



Cualquieridad*, corporeidad y lenguaje... elementos para educar a todos y a cada uno**

Anyone, Corporeality and Language... Elements to Educate Everyone and each

María del Socorro Jutinico Fernández¹

Para citar este artículo: Jutinico, M. S. (2016). Cualquieridad, corporeidad y lenguaje... elementos para educar a todos y a cada uno. *Infancias Imágenes*, 15(2), 280-287.

Recibido: 18-diciembre-2015 / **Aprobado:** 21-marzo-2016

Resumen

Este artículo de reflexión presenta mi recorrido como maestra por las diferentes prácticas educativas que han marcado la educación de las personas en situación de discapacidad y cómo de este proceso educativo emergen tres elementos propositivos —cualquieridad, corporalidad y lenguaje— a tener en cuenta en la educación de todas y cada una de las personas independientemente de su condición biológica, social, religiosa o económica. Estos tres elementos se muestran inicialmente desde la red conversacional patriarcal y posteriormente se reconceptualizan desde el reconocimiento del otro como legítimo otro, donde la interacción maestro-aprendiente se fundamenta en el amor, el respeto y en la transformación en la convivencia.

Palabras clave: educación especial, educación alternativa, discriminación educacional, educación universal, comunicación interpersonal, desarrollo humano (Tesoro Unesco).

Abstract

This reflexive article presents my route as a teacher through different educational practices, that have marked education of people with disability condition and how from this educative processes emerge three propositive elements —anyone, corporeality and language— to keep in mind in the education of everyone, regardless of their biological, social, religious or economic status. Those three elements are initially shown from the patriarchal conversational network and then they're reconceptualized based on recognition of the other as legitimate, where the teacher-learner interaction is based on love, respect and coexistence transformation.

Keywords: Special needs education, alternative education, educational discrimination, universal education, interpersonal communication, human development.

* La expresión cualquieridad engloba la generalidad de cualquiera que significaría.

** Artículo de reflexión teórica resultado del proceso de formación doctoral.

¹ Licenciada en Educación Especial. Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa Alternativa, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Docencia del Español como Lengua Propia, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica, Universidad de la Salle Costa Rica. Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mjutinicofernandez@yahoo.com.mx.

El “otro” no puede ser separado de la expresividad que lo constituye. Ni siquiera cuando consideramos el cuerpo del otro como un objeto, y sus orejas y sus ojos como apéndices anatómicos, los despojamos de toda expresividad, aunque simplifiquemos hasta el extremo el mundo que expresan [...]. Gilles Deleuze (2003)

El “deficiente” podría preguntarnos (si él quisiera, o aunque no nos dirija la mirada): ¿Por qué piensas que el único cuerpo posible es el de ustedes? ¿Por qué creen que ese modo de aprender es el único aprendizaje? ¿Por qué suponen que su pronunciación es la única correcta? Carlos Skliar (2011a)

Primeros pasos...

Empezar a escribir desde lo vivido, desde lo recorrido, trae a mi memoria sentimientos, emociones y sueños que se han convertido en lo que soy: una maestra por vocación y convicción. Recuerdos significativos y en ocasiones dolorosos se transportan a la búsqueda del camino por una educación que respondiera a las necesidades de los mal llamados anormales, bobos, sordomudos, mongólicos y minusválidos como eran denominadas en los años 80 las personas en situación de discapacidad o con capacidades diferentes.

Encontrarme con la educación especial inicialmente me llenó de esperanzas y anhelos, sintiendo que esta era la ruta que me permitiría responder, de forma asertiva, a las demandas y necesidades de las personas en situación de discapacidad. Pero esta alternativa paralela a la educación tradicional no solo toleraba el etiquetamiento, sino que promovía la exclusión de los estudiantes en centros especializados —con un enfoque clínico-asistencialista— separados de las instituciones donde estaban los estudiantes *normales* por ser considerados estudiantes y seres humanos de segunda, seres sin condiciones para aportar al desarrollo de la sociedad (Jutinico y García 2014).

