



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Posgrado en Pedagogía

Facultad de Estudios Superiores Aragón

Narrativa crítica de los sentidos construidos por estudiantes de psicología sobre las relaciones pedagógicas universitarias: entre historias de discriminación y reconocimiento

TESIS

Que para optar por el grado de:

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

Presenta:

DANIEL ROSAS ALVAREZ

Tutora principal:

Dra. Andrea Olmos Roa. FES Zaragoza, UNAM.

Comité tutor:

Dr. Antonio Carrillo Avelar. FES Aragón, UNAM.

Dra. Rosa María Martínez Medrano. FES Aragón, UNAM.

Mtra. Martha Corenstein Zaslav. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez. FES Iztacala, UNAM.

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, Noviembre de 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A **Julia**, por todo el esfuerzo que hiciste para que llegara hasta aquí.

A **Ernesto**, por facilitarme taaaanto la vida.

A **Ernestina**, por todas tus enseñanzas.

A **Cristina**, por apoyar tanto a mis padres mientras yo estudiaba.

A **Maximino**, por sacrificar tus estudios por todos.

A **Keny, Katy, Faty, Emmanuel, María Luisa, Félix, Luis, Roberto, Edith, Julio**,
por apoyarme, aun sin tener conciencia de ello.

A **Claudia**, por todo tu cariño, comprensión y nobleza, por darle claridad a mis pensamientos, y por animarme cuando más desmotivado y angustiado estuve.

**AGRADECIMIENTOS A LOS PROFESORES QUE HAN DEJADO UNA HUELLA
IMBORRABLE EN MÍ**

A Andrea Olmos, por todos los espacios de reflexión

A Toño Carrillo, por ser una inspiración para mí

A Miguel Ángel Martínez, por revisar hasta el último detalle de mi tesis

A Martha Corenstein, por todas tus valiosas enseñanzas

A Rosy Medrano, por todo el apoyo brindado

A Gerardo Ortiz, por ser el sexto tutor de esta tesis.

A Humberto Rosell, por toda la motivación y confianza

A Yulia Solovieva, por tu interés en mi formación académica

A Carmen Morales, porque por ti, inicié este recorrido

A Luz María Flores, por ser mi primer modelo de Doctora

OTROS AGRADECIMIENTOS ESPECIALES

A todos los universitarios que directa o indirectamente contribuyeron a la configuración de mis ideas plasmadas en esta tesis. En especial a **Nancy, Ana, Lupita, Albert, Monique, Alejandro, Carolina, Wendy, Citlalli, Vero.**

A todas las personas que me brindaron su reconocimiento y apoyo durante mi formación como doctorante: **Marisol, Sara, Alejandra, Iveth, Raquel, Bere, Pepe, Guadalupe.**

A todas mis queridas amistades que siempre me han manifestado su apoyo y cariño.

A la Universidad Nacional Autónoma de México

A CONACYT

ÍNDICE

Resumen.....	8
Introducción.....	10
1. Del interés por los otros a la indagación de la discriminación en las relaciones pedagógicas.....	14
1.1 Mi itinerario formativo: una búsqueda de comprensión y transformación del desinterés de unos hacia otros.....	17
1.2 ¿Cómo llegué al estudio crítico de la discriminación en las relaciones pedagógicas?.....	29
1.3 De la violencia postcolonial y sus atrocidades a la discriminación en el contexto escolar.....	35
1.3.1 Naturalización de la opresión en las relaciones sociales contemporáneas.....	37
1.3.2 Contexto de violencia en el que se encuentra inmerso el joven de hoy.....	44
1.3.3 Impacto de las políticas neoliberales en la educación y en las relaciones pedagógicas.....	48
1.3.4 Algunas perspectivas sobre la discriminación y la Responsabilidad Social Universitaria.....	55

1.4	¿Cómo fui comprendiendo las posibilidades de transformación desde la pedagogía crítica?.....	72
1.5	¿Por qué una investigación crítica y transformadora desde una aproximación narrativa?	79
1.6	Rumbos y desafíos en el estudio de la discriminación y el reconocimiento en las relaciones pedagógicas de la Carrera de Psicología en la FESZ.....	94

2. Comprensión y develación de los sentidos y significados

	construidos sobre la discriminación.....	127
2.1	Universidad corporativa.....	127
2.2	Conocimiento técnico.....	132
2.3	Injusticias.....	136
2.4	Ideología dominante expresada en estereotipos y prejuicios.....	146
2.5	Capital cultural y económico.....	157
2.6	Oposición y reproducción social.....	162

3. El sentido y los retos de la enseñanza contra-hegemónica que promueve el empoderamiento social.....	175
4. Construcción de los sentidos y significados que orientan hacia el reconocimiento y la emancipación.....	186
4.1 Formas de resistencia orientadas al cambio social.....	186
4.2 Conciencia crítica y enseñanza y conocimiento emancipatorio...	192
4.3 Empoderamiento.....	208
4.4 Reconocimiento.....	212
4.5 Amor, diálogo y comprensión.....	220
4.6 Justicia en el sistema escolar como pauta para la transformación social.....	228
5. Mi testimonio de amor.....	232
5.1 ¿Y si al <i>Otro</i> no le permitiera entrar en mí, tendría algún sentido existir?	232
5.2 Meses después de las experiencias de campo.....	240
Conclusiones.....	242
Referencias.....	248

Resumen

Le presente investigación aborda el problema de la construcción del otro en las relaciones pedagógicas que se configuran en espacios sociales donde imperan las políticas neoliberales. A partir del interés de los participantes e investigador, el propósito de este estudio ha sido comprender los sentidos construidos sobre la discriminación y el reconocimiento en las relaciones pedagógicas universitarias. Toma como referente principal teorías que asumen una posición crítica y transformadora. Se fundamenta en un enfoque interpretativo, por lo cual utiliza un método biográfico-narrativo. Parte del supuesto de que al contar historias y al analizarlas de manera crítica, los relatores descubren sentidos pedagógicos ocultos o parcialmente ocultos, sentidos que, al ser considerados como objetos de su pensamiento, transforman su conciencia práctica en discursiva, con lo cual les es posible transformarse e imaginar u orientarse en nuevas acciones que contrarresten las formas de desigualdad social en sus contextos educativos. El principal instrumento empleado para construir lo planteado fue la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Además del instrumento anterior se utilizó un grupo de discusión, composiciones escritas y dinámicas conversacionales. Se realizó un análisis temático y un análisis narrativo. Los participantes fueron 53 estudiantes y 4 profesores distribuidos en 5 grupos, todos ellos de la Carrera de Psicología. El escritor de esta tesis también se asume como un participante más. El escenario de la investigación fueron las aulas de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. La investigación implicó cuatro fases de trabajo de campo distribuidas a lo largo de 5 años. Los resultados permitieron comprender, a diversos participantes de esta investigación, que los sentidos de desconfianza, sumisión, desprecio, miedo y resignación, que los estudiantes han construido, en situaciones en donde se han sentido discriminados, reflejan una falta de amor entre los profesores y alumnos, entendida esta falta de amor como una falta de interés por comprender los significados y sentidos del otro, la cual ha sido promovido por una ideología de mercado que mediante procesos de naturalización ha intentado convertir cada una de las interacciones humanas en transacciones comerciales. La reflexión de los participantes sobre sus experiencias les ha permitido identificar los sentidos de protección, confianza, interés en conocer los pensamientos y necesidades del otro, respeto y colaboración con el otro, como cualidades esenciales para construir al otro no como un objeto o como un enemigo, sino como un otro que al comprenderlo les enriquece, como alguien que siente igual que ellos, como alguien que también puede llegar a comprender que su desarrollo sólo puede gestarse con la ayuda mutua, como alguien con quien es posible comprometerse por el bien común y, por lo tanto, como alguien con quien es posible mejorar la educación.

Palabras clave: relaciones pedagógicas, discriminación, reconocimiento, investigación narrativa, pedagogía crítica.

Introducción

En los últimos años en América Latina nuestras universidades públicas han experimentado cambios significativos en su estructura y cotidianidad como resultado de las políticas neoliberales que promueven relaciones mercantiles en todos los espacios sociales, haciéndole sentir al estudiante, cada vez de manera más intensa, que lo único que verdaderamente tiene sentido es obtener un título para poder ser partícipe de relaciones de consumo, sin dejar espacio a la reflexión de lo importante que es la construcción de relaciones humanas solidarias. Lejos ha quedado la idea que comprendía a la escuela como un espacio de desarrollo humano, la cual desde distintas miradas teóricas enfatizaba el papel del otro para el desarrollo de uno. Hoy impera el individualismo. Ante esta situación, considero que no hay tiempo para permanecer pasivos mientras los sentidos sociales de solidaridad y comunidad que se promovían en nuestras escuelas continúan en un deterioro masivo bajo el régimen ideológico imperante que privilegia al individualismo y la competitividad. Es cierto que una acción personal o colectiva no va a erradicar todos los problemas, pero también es cierto que sin nuestra participación la posibilidad de cambio no existe. Esta es la razón por la que esta tesis escrita en forma narrativa cobra vida. Es una historia en la que la esperanza es su principal sentido. El problema que aborda es la discriminación y el reconocimiento en las relaciones pedagógicas desde la mirada de los estudiantes universitarios. El contexto en el que se desenvuelve es por momentos oscuro pero no completamente negro: una universidad pública que encuentra miles de

contradicciones con las políticas neoliberales que configuran su espacio de existencia, aun así, todavía es posible observar en ella rayos de luz filtrados a través de las nubes grises que brindan momentos de claridad.

La lógica neoliberal se empeña en intentar convertir a los humanos en simples y vacíos objetos. Una de las tantas víctimas de esta necesidad es el joven universitario que cada día entra en contradicción, pues si bien durante la noche sueña por un mundo mejor, durante el día la realidad le muestra lo difícil que es mantener esos ideales. Y aunque escucha discursos que hablan sobre la responsabilidad de la universidad con la sociedad, no le es fácil encontrar cuales son los caminos que le permitan avanzar hacia ella. Ante tal complejidad le es difícil encontrar alternativas, pues hasta dentro de la escuela pocos se preocupan por dichos problemas. Este es el contexto de mi investigación que desarrollaré en el capítulo 2. Los personajes principales que dan vida a esta tesis son 53 estudiantes universitarios de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza. Ellos porque al ser jóvenes y estudiantes son el futuro de nuestra nación, pero ante todo ellos han sido elegidos, porque tienen muchos cuestionamientos a las formas injustas que acontecen dentro de la escuela, y porque poseen las mayores desesperanzas y a la vez los más sublimes deseos de construir un mundo mejor, porque viven en una constante contradicción. Además de nuestros estudiantes, aparecen como personajes los profesores universitarios (4 de manera directa y muchos de manera indirecta). Ellos son relevantes en nuestro relato porque son quienes han provocado la variedad de sentimientos que los estudiantes han

relatado. Lo que muchos sabemos de ellos a partir de nuestras propias experiencias es que, de manera intencionada o sin proponérselo, dejan profundas huellas en sus alumnos, pues el ejercicio de su profesión, que implica siempre un contacto prolongado con ellos, promueve el nacimiento en su ser de una diversidad de sentimientos hacia sus estudiantes y consigo mismo, que van desde el resentimiento, la indiferencia, la frustración y el odio, hasta genuinos sentimientos de reconocimiento, compasión y amor, lo que les hace actuar algunas veces desde posturas autoritarias, y otras veces desde posturas más democráticas. El problema que fuimos identificando en muchos de ellos es que, al no ser conscientes de los problemas sociales que aportan en la configuración de la convivencia escolar, y del gran impacto emocionalmente hablando que tienen ellos en sus estudiantes, quedan bastante limitados para construir una reflexión profunda sobre su rol como docentes en la formación ciudadana. Así que, aunque la mayoría de sus voces las hemos recuperado indirectamente, se configuraron también como personajes centrales de esta tesis. De esta manera, tanto alumnos como profesores serán centrales en los capítulos 2 y 4. Esta narrativa es una historia que relata la reflexión, contradicción y autotransformación de los estudiantes, por lo que en principio va dirigida a estudiantes como ellos, deseosos de encontrar espacios que les inciten a imaginar un mundo mejor, pero esta narrativa es una historia que también lleva la esperanza de caer en manos de profesores, con la finalidad de promover en ellos la construcción de nuevos sentidos respecto a la docencia, para que todos juntos, tanto alumnos como profesores, transformemos o mejoremos nuestras prácticas y nuestras relaciones, pues desde la concepción que fundamenta a este trabajo, una nueva enseñanza

no puede comprenderse con el cambio de sólo uno de sus componentes. Así que lo relacionado con una enseñanza contra-hegemónica lo presento en el capítulo 3, como preámbulo del capítulo en el que presento los sentidos disponibles y posibles orientados hacia una educación más justa, donde el reconocimiento sea el común denominador. Pero además, hay otros personajes, ellos son los teóricos e intelectuales, los que han alzado sus voces en otros momentos para denunciar las injusticias de los opresores, que no son ni profesores ni directivos escolares, sino aquellos que explotan a todos los que no tienen la conciencia que les posibilite darse cuenta de su sometimiento. Los teóricos e intelectuales son aliados porque, aun sin estar presentes físicamente, fortalecen nuestra lucha. Ellos, Paulo Freire, Boaventura de Souza, Peter McLaren, Henry Giroux, Carlos Skliar, Lev Vigotsky, Axel Honneth, Antonio Bolívar, Daniel Suárez, Fernando González, Van Manen, entre otros, aparecen en todo el texto, pero fundamentalmente en los capítulos 2 y 4, en diálogo con los actores principales, porque son ellos los que nos han ayudado a comprender sus voces. Finalmente el último personaje central soy yo, participante y narrador, quien asume toda la responsabilidad de lo que ha sido incluido y excluido de la historia, de las voces y silencios, quien deja ver sus intereses pero quien también ha vivenciado un gran proceso de transformación, así que no soy solamente quien era ni quien llegaré a ser, sino también el que está siendo, con contradicciones y retrocesos, pero también con la construcción de nuevos y a mi parecer, nobles sueños. Me descubriré totalmente ante ustedes en los primeros apartados del capítulo 1, pero escucharán intermitentemente mi voz durante todo el texto para finalmente dar un cierre en el capítulo 5, cierre que no cerrará nada, sino que abrirá nuevos

cuestionamientos y reflexiones para que cada lector sea quien continúe este relato, para que, así como en la *Historia Interminable* (de Michael Ende), siempre sea fuente de nuestra mejora profesional. Los escenarios y las escenas se sobreponen unas a otros: América Latina, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, aulas de clases, discriminación y resistencia, autoritarismo y reconocimiento (lo cual abordaré en los capítulos 2 y 4). El método que utilicé en este maravilloso recorrido fue el biográfico-narrativo (ver últimos apartados del capítulo 1), siempre con la ilusión de comprender, develar y reconstruir los sentidos subjetivos construidos sobre la discriminación en las relaciones pedagógicas universitarias, a través del análisis y la reflexión de relatos de experiencias (ver capítulo 1 que versa sobre los objetivos). Utilicé este método porque lo que más falta en nuestra actualidad son manifestaciones de sensibilidad, lo cual, considero, es bastante favorecido por el uso de la narrativa. Pienso que hoy, más que nunca, es necesario reflexionar con sensibilidad. Por esa razón considero que el arte y la ciencia no tendrían por qué estar separados. Y si bien, este escrito no es ciencia ni arte en sentido estricto, intenta superar la dicotomía entre conocimiento y sentimiento. Pero además, utilice la narrativa desde una mirada crítica, porque permite dar cuenta no sólo de las intenciones individuales, sino de los sentidos sociales, los cuales al reflejarse y descubrirse en el texto, se presentan como un nuevo mundo que posibilitan, tanto al autor como al lector y al investigador, generar nuevos cuestionamientos, porque la reflexión permite visibilizar formas de opresión que han sido naturalizadas, porque la conciencia de estas formas de opresión permite movilizar a los sujetos hacia la transformación de sus realidades sociales. Así como nadie puede sufrir

por algo que no percibe como injusto, pienso que tampoco nadie pueda quedar totalmente pasivo una vez que ha reflexionado sobre algo que le provoca sufrimiento.

