

Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad

Pedagogical reflection and transformation. Recognition to otherness

Andrea Olmos Roa, Martha Sánchez Dettmer y Alfonso S. Correa Reyes

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza

Resumen

Presentamos, desde una mirada crítica, algunas reflexiones y transformaciones construidas en el proceso de relatar y compartir narrativas de experiencias pedagógicas, relativas a la otredad y algunas conductas discriminatorias observadas en la cotidianidad universitaria, así como, posibles vías de transformación en las relaciones pedagógicas con los estudiantes. Analizamos diversos cuestionamientos de un grupo de profesores universitarios, tomados como referencia de análisis, para comprender la dialéctica en las escuelas o universidades, como escenarios que limitan y empoderan. Por un lado, describimos las reflexiones sobre las experiencias relatadas, en relación a prácticas o ideologías dominantes, en las que se producen y reproducen procesos estigmatizadores que desencadenan prejuicios y conductas discriminatorias en contra de ciertos estudiantes, y de igual forma narrativas de experiencias de profesores universitarios que intentan contrarrestar las narrativas dominantes, modificando discursos y prácticas, entre otros, al promover el reconocimiento a la diferencia y el respeto de la otredad, en todas sus acepciones. Finalmente presentamos algunos aprendizajes y transformaciones tanto personales como profesionales producto de las experiencias relatadas.

Palabras clave: Formación / reflexión docente; transformación pedagógica; reconocimiento; otredad; exclusión / inclusión.

Abstract

In this paper we present, from a critical perspective, some reflections and transformations built in the process of sharing narratives and teaching experiences in relationship to otherness and some discriminatory behaviour observed in everyday university life. As well as, we discuss possible ways of transformation in the pedagogical relationship with students. It is studied diverse questions from a group of university professors, taken as reference for analysis in order to understand the dialectic in schools or universities, as limiting and empowering scenarios. On the one hand, we have described the reflections on the experiences reported in relation to practices or dominant ideologies which produce and reproduce stigmatizing processes that trigger prejudices and discriminatory behaviour against certain students. Likewise we have described some narratives of experiences from university lecturer, that attempt to counteract the dominant narrative transforming their ideologies and practices by promoting the recognition of difference, existence and respect to the otherness in all its meanings. Finally, there are presented some learning and both, personal and professional transformations that reported experiences have produced.

Keywords: teacher's reflections; pedagogical transformation; recognition; otherness; exclusion / inclusion

1. INTRODUCCIÓN

La exclusión educativa es un fenómeno complejo y multidimensional, objeto de preocupación y propuestas en diversos países, especialmente de América Latina, donde la desigual distribución de los ingresos se relaciona con una fragmentación social y cultural, que se expresa en altos índices de exclusión y violencia. Uno de los desafíos a los que se enfrenta la región, en la meta propuesta sobre Educación para Todos, ha sido ayudar a combatir la discriminación cultural, la exclusión social, así como prevenir la violencia y la corrupción (UNESCO, 2007). Uno de los supuestos para avanzar hacia una mayor equidad en la región se logra, según este organismo, a través del desarrollo de escuelas más inclusivas, ya que al transformar las culturas y prácticas de las instituciones se puede dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Todo ello exige, según este organismo internacional, transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad. Uno de los esfuerzos que se destaca en este sentido, se relaciona con promover la participación del profesorado en procesos de formación y desarrollo profesional, acordes a las demandas sociales actuales.

10

En virtud de que la exclusión educativa en la educación superior es de tal magnitud y complejidad que demanda una mirada multidimensional y abordaje complejo, cuyo análisis rebasa los alcances de este documento, sólo abordaremos aspectos relacionados con la formación del profesorado, que permiten repensar prácticas y posturas discriminatorias, con aquellos estudiantes inscritos en la universidad que no logran resultados satisfactorios, son segregados o discriminados por su etnia, género, procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida (Blanco, 2006) y a su vez, sufren la paradoja señalada por Escudero, González y Martínez (2009), donde la misma institución universitaria pensada y construida para ayudar a lograr su formación, es la misma que con frecuencia legítima, y conforma su exclusión.

Algunos de los esfuerzos iniciales en nuestro país, enfocados en la formación del profesorado y relacionados con la problemática señalada, se han caracterizado por una mirada capacitadora y técnica, que asume que trabajar en contextos de diversidad y desigualdad requiere del manejo de contenidos y técnicas específicas para su abordaje, con una tendencia de pensar en mejorar la docencia a partir de capacitar al profesorado con un perfil complejo, ideal, inalcanzable, con un listado de cualidades de un docente inexistente.

En la educación elemental surgió un movimiento segregacionista, que requería una formación docente y escenarios particulares para atender los diversos grupos, en especial a los discapacitados e indígenas. Posteriormente se intenta, por un lado, integrar a la escuela y sociedad a los alumnos con necesidades educativas especiales y, por otro, con la inclusión, atender a la amplia diversidad del alumnado. Las propuestas de inclusión, permiten repensar la formación y desarrollo profesional al no centrar la problemática en las características del estudiante, sino en el sistema educativo y sus instituciones, particularmente de ciertos factores que limitan el acceso, permanencia y formación del alumnado como: la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, etc. (UNESCO, 2005).