En las instituciones de educación especial no se daba cabida a la confianza, al amor, a la solidaridad, al respeto, a la vida y al conocimiento sino a la indiferencia y al desapego. Hoy, con gran certeza puedo afirmar, con palabras de Boff (2002), que estas instituciones recreaban, consolidaban e imponían una ética del no cuidado. Estar en ellas, ser testigo de los esfuerzos de los niños, de las exigencias de los docentes, del desasosiego de los padres, de la imposición institucional y sobre todo

de la no vida que se vivía en su interior era una realidad que me movía a buscar otras formas, otras dinámicas que rompieran con esa crisis y jerarquías de las cuales era partícipe.

Los cambios empezaron a brotar al romper con la rutina impuesta, al observar a los niños y al observarme con ellos, al darme cuenta que son más importantes sus vivencias que los temas curriculares, que para promover una relación no se necesita hablar y leer el mismo *lenguaje*, que para comunicarnos no es necesario emitir voz, que todo el *cuerpo* expresa, que lo que nos enriquece como seres humanos es el compartir, cooperar y comprometernos *todos y cada uno*, por igual, en la misma tarea. Definitivamente no somos solo intelecto, la ternura también nos constituye.

Cada una de las experiencias vividas y de los logros compartidos con mis estudiantes me permitieron entender no solo que la educación como lo planea Gutiérrez (XI,1996) “es un proceso de elaboración de sentidos...o simplemente un proceso vital en donde el estudiante en forma inteligente y comprometida logra crear y recrear sentidos”, sino también que el amor, la convivencia, la comunicación sin palabras, la aceptación desde las formas de relación (sentir y sentirse, oler y olerse, tocar y tocarse, mirar y mirarse, saborear y saborearse) y el compartir y disfrutar hasta el más simple de los momentos pueden lograr cambios inesperados.

Mirando con otros ojos, que han visto y construido otras experiencias, hoy puedo decir que en esos momentos ya estaba dando mis primeros pasos en la búsqueda de otra forma de conversación. O mejor, buscaba no conversar sobre la educación sino, como plantea Skliar (2013), sobre lo que pasa en ella y lo que con ella pasa. Pero las bifurcaciones del camino me atraparon, me envolvieron y me direccionaron, nuevamente, hacía un quehacer docente desde mi yo imponente, desde el discurso dominador que niega la diferencia, hace invisible los cuerpos y habla desde un solo lenguaje.

Pasos equivocados...

Frente a esta etapa, de pasos equivocados o des-aprendizaje deshice lo logrado, es decir, me devolví en lo andado. Me dejé llevar, atrapar, me plegué a las políticas educativas mercantilistas, a

las exigencias ortodoxas y restrictivas impuestas por las instituciones, me consagré a la administración de un currículo orientado solo a la transmisión de unos contenidos preestablecidos, a la enseñanza de normas de comportamiento que alimentan el sistema de dominación, a la adopción y memorización de discursos rígidos y restrictivos, a la fragmentación y descontextualización de los saberes. Perdí mi esencia y mi deseo de educar desde el convivir y me entregué al deseo de educar desde el evaluar, etiquetar y buscar el cómo aprenden los demás para descalificarlos. Mi red conversacional se centró en hablar sobre la educación y el aprendizaje mutuo se convirtió solo en enseñanza. Fui corresponsal de la crisis y las jerarquías que se vivieron en la formación de docentes, situación que me ubicó al lado de la autoridad y la dominación de unos sobre otros. Fue necesario que recupera otra voz, otra razón, otro modo de ser y con ello otro lenguaje, el de la indiferencia, el de la homogenización.

En esta perspectiva, mi quehacer y la práctica pedagógica de mis estudiantes mantuvieron la directriz impuesta por el modelo androcrático, el cual enmarca cualquier respuesta educativa de atención a la diferencia desde la intervención específica, especializada y compensatoria, donde se condena a las personas en situación de discapacidad a vivir una condición de marginación y de desventaja. Es decir, se eterniza “la creencia generalizada de que los alumnos y alumnas especiales requerían métodos y estrategias de enseñanza igualmente especiales, que sólo un profesorado particularmente preparado en ellas, estaría en disposición de conocer y utilizar de forma adecuada” (Echeita, 35, 2006).