Esa luz que pasa entre las nubes grises es el símbolo de la esperanza de quienes soñamos que es posible construir un mundo mejor, un mundo en donde el amor sea el camino hacia el reconocimiento y la comprensión, ¿comprensión de qué o de quién? del mundo, de los otros, de uno mismo, de la ideología que promueve relaciones de discriminación. Por tal razón pienso, que esa luz, al iluminar nuestro objeto, aportará en nuestra emancipación.

1. Del interés por los otros a la indagación de la discriminación en las relaciones pedagógicas

Para dar cuenta del proceso de construcción de mi objeto de estudio, me resulta imprescindible iniciar compartiéndoles que soy mexiquense y orgullosamente de Chimalhuacán, que mi mayor gusto es conversar con la gente y que mi mayor anhelo es poder ayudar al desarrollo social de las comunidades que habito, y por lo tanto al desarrollo de sus habitantes, en particular al de los estudiantes. Por esta última razón busqué realizar el trabajo de campo de mi investigación en uno de los lugares al que más aprecio he construido, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, pues ahí cumplí mi primer sueño de convertirme en profesionista. Conociendo lo anterior es fácil comprender que uno de mis objetivos personales, que persigo con esta investigación, es documentar la comprensión y transformación de algunas de las problemáticas sociales que afectan nuestra universidad. Ya desde hace tiempo había venido pensando que la comprensión de los otros era esencial para poder avanzar en cualquier proyecto común, pero hasta ahora, a partir del proceso reflexivo que he desarrollado a través del uso de la narrativa como método de investigación (de la cual más adelante hablaré), he podido plantearme como objetivo personal, al vincular lo que ya era parte de mi práctica cotidiana con mi quehacer profesional de docente, sentar las bases que permitan proponer alternativas que vislumbren caminos posibles para mi propia transformación, así

como el de las identidades y prácticas, de docentes y estudiantes, de nuestra universidad.

Por tal razón, para comprender cómo fui fusionando mi proyecto personal con mi proyecto de investigación, en este capítulo iniciaré relatando algunas de las experiencias, disciplinas y perspectivas teóricas que me han ido configurando y que han aportado en la construcción de mi objeto de investigación, para después dar cuenta de algunas de mis motivaciones y direcciones, que permitan comprender, mi posicionamiento como ser humano, y el problema que internamente busco resolver, no con la explícita finalidad de convertir este escrito en un recurso autoterapéutico, sino con la finalidad de que los lectores de esta tesis puedan comprender mejor los sentidos construidos durante este proceso de indagación. Por la misma razón presentaré después, lo esencial de quienes me han acompañado durante todo mi proceso de reflexión y acción. Pienso que de esta manera, cuando relate cómo fue que llegué al estudio de la discriminación en las relaciones pedagógicas universitarias, será más fácil para el lector comprender la forma en que fui delimitando el objeto de mi investigación. Una vez que he reseñado lo que abordaré en este capítulo, pasaré a relatar cómo fui construyendo mi interés por comprender y ayudar a los otros, parte medular para comprender porque me fui interesando en temas de violencia y discriminación.

1.1 Mi itinerario formativo: una búsqueda de comprensión y transformación del desinterés de unos hacia otros

Desde pequeño la paz ha sido un ideal en mi vida y en el mundo que habito, aunque mentiría si dijera dónde exactamente empezó a construirse este ideal porque sinceramente no lo recuerdo, lo que sí sé es que, las relaciones de convivencia y apoyo entre mis familiares nucleares y abuelos, tanto en México como en Puebla; mi acercamiento a la religión a través de la participación en un coro; la música que yo interpreté durante más de 10 años en mi grupo folclórico Antawara (denominado posteriormente Kuskaya, que en quechua significa unidos); y la participación en un grupo de yoga durante el inicio de mi juventud, impactaron significativamente en toda mi persona, y de especial manera en la construcción de mis intereses más generales que hoy fundamentan esta investigación, los cuales se relacionan con el deseo de aportar en la construcción de relaciones humanas más solidarias.

Las reflexiones que iba construyendo, motivadas por mi participación en el coro y en mi grupo de yoga, pero sobre todo por el análisis de las canciones que reproducía junto con mi grupo de música, me permitieron darme cuenta de problemas sociales que en mi cotidianidad no eran identificados de esa manera por muchas de las personas con las que yo me relacionaba, pues parecía que las formas de interacción que estos grupos identificaban como negativas eran

aceptadas o poco confrontadas por las personas que a mi parecer sufrían de injusticias. Aunque en ese entonces no podía comprender cómo era posible esto, hoy en día sé que lo anterior es posible gracias a mecanismos de naturalización, mediante los cuales se favorece que los hombres interpreten los hechos sociales como naturales, y que por lo tanto no puedan comprender ni cuestionar las reglas de dominación.

A partir de las letras de la música folclórica andina y de la Nueva Canción como aquella que versa “*hijo de la rebeldía, lo siguen 20 más 20, porque regala su vida, ellos le quieren dar muerte*” (canción de Victor Jara popularizada por Inti-illimani), empecé a comprender que la violencia y opresión que vivían principalmente las mujeres y los menores en casa, la represión de los jóvenes, así como las injusticias que eran cometidas en contra de pueblos enteros y luchadores sociales, tenían algo que ver con la ideología y el sistema de relaciones que el Estado promovía, para que los beneficios económicos y sociales fueran sólo para los de *arriba*.

Todo esto iba haciendo que yo cuestionara el papel de la educación en la formación de ciudadanos, pues muchos de los sujetos que yo conocía que habían cometido atrocidades habían pasado por un supuesto proceso de formación educativa. Peor aún, no podía comprender cómo, incluso en la escuela, podrían presentarse ciertas injusticias, pues esta idea era contraria a lo que me habían

inculcado mis padres: “*a la escuela uno va para educarse*”. Entre muchos fenómenos que consideraba injustos dentro del contexto escolar, me interesaba comprender por qué una diversidad de niños eran clasificados en muchas situaciones como estudiantes de *mala conducta* para poder explicar sus deficiencias en el proceso de aprendizaje, o por qué, en otros casos, se responsabilizaba al profesor por no poder controlar adecuadamente a sus alumnos, y me preocupaba también que al revisar procedimientos que evaluaban estas problemáticas no encontraba una propuesta que superara la explicación de que el problema se encontraba únicamente dentro y en la periferia inmediata del individuo. Además del comportamiento de *mala conducta*, me inquietaba el tratar de comprender por qué la mayoría de los estudiantes universitarios que conocí, que asistían a la Facultad provenientes de las zonas urbanas marginadas, una vez egresados, lo que menos deseaban era regresar a laborar a sus comunidades de origen, y el por qué algunos profesores actuaban en ocasiones de manera violenta ante sus alumnos. Aunque ninguna de las primeras dos temáticas haya abordado directamente en mi tesis doctoral, lo que tienen en común con la tercer temática que fue la que desarrollé, por ser una temática de interés para los estudiantes con quienes trabajé, es que están relacionadas con las principales formas en que se construye al otro dentro de nuestro sistema social actual, pero, como ya lo había dicho, en ese entonces, poco comprendía de lo que aporta el nivel institucional en la configuración de nuestra personalidad.

Tanto en casa como en la escuela, escuchaba que se culpabilizaba a los profesores, a los estudiantes, y a veces a sus padres, pero el papel de lo macro-social no era objeto de reflexión, y según lo que yo había escuchado en uno de mis profesores, del CETIS en el que estudié, y por algunas melodías de folclor andino, como en la de Kjarkas que dice *“Luchando contra un sistema, que quisieron derrumbar, muchos obreros cayeron, defendiendo su verdad”*, lo macro-social tenía un gran papel en la promoción y mantenimiento de las injusticias que vivencian cotidianamente los individuos.

Fue a partir de estas experiencias que en su momento decidí y me aferré a estudiar Psicología, ya que tenía la motivación de aportar en la mejora de las condiciones de sufrimiento de las personas que yo conocía. Pensaba que dicha disciplina me permitiría tener mayor cercanía a las personas, y que la simple escucha o apoyo emocional podría ser suficiente para apagar o disminuir su sufrimiento. En ese momento no concebía otra opción para cambiar su estado emocional y motivacional, y pensaba que nada o muy poco se podía hacer para que su condición social mejorase.

Ahora comprendo que las perspectivas teóricas psicológicas que iba conociendo, en lugar de ayudarlo a comprender al sujeto víctima de injusticias los problemas sociales de manera amplia, sólo lo *culpabilizaban* de no poder establecer relaciones sociales adecuadas: por no desarrollar los hábitos eficaces

para relacionarse con las demás personas, por haber vivido una experiencia que determinó la construcción negativa de toda su personalidad, por no elegir el camino adecuado hacia la autorrealización, o incluso por lo argumentado desde la teoría psicológica más famosa sobre el desarrollo moral, de Kohlberg (1979), que explica el fallo en las relaciones interpersonales como consecuencia de que el sujeto no haya asumido ciertos roles que le permitan desarrollar sus estructuras cognitivas, que a su vez lo posibiliten de resolver adecuadamente los problemas a los que se enfrenta, que si esto, que si lo otro, pero todas ellas aparecían como explicaciones, reitero, que responsabilizaban sólo al sujeto, olvidando los factores sociales y culturales que, ya desde ese entonces, yo intuía que favorecían las injusticias que me interesaban. Lo anterior me hacía sentir tristeza y una gran frustración, pues pensé que por tercera ocasión me había equivocado en la elección de carrera profesional (anteriormente había abandonado las carreras de Ingeniería Química Industrial y Biología por sentir que no podía aportar desde ellas a la solución de los problemas sociales que me rodeaban), ya que las teorías psicológicas no me permitían integrar lo que yo escuchaba en la Nueva Canción y en la música folclórica andina.

Estaba a punto de abandonar la carrera de psicología cuando afortunadamente conocí el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1995), a través de la profesora Carmen Morales Niño, al que desde el inicio lo concebí como una magnífica opción que me permitiría ampliar la comprensión de lo que me interesaba, pues sus premisas, comprendidas a través de los textos leídos,

alimentaban mi necesidad de querer estudiar propuestas que no reducían su análisis a fallas del sujeto. Por tal razón emprendí un largo camino para tratar de comprender la teoría de Vigotsky y de sus colaboradores, el cual consistió en inscribirme durante la carrera con los profesores que yo había averiguado que conocían por lo menos algo de dicho enfoque, ingresar en una maestría donde el trabajo se realiza desde dicha perspectiva, y aventurarme en un viaje a Moscú para conocer de fuentes directas algunos de los principios de dicho enfoque desarrollados por los continuadores del pensamiento de Vigotsky.

Este recorrido me abrió otras posibilidades de comprensión en ese entonces. Inicialmente me permitió comprender que los procesos psicológicos existen primero en el plano social y sólo después en el plano interno, y que el desarrollo psicológico sólo puede ser logrado a través de la mediación semiótica (Vigotsky, 1995), lo cual me pareció una perspectiva más amplia que buscaba comprender lo psicológico desde su origen social e hizo que me interesara desde ese entonces en el estudio y la comprensión de formas pedagógicas que permitieran la construcción de *nuevas formas psicológicas* (categoría que ha sido traducida en diversos libros de la aproximación histórico-cultural como *neoformaciones*, las cuales hacen referencia a los procesos psicológicos, cognitivos y afectivos, que emergen durante el desarrollo cultural del ser humano, en dependencia de la *situación social de desarrollo*). En su momento logré comprender cómo podían favorecerse relaciones pedagógicas que garantizaran el aprendizaje y el desarrollo de los denominados procesos psicológicos superiores,

a través de realizar investigaciones de grado y posgrado que tuvieron como base la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas, elaborada por Galperin (2009) y por su colaboradora Talizina (2009). Porque, a pesar de que mi intención desde que ingresé a la carrera de psicología siempre había sido investigar sobre el proceso de formación de sentimientos en el ser humano, no encontré profesores que aceptaran dirigir un proyecto, que se planteara analizar la esfera afectivo-emocional, configurado desde el enfoque histórico-cultural, pues era algo que ellos mismos no conocían a profundidad. En licenciatura trabajé la formación de conceptos de aritmética y en maestría la formación de conceptos de gramática. Aun así, no abandoné del todo el análisis de lo que a mí más me interesaba, e incluso, en mi tesis de licenciatura enfatiqué cómo lo afectivo había jugado un papel relevante en la asimilación de conocimientos. Debo de reconocer que además de los conocimientos teóricos que iba adquiriendo, el sentido de comunidad y solidaridad que encarnaba mi profesor y amigo Humberto Rosell Becerril, influyó significativamente en mí para incrementar mi interés en el análisis de lo afectivo y lo moral, pues su personalidad, a pesar de aparentar rudeza y agresividad, manifestaba siempre altas dosis de solidaridad hacia los más desprotegidos socialmente hablando.