Ainscow (2012) parte del supuesto de que es necesario eliminar la exclusión social, ocasionada por actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, o capacidades, para poder avanzar en la educación inclusiva, ya que las prácticas inclusivas constituyen los medios más efectivos para combatir actitudes discriminatorias. Como señala este autor, una pedagogía inclusiva depende de la forma en que los docentes conceptualizamos las ideas sobre la diferencia.

Una serie de trabajos recientes, congruentes con esta lógica, buscan un replanteamiento de la formación docente, estableciendo comunidades de colaboración entre el profesorado para hallar respuestas colectivas, con base en la reflexión, a los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad. Las aportaciones de Freire (1979; 1991; 1997) nutren y se suman a enfoques como el referido, con aportes que buscan cuestionar las miradas con tendencia a criminalizar, culpabilizar, discriminar y estigmatizar al sujeto *diferente* (Skliar, 2005). En estas propuestas se resalta el reconocimiento *del otro* y sus saberes (Santos, 2007), para favorecer perspectivas que comprendan las prácticas educativas a la luz de los cambios culturales, sociales, políticos y económicos. Dentro estas propuestas, encontramos la apuesta por una formación docente inserta en procesos de reflexión/ acción/ transformación, que fomente en el profesorado un enfoque analítico y de cambio de ciertas prácticas, actitudes y representaciones, favoreciendo acciones y medidas que, entre muchas otras cosas, eliminen los procesos de estigmatización sobre ciertos alumnos, y a su vez permitan repensar y compartir prácticas y experiencias pedagógicas inclusivas.

Autores críticos como (Santos, 2007; McLaren, 1984, 1994; Freire, 1997) entre otros, han permitido ampliar nuestra idea de exclusión educativa, para pensarla no sólo a nivel de los sujetos, sino también de prácticas, modos de pensar, maneras de conocer, etc. Por ejemplo nos permitió percatarnos que la experiencia social en todo el mundo, es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante (Santos, 2007). Este autor, destaca el mérito de Foucault al demostrar las opacidades y silencios producidos por la ciencia moderna, e identificar otras formas de conocimiento marginadas, excluidas y desacreditadas por dicha ciencia moderna, y por tanto, reconocer la existencia de diversos tipos de conocimientos, maneras de conocer y en nuestro caso de ser docente y de formación y desarrollo docente.

En esta línea de pensamiento, en el ámbito universitario, ante la crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, vimos la pertinencia de integrar en nuestro proceso formativo y quehacer docente, modos diferentes a la investigación y la racionalidad instrumental que la ciencia moderna ha impuesto como única, e incorporar como contrapuesta a la investigación narrativa (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

12

Así, el propósito de este escrito, es presentar el análisis y reflexiones vertidas en una experiencia de reflexión pedagógica, la cual parte de un proceso formativo y de investigación más amplio y permanente, realizado por un grupo de 20 profesores universitarios. El proceso reflexivo/indagativo y de transformación, iniciado por los autores de este documento, se relaciona con la discriminación y el reconocimiento de la otredad como diferencia y una apuesta por un *nosotros* en las relaciones pedagógicas.

2. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. EL PAPEL DEL DOCENTE

Como se ha mencionado, la exclusión es un fenómeno complejo con diversas formas y aristas. Aquí nos referiremos sólo a una de sus formas, ya que, según Castell (2004), es la principal amenaza de excluir en la actualidad. Este tipo de exclusión consiste en atribuir un estatus o adscripción especial a ciertos sectores de la población, y con este tratamiento social, por lo general, se estigmatiza a las poblaciones implicadas. En el caso educativo podemos las categorías de discapacitado, marginado, desertor...

Esto es, la exclusión educativa se vincula con el tratamiento social al considerar *al otro y lo otro*. Skliar (2005) denuncia que a lo largo de la historia humana se ha cambiado el sentido de la noción de *diferencia* por el de *diferente*. Este autor explica que la *diferencia*, refiere la amplia gama de rasgos, características, aspectos, visiones..., que caracterizan a los seres humanos. Señala que dichas diferencias no se describen ni presentan en términos de mejor o peor, superior o inferior, positivo o negativo. En cambio, la construcción social de *los diferentes* separa o devalúa ciertos aspectos o rasgos de esas diferencias. Por lo cual, Skliar (2005) propone separar la cuestión *del otro*, constituido como un asunto filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad por todo tipo de alteridad, de la *obsesión por el otro*.

En esta construcción de los *diferentes*, consideramos útil mencionar su estrecha relación con el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. Según Huici (1996), el estereotipo es un proceso cognitivo construido socialmente, implica categorizar a través de un conjunto de atributos generalizados, que suponemos tiene una persona por pertenecer a un grupo determinado. Por lo general son características simplificadas y sin fundamento. Si a este proceso cognitivo, de estereotipar, se le añade un componente emotivo, tenemos un prejuicio. El prejuicio implica otorgar una valoración (positiva o negativa) fundada en una generalización errónea y que no parte de datos de la realidad. A través de los prejuicios clasificamos a las personas y atribuimos una valoración subjetiva respecto a las características que asumimos aquellas tienen. Ahora bien, cuando incluimos la dimensión del comportamiento se habla de discriminación. Si esas características o estereotipos que atribuimos a una persona y que nos hace valorarla positiva o negativamente nos conducen a actuar de cierta manera, estamos discriminando (Huici, 1996).