La pretensión de vaciar todo el saber en otros y prepararlos para su permanencia y éxito no es más que la creencia doble y perversa —como ocurre con frecuencia en nosotros los maestros— que tanto los estudiantes en formación como las personas discapacitadas son sujetos incompletos que necesitan de la completud; de la que gozamos, por un lado, los maestros y maestros especializados y, por otro, las personas llamadas *normales*. En esta perspectiva, se cree que la completud se alcanza en los estudiantes *normales* mediante el calco y réplica de conocimientos y la puesta en escena de ellos y en los estudiantes *no normales* a través de los procesos

de normalización y asistencialismo enraizados en el modelo patriarcal. Esta idea de incompletud de los otros, no es más que la construcción de un incapaz que hemos creado los maestros para justificar nuestra acción educativa sobre cualquier estudiante. Estudiantes, discapacitados o no, que vemos como incapaces gracias a los procesos educativos dominadores que solo son procesos retorcidos de empequeñecimiento del otro o, como diría Ranciére (2003), de embrutecimiento del otro.

En este punto de mi caminar comprendí que era hora de hacer un alto en el camino y mirar atrás, de religarme nuevamente con el reconocimiento y la aceptación de los *otros*, pues la red conversacional asumida en esta etapa no me permitía ver la riqueza de cada ser humano que estaba frente a mí. Al direccionar mis pasos y reconocer la diferencia comprendí que en el convivir siempre han emergido elementos sutiles que, en mi sentir, permitirán educar a todos y cada uno de los aprendientes. *El lenguaje* (en cualquiera de sus expresiones), *la corporeidad* (en cualquiera de sus posibilidades) y *la cualquieridad* (en todo su significado).

El abrirse camino entre las turbulencias de las redes conversacionales vividas y poder identificar a plenitud estos elementos requirió entramarme y reconocerlos en cada experiencia. El siguiente paso en mi andar empieza a mostrarlos con mayor claridad.

Enrutando los pasos...

Dentro del compromiso como educadora y educadora especial, principalmente con la comunidad sorda, el recorrer caminos errados me permitió vivir la forma cómo el discurso dominador patriarcalista ha direccionado la vida y la educación de estas personas.

En este andar he escuchado y convivido con discursos pedagógicos que coexisten en un mismo tiempo y espacio pero que son opuestos en esencia. Gutiérrez (s.f.) a estos discursos los señala como: discurso justificador al que custodia y mantiene la ideología del sistema y, discurso crítico al que se contrapone y lo interpela. Para el caso de la educación de las personas en situación de discapacidad me he encontrado con discursos críticos que denotan un cuestionamiento a *una* educación

homogénea y donde se destaca la pluralidad y la llegada de los otros no solo en su nominación sino también en su fundamentación teórica. El elemento *cualquieridad* empieza a brotar desde el entendido que la educación no solo debe responder a las necesidades de todos y todas sino también a las de cada uno a las de cualquier persona.

Este tipo de discurso marca el rompimiento con la educación tradicional y se denota en la multiplicidad de términos que usa para expresarlo “educación y diversidad”, “educación para todos”, “educación para personas vulnerables”, “inclusión educativa”, “pedagogía de la diferencia”, entre muchos más. Este tipo de discurso también se refleja en la forma de nombrar a las personas en situación de discapacidad *personas minusválidas, retrasadas, discapacitadas, con capacidades diferenciales, con barreras para la educación y la participación, en situación de discapacidad, en condición de discapacidad, diversas, vulnerables y diferentes*. Sin embargo, a pesar de algunos maestros y de mí, los contextos donde debe sembrarse y germinar este tipo de discurso son, en esencia, aún contextos con sentido y discurso justificador, es decir, escuelas y maestros homogenizantes y segregadores donde no se da la preocupación por las diferencias sino por aquello que se podría señalar como una cierta obsesión por los *diferentes*, por los *extraños*, o tal vez en otro sentido por los *anormales* (Skliar, 2007).