Fue así que, durante el proceso de apropiación y aplicación de las categorías del enfoque y a partir de las experiencias personales que viví con mis mentores en este enfoque (Carmen, Humberto, Gerardo y Yulia, por mencionar sólo a los de más relevancia), asimilé que la enseñanza no sólo tendría que servir

para aprender, sino para educar al sujeto (Leontiev, 1993). Gracias a estos autores pude comprender que existían diversas esferas de desarrollo en el sujeto: cognitiva, afectiva, motivacional y moral. Sin embargo, pronto descubrí, que la mayoría de los textos desde ese paradigma estaban orientados únicamente para dar cuenta de cómo puede guiarse la mediación que asegura el desarrollo de los denominados procesos psicológicos: percepción, movimiento, atención, memoria, lenguaje y pensamiento. Ante estas circunstancias, me era muy difícil comprender el desarrollo de la esfera moral de los sujetos, pues la mayoría de los autores sólo se interesaba por analizar el nivel interpsicológico e intrapsicológico en la configuración del sujeto, porque a pesar de que Vigotsky, al asumir una posición marxista, dejó ver el papel de lo macro-social en la configuración de la conciencia (Vigotski, 1987), no le dio tiempo de escribir de manera desplegada sobre cómo el nivel institucional aporta en la configuración de los ciudadanos (Wertsch, 1995). Y si bien hoy sé que este análisis fue abordado parcialmente por sus colaboradores más cercanos Leontiev (1993), Elkonin (1980) y Bozhovich (1976), y por Rubinstein (1969), sus ideas, respecto a cómo los aspectos histórico-sociales aportan en la configuración de la personalidad, no han sido suficientemente difundidas en los países de habla hispana.

Fue en esta búsqueda de comprensión y autores que, durante la elaboración de mi tesis de licenciatura, encontré casi por casualidad un texto de Bozhovich (1976), una autora que desde la aproximación histórico-cultural abordaba de manera directa el estudio de la esfera moral de las personas. Ella fue

fundamental para empezar a comprender el papel de lo sociocultural en la formación de la esfera afectivo-emocional de la personalidad, porque recuperaba las categorías de situación social de desarrollo y de vivencia propuestas por Vigotsky, a las cuales, pienso, no les habían otorgado suficiente importancia la mayoría de los autores que continuaron trabajando desde la perspectiva histórico-cultural, y que en Bozhovich aparecían como categorías centrales de su teoría para poder comprender como se efectuaba el proceso de imaginación (término que se puede relacionar con el de subjetivación en las teorías críticas) que conduce al desarrollo de nuevas formas psicológicas, entendidas éstas como conceptos, sentimientos o acciones mentales. Si bien no abordaba los aspectos de clase social, era fascinante cómo me permitía comprender otros elementos culturales que en las teorías que describían los procesos psicológicos cognitivos no eran considerados, tales como las necesidades, los motivos, los afectos y los sentimientos morales. Esta autora, a diferencia de otros continuadores del pensamiento de Vigotsky, explicaba la configuración del desarrollo psicológico a través de las contradicciones que se presentaban durante la convergencia entre la posición objetiva en la que se encontraba el sujeto y la posición subjetiva (o interna) que el sujeto elaboraba ante cada vivencia significativa. Lo anterior daba cuenta de una explicación más dialéctica, que consideraba tanto elementos sociales como individuales. Como ejemplo de lo anterior encontré que Nezhnova (2010), a partir de sus investigaciones con niños, señaló que, al estudiar la dinámica de la posición subjetiva del niño al ingresar a la escuela primaria era necesario considerar que el niño se encuentra por primera vez en una posición social distinta, configurada por un cambio de posición dentro de las relaciones

sociales (en la cual existe una mayor regulación a diferencia del ambiente lúdico del preescolar), lo cual me permitió comprender que los intereses no eran suficientes por sí mismos para que se gestarán nuevas construcciones subjetivas, ya que la posición objetiva en la que se encontraba el niño, es decir, su situación social de desarrollo, era fundamental para explicar la construcción de nuevas aspiraciones subjetivas del niño. Todo lo anterior me hacía pensar que ni todo *mal* comportamiento era responsabilidad del individuo, ni todo se construía a partir de un determinismo social. Pero aún no sabía cómo explicar cómo se daba la relación entre los niveles individual y social.

Actualmente, las ideas de González Rey (1997, 2007), continuador del pensamiento de Bozhovich y de Vigotsky, me han permitido comprender de manera más amplia como aporta la posición objetiva y la situación social de desarrollo en la configuración de las problemáticas sociales que me interesan, pues el concepto de subjetividad social posibilita realizar un análisis profundo de las formas histórico-culturales macro-sociales, formas que en el plano teórico habían sido señaladas como fundamentales en la configuración de la personalidad (Rubinstein, 1969). A través de las categorías de sentido subjetivo individual y sentido subjetivo social de González Rey (1997, 2007) pude sospechar que podría tener una mejor comprensión de la subjetividad si la estudiaba considerando la línea de desarrollo histórico-cultural del comportamiento (un estudio distinto a la filogénesis, ontogénesis y microgénesis), misma que Wertsh (1995) denominó como un tipo de dominio genético, y de la cuál Vigotsky escribió poco a partir de

sus investigaciones interculturales (interhistóricas) realizadas en el Asia Central, en las que buscaba comprender, junto con Luria, la influencia de las instituciones socio-culturales en las actividad cognitiva de las personas; lo cual me llevó a buscar otras disciplinas que ampliaran mi comprensión de la subjetividad social. Pero antes de buscar en otros rumbos, hice amplios esfuerzos por comprender cuál era la esencia de lo subjetivo, logrando en su momento comprender que tanto la fantasía como la imaginación, eran en el plano individual, los rasgos específicos que permitían dar cuenta de la subjetividad humana, rebasando con lo anterior la idea de que el mundo sólo ésta ahí esperando ser interiorizado, pues dichas cualidades daban cuenta de la subjetividad como un fenómeno creativo que se manifestaba de acuerdo a los intereses y necesidades particulares de un sujeto activo. Aun así, todavía me hacía falta comprender la esencia de la subjetividad social. Fue así que, después de la revisión de varios textos sobre subjetividad (González, 1997, 2007, 2009), pude entender que la subjetividad social se manifiesta a través de los significados y sentidos que son socialmente contruidos, compartidos y transmitidos, pero que, a diferencia de algunas de las teorías sociológicas clásicas y de las teorías de la psicología social contruidas desde perspectivas sociológicas (Garrido y Álvaro, 2007), lo social no se muestra como algo determinante, pues siempre se construye simultáneamente y en interacción dialéctica con la subjetividad individual (González, 2009); premisa que se me presentaba como una promesa para poder comprender de una manera más amplia diversas problemáticas sociales, entre las que destacaba en mis intereses la violencia; pero que a su vez, era una invitación para emprender una búsqueda de explicaciones teóricas en otras disciplinas que me permitieran comprender de

manera más particular el aporte de las estructuras macro-sociales en la construcción de sujetos en el contexto escolar, y la manera en que éstos pueden implicarse en la transformación de las condiciones sociales.

Esta visión fue cambiando mi comprensión de las problemáticas que vivían los chicos, y por lo tanto empecé a alejarme de todas las categorizaciones patologizantes que se utilizan en el ambiente psicológico clínico para intentar explicar y atender los problemas de violencia escolar, pues fui entendiendo que al asumir una postura psicologizante la única tarea que se plantea al investigador o clínico es la de *componer* a las personas para que se vuelvan a ajustar (adaptar) a las condiciones sociales existentes, pero que realmente esta postura no aporta nada que permita dar cuenta de un avance en la modificación de la conciencia de quienes padecen sufrimiento, que les permita construir otros sueños y con ellos orientarse hacia el cambio de su realidad. Pero entonces es preciso pasar a relatar cómo en la búsqueda de nuevos horizontes teóricos que emprendí, me fui acercando a la teoría crítica, y cómo desde ella, y desde lo que los estudiantes expresaban, fui construyendo desde un primer momento la discriminación en las relaciones pedagógicas como objeto de estudio en mi investigación.

1.2 ¿Cómo llegué al estudio crítico de la discriminación en las relaciones pedagógicas?

Después de compartirle a Gerardo Ortiz Moncada, amigo mío, algunas de las inquietudes que acabo de presentar en el apartado anterior, y de que él me compartiera lo que estaba revisando en sus clases de posgrado, hizo que me planteara el objetivo de ingresar al Doctorado en Pedagogía, pues él me platicaba que varios de los autores que se encontraba revisando analizaban desde diversas miradas la subjetividad. Fue así que, una vez que ingresé al doctorado, y con la orientación de mi tutora Andrea, encontré a autores de la pedagogía crítica como Freire (2004a) y Giroux (2004a), que al hablar de lo social y lo subjetivo lo hacían en diversos planos que indudablemente enriquecerían mi análisis de los fenómenos que me interesaban. Pero más adelante ahondaré en lo que me aportaron de manera particular estos autores.

Las teorías de Bozhovich (1976) y de González Rey (1997) fue un primer paso para generar hipótesis del por qué se gesta este comportamiento clasificado como de *mala conducta* en algunos estudiantes, del por qué los egresados tienen poca intención de trabajar en su comunidad de origen, y del por qué ciertos profesores se relacionan violentamente con sus alumnos; las cuales apuntaban hacia una construcción de sentidos que niegan el reconocimiento de las otras personas, valga decir, como personas. Sin embargo pronto caí yo mismo en una

contradicción y en un reduccionismo. Aunque tenía la teoría no podía plantear dichas ideas en mi proyecto de investigación, es un hecho que me faltaba comprensión. Pues, pese a todas las reflexiones previas, una problemática a la que me enfrenté al iniciar mis estudios de doctorado en pedagogía, y la cual me costó superar, fue la dificultad para desprenderme de mis lentes teóricos psicologizantes con los que había sido programado durante mi formación profesional, pues a pesar de haber revisado textos que explicaban el papel de la subjetividad social continuaba queriendo comprender las dificultades sociales que me interesaban a partir de insuficiencias en las personas, tal como se le enseña comúnmente a un psicólogo a ejercer su papel profesional. Ante estas limitaciones inicialmente planteé la ausencia de motivos sociales en los sujetos como supuesto de que manifestaran comportamientos violentos o sin consideración hacia los seres con los que se relacionaban, con un pensamiento limitado que creía que mediante una intervención que favoreciera el desarrollo de dichos motivos podría aportar significativamente a la comprensión y solución de la violencia.

Y vaya que me fue muy difícil cambiar los lentes con los que daba lectura a las problemáticas que me interesaban, pues en cada coloquio de doctorandos, en el que participaban estudiantes de diversos semestres y tutores distintos a los de mi comité, recibí desde el comienzo diversos comentarios que poco a poco me fueron haciendo consciente del carácter reduccionista e individualista de mi mirada hacia el problema, lo cual me facilitó plantearme nuevas cuestiones sobre lo que me interesaba, como ¿de qué manera podría lograr integrar lo social sin caer en

un determinismo social para explicar los problemas? y ¿cómo trabajar con los sujetos de tal manera que no me limitara a sus problemas individuales?, o lo que es muy similar ¿cómo poner en juego lo social desde los mismos participantes? Aunque ya estaban las cuestiones todavía no encontraba ninguna solución. Fue hasta que mi tutora me invitó a participar en un proyecto pedagógico que ella coordinaba, conformado por un grupo de profesores que trabajaban con un dispositivo denominado por Suárez (2010) *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, el cual tenía el objetivo de construir nuevos sentidos sobre sus prácticas y de compartir aprendizajes que enriquecieran al ejercicio docente de todos los que participaban; que se me ocurrió que podía utilizar dicho dispositivo en mi investigación, pues observé que en él se buscaba que desde la experiencia se pudiesen reflexionar y transformar problemáticas sociales. Lo anterior me llevó a indagar sobre los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de dicho dispositivo, a partir de lo cual me orienté en la comprensión de la investigación acción participante y del enfoque biográfico narrativo, lo cual me llevó a conocer e interesarme más adelante en la pedagogía crítica.

A partir de la comprensión de otras formas de realizar investigación que buscan empoderar a las personas inmersos en diversas situaciones de injusticias, donde la teoría no guía la práctica, sino donde los objetivos surgen de las necesidades de los participantes, me propuse explorar los contextos de sometimiento en los que podría encontrarse inmerso el joven, pues me interesaba

comprender de qué forma dichas injusticias aportaban en la configuración de los jóvenes estudiantes, todo esto con la finalidad de comprender algunas de las manifestaciones de insatisfacción que yo había conocido en mi historia de vida. Al empezar a escuchar de manera atenta las voces, primero de estudiantes de secundaria, y posteriormente de universitarios, encontré durante las discusiones iniciales sobre el tema de violencia, que ambos grupos se interesaban de manera especial sobre los fenómenos escolares. Una vez que me decidí por el estudio con universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, elegidos por la identificación que sentía con dicha institución al haber egresado de ella, y por mi interés personal de querer ser profesor universitario, decidí empezar a indagar junto con ellos, de manera más profunda, cuáles eran las temáticas que les interesaban, mismas que me permitirían comprender la forma en que la escuela orienta en sus actores la construcción negativa del *Otro*. Fue así que, a través de una nueva discusión, la mayoría de ellos expresaron un particular interés en el fenómeno de la discriminación, pues lo consideraron como un tema fundamental para comprender las relaciones que se constituían violentamente y sin la consideración del otro.

Considerando lo anterior, con la intención de conocer los contextos escolares en los que a los estudiantes les interesaba comprender los procesos discriminatorios, les solicité que escribieran una composición sobre la discriminación, descubriendo que la gran mayoría de ellos dieron cuenta de relatos en donde la discriminación, de acuerdo a como ellos la comprendían, se

manifestaba dentro del aula escolar, obteniendo posteriormente, al solicitar directamente relatos de experiencias escolares, relatos que en su mayoría versaban sobre experiencias en las que el profesor era quien a su parecer realizaba actos discriminatorios.