Por ello, al retomar la idea de inclusión educativa, en relación a la dimensión relacionada con *la valoración con igualdad de importancia para todos los alumnos*. Esto es, que se sientan reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo), nos recuerda la importancia de considerar a aquellos sujetos y grupos, quienes al ser observados *diferentes* se les limita vivenciar con plenitud el sentimiento de pertenencia (Echeita, 2008).

De la misma forma, como sugiere este autor, la inclusión educativa no es sólo lograr sentimientos de pertenencia y de bienestar emocional y relacional, sino también la preocupación por un proceso formativo integral. En este sentido,

esta propuesta nos invita a pensar en una formación del profesorado en servicio que favorezca la construcción de opciones que faciliten dicho proceso formativo. Al igual que Echeita (2008), pensamos la inclusión educativa de manera situada, esto es, con relación a lo que ocurre en nuestra aulas e instituciones concretas, por medio del cambio en nuestra forma de construir conocimientos, de mirar la escuela, a los estudiantes y a nosotros mismos, así como, las formas de organizar los procesos pedagógicos, que posibiliten la inclusión de la diferencia, tanto de sujetos, prácticas, visiones, formas de construir conocimiento, difundir el mismo, etc.

3. EL CICLO DE INDAGACIÓN / RELEXIÓN / TRANSFORMACIÓN DEL PROFESORADO

14

Situamos nuestro estudio en la investigación biográfico- narrativa en educación, la cual se inserta dentro del “giro hermenéutico”, producido en los años 70 en las ciencias sociales, en el cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Desde esta perspectiva se comprenden los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos” cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona y donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Es importante resaltar, con Connelly y Clandinin (1995:12), que la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el fenómeno que se investiga, esto es, la narrativa como producto o resultado escrito o hablado. Los autores para diferenciar este sentido proponen denominarlo *relato*; (b) el método de la investigación, la investigación narrativa, como forma de construir/ analizar los fenómenos narrativos y (c) el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines, por ejemplo, promover, mediante la reflexión biográfico-narrativa, el cambio en la práctica en la formación del profesorado.

De esta manera, cuando hablamos de relatos pedagógicos en este escrito nos referimos al sentido de la narrativa como fenómeno que se investiga, señalaremos la documentación narrativa de experiencias, como modalidad de investigación y como dispositivo metodológico. Finalmente, en la formación del profesorado usaremos la noción de narrativa como un uso que damos a la misma para promover, mediante la reflexión narrativa, la transformación en nuestros discursos, prácticas y formas de construir conocimiento, en nuestro caso

pedagógico. Desde esta lógica, encontraremos a lo largo del documento una polifonía de voces: la del narrador; del marco teórico que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación y de la reflexión de los participantes al extraer conclusiones del material.

3.1 DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS, DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Es importante reiterar que en este ciclo formativo, la relación teoría-práctica; indagación/ formación/ transformación, entre muchos otros, se integran en un ciclo. Aquí, intentamos separarlos por motivos de claridad en la exposición.

Veamos un caso, en relación con la teoría práctica, nuestro movimiento formativo, no parte de una mirada aplicacionista o ejecutora de algunas propuestas (por ejemplo la educación inclusiva) dadas por autores u organismos internacionales o nacionales, sean éstas teóricas o no, sino que en nuestro proceso reflexivo y situado, al observar prácticas discriminatorias en las aulas universitarias, conversamos y recuperamos propuestas, discursos o teorías, entre ellas la educación inclusiva, que permiten comprender nuestras prácticas concretas y poder derivar posibles vías de transformación de las mismas, entre ellas visiones inclusivas, participativas, empoderantes..., en un proceso dialéctico, donde vamos resignificando, entre sí, los aspectos prácticos como teóricos.

Esta experiencia de formación docente la concebimos como un movimiento formativo horizontal que promueve el intercambio, conversación, reflexión, investigación y formación de manera integral. Lo hemos hecho a través de el dispositivo metodológico de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, modalidad de investigación/ acción/ transformación (ver Suárez y Ochoa, 2005; Suárez, Ochoa y Dávila, 2005; Suárez, 2010a). En dicho proceso se destaca la articulación entre conocimiento, comunicación y cambio transformador, a través de un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores educativos (Olmos y Martínez, 2013).

Con dicho proceso integral hemos intentado ir modificando nuestras formas de pensar, discursivas y de práctica docente, entre otros aspectos, a través de la ruptura de lo que aparece ante nuestros ojos como el sentido común, regularmente presente en las representaciones compartidas dentro de la sociedad, tanto en las relaciones cotidianas como en las representaciones sociales e institucionales. Nos valimos de relatos de experiencia pedagógica por tratarse de estrategias de gran valor, ya que han facilitado dicho proceso reflexivo y

formativo (Olmos, en prensa). De esta forma hemos ido construyendo nuestra propia interpretación a partir de las prácticas en las cuales nos desarrollamos. Cada relato, como lo refiere White (1987), contiene la serie de procesos históricos, sociales, políticos y culturales en los que nos hemos formado.