La *corporeidad* hace presencia en los discursos educativos desde el tema del *cuerpo* que refiere Najmanovich (2005) y que conectado con los

planteamientos de Quijano (2000) encuentro que no solo ha sido un cuerpo escindido, eviscerado, negado en tanto fuente de saber, de emoción, de comunicación sino también base de la discriminación y la subalternización de muchos seres humanos sobre otros. El cuerpo, sus sabores, olores, humores, formas; articulados al principio de normalidad, imperante en el discurso justificador de la educación de las personas en situación de discapacidad, ha sido objeto de control, de disciplinamiento, de higiene, de salud, de negación y dominación. Los cuerpos de las personas en situación de discapacidad han sido uno de los más manoseados, castrados y catalogados como cuerpos monstruosos—desde el atributo corporal— que suscitan fascinación, temor y abuso. Cuerpos atroces que rompen con los esquemas cotidianos que nos permiten reconocer lo que nos han hecho creer que es la naturaleza normal de las cosas, olvidando que aquella cosa que nos es más propia es el cuerpo.

Poseer un cuerpo discapacitado conlleva a la negación y la no propiedad de su propio cuerpo. El cuerpo discapacitado, socialmente descalificado, hace parte de una clase oprimida que sede los derechos sobre su cuerpo sin saberlo y sin dar su autorización a otros. En este sentido, a estos cuerpos se les ha negado el derecho de amar, de comunicar, de decidir qué hacer con él y cómo hacerlo, de sentir, de tener libertad, autonomía, privacidad y goce sexual, de tener un cuerpo de tener una corporeidad. El cuerpo discapacitado es un cuerpo público, un cuerpo de todos, un cuerpo de nadie.



“El silencio es infinito como el movimiento, no tiene límites. Para mí los límites los pone la palabra”². En este sentido, puedo decir que la palabra y con ella el elemento *Lenguaje* es una de las claves del patriarcado que con mayor fuerza ha marcado la educación de cualquier comunidad de aprendientes. El lenguaje y la palabra, como sinónimos de poder, como dominio de una lengua sobre otra, como símbolo de progreso y jerarquía ha estado presente en todos los procesos educativos.

En este sentido, la comunidad mayoritaria siempre ha impuesto su lengua sobre las minorías. Las comunidades que tienen otros lenguajes significan con un idioma distinto, es decir comunican sus concepciones y representaciones sobre el mundo con otros lenguajes. Lenguajes que han sido rebajados, desconocidos con el fin de evitar bifurcaciones de independencia, poderío, apropiación y voz. Es fácil desconocer que “la aceptación de un lenguaje supone la aceptación de unas reglas (de clasificación, de relación y de unos conceptos que no son unánimes a todos los lenguajes: cada lenguaje es compatible con una forma de ver el mundo y es resultado de la historia social...)” (Duran M, citado por Moreno, 2006), es fácil imponer una lengua negando la historia de una comunidad y su visión de mundo.

Las razones que me motivaron a enrutar el camino, me muestran que la educación de las personas en situación de discapacidad comparte, con más fuerza, el mismo panorama desolador de toda la educación y, me convidan a hacer el camino al andar, en la búsqueda del placer y la ternura que toda educación debe tener como esencia para lograr defender vidas. Hacer camino al andar, hacia otra educación donde se conviva en medio de las diferencias, donde se co-crea una sociedad donde todos tengan sitio en un mundo donde quepan muchos mundos, donde el aprendizaje sea, antes que nada, un proceso corporal en el lenguaje acompañado de sensación, espiritualidad y placer para un cualquiera de todos. (Assmann, 2002).

En esencia para avanzar en mi utopía es necesario precisar y dar otro sentido a cada uno de estos elementos. Para definir *cualquieridad* retomo un escrito de Skliar (2011b) donde de forma muy global nos recrea este concepto. Él nos dice que, en el

discurso de la Educación para Todos, se continúa marcando la totalidad y lo mayúsculo no dando cabida a un cualquiera: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier lenguaje, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: cualquier cualquiera. Que en la expresión “todos” siempre hay un gesto y una enunciación desmesurada donde nos faltan los gestos mínimos para educar a ese cualquiera.