De manera simultánea a mi inmersión en el campo, emprendí la búsqueda de teorías que me permitieran ir comprendiendo los datos que iba obteniendo. Fue entonces que encontré en los textos de pedagogía crítica transformadora (McLaren, 2007, 2015; Freire, 2004a, 2005; Freire y Shor 2014; Giroux, 2004a, 2015a, 2015b) muchos elementos que me permitían ir avanzando poco a poco en la comprensión de los datos que iba encontrando. Durante este proceso, a la vez que iba reflexionando sobre mis datos, iba transformando mi mirada psicologizante y me iba permitiendo reconocer muchas de las injusticias que, a pesar de estar presentes en lo cotidiano no estaba hasta ese momento posibilitado para ver. Debo decir que este cambio fue doloroso, pues darme cuenta de que una de las disciplinas que amo, me refiero a la psicología, es utilizada por muchos para mantener las relaciones de dominio entre las personas, fue algo que en su momento me llevó a una crisis profesional. Lo anterior pude superarlo gracias a que fui comprendiendo que estas formas hegemónicas de opresión científicas han existido en todas las disciplinas sociales, y que en la misma psicología existen movimientos de resistencia que promueven la emancipación de las comunidades (Montero, 2004, 2006, 2009; Baró, 2006; González, 2014; Fernández, 2001), algunos de las cuales han tejido puentes bastante interesantes con la psicología

histórico-cultural de Vigotsky, con la filosofía de la liberación de Dussel, y con la pedagogía crítica de Freire (Montero, 2014; Flores, 2014), pues como podemos encontrar en diversos representantes de la teoría crítica, se valoran los aportes de la transdisciplinariedad. Fue así que después de revisar una y otra vez diversos postulados de la teoría crítica, y de revisar sus propuestas, que coincidían con el enfoque biográfico-narrativo en recuperar mediante el diálogo las voces silenciadas, que empecé a comprender de mejor forma el papel muy importante pero no determinante de lo macro-social en la configuración de lo individual, y el cómo podía enriquecer esta posición crítica a mi mirada histórico-cultural, así como a visualizar alternativas distintas que me permitieron reformular mi proyecto en el que por fin pude integrar el análisis de lo social vinculándolo dialécticamente con el análisis de la posición activa individual, para poder empezar a comprender las problemáticas señaladas de la escuela y avanzar de acuerdo a las necesidades de los jóvenes con los que dialogaba, en la delimitación de mi objeto de estudio. Debo aceptar que todo este proceso fue bastante arduo, pues aunque durante la licenciatura había revisado algunos textos marxistas, no había logrado apropiarme de categorías que me permitieran comprender qué podría implicar asumir una perspectiva crítica y dialéctica desde la psicología, no se diga en el campo de la pedagogía. Fue poco a poco, y a través de un largo proceso, que fui comprendiendo que la esencia de una teoría crítica era el cuestionamiento de las distintas formas de opresión que son validadas dentro del sistema capitalista, y que desde la teoría crítica existían autores, como Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux que no sólo daban cuenta de las injusticias, sino que brindaban elementos teóricos para poder comprender formas en que los actores podían

encausarse en la auto-transformación y en la transformación social de su realidad, esto me permitió enfocarme en el estudio de la discriminación y el reconocimiento en las relaciones pedagógicas universitarias no solamente bajo objetivos de comprensión de la problemática, sino bajo objetivos que permitieran transformar las subjetividades de todos los que participamos en este proceso de indagación, pero hablemos un poco más de como fui comprendiendo las posibilidades de transformación.

Pero para lograr lo anterior, consideré necesario analizar la forma en que la ideología y las distintas políticas han favorecido a que se agudice el problema de discriminación en el contexto escolar, pues como lo he mencionado, sin la comprensión de lo que aporta lo macro-social a nuestra problemática, sería difícil entender las distintas contradicciones expresadas por nuestros alumnos, así que pasemos a revisar el contexto de nuestra investigación.

1.3 De la violencia postcolonial y sus atrocidades a la discriminación en el contexto escolar

Una vez que he compartido cómo llegué al estudio de la discriminación en las relaciones pedagógicas, considero necesario analizarla dentro del contexto político, económico y social en el que nos encontramos inmersos. Por eso en este

capítulo comparto mis reflexiones sobre cómo el colonialismo promovió una lógica de dominación inicialmente eurocéntrica, misma que encontró su continuidad en el globocentrismo y capitalismo, existiendo en nuestro presente bajo una corriente política y económica denominada neoliberalismo, la cual ha ido transformando radicalmente los intereses de la escuela, donde la formación humana no tiene si quiera espacio para ser pronunciada. Desafortunadamente hoy en día la idea de escuela que las políticas neoliberales favorecen es muy similar a la concepción de una empresa, donde la diferencia entre un directivo escolar y un administrador de empresas se vuelve borrosa, donde los profesores no son más que formadores de capital humano, que no es lo mismo que hablar de humanos, porque esos que alguna vez fueron considerados de tal forma, me refiero a los estudiantes, hoy, desde esa lógica, no son vistos más que simples clientes, consumidores de los contenidos que ofrece la escuela como un mercado. ¿Pero qué es lo que se ha dejado de lado? ¿Acaso no lo que se deja de lado es lo que nos hace humanos? Vigotsky (1995) decía que lo humano hace referencia a la posibilidad de crear realidades distintas a las que nos enfrentamos. Pero hoy, que la escuela nos limita ejercer esa capacidad creativa y reflexiva, se vuelve necesario reflexionar sobre estos temas, porque sin esas formas distintivas nos convertimos en unos simples objetos, sin sentimientos ni afectos, sin conocimientos ni sueños. Y en esas circunstancias no queda más que la posesión de unos por los otros, la exclusión y la discriminación entre nosotros. Pero despertemos todos juntos amigos. Los principales culpables no son ustedes (alumnos) ni nosotros (profesores), los culpables son los que nos han intentado hacer creer que no existen *Otros*. Así

que comencemos a reflexionar sobre todos estos niveles de opresión que acabo de señalar.

1.3.1 Naturalización de la opresión en las relaciones sociales contemporáneas

Desde mi papel como profesor universitario e investigador, mi interés por la discriminación en las relaciones pedagógicas me llevó a intentar comprender por qué hechos sociales que atentan contra la dignidad humana son vivenciados por algunos estudiantes como naturales. De esta manera, el concepto de naturalización me permitió comprender que todos los hechos sociales existentes dependen de las circunstancias sociales en las que somos educados, y de cómo una sociedad, define, limita, estimula y propone realizar las cosas, lo cual quiere decir que el hecho de que existan ciertas formas de discriminación en la escuela tiene que ver con que estamos en una sociedad capitalista de predominio masculino donde se privilegia la lógica del consumo, y con que dependemos, culturalmente hablando, de unos medios de comunicación de masas subordinadas al imperialismo (Marques, 1982). Recordemos que el imperialismo no es otra cosa que una forma de colonialismo, el cual busca imponer el modelo cultural europeo en el territorio dominado por las grandes potencias, entre las que podemos destacar a las de la Europa occidental y Norteamérica. Pero el colonialismo no aparece en nuestra modernidad solo, pues, capitalismo, colonialismo y patriarcado

son las tres caras del imperialismo, ya que, de acuerdo a Santos (2018), son las tres principales formas de dominación en la modernidad occidental. Y aunque igual de importantes, Santos (2018) expresa que de las tres categorías, ninguna es tan controvertida en la comunidad científica como el colonialismo, y que por lo tanto necesita de una mayor precisión. Así que, de acuerdo a él, es importante comprender que el colonialismo es todo aquel modo de dominación basado en la degradación de las poblaciones dominadas, a quienes no se les reconoce la misma dignidad humana que se atribuye a quienes los dominan, a pesar de todas las declaraciones universales de los derechos humanos, ya que son existencialmente considerados como subhumanos. Sus vidas tienen poco valor para quien los oprime, siendo, por tanto, fácilmente desechables. Por tal razón, Santos (2019) considera que las nuevas formas de colonialismo son más malévolas que las antiguas porque se producen en el núcleo de relaciones sociales, económicas y políticas dominadas por las ideologías del antirracismo, de los derechos humanos universales, de la igualdad de todos ante la ley, de la no discriminación, de la igual dignidad de los hijos de cualquier dios, y porque provocan el sufrimiento de quienes son sus víctimas en la vida cotidiana. De esta forma el colonialismo florece en diversos espacios sociales de manera sistemática. Sucede tanto en las calles como en las casas, en las prisiones y en las universidades, en los supermercados y en las estaciones de policía. Se disfraza fácilmente de otras formas de dominación tales como diferencias de clase y de sexo o sexualidad (Santos, 2018). Por tal razón considero importante revisar inicialmente la dominación en las relaciones sociales de manera global, partiendo del colonialismo, para después concretar el análisis en las relaciones en la

universidad, pues hablar de discriminación nos obliga a tratar de comprender la naturalización de las relaciones de poder. Así que preguntémonos inicialmente, ¿quiénes son los que discriminan? ¿Acaso discriminan los que no tienen poder? Discriminan los que poseen o creen poseer el poder. Nunca discriminan los que no lo poseen. La discriminación se favorece por distintas formas de dominación. La lógica de dominación con más amplitud es el colonialismo, porque da cuenta del sometimiento de países enteros. El colonialismo lleva implícito la construcción del otro como inferior, como no persona, como objeto (Santos, 2008). Dicha concepción me ha permitido comprender la naturalización de las relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos, lo cual tiene como principal implicación la legitimación de las ideas y prácticas de relaciones de superioridad-inferioridad entre dominados y dominantes (Quijano, 2010). Lo anterior se ve reflejado en las formas de discriminación que se manifiestan en la escuela, dónde quienes discriminan, muchas veces de manera inconsciente, se asumen como más cercanos a los ideales de *países europeos*, o por decirlo de otra manera, y de forma más precisa, comparten sus intereses de sometimiento.

Lo anterior nos permite entender que, si bien el fin del colonialismo en las relaciones políticas se ha concretado, este no ha sido acompañado del fin del colonialismo en cuanto formas de relación social y mentalidad, mucho menos como forma de sociabilidad autoritaria y discriminatoria (Santos, 2008). ¿Acaso no muchos de nosotros seguimos pensando que las teorías europeas y norteamericanas son las que mejor nos pueden ayudar a comprender nuestra

realidad social, en detrimento de las latinoamericanas? ¿Acaso no puede aspirar a un mejor cargo dentro de la universidad quien realiza una estancia en Europa?

Porque, debido a que ha existido una continuidad entre la colonización y la globalización, también existe una continuidad entre la violencia colonial y la postcolonial, que se favorece por la perpetuación de las imágenes de los colonizados como seres inferiores, por lo que, el globocentrismo, entendido como un conjunto de estrategias representacionales que consideran la subalternidad en lugar de la alteridad como modalidad dominante en el establecimiento de diferencias culturales, se presenta ante nosotros como una continuidad del eurocentrismo (Coronil, 2010). Si bien el eurocentrismo hacía explícita la diferencia asimétrica entre dominados y opresores, el globocentrismo oculta en sus discursos la presencia del dominador y la forma en que somete a sus oprimidos, a través de políticas neoliberales modernizadoras que tienen como resultado la naturalización de diversas formas de violencia. Por tal razón, fui comprendiendo que la colonialidad del poder y la dependencia histórico-estructural han implicado la hegemonía del eurocentrismo como perspectiva de conocimiento (Quijano, 2001). ¿Cómo explicar que en los programas de estudio de la carrera de psicología en nuestra facultad, menos del 5% del contenido hace referencia explícita a la revisión de teorías latinoamericanas? ¿Cómo explicar que casi nadie cuestione este hecho?

Pero, aunque el colonialismo nos arroje elementos para poder comprender la configuración de las relaciones sociales contemporáneas, no debemos de reducir toda la explicación de la discriminación a mecanismos coloniales, pues, de acuerdo a Santos (2008), el colonialismo y el capitalismo son parte de la misma constelación de poderes, por lo cual no es posible privilegiar a uno de ellos en la comprensión de las prácticas de discriminación, antes bien, debe de analizarse la riqueza y la complejidad de las sociedades, para evitar pensar, por ejemplo, que la discriminación hacia las mujeres es un producto exclusivo del colonialismo o del capitalismo. Para un análisis que recupere dicha complejidad, Santos (2003 y 2008) propone considerar las seis principales formas de poder existentes en nuestras sociedades contemporáneas: el patriarcado, la explotación, la diferenciación desigual, el fetichismo de las mercancías, la dominación y el intercambio global desigual. Estas formas de poder constituyen intercambios desiguales, y todas ellas tienden a estar presentes en todos los campos sociales. De esta manera, es necesario considerar que aunque la dominación, de acuerdo a su modelo explicativo, se relaciona principalmente con el espacio de la ciudadanía, no existe una única forma de dominación. Por lo tanto, si los rostros de la dominación son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos, y por lo tanto, la forma en que se organizan y manifiestan dichas formas de poder también es muy compleja. A manera de ejemplo, aunque el patriarcado, como sistema de control de los hombres sobre la reproducción social de las mujeres, es la forma privilegiada de poder en el espacio doméstico, el impacto más fuerte de las experiencias de vida de los miembros de dicho espacio puede darse en cualquiera de los restantes espacios estructurales (Santos, 2003).

Es por esta razón, que no es posible explicar todas las relaciones de discriminación en nuestras sociedades actuales sólo a partir del colonialismo. Veamos que pasa en nuestras universidades. Por un lado el patriarcado esta enraizado en la dominación y la discriminación hacia la mujer, sino dígame usted nombres de rectoras de la UNAM. Aunque podría parecer que, el hecho de que en la carrera de psicología, y en todas las ciencias de la salud, las mujeres tengan una mayor participación, es evidencia de un mayor reconocimiento a su género; hay que tener presente que esta división se ha construido bajo el mismo principio dominante: las mujeres sirven sólo para el cuidado (a través de tareas caseras o profesionales) y los hombres para las tareas más complejas y realmente científicas. Por esta razón no me sorprendió del todo cuando encontré durante mi indagación que varias de las experiencias de discriminación que relataron los estudiantes estan relacionadas con profesores de matemáticas, una de las ciencias duras que forman parte del tronco común en la carrera de psicología.

Otra forma en que podemos ejercer el poder dentro de la escuela para provocar una diferenciación desigual tiene que ver con las distintas jerarquizaciones que realizan los profesores y estudiantes. A pesar de que muchas de estas diferenciaciones se dan de manera inconsciente gracias al proceso de naturalización previamente señalado, estas están presentes en la cotidianidad de la escuela. Por tal razón es comun escuchar por los pasillos de mi facultad alumnos que mencionan que sus profesores del área experimental les han expresado que *la psicología social no sirve para nada, es la menos científica y*

es una total pérdida de tiempo (frases que yo mismo lo escuché como estudiante). O jerarquizaciones a partir del grado de estudios *a mi que soy doctor no tienes derecho a cuestionarme*, como me platicó en una ocasión una alumna que recibió dicha expresión al señalar una falla de su profesor. O que si el estudiante es egresado de la Preparatoria de la UNAM tiene un mayor valor que los que vienen del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, como lo observamos en algunos fragmentos de nuestros relatos. En relación a lo recién comentado, recuerdo con cierta diversión cómo un alumno, al comentarle que yo había estudiado mi Bachillerato en un CETIS, me dijo con sorpresa genuina: *“y cómo fue que sobrevivió y llegó hasta estudios de doctorado”*.

