centro la dignidad, la alteridad y la justicia social.