El autor expresa, que en la educación de un cualquiera no hay que hacer actos heroicos, grandes transformaciones, generar currículos, programas, capacitaciones diferentes y argumenta que, con dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar quizá sería posible educar ya no a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. Es decir, educar en la *cualquieridad* y la *cada-unicidad* con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él desde el entendido que todos nosotros somos cualquiera y somos cada uno. En este sentido, educar es el arte frágil el arte misterioso de saber en qué momento eres cualquiera y en qué momento eres cada uno. Pues hay momentos en que eso que vivimos y aprendemos lo hacemos desde el ser cualquiera pero ese aprendizaje tiene efectos singulares en cada uno.

La *corporeidad* es el elemento que “nos define como sistemas autónomos, con límites semi-permeables, con una sensibilidad diferencial y en constante intercambio con el entorno con el cual estamos —enredados— en una red fluyente de relaciones que implican que estamos comprometidos en una dinámica de transformación en coevolución con el ambiente” (Najmanovich, 39, 2005). Nuestra corporeidad es la que determina las interacciones, las transformaciones y la afectación de nuestro ser. Desde esta perspectiva el cuerpo es un proceso de autoproducción en constante intercambio con el ambiente. La misma autora nos dice que no se trata de preguntar acerca de qué es *el* cuerpo, sino qué puede *un* cuerpo y

² Frase célebre de Marce Marceau. Recuperado de: <http://akifrases.com/frase/120946>

que a partir de este interrogante podemos pensar la corporeidad como un proceso activo y situado y no como un arquetipo fijo sino en un cuerpo del aquí y del ahora que se configura según las circunstancias de vida.

Y el *lenguaje*, como el modo de vivir juntos y como lo que nos torna humanos a partir de su fluir, empleo, relación en el conversar y a través de las transformaciones que se suscitan en nuestro cuerpo a partir de los cambios del lenguaje, es decir, el lenguaje encarnado. Según Maturana citado por Capra (300, 2010) “solo podemos entender la consciencia humana a través del lenguaje y de todo el contexto social en el que está inmerso”. El lenguaje, es el fenómeno de la relación entre organismos. Maturana (2002a) nos dice que los seres humanos existimos en el espacio relacional del lenguaje y todas nuestras vivencias como seres humanos pertenecen a nuestro ser en el conversar.

Pero estos elementos y su reconceptualización no podrán ser sembrados, dar frutos y entretrejerse en la educación si los maestros no cambiamos nuestra forma de pensar si no empezamos, realmente, a hacer camino al andar.

El camino se hace al andar...

Caminar por estos senderos me señala que el problema universal al cual se enfrenta la educación del futuro es hacer una reforma de la forma de pensar (Morin, 2001). Para llevar a cabo esta reforma la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para concebir y resolver preguntas esenciales estimulando el empleo total de la inteligencia general. Igualmente, nos plantea a los educadores la necesidad imperiosa de pasar de una forma de pensar fragmentada, a un pensamiento policéntrico capaz de orientarse a un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad-diversidad y de la unidad-identitaria de la condición humana. Un pensamiento que se alimente de las culturas del mundo; un pensamiento hacia la identidad y conciencia terrenal, es decir, que el reto de la educación del futuro es el desarrollar la capacidad de pensar sistemáticamente, lo cual nos instituye en el mundo como seres interdependientes donde las acciones de cada quien afectan a los otros seres del planeta.

Si el llamado de todos, hasta de la misma educación, es romper, dejar de lado, enterrar la difunta educación que por tanto tiempo ha hecho daño a la humanidad, debemos ser conscientes que para lograrlo el camino está orientado por dudas, confusión y una enorme necesidad de hacernos preguntas. *Muchos ya hemos empezado a andar el camino*. Sin embargo, aún en los tiempos institucionales prevalece con poderío, la evaluación, la inspección, el control, la propiedad, la independencia, la individualidad, el discurso patriarcal, como fuertes colgaderos donde muchas instituciones y docentes encuentran, aún, asidero para seguir perpetuando el modelo de educación dominante.