Es por el ejercicio de todas las formas de poder descritas anteriormente que los dominados, dentro y fuera de la escuela, han sido situados respecto a sus rasgos fenotípicos, mentales y culturales, en una posición natural de inferioridad, ya que, la naturalización ha sido el instrumento universal de dominación entre sociedades. Así, el Estado-Nación, al ser una suerte de sociedad individualizada, es al mismo tiempo una estructura y un producto de poder, en el que han quedado configuradas las pugnas por el control del trabajo, del sexo, de la autoridad, de la intersubjetividad y del conocimiento, lo cual ha engendrado particulares mecanismos de violencia en todas las instituciones, incluida la universidad (Quijano, 2010).

Lo anterior me permitió entender que, lo que ha determinado la opresión, ejercida por las diferentes formas de poderes, es la dominación injusta por una totalidad sin alteridad (Dussel, 1971). Pues, la existencia de seres oprimidos se debe a que hay estructuras totalizantes para las que, como ya lo habíamos planteado, no existen los otros, porque la sociedad injusta y totalizadora no permite la construcción del otro. Así, sin el reconocimiento de la reciprocidad entre un sí mismo y el otro, sólo nos ha quedado la naturalización de la violencia como principal escenario político (Bilbao, 2007). Veamos entonces el contexto en el que se encuentra inmerso el joven de nuestra época para más adelante comprender la discriminación de la que es participe en las relaciones pedagógicas.

1.3.2 Contexto de violencia en el que se encuentra inmerso el joven de hoy

Es triste constar que en el contexto del sistema capitalista se ha registrado una creciente militarización y violación de los derechos humanos en nuestros países latinoamericanos durante las últimas décadas (Pineda y Otero, 2004; Rioseco, 2005), y que uno de los efectos, del incremento de diversos tipos de violencia, ha sido la afectación de la construcción cultural de las identidades juveniles (Dirección de Salud Integral de Niñez y Adolescencia, 2010).

En la búsqueda de las formas en que se ha reflejado el incremento de la violencia pude encontrar, que la violencia hacia los jóvenes se ha expresado de

diversas formas, interpersonales y colectivas (CEPAL, 2007). Y que entre las formas más comunes de violencia se encuentran distintos tipos de insultos, apodos y sobrenombres; golpes, agresiones directas, robos, amenazas, rumores y la exclusión o el aislamiento social (Román y Murillo, 2011). En lo que respecta a otras formas, como el homicidio y el suicidio, las cifras me permitieron ver que la incidencia de la violencia entre las causas de muerte de los jóvenes latinoamericanos está aumentando de manera alarmante (CEPAL, 2007). Además pude empezar a comprender que tal violencia se nutre de diversas formas de exclusión social y simbólica en la juventud, como la desigualdad de oportunidades, la falta de acceso al empleo, la desafiliación institucional, la segregación territorial, la ausencia de espacios públicos de participación social y política, el aumento de la informalidad y las brechas entre el consumo simbólico y el consumo material (CEPAL, 2007). La comprensión de estas condiciones macro-sociales me ha permitido comprender muchas de las incertidumbres de mis estudiantes respecto a si podrán ejercer su profesión y si podrán vivir de ella, pues la mayoría de ellos se encuentran atravesados por una lógica de consumo que va configurando todas sus aspiraciones que al no ser satisfechas es fuente de diversas frustraciones.

Dentro de los marcos explicativos de la violencia, inicialmente encontré a autores como Lucila (2005), quienes desde una mirada estructural, señalan la caída de instituciones y adultos sostenedores, la fragmentación de la cultura y el anonimato, como determinantes de que se incremente cada vez más en los jóvenes la necesidad de buscar identidad y pertenencia a través del uso de múltiples objetos culturales con diferente estatuto simbólico y signico. Debido a

que, desde su perspectiva, en la actualidad, la ideología del consumo, así como una cultura de la imagen, condiciona fuertemente las diferentes prácticas, constituyendo una modalidad pre-reflexiva que determina comportamientos basados en una lógica de las diferencias que valida la violencia ante los otros (Lucila, 2005).

Si bien Lucila (2005) me dejaba ver únicamente el papel de lo estructural en la configuración de la violencia, puede empezar a ver, primero gracias a ella, y luego gracias a Sánchez, Hernández y Pérez (2008), la forma en que la violencia pervierte la condición humana y el ámbito de la interrelación entre los hombres, ya que la búsqueda de identidad a través de una lógica de las diferencias es la búsqueda de la negación del otro, desde la antesala de la vejación y de la marginación, lo que causa daño físico, psicológico, o moral al otro, al que es diferente, al extranjero, al inequívocamente otro; siendo la discriminación su grado más extremo, pues ésta se nos presenta siempre como un fenómeno social, como una situación de exclusión, de no reconocimiento de determinados grupos sociales. Entonces ya impregnada por los jóvenes justifica expresiones que he podido escuchar por estudiantes y egresados de nuestra universidad, tales como *“ese profesionista no es tan bueno porque estudio en el IPN y la mejor escuela es la de la UNAM, o ese profesionista es más bueno porque estudió en el extranjero”*.

El que la educación moderna en nuestro contexto latinoamericano no haya partido del *aquí* de las personas sino del pensamiento europeo como el único

válido, hizo que se ignorase la experiencia de los estudiantes y la relación entre lo local y la totalidad (Mora, 2013). Como prueba de esto, basta revisar el plan de estudios de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, y encontraremos que el contenido relacionado con la Psicología Latinoamericana es marginal, de apenas aproximadamente el 2%, lo cual es un obstáculo para comprender las problemáticas de su localidad. De esta manera, el joven estudiante latinoamericano, al ser borrado por la estructura totalizante (lo cual ha constituido la naturalización de su opresión), no puede ser consciente de su opresión y por lo tanto reclamar justicia ante ella (Dussel, 1971).

Así, el globocentrismo y el occidentalismo, entendidos como un conjunto de prácticas representacionales que han favorecido la naturalización de diversos mecanismos de violencia, han venido y continúan ocultando la violencia del colonialismo y del imperialismo detrás de planes modernizadores en todas las esferas sociales en que se desarrolla el joven universitario (Dussel, 2010). Para mayor claridad de lo anterior, en el siguiente apartado revisaremos los planes modernizadores que han impactado significativamente en la transformación de la educación mexicana, lo que más adelante nos permitirá analizar la discriminación en la universidad.

1.3.3 Impacto de las políticas neoliberales en la educación y en las relaciones pedagógicas

Me parece relevante iniciar este apartado destacando que, de acuerdo a Lander (2003), el proceso modernizador culminó con la consolidación de las relaciones de producción capitalistas y el establecimiento del modo de vida liberal, hasta que éstas adquirieron el carácter de formas naturales de la vida social; teniendo simultáneamente una dimensión colonial-imperial de conquista y sometimiento de otros continentes y territorios por parte de las potencias europeas, y una encarnizada lucha civilizatoria interna al territorio europeo en la cual finalmente terminó por imponerse la hegemonía del proyecto liberal (Lander, 2003). Así, la idea de modernidad, dentro del modelo neoliberal, estableció, de acuerdo a lo que plantea Lander (2003): 1) la visión universal europea asociada a la idea del progreso, a partir de la cual se construyó la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes: no por algo Europa está al *norte* y África al *sur*; 2) la naturalización de las relaciones sociales y de la sociedad liberal-capitalista: atravesada por una lógica de competitividad e individualismo en toda organización social; 3) la naturalización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad sobre todo otro saber. Si no preguntémosnos cuántas teorías Sociológicas, Psicológicas o Pedagógicas de América Latina existen, y comparémoslas con las teorías europeas y norteamericanas.

De esta manera, el mito que ha promovido la modernidad consiste en que la civilización moderna, eurocéntrica, se autocomprenda como más desarrollada y superior, lo cual la obliga a sí misma a desarrollar mediante un proceso educativo *a la europea* a los más *bárbaros*, validando el uso de la violencia contra ellos. Dicha violencia, interpretada como un acto inevitable, ha producido víctimas de muy diversas formas con el sentido de un sacrificio salvador (Dussel, 2001). En este sentido es fácil recordar expresiones vinculadas a la escuela como *“las letras con sangre entran. O ahí se lo encargo profesor, si no pone atención, puede pegarle”*.

En México, el proyecto modernizador en materia educativa, se impulsó inicialmente desde la década de los 80 del siglo pasado con el denominado Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PNME), el cual, junto con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y el ingreso a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), formaba parte de una serie de políticas neoliberales que en el discurso intentaban acercar a México al primer mundo, pero que al contrario de lo que enunciaba, y pese a que dicho proyecto modernizador ha tenido continuidad en las políticas educativas que se han elaborado hasta la fecha, no fueron efectivas para superar las condiciones de desigualdad, acceso y cobertura (Alcántara, 2008), debido a que en ellas se ha señalado a la educación, en general, y de manera particular a la educación superior, como servicio ofrecido en el libre mercado y no como garantía social, por lo cual, dichas políticas educativas sólo han respondido a las necesidades del mercado globalizante, sirviendo de esta manera para polarizar cada vez más a

nuestro país de los países con mayor desarrollo, y para polarizar las condiciones sociales internas de nuestro propio país (Sandoval y Sánchez, 2000). La realidad es que estas políticas sólo han servido para facilitar el enriquecimiento de unos cuantos, de aquellos que cuentan con los mayores bienes materiales. Pues al plantearse la educación desde una lógica de mercado, sólo puede obtener mayores beneficios quien tiene mayor posibilidad de inversión, como veremos más adelante en algunos de los relatos, quedando en total desventaja aquellos que no cuentan con los recursos que el mercado les exige. La escuela neoliberal exige hablar de meritocracia pero al no considerar el problema de la desigualdad de condiciones, termina manteniendo la desigualdad de oportunidades y por lo tanto la desigualdad de resultados (Puyol, 2010). ¿Acaso es casualidad que la mayoría de los que no logran ingresar a un posgrado sean aquellos que cuentan con menor capital cultural y económico? ¿Los estudiantes pertenecientes a qué clase obtendrán los mejores puestos en el campo laboral?

Así, el globocentrismo de los discursos dominantes de la globalización neoliberal ha sabido esconder la presencia del occidente y ha ocultado la forma en que éste sigue dependiendo del sometimiento de los otros que son percibidos como objetos desde una lógica neoliberal (Dussel, 2010), tratados como simples consumidores y reproductores de sus teorías y metodologías, lo cual les permite la obtención de ganancias a través de ellos.

Bajo este contexto moderno neoliberal, las políticas educativas de nuestro país han sido multideterminadas por intereses no sólo nacionales, sino ante todo por condiciones extraterritoriales que obedecen a los intereses de organismos internacionales, los cuales han condicionado las reformas a la educación superior a cambio de préstamos o financiamientos, imponiendo una idea de escuela que ha sido construida bajo la lógica del mercado que intenta acabar con la politización del estudiantado y con la idea de la universidad como un servicio público y gratuito que atienda las necesidades de la comunidad (Sandoval y Sánchez, 2000). Y ante la imposición de reformas que defienden estos intereses, el estudiante queda despojado de todo recurso que le permita aportar en el desarrollo de su comunidad, pues desde niño se le programa para que exija a la escuela únicamente técnicas y habilidades que le permitan insertarse en el mercado, promoviendo la competitividad, con lo cual se desatiende la discusión colectiva de las problemáticas sociales que les aqueja, pues el objetivo queda reducido a ajustar o adaptar al individuo a las condiciones sociales, sin buscar que se asuman como sujetos activos que luchen por la transformación de su realidad social.

Bajo los objetivos de adaptación, las relaciones pedagógicas quedan reducidas a un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se privilegia la planificación y la evaluación haciendo que la dinámica del aula se vuelva plana y de desconocimiento del otro, obedeciendo a una lógica institucional, que no en

pocas ocasiones termina siendo mecánica, y por ende, deshumanizante (Nieto, Quintero, Sastoque y Vargas, 2007).

El saber es entendido como verdad acabada el cuál es poseído por docentes y otorgado a los estudiantes. La docencia practicada como un acto de dar el conocimiento verdadero y apolítico que exige la sociedad, es una realidad tangible en los centros educativos (Rivero, 2013).

Esto es muestra de lo que Freire (Freire, 1971) desde los años 70s del siglo pasado denominaba como educación bancaria:

“En vez de comunicarse el educador hace comunicados y depósitos que los educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece al de los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (p. 52).

En este tipo de relaciones los educandos son meros objetos quienes escuchan dócilmente y siguen la prescripción acomodándose y adaptándose al contenido programático. Los educandos jamás son escuchados (Freire, 1971). Esto tiene como consecuencia que al otro se le considere como un simple ente numerable y ajeno, que sólo es utilizado para fines productivos. El otro se mira y es tratado como un objeto, que, en caso de ser causa de conflicto, es necesario discriminar y eliminar del camino, toda vez que nunca se entabla un relación

personal con él, quedando las personas reducidas a nadie, sea que se haga referencia a las relaciones entre educador y educandos o entre los administrativos y los padres de familia (López-Miguel, 2016).

Así, los proyectos modernizadores en materia de política educativa en nuestro país buscaron desde su comienzo distanciarse de las posturas postrevolucionarias que habían predominado en las décadas previas que promovían en menor o mayor medida la formación humana de los ciudadanos. La idea de basar la competitividad en una mayor productividad gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, y no en el bajo precio de las materias primas y de la mano de obra, solicitó la actualización del sistema educativo (Martínez, 2001). Dichas políticas, pese a que se establecieron bajo los objetivos de superar los rezagos en materia educativa, mejorar la calidad de la enseñanza, reducir los niveles de inequidad y de ser un instrumento de justicia social, no han logrado superar dichas desventajas, mostrando su ineffectividad para el cambio y la mejora social (Alcantara, 2008), debido a los intereses políticos y económicos internacionales desde las que han sido estructuradas.

El principio organizador bajo el que se han ido configurando nuestras políticas educativas en los últimos años, y que nos puede ayudar a comprender el fracaso de nuestras políticas educativas, ha sido denominado Aprendizaje a lo Largo de la Vida, el cuál ha sido promovido por la Comisión Europea, la OCDE, el

Banco Mundial y la UNESCO. Dicho principio ha sido conceptualizado en las últimas dos décadas de diversas formas: como cohesión social, desarrollo cultural, participación y acción democrática y como crecimiento para el empleo y crecimiento económico; sin embargo, los discursos más recientes producidos por los organismos internacionales han adoptado una gran similitud en la que la dimensión económica de la educación toma preeminencia sobre otras dimensiones, resaltando metas de adaptación por encima de objetivos de transformación social (Vargas, 2015).