3.1.1 Ideología, hegemonía y alteridad. Una resignificación conceptual

En este ciclo formativo era importante reconocer las posturas, discursos o teorías sobre la otredad, ya que, como se ha señalado han tenido un “efecto de teoría” en la comunidad. Esto es, cada teoría o explicación formulada, los docentes la concretamos o se nos ha impuesto de manera no perceptible como elemento del sentido común y formando parte del *imaginario* colectivo entre nosotros. Desde esta mirada, dichas teorías o narrativas sociales las hemos utilizado como modelos sobre la alteridad. Esos modelos son tan eficaces como las *clasificaciones o estereotipos*, ya que orientan nuestras interacciones, prácticas, comunicaciones y particularmente definen las relaciones sociales, especialmente las pedagógicas entre *nosotros y los otros*.

16

De esta manera, nos dimos a la tarea de discutir y debatir algunas de las teorías que en la historia sociocultural reciente se han construido sobre el *otro*. Por ejemplo, la teoría del déficit, ha ayudado a entender cómo cuando el docente la utiliza como modelo, favorece el desarrollo de actitudes negativas, particularmente sobre las posibilidades de enseñar a ciertos estudiantes (como los discapacitados, indígenas, de medios rurales, pobres), así como la percepción como algo *natural* a diversos fenómenos que se dan en el ámbito educativo, como el fracaso, la repetición, la deserción o las dificultades de la enseñanza de algunos grupos o alumnos, esto es, desconociendo las raíces socioculturales de los mismos; además pensar que estos problemas se deben a las características del niño o de su entorno social y sobretodo, suponerlos como algo dado e inmodificable (Serra y Canciano, 2006).

Duschatzky y Skliar (2000), permiten entender el proceso de exclusión, en este caso a través de la discriminación, en un contexto social más amplio, ya que según estos autores, la narrativa o discurso social es el modo de ver al *otro* como fuente de todo mal, predominante en las relaciones sociales en el siglo XX. Con Heller (1972) podemos comprender cómo en nuestro pensamiento y actuar cotidiano, nos hemos ido apropiando no sólo de ciertos estereotipos, sino también de analogías o esquemas y además, según esta autora, puede transcurrir, mucho tiempo antes de que observemos con actitud crítica esos esquemas recibidos, si es que llega a producirse esa actitud.

Algunas ideas de los autores referidos, entre muchos más, pudimos vincularlas con los conceptos de *hegemonía* y la *filosofía de la praxis* (Gramsci, 1998; Suárez, 2010b). Al introducir el concepto de hegemonía en tanto poder simbólico, nos permite observar una nueva diferenciación entre *clases* de hombres: los *hegemónicos/ subalternos*, cuya base es la apropiación desigual de los medios para producir sentido. Con la filosofía de la praxis, vista como una lucha contra el sentido común, la religión, la filosofía espontánea y las concepciones de mundo, somos conscientes de la necesidad de reconocer aquellos aspectos que inhiben o limitan la constitución de una *conciencia colectiva crítica*, capaz de observar sus propias condiciones de vida y discriminar el camino a seguir para modificarlas (Gramsci, 1998). Sabemos que para lograrlo no basta una actividad crítica, sino a su vez con prácticas colectivas, inclusivas y participativas.

Asimismo la reflexión gramsciana acerca de que no todos los grupos sociales aprenden de la misma manera, fue referente para pensar en las diferencias comunes en las aulas, y por tanto sumar a la dimensión lógico- racional, las dimensiones prácticas y emocionales.

Por ello, creemos fundamental para la formación del profesorado, insertar en este proceso integral, el análisis y reflexiones colectivas sobre la serie de narrativas que como docentes hemos construido o asimilado, como veremos a continuación.

3.1.2 Indagaciones/reflexiones sobre las narrativas implícitas en los relatos sobre La otredad

Al compartir los relatos pedagógicos, indagamos el posicionamiento que asumimos frente al estudiante y su formación, pero también reflexionamos sobre las múltiples posibilidades que podemos ofrecer para que la enseñanza y formación pueda suceder. Y en este sentido, pensamos importante cuestionar nuestras miradas *deficitarias* sobre los estudiantes.

Esto es, sabemos que en este espacio discursivo se gestan nuestras formas de vincularnos con *los otros*, pero también con el trabajo de enseñar. Por ello, consideramos importante observar cómo hemos construido de manera implícita, resultado de las experiencias culturales insertas en nuestra subjetividad, los marcos epistémico y filosófico sobre nuestras concepciones acerca del conocimiento del mundo, de educación, de nosotros mismos, entre otras cosas. Como hemos expuesto, sabemos que esta construcción a lo largo de nuestra biografía se ve reflejada en nuestras concepciones y prácticas de enseñanza.

Lo relevante es considerar las creencias, posturas, formas de conocer, pensar, actuar, en particular con los marcos discursivos de las reformas educativas y propuestas de organismos internacionales, y en general, de las prácticas discursivas en toda una sociedad impregnadas por una visión occidental que las ha colonizado. Esto es, las discusiones colectivas al respecto nos hicieron conscientes de la existencia de un entramado complejo de significaciones, previo y compartido por la sociedad, que opera a un nivel no consciente y que se encarga de filtrar la realidad.

Para ello nos valimos de la propuesta de Freire (1997) para llevar a cabo una reflexión crítica sobre la práctica, no sólo para modificar “la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica” (Duhalde, 2008: 211).