Lo anterior me convoca a mirar la educación como una cuestión humana que debe ser pensada desde la perspectiva de los diferentes contextos-dimensiones-espacialidades. Y en ese sentido poder garantizar su reversibilidad-regeneración, en el entendido que no hay nada en los contextos y espacialidades que no pueda explicarse sino a través de lo humano. El gran grito, al cual como maestra no puedo hacerme sorda, está dado, necesitamos una educación construida desde el acto que nunca termina, que nunca se ordena, como un tiempo de creatividad y creación, de solidaridad, que reconozca en los aprendientes (maestros y estudiantes) seres encarnados en permanente relación con el universo, que crecen y se autoorganizan en ambientes de aprendizaje —nichos vitales— donde tienen la oportunidad de vivir para acercarse al conocimiento. (Assmann, 2002). En palabras de Skliar (148, 2007) se necesita...

Una pedagogía educación de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor. Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra [...] una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire el espacio y del tiempo todo saber ya disponible, que obligue a recomenzar de cero [...].³

Para dejar huella en este camino, también es imperativo concebir al aprendiente como un ser que reconoce al otro como legítimo otro, donde

³ La palabra y el rayado es mío.

la interacción maestro-aprendiente se fundamenta en el amor, el respeto y la transformación en la convivencia (Maturana, 2002a). En otras palabras, re-encantar, seducir, complejizar y re-crear la educación, la pedagogía, la escuela y sobre todo a los actores involucrados en recorrer el camino.

La nueva emergencia nos indica el fenómeno complejo desde el cual todo ser aprende. Este fenómeno se origina en su interior, y se hace posible gracias a las implicaciones biológicas y ambientales que tienen injerencia en todas sus dimensiones. Es un hecho en el que intervienen tanto la mente como el cuerpo y el espíritu. Al respecto, Assmann expone que “Sólo se puede hablar de aprendizaje cuando la conducta aumenta de modo manifiesto la eficacia con que se procesa la información de modo que se alcancen los estados deseados, se eviten los errores, o una parte del entorno pase a ser controlada” (127, 2002). En este mismo sentido Morin (2001) nos dice que son:

286

Caminos para que los seres humanos conozcamos no sólo desde el lugar de la razón sino desde el lugar de la emoción, del alma —como el lugar del afecto— y de la conciencia de sí mismo —que puede ser entendida como esa cualidad que nos permite pensarnos a nosotros, a nosotros mismos y que está alojada en algún lugar entre el cerebro y la cultura de la que hacemos parte.

Este escrito no admitirá ni cierres ni conclusiones pues solo se trata de una nueva sensibilidad y reflexión que nos provoca diferentes modos de pensarnos con el otro, diversas formas de relación, otras formas de lenguaje, otras posibilidades de expresión, de organización educativa y social desde la complejidad y pluralidad de cada ser.

Como docentes y aprendientes necesitamos comprender y vivenciar que el lenguaje tiene lugar en los espacios de relaciones donde lo más importante no es el conjunto de reglas sino las coordinaciones consensuadas de acción con el otro como un modo en el que podemos fluir en ellas. Es decir, el lenguaje pertenece a las relaciones que se dan en la convivencia y desde estas relaciones el respeto, por los otros lenguajes, nos lleva a abrirnos y saber que si cambia el modo de estar en relación con los demás debe cambiar el lenguaje, cambiar el espacio y cambiar las interacciones donde se desarrolla (Maturana, 2002b).

La corporeidad brinda una idea muy potente que borra las creencias que configuran la normalidad y la auto-eficiencia de los cuerpos desde el pensar que hay individuos que pueden organizar su existencia sin contar con los demás. Esta idea errónea se diluye cuando se observa y experimenta que los cuerpos no tienden a la normalidad sino a la diversidad, no a la autosuficiencia sino a la interdependencia entre cuerpos entre personas. La interdependencia apela a lo perceptivo, al cuerpo como lugar de encuentro, al cuerpo como más allá de lo obvio, más allá de la realidad física, como lugar de dimensiones sensibles y de relación con los otros, como libro abierto para ser leído y como papel que permite ser reescrito sin perder su esencia.