De esta manera, las reformas educativas lideradas por gobiernos neoliberales llevadas a cabo en las últimas décadas, lejos de disminuir los efectos discriminatorios de una estructura institucional marcada por la segmentación y la desigualdad, han tendido a reforzar sus efectos excluyentes y profundizar la crisis de los sistemas educativos, intensificando su segmentación, transfiriendo a las personas la responsabilidad de un fracaso anunciado (Gentili, 2007).

Así fui entendiendo que, para estudiar la discriminación en las relaciones pedagógicas universitarias tenía que comprender las reglas y leyes que constituyen el entramado del funcionamiento humano en materia de discriminación que han sido establecidas bajo el contexto previamente señalado (Linaza, 2006), por lo que se me presentó como necesario la revisión de los documentos oficiales en el plano internacional y nacional, y en lo que concierne particularmente a la

discriminación en el contexto educativo, para a partir de ahí establecer un vínculo con la temática de la Responsabilidad Social Universitaria, lo cual presentaré en el siguiente apartado con la intención de que nos ayude a comprender cuál sería el camino que nos podría permitir avanzar hacia un proyecto de educación en el que, a través de relaciones pedagógicas de reconocimiento, se favorezca una formación ciudadana que aporte a la emancipación de los pueblos y colectivos que viven oprimidos en nuestra sociedad actual.

1.3.4 Algunas perspectivas sobre la discriminación y la Responsabilidad Social Universitaria

Todos los días discriminamos dentro y fuera de la escuela, elegimos pasar el tiempo libre con ciertas personas en lugar de otras, formar parte de un colectivo de trabajo y no de otro, asumir un compromiso como pareja con una persona en lugar de otra, etc., pero esto no quiere decir que estemos cometiendo algún daño. Por eso es necesario iniciar con la revisión de algunos documentos oficiales que nos ayuden a responder la pregunta ¿qué hace una discriminación inmoral de aquella que no lo es? (Puyol, 2010). La discriminación es entendida por la CONAPRED como *“la negación del ejercicio igualitario de libertades, derechos y oportunidades para que las personas tengan posibilidades iguales de realizar sus vidas”* (CONAPRED, 2016a, p.1). Y en relación a los datos que definen la discriminación vinculada a la escuela, La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en su capítulo II, artículo 9, señala como acciones de

discriminación: *“impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada, así como becas e incentivos en los centros educativos”* (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2014, p. 3), y, lo que es de más importancia para nuestra investigación, también se comprende como discriminación *“establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación”* (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2014, p. 3). Entonces, como podemos ver, la discriminación es un concepto tan amplio que da cuenta de la limitación en el ejercicio de derechos por quienes la padecen, lo cual a su vez limita la igualdad de oportunidades, y, por lo tanto, también, la igualdad de resultados (Puyol, 2010). ¿Pero, los relatos de los estudiantes que dan cuenta de burlas, acoso y violencia, por parte de profesores hacia su persona, tendrán algo que ver con la discriminación? Era una pregunta latente que permanecía en mi cabeza, para la que fui construyendo paulatinamente una respuesta, a partir de la revisión de algunos autores como Linares (2016, p.1), quién señala que:

“La discriminación en México se extiende a tantos ámbitos como ha sido posible. Comienza desde el lenguaje: los chistes y burlas, pasa por las instituciones de educación, de salud, por la procuración de justicia (en donde se refuerza), y abarca también el ámbito laboral, la libertad de expresión y el acceso a los medios de comunicación, la simple apariencia y la vestimenta en la calle, la alimentación y, desde luego, toda la serie de costumbres y ritualizaciones sociales que se refuerzan en los espacios públicos, como los medios masivos de comunicación”.

Para hacernos una idea de la problemática en nuestro país, habría que considerar algunos de los datos que nos presentan organizaciones oficiales. Al revisar el reporte sobre la discriminación en México, elaborado en 2012 por la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), encontraremos rápidamente evidencias de que el sistema político y las tradiciones de la mayoría social siguen marginando y excluyendo sistemáticamente a las minorías, siendo víctimas de discriminación, *“mujeres, ancianos, jóvenes, niño(a)s, indígenas, homosexuales y miembros de la comunidad LGBTI, enfermos y discapacitados, ancianos, extranjeros migrantes y creyentes no católicos”* (Linares, 2016, p.1).

En materia educativa los discursos oficiales, como lo establecido en el punto 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos promulgada en 1948 (Naciones Unidas, 2016, p. 1), señalan que:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de

las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Sin embargo sabemos que lo que nos acontece en la vida cotidiana dista mucho de un mundo en donde la paz y la tolerancia sea la bandera, ya no digamos única, sino principal, en las relaciones que se configuran en nuestro sistema social actual, y por supuesto, como parte de ese sistema, en nuestro sistema educativo vigente. El ideal común de alcanzar el respeto a los derechos y libertades ahí establecidas, mediante la enseñanza y la educación, pareciera no se ha alcanzado, porque declarar no es lo mismo que aclarar y mucho menos que transformar, y en documentos como estos, sus autores dicen muy poco sobre los procedimientos concretos que nos puedan permitir encaminarnos hacia el reconocimiento de los otros. Lamentablemente vivimos en una sociedad en la que la declaración discursiva de los valores y sentimientos se ha tornado cada vez más necesaria mientras que paradójicamente las prácticas sociales imperantes hacen imposible su concretización en la vida diaria de los universitarios (Santos, 2008).

Es por esta razón que Linares (2016) señala que la discriminación se concibe ante todo como una desigualdad de trato social, siendo lo más grave que las instituciones sociales y políticas no sólo no la combaten, sino que además la refuerzan, validan e imponen, a pesar de que existan códigos de ética en

instituciones educativas que intentan regularla, como por ejemplo, el código de la UNAM, que se pronuncia de la siguiente manera ante la discriminación:

“Para poder desarrollarse en igualdad de derechos en la Universidad nadie puede ser discriminado por su origen nacional o étnico, sus opiniones, género, orientación o preferencia sexual, religión, edad, estado civil, condición social, laboral o de salud, discapacidades o cualquier otro motivo que atente contra la dignidad humana” (Consejo Universitario, 2015).

Pero a pesar de la existencia de este tipo de códigos sabemos por experiencia que la discriminación forma parte de la cotidianidad en nuestras vidas. Para hacernos una idea del problema de la discriminación en México, y a pesar de que consideremos que las estadísticas no representan la amplitud del fenómeno, es interesante atender que CONAPRED atendió en México 1493 quejas en materia de discriminación durante 2015, siendo las principales causas de quejas discapacidad, apariencia física y condición de salud (CONAPRED, 2016b).

En el caso específico del contexto escolar, es común encontrar no sólo casos extremos y evidentes de discriminación, sino también situaciones en que aparece vedada en la vida cotidiana dentro y fuera del aula, no porque no sea

visible, sino porque ha sido legitimada, mediante un proceso de naturalización, que como lo planteaban Quijano (2010), Dussel (1971) y Lander (2003) han validado a partir de rasgos fenotípicos, mentales y culturales la superioridad natural de unos grupos sobre otros, teniendo como ejemplo *“tratos preferenciales a ciertos alumnos en demérito de otros en función de su sexo, características físicas, condición social o económica, apariencia”* (Torres, 2010, p. 24).

Las consecuencias no pasan de manera inadvertida para la sociedad, pero en particular para todos aquellos que hemos vinculado nuestro ejercicio profesional con la educación, pues de acuerdo a Torres (2010, p. 24)

“Quien sufre la discriminación puede perder la confianza en sus capacidades para tener un desempeño escolar adecuado. Y ese proceso se acentuará si buena parte de su energía se orienta no al aprendizaje, sino a protegerse de las agresiones de un entorno hostil, predisponiéndolo para el fracaso y la deserción escolar”.

Sin embargo, considero que las medidas sociales de afrontamiento de la problemática presentada han sido limitadas, no por las intenciones sino por los alcances de sus acciones. Pues si revisamos las medidas de inclusión y reparación establecidas en documentos oficiales, que son de sumo interés para nuestra investigación por estar relacionadas con el contexto educativo, y con las temáticas sugeridas por el trabajo de campo, la Ley Federal para Prevenir y

Eliminar la Discriminación, en su capítulo IV, artículo 15 Sextus, señala como medidas de inclusión *“la educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional”* (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2014, p. 7), así como *“el desarrollo de políticas contra la homofobia, xenofobia, la misoginia, la discriminación por apariencia o el adultocentrismo”* (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2014, p. 7), considerando únicamente como formas concretas de reparación, en su capítulo VI, artículo 83, *“la impartición de cursos o talleres que promuevan el derecho a la no discriminación y la igualdad de oportunidades”* y medidas simplistas como *“la fijación de carteles donde se señale que en ese establecimiento, asociación o institución se realizaron hechos, actos, omisiones o prácticas sociales discriminatorias, o mediante los que se promueva la igualdad y la no discriminación”* (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2014, p.26). Como si la simple información o como si la denuncia por si misma pudiese cambiar sentidos en las personas que lo practican. Acaso, ¿será necesario llegar a la división de aulas para alumnos y profesores y aulas para alumnas y profesoras como medida de prevención de discriminación de género?

Si volteamos hacia el contexto académico encontramos otro tipo de propuestas, donde algunas, como la señalada por Torres (2010) en México, plantean una estrategia integral, que desde la visión de este autor implicaría contribuir a la construcción de sujetos de derecho, desarticular las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación, promover identidades libremente elegidas, abiertas, plurales y no confrontadas, y contribuir a la construcción de

nuevos referentes para la interacción social. Si bien, la ruta suena interesante, pienso que carece de claridad, pues aunque señala la educación intercultural como el medio para lograr confrontar la discriminación en la escuela, define sus objetivos sólo en términos de igualdad de oportunidades para lograr el éxito escolar, sin especificar, además, métodos precisos que permitan combatir los estigmas y prejuicios que invisibilizan y naturalizan el maltrato que vivencian las víctimas.

Aun así, Torres (2010) nos presenta una alternativa que busca diferenciarse de las aproximaciones clásicas que han intentado confrontar la problemática abordada a través de simplemente integrar alguna asignatura sobre las cuestiones de género, o con la organización de actividades extracurriculares como semanas de la diversidad o de valores, que de acuerdo a dicho autor, han tenido efectos marginales en la formación de los actores del contexto escolar.

Al revisar documentos internacionales podemos observar que, debido a la globalización, las propuestas para enfrentar la discriminación no son radicalmente diferentes en otros lugares del mundo, para lo cual vale la pena poner como ejemplo el caso de UNICEF, pues aunque se centra en atender las necesidades de la educación básica, su propuesta refleja muy bien la concepción instrumental y universalista que es promovida para confrontar la discriminación en la escuela a nivel mundial, ya que se enfoca sólo a “*combinar de manera creativa el juego y el*

estudio, capacitar a los maestros en materia de igualdad de género, promover la práctica de deportes y revisar los prejuicios sexistas de los libros de texto y los materiales didácticos” (UNICEF, 2014, p. 1); señalando a los docentes como los principales responsables, y por lo tanto, orientando sus limitadas acciones a que ellos

“reciban capacitación en materia de igualdad de género en el aula, pues se está verificado que algunos maestros valoran y alientan la participación de los varones en la clase más que la de las niñas, y distribuyen tareas siguiendo un criterio de género” (UNICEF, 2014, p. 1).

Pero entonces, ¿cómo entender que los profesores sean acusados como los principales responsables de los actos discriminatorios que acontecen en las relaciones pedagógicas? ¿No es este acto un intento más por desligar a la escuela de las responsabilidades que tendría que garantizar como institución? Esta pregunta nos invita a reflexionar sobre el tema de la Responsabilidad Social, la cual, de acuerdo a Vallaeys (2011), en el contexto universitario, tendría que hacer referencia a un proyecto de promoción social de principios éticos, de desarrollo social equitativo, de producción de saberes responsables y de la formación de profesionales ciudadanos responsables. Pero, ¿será que se está cumpliendo satisfactoriamente con la Responsabilidad Social Universitaria en nuestra universidad?

Y en caso de que se estuviese cumpliendo, institucionalmente, ¿cómo tendría que verse reflejado el compromiso social de nuestra universidad? Según la Declaración del Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y del Caribe, convocado por UNESCO-IESALC, el compromiso debería realizarse a través de políticas institucionales que tengan por principio a la educación como derecho humano y bien público, en armonía con los valores de calidad, pertinencia, relevancia, inclusión y equidad (Martínez, 2009). Por lo tanto, según este autor, la Responsabilidad Social Universitaria tendría que ser concebida como una política institucional para la acción ética, que comprometiera a todos los que interactúan en la universidad. Pero, nuevamente, ¿son esos valores los que se promueven en los discursos oficiales de nuestra universidad?

Recordemos que los discursos dominantes de la globalización han promovido la conformación en la escuela de ciertas concepciones del mundo a conveniencia del neoliberalismo, ocultando la violencia del colonialismo detrás del embellecedor manto que se ha configurado con objetivos modernizadores bajo el pretexto de orientarse hacia una mayor civilización (Dussel, 2010); lo cual es posible evidenciar en nuestra universidad en textos que desde hace varios años se resalta el valor de competitividad que, por definición, es contraria a la solidaridad, tal como lo podemos ver en la siguiente cita.

“Hacer de la UNAM una institución, académica, pública, nacional, autónoma y comprometida con la sociedad mexicana; que contribuya a que en la era del conocimiento, el país alcance un nivel de competitividad capaz de asegurar su viabilidad económica” (Proyecto Plan de Desarrollo 1997-2000; en De la Torre, 2004, 152).

Es así como, al resaltar el valor neoliberal que considera a la educación como inversión productiva para fomento de la competitividad (De la Torre, 2004), se muestra al mercado como una estructura de posibilidades, y no como un sistema de dominación, para crear la ilusión de que la acción humana es libre e ilimitada. Por lo tanto, la marginalización, el desempleo, la pobreza, la violencia y la discriminación, aparecen como fallas individuales o colectivas en el ejercicio de esta libertad, y no como efectos de una violencia estructural (Coronil, 2010) que se manifiesta dentro del sistema educativo en la burocratización y gestión de los centros educativos, en los modos corporativistas de funcionamiento, en modelos de evaluación, y en todo el currículo oculto que promueve meritocracia, individualismo, competitividad, obediencia, pasividad, domesticación, pasividad y miedo (Fernández, 1995). Por tal razón, para la superación de estas dificultades, se ha planteado promover únicamente la responsabilidad del sujeto, con discursos neoliberales que nos señalan que, hay que

“Educar profesionistas y expertos, mujeres y hombres que asuman la racionalidad, la objetividad, el respeto, la tolerancia y el espíritu crítico como valores esenciales de la vida personal y de la convivencia

civilizada” (Proyecto Plan de Desarrollo 1997-2000; en De la Torre, 2004, 155).