Al analizar y reflexionar sobre las narrativas intentábamos descubrir los modelos de otredad implícitos en los relatos. Uno de ellos era, ver al otro como fuente de todo mal, y entender, con Duschatzky y Skliar (2000), que esta concepción puede permear las aulas contemporáneas, por ser el modelo predominante en las relaciones sociales en nuestro tiempo. Es fundamental señalar que no deseamos *demonizar* las narrativas de los docentes, ni las propias, ni culparlos o culparnos de *discriminadores*, sino entender cómo este proceso puede presentarse en muchas aulas, si lo miramos en el contexto histórico actual. En él, la modernidad ha construido, varias estrategias de regulación y de control de la alteridad que, parecen sutiles variaciones de una misma narrativa. Entre ellas: el *demonizar* al otro o su transformación en sujeto *ausente* (Duschatzky y Skliar, 2000). Revisemos esta mirada del *otro*, como *diferente* construido socialmente, percibido en algunos relatos pedagógicos con estudiantes con VIH, de la calle, o fracasados:

18

(...) Fuera del cubículo me encontré, casi de frente, a un ex-alumno, muy delgado, demacrado, con la piel súper reseca, sobre todo la de la cara. Con una tristeza y un dolor infinitos reflejados en su mirada, tan penetrante que me obligó a voltear hacia él, contagiándome de todos los pesares de la humanidad. Imaginé que ese era el estudiante al que se había referido el profesor, que minutos antes había entrado, muy enojado y “echando pestes”... (Correa, en prensa).

O de este estudiante universitario que creció fuera de su hogar

Una mañana en un inicio de semestre, un muchacho irrumpió repentinamente en el aula de clase (...) Parecía un personaje extraído de una escena de “Los olvidados” de Luis Buñuel; su porte desaliñado hacia juego con su

rostro anguloso y extremadamente pálido (...), un tatuaje adornaba a uno de sus delgados brazos y su actitud, así la percibí entonces, era desafiante y burlona. Entre tanto, algunos de sus compañeros lo miraban con asombro, otros con indiferencia e incluso con desdén. Juan, así lo llamaremos, era diferente, él creció en la calle, expuesto al abuso y al peligro sin la protección familiar (Sánchez, en prensa).

Las experiencias relatadas, dirigen nuestra mirada y reflexiones sobre el *otro*, el *diferente*, aquel estudiante que por su modo de ser, de mirar, de sentir, de expresarse, desafía o hace tambalear tanto nuestras formas tradicionales de relacionarnos con ellos, así como a nuestros propios modos de actuar pedagógico (Pérez, 2009). En este contexto pudimos analizar la discriminación en diversas prácticas en el aula, esto es, mostrar lo que como sociedad y a veces en las aulas, decimos, pensamos y hacemos a través de palabras, gestos, signos y rituales relacionados hacia el *otro*. En especial al construir al *diferente*, con distintos modos de referencia: sidoso, deficiente, drogadicto, homosexual, desertor, anormal, fracasado, etc. Recordemos que un aspecto fundamental del discurso colonial es el uso de estereotipos como una de sus principales estrategias discursivas, y que se coloca como una modalidad de conocimiento e identificación (Skliar, 2005).

Este tipo de discursos puede dar lugar a casos como los siguientes:

Allá, en el pasillo, acabo de saludar a un cabrón y le di la mano, justo antes de que dijera que era sidoso. Voy a lavarme las manos con lejía y a desinfectarlas con alcohol... ¿Cómo no me di cuenta? (...) ¡Me falló mi ojo clínico!" (Ejemplo citado por Correa, en prensa)

Como hemos discutido, para entender este suceso es importante verlo como una construcción sociocultural del estereotipo, donde nuestro análisis no se centrara en la persona de manera aislada, sino lo importante es entender cómo diversos discursos dominantes los vamos incorporando en prácticas y normas sociales, configurando lo que conocemos como sentido común.

Esto se produce en un proceso social más amplio en programas o servicios (educación compensatoria, especial, inclusión, educación multicultural) a todos estos alumnos *diferentes* o *anormales*. De esta manera estos programas, servicios o leyes, generan determinadas actitudes en la población, especialmente en aquellos sectores que no tienen fácil acceso a un conocimiento más amplio del problema (Rengel, 2005). Por ello, el proceso de valoración social de los

fenómenos sociales puede percibirse en forma de usos y costumbres, leyes y normas. Muchas veces con prejuicios culpabilizadores sobre dichas problemáticas sociales.

De esta manera la cultura dominante, como señala McLaren (1994), se asegura que los grupos subordinados o discriminados que fracasan en la escuela, vean ese fracaso en términos de falta de idoneidad personal o de no tener “suerte”.

Fue por pura suerte (en referencia a sus calificaciones excelentes), pues tengo la cabeza muy dura, aseveraba; a sus carencias materiales se sumaba el anhelo de venganza a causa de las vejaciones y los abusos sufridos (Sánchez, en prensa).

Así, los usos y costumbres son incongruentes con la promesa educativa que pretende eliminar lo negativo, re-encauzándolo: despojando de la palabra al chico *conflictivo*, al *mal* alumno, al *mal* hablado, en pocas palabras, *al diferente*, devaluando el lenguaje no oficial, rechazando estilos de vida diferentes, desautorizando la duda, juzgando de irrespetuoso al que cuestiona la autoridad, etc.