Esta perspectiva de otros lenguajes, otras corporeidades, otros cualquiera que educar exige que nosotros los profesores sepamos cómo interactuar con los aprendientes en un proceso que no los niegue o castigue por la forma como aparecen en la relación o porque no aparecen como las exigencias culturales dicen que deben ser. El educar desde estos elementos (cualquieridad, corporeidad y lenguaje) conlleva al aprendizaje del respeto y aceptación de sí mismo que a la vez lleva a la aceptación y respeto del otro y la responsabilidad y seriedad en el quehacer. En este camino no se crea una negación en la convivencia pues no importa que el otro no sea como uno (Maturana, 2002b).

Desde estas comprensiones iniciales nutridas por reflexiones, experiencias, conversaciones, y diálogos y desde otra mirada al mundo educativo que hemos construido-destruido puedo decir, con cierta convicción, que lograremos superar la educación tradicional si nos sumergimos en el camino donde confluyen la corporeidad, lo conversacional, lo complejo, lo cambiante, lo encarnado, lo tramado, lo humano, pero también cuando dejemos de lado la preocupación por la educación de todos, pues seremos capaces de educar a *un cualquiera* donde no nos importe quién es, cuál es su nombre, su apellido, donde no se requieran pedagogías para sordos, para deficientes, para locos, para infantes, solo así no necesitaremos “[...] de actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido [...]” (Skliar, 2011b) solo necesitaremos de una pedagogía donde la única condición y clase exigida es ser un —*un*

ser habitante planetario— en el sentido que “el educar es defender vidas” (Assmann, 2002). Donde el gran principio pedagógico por excelencia sea *me da igual* de dónde vengas, quién eres, cuál es tu familia, cómo aprendes, cuál es tu lenguaje, cómo es tu cuerpo; igual te voy a decir lo que tengo que decirte para que aprendamos juntos (Skliar, 2013).

En esta perspectiva, los tres elementos trazados permitirán vislumbrar nuevos caminos hacia qué es posible hacer para que ese aprendiente cualquiera tenga su propio aprendizaje sin etiquetas (sordos, ciegos, negros, blancos, indios) ni exclusiones, sino desde el entendido que los seres humanos nos educamos en comunión dentro del mundo como mediador, donde el lenguaje, la corporeidad y la cualquieridad tienen un papel primordial para seguir caminando el camino hacia la educación de todos, de cada uno, de un cualquiera de todos. *La discusión apenas comienza* y otros elementos nacientes se entramarán a estos en la búsqueda del sentido de otra educación. Cada uno de estos elementos, y todos en conjunto, requerirán de un tratamiento que conlleve la participación, la creatividad, la expresividad y la racionalidad como fundamento de cualquier mediación pedagógica en la cual se enmarque una propuesta de convivencia educativa.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Capra, F. (2010). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2003). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Gutiérrez, F. (s.f.). El sentido del discurso pedagógico. *Serie Holografía*, 4. Costa Rica: Universidad de la Salle, Doctorado en Educación.
- Gutiérrez, F.; Prieto, D. (1996). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo. Programa de Educación a Distancia. Guatemala: Universidad de San Carlos.
- Jutinico, M. S.; García, D. P. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Revista Educación y Ciudad*, n.º 26, pp. 107-116.
- Maturana, H. (2002a). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ensayo.
- Maturana, H. (2002b). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ensayo.
- Moreno, A. (2006). *Lenguaje y androcentrismo*. Curso Educación y equidad de género, compendio de lecturas. Género, teoría feminista y nuevos paradigmas. Costa Rica: Universidad de La Salle.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos*. Buenos Aires: Biblos.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research [Special Issue]*, VI (2), pp. 342-388.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2011a). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2011b). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801058>
- Skliar, C. (2013). *Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación*. Conferencia dictada en la Sala de Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga.