Así el trabajo desde esta mirada individualizadora se ha reducido al asistencialismo, pues como habíamos comentado cuando presentábamos que diversas teorías psicológicas se han encargado de responsabilizar a los sujetos de los problemas de violencia y discriminación, esta mirada *psicologizante*, a través de la cual el Estado intenta justificar los problemas sociales, propone el asistencialismo como principal medio para reducir la violencia y la discriminación entre los seres humanos, a través de la implementación de mecanismos de protección y conciliación que, según esa postura, intentan evitar la judicialización y penalización de los conflictos con los que se relacionan los individuos que han cometido actos de violencia, dando cuenta de que se responsabiliza principalmente a los sujetos de dicho problema (Pineda y Otero, 2004).

Desde esta mirada asistencialista, autores como Henao (2005) han analizado a nivel internacional las modalidades de prevención de diversos tipos de violencia, entre los que se encuentra la discriminación, señalando que la mayoría de ellas apuntan a intervenir en la edad temprana, con el argumento de que es en esa edad cuando se produce la socialización de la agresividad, además de que argumentan que en los años pre-escolares los niños presentan mejores avances en su desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional. En cuanto a la

implementación de una intervención una vez que ya ha aparecido la violencia, regularmente en edades posteriores, escolar primaria y adolescencia, la autora señala que a nivel mundial se ha observado que los programas encaminados al desarrollo de habilidades sociales no son suficientes, volviéndose necesaria la intervención directa individualizada y especializada con los jóvenes y los padres. En esta otra mirada, es posible destacar la exclusión de los factores políticos y sociales en los análisis planteados, y por lo tanto en las intervenciones propuestas, tanto de prevención como de combate hacia la violencia una vez aparecida, reduciendo el trabajo a la recomposición de los individuos que han fallado en su educación personal, con lo cual se centra la problemática en el sujeto, dejando de lado el análisis de los factores sociales, políticos y económicos que aportan en la configuración de la violencia.

Debido a que, desde esta mirada asistencialista, se piensa que los problemas de discriminación se deben a la responsabilidad de los sujetos, las diferencias existentes entre ellos, de acuerdo a lo que plantea Tanos (2006), son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar, razón por lo cual se establece el seguimiento de un currículo siempre cerrado, rígido e inflexible, que privilegia la competitividad en lugar de la cooperación y el individualismo más que un aprendizaje solidario, no existiendo lugar para la comprensión de las diferencias y la diversidad de los alumnos, pues lo que se busca es la uniformidad no la equidad (Tanos, 2006).

Así, desde esta perspectiva, la misión de la escuela es adecuar a los alumnos al currículo preestablecido, olvidando toda responsabilidad colectiva e institucional. Esta visión hace que los culpables de los fracasos escolares sean los alumnos, los padres y a veces también sus profesores, pero raras veces se cuestiona el sistema y la sociedad. Desde esa mirada, por una cuestión lógica, los que deben cambiar son siempre los alumnos o los profesores y no la escuela, pues ellos son vistos como los únicos responsables de sus problemas cognitivos y conductuales. Por tales razones, la ayuda psicológica es el remedio ideal desde este modelo de pensamiento (Tanos, 2006). Ya veremos en las expresiones de los jóvenes de nuestros relatos como, impregnados de esta lógica, antes del proceso reflexivo, culpabilizan a sus profesores sin elaborar una crítica seria al sistema, pues el sistema se ha encargado de psicologizar y patologizar todo comportamiento que se sale de la norma, con lo cual queda eximido de toda responsabilidad.

Pero para lograr superar las problemáticas señaladas desde una mirada crítica no psicologizante, considero es necesario emprender acciones en que se concrete la Responsabilidad Social Universitaria, a través de proyectos colectivos que promuevan de manera privilegiada la justicia, la solidaridad y la equidad social (Beltrán, Íñigo y Mata, 2014), pues pienso que sólo a través de ellos es posible la construcción simultánea de ciudadanos e instituciones que al estar comprometidos con el desarrollo social actúen bajo un clima de solidaridad dentro y fuera de la universidad.

Es así, que, si comprendemos que la Responsabilidad Social se relaciona con la implementación de códigos de ética y la promoción de su cumplimiento que permitan avanzar en la lucha contra la discriminación y la inequidad a través de la protección de los derechos de las personas y el impulso del desarrollo social (Vallaey, 2007), percibiremos que el análisis del objeto de estudio que nos convoca en esta investigación, que es la discriminación en las relaciones pedagógicas, nos brindará recursos para aportar en la discusión respecto a la formación ciudadana y la Responsabilidad Social que se gesta en nuestra universidad.

De acuerdo con Vallaey (2007), si se asumiese el compromiso social por la escuela como institución, lo que debería de garantizarse sería una gestión socialmente responsable de la formación académica y pedagógica, tanto en sus temáticas, organización curricular como en sus metodologías y propuestas didácticas. Así, el objetivo de la formación profesional, planteado desde esta mirada, tendría que ser la formación ciudadana, para así poder realmente concretizar la Responsabilidad Social Universitaria. En este sentido, considero que la pedagogía crítica, a través de una metodología biográfico-narrativa, puede aportar en la formación aquí planteada, toda vez que a través de la narrativa se favorece la construcción y reconstrucción identitaria (Ricoeur, 2006).

Utilizar una metodología narrativa permitiría dar paso a un intercambio de experiencias y de significaciones, como base de otra racionalidad, lo cual implicaría dar paso a una nueva comunicación intercultural que pretenda alguna legitimidad desde una descolonización epistemológica (Quijano, 1992). Por tal razón, la teoría crítica que pueda servir de herramienta para alcanzar los propósitos de nuestra investigación, tiene que ayudarnos a pasar, de acuerdo a Santos (2003), de la monoculturalidad a la interculturalidad, de la experiencia heroica al conocimiento edificante, de la objetividad neutra a la distinción entre objetividades y neutralidades, y de la acción conformista a la acción de rebeldía. Pero hemos de entender la fuerza de esta rebeldía no como fuerza *bruta*, sino como fuerza de la inteligencia y del sentimiento, de la idea y de la reacción emotiva, que logre movilizar y transformar el mundo en un espacio de mejores relaciones entre quienes lo habitamos (Dussel, 1971).

Así, la educación intercultural es la modalidad educativa que considero mejor podría funcionar para acoger la diferencia al interior de las escuelas, ya que se nos presenta como fuente y recurso de aprendizaje entre los estudiantes de orígenes sociales y culturales diversos (Poblete, 2009). Al afirmar la alteridad de *el Otro*, la educación intercultural permitirá reconocer a las víctimas no como víctimas culpables, sino como víctimas de la modernidad, es decir, víctimas de un acto irracional producido por una totalidad, por lo que posibilitará el reconocimiento del otro (de la otra cultura, del otro sexo y del otro género, etcétera) desde la afirmación de su alteridad como identidad. Así, la superación de la modernidad,

implica la negación del mito que promueve la justificación de una praxis irracional de violencia, es decir, la desnaturalización del estado de opresión se nos presenta como un camino necesario que hemos de emprender hacia el reconocimiento y la emancipación (Dussel, 2010). Por tal razón, el trabajo intercultural ha de enfocarse en la generación de un nuevo sentido de comunidad que demuestre que la frontera entre los grupos es ante todo una frontera trazada y mantenida por medios culturales, y que por lo tanto es posible su cuestionamiento y derrumbamiento ante el reconocimiento de los otros (Poblete, 2009).

De acuerdo a Santos (2008), la mirada filosófica desde la cual es posible concebir dicha superación de la modernidad occidental a través de la interculturalidad es el posmodernismo de oposición y el poscolonialismo de oposición, a partir de una perspectiva poscolonial y posimperial. Sin embargo, el mismo autor nos señala que, para avanzar hacia una posición ética y política a partir de una globalización contrahegemónica es necesario pensar la emancipación social sin una teoría general de la emancipación, determinar en qué medida el eurocentrismo y el occidentalismo son hoy en día indispensables para reinventar una emancipación, y finalmente, saber cómo maximizar una interculturalidad sin fundarla en un principio absoluto, sea de naturaleza humana o de progreso, que pueda traducirse en formas de violencia y discriminación. La meta de esta mirada, que es también la de esta investigación, es la de hacer posible la formulación de múltiples narrativas de emancipación que den cuenta de la deconstrucción y la reconstrucción. Y pienso que uno de los recursos que

permitirán avanzar hacia dicha meta lo ha de facilitar, por un lado, la sociología de las ausencias, misma que a través de la recuperación de las experiencias sociales permitirá transformar los objetos imposibles en posibles, y por otro lado, la sociología de las emergencias, la cual permitirá descubrir las alternativas que *Todavía-No* son, pero que caben en el horizonte de las posibilidades concretas (Santos, 2008). Por esta razón, la tarea última que tenemos en nuestra investigación es la de descubrir y construir sentidos de reconocimiento que orienten hacia la transformación de las relaciones pedagógicas en la universidad. Pero antes de conocer los sentidos de discriminación y reconocimiento de los estudiantes, quiero relatarles cómo fui comprendiendo las posibilidades de transformación que la pedagogía crítica me ofrecía, para posteriormente relatar cómo fui comprendiendo las posibilidades que la narrativa me ofrecía para el análisis y la transformación de la problemática que me interesa.

1.4 ¿Cómo fui comprendiendo las posibilidades de transformación desde la pedagogía crítica?

Ante los datos que iba encontrando en el campo, ante la revisión de las distintas miradas teóricas dominantes, estructurales e individualizadoras, y ante las reflexiones construidas sobre el contexto que rodea a mi objeto de estudio, sentí la necesidad de emprender un camino de búsqueda y construcción de conocimiento que me permitiera una comprensión cada vez menos determinista, pero también

menos *psicologizante*, del problema que me interesaba, pues las miradas teóricas estructurales, al ser deterministas, no me orientaban hacia la comprensión de formas de emancipación de los sujetos, mientras que las miradas individualizadoras *psicologizantes*, sólo me permitían ver a los sujetos como responsables de los problemas sociales, pero no me ayudaban a integrar el análisis de lo político y lo macro-social en la comprensión de dichas problemáticas.

Un primer paso en este camino lo di, cuando comprendí que, de forma contraria a la mirada individualizadora que responsabiliza a los sujetos de los actos de violencia y discriminación, la lucha en contra de la violencia simbólica debía cuestionar los fundamentos de la producción y reproducción del capital simbólico, es decir, debía cuestionar el mecanismo que está en la raíz de la producción y el consumo de bienes culturales como signos de distinción, lo cual implica tomar conciencia de lo arbitrario, y con ello el develamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia (Bourdieu y Wacquant, 2005).

El siguiente paso lo di, cuando pude ver, gracias a Skliar (2005), que el problema central no radica sólo en poder comprender cómo funciona dicho mecanismo de distinción, sino en entender cómo inventamos y reinventamos a los diferentes, lo cual, de acuerdo a lo que nos presenta, se realiza mediante un proceso de diferencialismo, que consiste en distinguir marcas diferentes siempre a partir de una connotación peyorativa. Encontrando como ejemplo de esto, los resultados del análisis que realiza Rengel (2005) en jóvenes drogodependientes y

con VIH, los cuales pueden resumirse diciendo que en el estudio de esas poblaciones existe una fuerte dualización en torno a marcadores de identificación (consumidores de drogas versus no consumidores y enfermos de sida versus no afectados), lo cual genera un sistema complejo de identidad, por un lado el Ellos, formado por los colectivos estigmatizados, y por otro, el Nosotros, los no consumidores, lo cual promueve el distanciamiento a través de la categorización Yo-Nosotros-Ellos. En el caso descrito por Rangel (2005), la diferenciación es usada para generalizar el comportamiento de un grupo, considerando sólo una particularidad, lo cual refleja una estrecha mirada en el intento de comprender al otro, pues la búsqueda de diferencias pierde su sentido de valoración de la diversidad cuando su objetivo no es el conocimiento profundo del otro sino su simplificación, lo cual no permite comprender al grupo estigmatizador lo esencialmente humano entre los otros y ellos, negando por esa condición su reconocimiento y valor (Todorov, 1991).

Así, logré entender, que el lenguaje de la designación es la estrategia que permite mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros, para que los que designan puedan continuar impunes e inmunes a la relación con la alteridad (Skliar, 2005).

La comprensión del proceso de diferencialismo me orientó hacia la construcción de una alternativa pedagógica que tuviese como objetivos lo que Skliar menciona (2005): el debilitamiento de las hegemonías totalizantes, la

desmitificación de lo normal, la pérdida de los parámetros instalados como correctos, un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro que es transmitida masivamente en nuestra sociedad, el enjuiciamiento permanente a lo normal, y, lo más importante, la construcción de sentidos distintos en los actores de la educación; lo cual coincide totalmente con los planteamientos críticos de Santos (2003), en relación a que la teoría crítica tiene que orientar su discurso hacia la emancipación social, poniendo al descubierto la naturaleza mistificadora del sentido común que ocultan las complejas constelaciones de poder, de derecho y de conocimiento, para así aportar en la construcción de nuevos sentidos emancipadores, lo cual es el propósito último de esta investigación.

Pero aunque ya tenía claro mi posicionamiento, una vez que empecé a obtener datos, me encontré con las dificultades de no saber cómo empezar a analizarlos, y con el desconocimiento de un dispositivo metodológico que me permitiera cumplir con las exigencias transformadoras que la teoría crítica me solicitaba, pues aunque reconocía el valor de recuperar las voces de los estudiantes, no tenía una idea clara de cómo analizar todo esto desde una perspectiva crítica, pues aunque intuía el rumbo que tenía que seguir mi análisis, no tenía claridad sobre el procedimiento que me permitiera concretizarlo. Además, considero necesario decir, que, si bien inicialmente estaba explorando cómo construyen la noción de discriminación los mismos actores educativos desde su propia experiencia (y no verificando si existía discriminación o no desde una

perspectiva jurídica), no tenía interés en conocer las representaciones sociales ni los puros significados que los jóvenes pudiesen construir sobre sus experiencias, sino, como ya he mencionado, mi interés estaba centrado en comprender la subjetividad social, a partir de comprender los procesos de directividad del sujeto y los sentidos subjetivos de las formaciones sociales (González, 2007; Del Río, 1997; Giroux, 1994), pero no tenía la suficiente claridad sobre el método que podría acercarme a su comprensión desde una perspectiva crítica, para así evitar caer en un análisis puramente individual del fenómeno abordado. Fue así que emprendí una búsqueda de autores que me orientaran en la diversidad de posibilidades para analizar mis datos.