20

A cada momento interrumpía la clase para emitir su opinión relativa al tema tratado en la asignatura a mi cargo, Seminario de Problemas Socioeconómicos de México, proveniente de su “banda” como él llamaba a sus amigos de la calle. Para Juan el parecer de su pandilla tenía mayor sustento aún por encima de cualquier especialista en la materia. Desde su experiencia, la violencia se constituía en el único medio para alcanzar cualquier objetivo... (Sánchez, en prensa).

Afortunadamente, para ello, nos apoyamos en aquellas tendencias que analizan críticamente estas prácticas estandarizadas y el control burocrático ejercido sobre nosotros y las cuales plantean la necesidad de formarnos insertos en una cultura profesional reflexiva y dialogante a través de nuestra participación activa y crítica.

3.2 TRANSFORMACIÓN EN CONCEPTUALIZACIONES Y PRÁCTICAS. OTRAS FORMAS DE SER DOCENTE

Aunque Heller (1972) reconoce la utilidad del pensamiento cotidiano, debido a su carácter pragmático, consideramos importante apoyados en esta autora, percatarnos de la generalización excesiva en nuestra experiencia con los estudiantes, al hacer clasificaciones apresuradas y a veces dicotómicas, bueno/malo, normal/ anormal. Esta autora sugiere un proceso de comunicación que cuestione lo dado, lo hecho y nos alienta en la búsqueda de la construcción de

futuros posibles, a través del diálogo entre narrativas propuestas de alumnos y profesores, para que en nuestra cotidianidad no afecte ese modo pragmático que tenemos de clasificar la experiencia y nos lleve por ejemplo a discriminar al otro.

Afortunadamente, como grupo y a través de los relatos, de nuestra experiencia en las aulas, nos percatamos de la importancia de desafiar a esa cultura dominante capaz de manufacturar los sueños y los deseos de todos, al proporcionar los *términos de referencia* (por ejemplo, las imágenes, visiones, historias o narrativas, ideales o visiones del otro o diferente) a partir de los cuales se espera que todos vivamos nuestras vidas.

Por ello nos apoyamos en la filosofía de empoderar, la cual se vincula con el enfoque de la educación popular desarrollada a partir del trabajo de Freire, y ligada a los enfoques participativos. Pero a diferencia de pensar dicho empoderamiento sólo como proceso de integrar la participación, sin cuestionar las estructuras existentes, la noción de empoderamiento desde una visión crítica, se traduce como una estrategia que propicie que los grupos subalternos, incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social (Freire, 1997). Ésto incluye procesos educativos para que las personas tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de comprender cómo se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas (Freire, 1970; 1997).

3.2.1 De la discriminación al reconocimiento y valoración a la otredad

Así, hemos podido darnos cuenta que uno de los grandes desafíos como docentes universitarios era reconocer e intentar transformar esos rasgos antidemocráticos y opresivos del control hegemónico que a veces estructuran la existencia diaria de nuestras aulas (McLaren, 1984; 1994). Ahora sabemos, que esos rasgos opresivos no suelen ser desafiados porque con la ideología dominante hemos aprendido a verlos como naturales.

Como herramienta pedagógica, hemos enfatizado el reflexionar, mediante la documentación pedagógica, sobre las experiencias personales y la de los estudiantes, que de cuenta de la naturaleza política de nuestra vida diaria. Pero en particular, provocar un cambio en las relaciones pedagógicas que transforme nuestra idea de los *otros* para convertirla en un *nosotros*, llenos de diferencias.

Recuperamos la idea expresada por Echeita (2008), de propiciar la inclusión de todo el alumnado, a través de favorecer el reconocimiento y valoración de los estudiantes. Lo hemos hecho, entre muchas otras cosas, a través de la contención o demostración afectiva que la relación pedagógica incluyente necesita, donde se reconoce y valoran aspectos devaluados en las posiciones dominantes sobre dicho vínculo pedagógico, así como, recuperar los aspectos emocionales y su expresión abierta en cualquier contexto social, particularmente el universitario:

Lo saludé, lo abracé, como suelo hacer cuando saludo a alguien conocido, (...) Mientras lo abrazaba, el joven comenzó a llorar, desconsolado, sacándome de balance profundamente (...) le pregunté: "¿qué pasó?, ¿hice algo que no debía hacer o inapropiado, que ofendiera tu religión o tus principios? Él contestó: "No maestro, disculpe, es la emoción. (...)Vine a buscar ayuda, a platicar con alguien, porque salí positivo, tengo VIH. Me quitaron el Seguro Social porque me corrieron del trabajo cuando se enteraron (...) Mi familia me dio la espalda y todos me rehuyen, sobre todo cuando les platico sobre mi problema. Por lo menos quiero hablar con alguien, para bajar la ansiedad. Sé que no se puede hacer mucho más de lo que ya estoy haciendo... Sólo me cabe esperar el desarrollo de los acontecimientos. Estos comentarios cimbraron en lo más hondo de mi alma y mis sentimientos (...) Sentí un golpe duro, muy doloroso, en mi conciencia, en mi celo profesional. Juré ayudar al que lo necesitara, sin distinción de origen, credo, condición social o preferencias sexuales y yo, con mis boberías, prejuicios y telarañas. (Correa, en prensa)

22

O de compartir otras narrativas diferentes a las dominantes y de construir empatía y solidaridad en el grupo

Mi labor se centró en persuadirlo de la existencia de otras formas de convivencia, a través de un trabajo digno y de respeto, aun conocedora de la compleja realidad circundante. La tarea se extendería a todos mis alumnos los cuales, durante las primeras semanas de iniciado el curso, manifestaban su menosprecio hacia Juan al rehusarse a incluirlo tanto en sus actividades académicas como en sus diversiones. Por tanto, en varias ocasiones tuve que mostrarme molesta con los chicos y exigirles respetar a su compañero... El tiempo transcurría, y si bien la mayoría de sus compañeros de clase continuaban manteniéndose a cierta distancia de Juan, me alegraba el observar la forma como Luis y Pedro, dos jóvenes muy aplicados, le brindaban su apoyo (Sánchez, en prensa).

Respeto y confianza en y con los estudiantes

(...) mis alumnos revelaban su temprano desazón por no conseguir empleo al término de sus estudios. Acto seguido, mi mirada se dirigió a Juan y le expresé lo orgullosa que me sentiría cuando él se convirtiera en todo un profesional. Su sonrisa se tornó dulce y sus pensamientos se trasladaron, tal vez, a ese lejano y acariciado momento. Y mientras él soñaba, uno de sus compañeros palmeaba afectuosamente su hombro (...) el semestre llegaba a su fin y (...)

entregar las evaluaciones globales. Juan figuraba entre los alumnos más destacados. La expresión de su rostro era de un franco asombro al recibir su calificación (...) Sin más, saltó de su asiento, me abrazó fugazmente y en seguida salió a toda velocidad del aula, en verdad parecía perseguido por el mismísimo demonio. Todos, al unísono, soltamos una estruendosa y divertida carcajada. Los jóvenes se despidieron (...); yo permanecí unos momentos más ahí; después apagué las luces y caminé muy contenta, no sólo por el sorprendente progreso de Juan, sino también por el mío. Sí, había logrado sobreponerme a mi propia intolerancia y a mis prejuicios. Y valoré entonces los prometedores efectos del respeto y del reconocimiento del otro (Sánchez, en prensa).

3.3 TRANSFORMACIÓN TANTO COMO DOCENTES Y PERSONALES POR LAS EXPERIENCIAS COMPARTIDAS Y RELATADAS

Lo fundamental, en todo este contexto formativo conjunto, ha sido comprender que las prácticas dominantes de discriminación, particularmente a los *diferentes*, no están cinceladas en piedra, sino que están socialmente construidas, y que este proceso narrativo no ha tratado sólo de exponer nuestra práctica docente, sino fundamentalmente de resignificarla sobre bases distintas a las actuales, y en especial de reconceptualizarla sobre bases antagónicas a las que hegemonizan el actual modelo de *buen docente* (Carrizales, 1998), de estudiante *modelo* o *normal* o del otro.

Lo importante ha sido que esta reconceptualización la hemos realizado los propios docentes. Pues con este autor consideramos que somos nosotros los que debemos transitar nuestras propias crisis. Esto es, “dejar de creer en lo que hemos creído, de pensar como hemos pensado y de hacer como hemos hecho” (Carrizales, 1998: 155).

Finalmente deseamos expresar cómo consideramos nos ha transformado dicha experiencia, tanto personal como profesionalmente, al construir nuestras narraciones, compartirlas y editarlas con otros colegas y por las reflexiones que nos suscitaron:

No he vuelto a recibir noticias de este joven, pero todavía lo recuerdo y sobre todo, recuerdo la lección que involuntariamente me dio y que me transformó profundamente. Desde entonces, ha cambiado mucho mi percepción y mi actuar en relación a la gente con capacidades y conductas diferentes a las de “todo el mundo”. Esta vivencia me enseñó el valor de la empatía en general y, en esta profesión en particular, especialmente con los estudiantes. Sobre todo, que nunca debemos juzgar, ya que, de entrada, no contamos con los elementos suficientes para evaluar, infaliblemente, todas las situaciones que se nos presentan en nuestra vida diaria. (Correa, en prensa).

Y este otro segmento de relato

Para mí, ha sido una gran experiencia el conocer a Juan, aprendí a no juzgar por la apariencia externa; y corroboré la importancia de implementar herramientas pedagógicas para aproximar al estudiante al conocimiento, aunque lo anterior lo percibo insuficiente y estático si soslayamos el reconocimiento de los sentimientos, de las emociones y de las necesidades afectivas inherentes al ser humano. Mi percepción inicial se ha confirmado sólo en parte: Juan estaba lejos de ser un alumno común, pues su tenacidad, entusiasmo y su transparencia preservados aún en medio de sus difíciles condiciones de vida, lo colocaron ante mis ojos como a un inolvidable maestro (Sánchez, en prensa).

4. CONSIDERACIONES FINALES

En el proceso analítico de nuestras experiencias relatadas, sobre nuestras prácticas configuradas con cierto tipo de narraciones, como las dominantes, hemos entendido que al seleccionar unas narrativas, se sancionan y descalifican otras por razones ideológicas y políticas, muchas veces sin ser conscientes de ello. Pero lo más relevante es comprender, con diversos autores críticos, como Freire y McLaren, cómo los relatos pueden convertirse en posibilitadores políticos de la transformación social y/ o educativa, o pueden utilizarse como estrategias de contención a prácticas pedagógicas que colocan la diferencia en discursos epistemológicos cerrados.

24

Es preciso entender lo anterior en esta doble dimensión, ya que por un lado podemos percibir en las instituciones educativas y en nosotros como docentes, tanto discursos, narrativas y prácticas de exclusión como de inclusión, ya que esta dialéctica es lo que constituye nuestra práctica educativa. De esta manera comprender que la educación no sólo se ocupa de reproducir y transmitir las formas de relación de los distintos actores sociales, sino que también es un lugar donde se producen distintas formas de reacción o de oposición con una mirada transformadora. Todo ello nos ha hecho pensar que como docente necesitamos tomar una posición con respecto a las alternativas que los abordajes discursivos proponen, al reconocer que la educación se basa en ciertos principios ideológicos que la sustentan.

Consideramos que uno de los aspectos relacionados con la exclusión educativa y las actitudes discriminadoras que la favorecen, requieren, como sugiere Skliar (2005), una recuperación de la noción de *diferencia* que refiere la amplia gama de rasgos, aspectos, visiones... que caracterizan a los seres humanos, y

eliminar construcciones sociales de los *diferentes*, ya que al hacerlo separamos o devaluamos ciertos aspectos o rasgos de esas diferencias. Lo importante es rescatar la cuestión *del otro*, lo cual se constituye en un problema filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad por todo tipo de alteridad.

Esta rica experiencia de documentar narrativamente nuestras experiencias pedagógicas basada en la mirada narrativa, desde una posición crítica (Kincheloe, 2001), significa leer la narrativa personal en contraste con la serie de narrativas dominantes, ya que no todas las narraciones son reconocidas de igual forma y hay algunas que existen muy devaluadas, y que están en los márgenes de la sociedad.

Hemos intentado desafiar algunas narrativas que habíamos asimilado sobre el otro, *diferente*, que lo invisibiliza, tratando de darles voz, de empoderarlos y de rescatar otras formas de relación pedagógica y de enseñanza que reconoce y valora la otredad vista como diferencia.

Apostamos con Skliar (2005) por un cambio en nuestras aulas donde se vayan cambiando los argumentos de la educación, pero no a través de aquellos que hemos recibido pasivamente en nuestra historia formativa sino con nuestros propios argumentos, los cuales consideramos podemos derivar en este proceso reflexivo horizontal.

Sabemos que este complejo proceso de transformación en las relaciones pedagógicas y de nuestras prácticas es lento y progresivo, en especial con los que se han construido como *diferentes*, pero estamos seguros que vamos en el camino adecuado al intentar edificar una lectura crítica de nuestras experiencias y prácticas, como inicio de ese cambio proyectado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

- Carrizales, C. (1998). Alienación y cambio en la práctica docente. En A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.), *Maestro, formación, práctica y transformación escolar* (pp.145- 160). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- Correa, A. (En prensa). Prejuicios, telarañas y sida. En A. Olmos y E. Figueroa (Coords.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Relatos de experiencias pedagógicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ FES Zaragoza.
- Duhalde, Miguel (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti., Gómez, J. Mafra., y A. Fernandes (comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (201-216). Buenos Aires: CLACSO.
- Duschatzky, Sy Skliar, C. (2000). *La diversidad y sus implicancias educativas*. En: <http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J., González, T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <http://rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1998). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Heller, A. (1972). *Historia de la vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo.
- Huici, C. (1996). Estereotipos. En J. Morales y C. Huici (Coords), *Psicología Social y Trabajo Social* (25-66). Madrid: McGraw-Hill.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: REI- Aique.

- Olmos, A. (En prensa). Formas alternativas de pensar la formación docente y construcción de saberes pedagógicos desde una mirada crítica. En A. Olmos y E. Figueroa (Coords.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Relatos de experiencias pedagógicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ FES Zaragoza.
- Olmos, A. y Martínez (2013). Identidad y narrativa. *Recuperando voces de adolescentes y docentes. Bases teóricas y metodológicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ FES Zaragoza.
- Pérez, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (45-78). Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- Rengel, D. (2005). La construcción social del "otro". Estigma, prejuicio e identidad en drogodependientes y enfermos de sida. *Gazeta de Antropología*. En: <http://hdl.handle.net/10481/7197>
- Sánchez, M. (En Prensa). Juan. Un alumno inolvidable. En A. Olmos y E. Figueroa (Coords.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Relatos de experiencias pedagógicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ FES Zaragoza.
- Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA.
- Serra, S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41) 11-22.
- Suárez, D. (2010a). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción- formación de docentes. En M. Passeggi y E. de Souza (Orgs.), *Memoria Docente, investigación y formación* (131-152). Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía / CLACSO.
- Suárez, D. (2010b). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal y D. Suárez (comps.), *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (69-103). Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 2 (17), 16-31.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2007). Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión

Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/ UNESCO.

White, H. (1987). *El contenido de la formación*. Barcelona: Ediciones Paidós.