Uno de los autores que me pareció al inicio relevante fue Van Manen (2003), quien propone una metodología para interpretar las experiencias pedagógicas desde una aproximación fenomenológica-hermenéutica en la investigación educativa, aunque posteriormente me pareció algo limitada, porque cuando leí su primer obra me pareció que otorgaba un mayor énfasis en comprender los significados de la experiencia tal y como lo viven las personas investigadas, por lo cual consideraba que no me permitiría comprender de manera amplia los significados específicos que son construidos y promovidos por culturas determinadas, ya que de acuerdo a lo que iba comprendiendo en los textos de pedagogía crítica, tenían que ser el punto de partida en el análisis para acercarme a la comprensión de mi objeto de estudio desde una aproximación crítica.

Fue por esta razón que, con la orientación de Martha Corenstein Zaslav, me enfoqué a la revisión de autores de investigaciones etnográficas, como Rockwell (2009) y Paradise (1994), entre otros, quienes a su vez me orientaron en la búsqueda de investigaciones clásicas elaboradas desde la pedagogía crítica. Así fue como encontré el texto de Levinson (2002), autor que me permitió comprender la diferencia entre dos perspectivas dentro de la teoría crítica en educación, entendiendo que por un lado existe la teoría clásica de la reproducción, la cual ha explicado únicamente como las escuelas de las sociedades modernas contribuyen a perpetuar las desigualdades entre grupos definidos por ciertas características; y por otro lado, los autores de la teoría crítica transformadora, quienes han señalado la manera en que los estudiantes pueden responder creativamente a los contextos escolares. Cabe mencionar que me costó mucho trabajo apropiarme de una perspectiva no reproductorista, pues incluso mi primer intento de análisis lo termine configurando dentro de las teorías de la reproducción (Althusser, 1988; Bourdieu 1998, 2003; Bourdieu y Passeron, 2009). Lo cierto es que a partir del texto de Levinson (2002), y de las discusiones suscitadas con mi comité tutor, me orienté en la búsqueda de autores que me permitieran comprender de mejor forma las categorías fundamentales de la pedagogía crítica transformadora y los principios epistemológicos y metodológicos que habrían de orientar mi proceso de construcción desde esta aproximación.

Fue por esta razón que analice una y otra vez el texto de McLaren (2005) titulado *La vida en las escuelas*, el cual me permitió comprender que asumir una perspectiva dialéctica en mi investigación implicaba superar análisis dicotómicos, orientados, por ejemplo, o bien al estudio puramente individual o bien puramente social, lo cual era congruente con mi interés por estudiar la subjetividad individual y social, tal como en su momento lo había revisado con Gonzalez Rey (2009).

Además, gracias a una revisión detallada de autores como McLaren y Giroux, logré comprender que no pueden desarrollarse significados sociales sin desarrollarse simultáneamente significados individuales, y viceversa; por lo tanto pude reconocer que tanto el sujeto como la sociedad están continuamente en movimiento, y que ambos poseen un carácter activo, aunque muchas veces las distintas formas de opresión no les permita resolver de la mejor forma los problemas con los que se enfrenta. En este momento pude identificar el vínculo entre la teoría crítica transformadora y la investigación narrativa, pues, de acuerdo a lo que iba leyendo hasta ese momento, entendía que ambas coincidían en la promoción simultánea del desarrollo individual y social, a través de un proceso reflexivo y de mucha sensibilidad que favorece a su vez el desarrollo de la conciencia crítica. Pero para comprender mejor como fui estableciendo nexos entre ambas aproximaciones pasaré, ahora sí, a relatar como fui acercándome y apropiándome de los principios de la teoría y metodología narrativa.

1.5 ¿Por qué una investigación crítica y transformadora desde una aproximación narrativa?

Desde la primera vez que escuché hablar sobre investigación narrativa me pareció sorprendente que una escritura con forma de relato pudiese configurar mi proyecto. Inmediatamente al ingresar al doctorado, la investigación narrativa se me presentó como un gran reto. En contra de la forma dominante de hacer ciencia, tan seria y tan fría, la narrativa se me presentaba como una alternativa muy atractiva. Su emocionalidad y reflexividad fueron las cualidades que me motivaron a conocerla y adoptarla en esta tesis.

Todo comenzó cuando Gerardo Ortiz Moncada me invitó a escribir y publicar los resultados de mi tesis de licenciatura en forma de relato (Rosas y Rosas, 2011). Sin conocer los principios de la teoría narrativa se me hizo muy fascinante dicho acercamiento. Seguro mi amigo lo habrá notado, que tiempo después me sugirió ingresar al Doctorado de Pedagogía, donde podría conocer el mundo fascinante de la narrativa. Ahí fue donde conocí a Andrea Olmos Roa y a Rosy Martínez Medrano, quienes entusiastamente me acompañaron en el inicio del camino que ahora relataré. Primero me invitaron a conocer a Connely y Clandinin (2000), quienes me compartieron lo más básico, que todo el que desea emprender este camino debe de saber: que la narrativa estudia la forma en que los humanos experimentan el mundo. No es que esto sea lo único que estudia la

investigación narrativa, pero considero que es uno de sus elementos que más atraen al que se aproxima a ella, porque a través de ella aprendes a comprender a los otros adentrándote en sus narrativas que permiten dar cuenta de sus mundos subjetivos. De tal manera que la narrativa es la forma de investigación pero también es en sí mismo el fenómeno investigado. Así que para no confundir diciendo que estudiaremos narrativas, diré que estudiaré los significados y sentidos subjetivos de nuestros narradores, los cuales son la condición misma de la experiencia que por principio es de naturaleza subjetiva.

Quiero compartirles que empecé comprendiendo que la narrativa es un enfoque, que en educación tiene el nombre de investigación biográfica-narrativa, vinculada con la aproximación hermenéutica y configurada desde una perspectiva interpretativa, que tiene como rasgo esencial, la conciliación entre la observación y la reflexión (Bertaux, 1999), pero además puede concebirse como un método y como el fenómeno mismo que se investiga (Bolívar, 2002).

En este sentido, me fue preciso también entender inicialmente la naturaleza de lo hermenéutico (Ricoeur, 1999). De esta manera, ahora puedo señalar que, la hermenéutica es la ciencia que se encarga de interpretar textos, siendo la tarea de la interpretación extraer el mundo proyectado en el texto. Es así que, los fenómenos sociales, al configurar dicho mundo, son tratados por la hermenéutica como textos, cuyo significado, según nos comenta Bolívar (2002), está dado por la

auto-interpretación que los humanos relatan en primera persona. Pero aunque los significados estén otorgados por los sujetos, Ricoeur (1999) nos revela que lo que hay que comprender primero no es al sujeto, sino el mundo que se abre ante su texto. Porque sólo a través de esta separación, del sujeto de su texto, podemos aprender a ver el mundo de otro modo, el mundo de nuestros propios textos, y con ello aprender a conocer el mundo de otra forma a la que nos habíamos acostumbrado. Y esto sólo podremos lograrlo preguntándonos en favor de qué y de quién, y en contra de qué y de quién está ese conocimiento (Freire, 2004a), porque el conocimiento del que habla Ricoeur (1999) no es el del significado de las palabras, sino el de la semántica que encontramos frente al discurso, el cual hace referencia a la construcción social de nuestro mundo que se encuentra entretejido por diversas miradas de sujetos que se relacionan entre sí mismos y con los objetos que ellos mismos han creado; es por esto que debemos comprender en el texto de nuestros jóvenes participantes, a favor y en contra de quien se encuentra el mundo que ahí proyectan, es decir, debemos de vincular con qué proyectos micro y macro-sociales se vincula el contenido de sus experiencias, de todo aquellos que nos permita comprender los sentidos sociales de las relaciones pedagógicas que ellos han vivenciado.

Porque, solo comprendiendo los textos, es decir los mundos que en ellos se proyectan, se puede avanzar en la comprensión de uno mismo y de los otros, por lo que nosotros buscamos, que al comprender nuestros jóvenes los sentidos sociales que configuraron las relaciones en las que se encontraron inmersos,

puedan ellos comprender las actitudes y comportamientos de los otros, y las de ellos mismos, para que no culpabilicen a los profesores o se responsabilicen ellos mismos, sino para que se comprometan a construir alternativas distintas que transformen ese mundo, pensando que esto podrá ser así porque la comprensión de su mundo irá acompañada de la reconstrucción de ellos mismos, porque al comprender el sentido del texto, no sólo del sujeto sino del mundo, y al volver a construir nuevos relatos que presenten ese mundo de manera distinta, cada uno de ellos como sujeto se constituye, o mejor dicho, se reconstruye (Ricoeur, 1999), y esto es posible porque el mundo de los textos no es sólo el reflejo de la realidad, sino la creación misma de la posibilidad distinta, es decir, es la creación de mundos distintos; lo que permite reconstruirnos a partir de nuestros propios relatos y de la comprensión de los relatos de otros sujetos que hemos de interpretar. Porque el proceso transformador no se limita sólo a la creación de la narración, pues la *imitación creadora* (mimesis) implica un proceso que parte de la pre-comprensión del mundo de la acción, para pasar después a la construcción de la trama y poder llegar así al encuentro novedoso entre el mundo de la obra y el mundo del lector, posibilitando este encuentro la transformación del lector, que en caso de ser él mismo el autor, da cuenta de una auto-transformación (Ricoeur, 2004).

Así, las narraciones son expresiones indirectas de los sentidos, pero no del sentido objetivo, sino del sentido subjetivo de acciones sociales diversas, lo cual

permite una exploración de los objetos culturales y sociales que constituyen su marco de referencia (Hernández, 2010).

Por tal razón, considero preciso explicar que, el sentido subjetivo hace referencia al grado de conciencia que tiene el sujeto, individual o social, de la intencionalidad de su propia acción, y que por tal razón, muchos de los valores y fines que parecen orientar la acción de un hombre, o de una formación social, no los podemos comprender con plena evidencia, sino sólo intelectualmente (Weber, 2002). Por tal razón, el objetivo ha de ser interpretar la trama de la acción aunque no haya sido elevada a la conciencia por el sujeto actor. Así, aunque el sujeto individual sea central en la comprensión de los sentidos subjetivos, estos son procesos que no se agotan a nivel individual, pues aunque la acción está configurada subjetivamente en el sujeto de la acción, ésta se configura dentro del espacio social en que ella acontece (González, 2012).

Así, interpretar ha de consistir en orientarnos en el sentido subjetivo indicado por el propio texto, que da cuenta no sólo de la intención del sujeto, sino también de las configuraciones subjetivas sociales, denominadas por González (2009) sentidos subjetivos sociales, y que, en relación al objeto de investigación que nos interesa, McLaren (2007) denomina ritual, para dar cuenta de los sistemas de significado, preferencias, actitudes y normas que al formar parte de la

distribución del capital cultural dominante, legitiman el orden social existente en nuestras escuelas.

La razón de utilizar la categoría de sentido subjetivo como principal referente en la interpretación, es que permite dar cuenta tanto de los elementos de significado como de los elementos de sentido, es decir, nos ayuda a comprender tanto los procesos cognitivos y con ello las representaciones de la conciencia, que dan cuenta del procesamiento de información; como los procesos directivos, que permiten dar cuenta de la intencionalidad y de lo afectivo-moral (Pablo del Río, 2006). Por tal razón, hablar de sentidos subjetivos implica hablar tanto de lo racional como de lo irracional, tanto de los pensamientos como de los afectos y sentimientos (Weber, 2002), los cuáles son inseparables en su producción pues reflejan la unidad simbólico-emocional de la subjetividad individual y social (González, 2012).

Insistiré entonces en que, al asumir la interpretación como la acabamos de presentar, en una historia, al ser una descripción de acciones llevadas a cabo por personajes inmersos en situaciones cambiantes y desafiantes, con desenlaces concluyentes, nos debe interesar comprender en primer lugar, los sentidos que se configuran en el mundo de los textos, lo cual va más allá de tratar de comprender la pura intención que el autor haya querido plasmar en dichos textos (Ricoeur, 2009). Sin embargo, aunque es más importante el sentido del texto, como muy

claramente nos señala Ricoeur en otro texto (2014), el sentido del autor no pierde toda su significación, ya que el texto siempre seguirá siendo un discurso de algo contado por alguien a otro alguien, lo cual tenemos que comprender de forma dialéctica para así evitar reducir el texto a un objeto natural. Pero lo más importante a lograr, por uno mismo como investigador y por el autor de la narración, es la revelación de lo implicado en el discurso que se encuentra más allá de la propia situación existencial, es decir, la revelación del mundo social, con lo cual el autor recibe del texto mismo una nueva posibilidad de conocer y de ser (Ricoeur, 2014).

Es así que, el relato convertido en texto es tan importante para nuestra forma de hacer investigación porque, de acuerdo a Bernasconi (2011), la forma fundamental en como los seres humanos otorgan sentido a sus experiencias es pensándola como relatos, lo cual configura a la narración como una forma de vida social, de enunciación de acciones y representaciones del mundo, lo cual significa que es posible aprehender la acción social y la cultura por medio del estudio de las narrativas mismas. En este mismo sentido Feixa (2011) comenta que la autobiografía se puede concebir políticamente, porque sólo a través de las biografías se puede ver el mecanismo político en acto, configurado en seres reales como lo son nuestros jóvenes universitarios. Pero además de dejarnos ver la vida misma en acto, Feixa (2011), considerando a Burgues y Park, menciona que la persona al narrar su propia historia la presenta como una defensa, una autoconfesión o un autoanálisis, con lo cual se adentra en el proceso de lo que él

llama tratamiento, y que yo prefiero llamar transformación, pues no concibo la historia como enfermedad, sino como un proceso continuo de reflexión que siempre es fuente de cambio ante las también siempre cambiantes demandas sociales.

No es raro que por esta razón, autores como Duero (2006), estudien las implicaciones de la narrativa en el proceso de psicoterapia, entendiendo a esta práctica como un espacio para la construcción y reconstrucción de relatos, en la que al transformarse la persona por medio de sus relatos, el texto a su vez cambia lo que pueda entender la persona del mismo, y si para Ricoeur (1999) el texto no es sólo texto, sino el mundo en el texto, comprenderemos entonces que lo que cambia es nuestra forma de ver el mundo y por lo tanto, la forma de posicionarnos en él. Esto quiere decir, de acuerdo a Duero y Limón (2007), que los recursos narrativos que las personas emplean para construir relatos autobiográficos condicionan sus formas de pensar sobre sí mismos, sus acciones y su mundo.

Por tal razón, salta a la luz, que la narrativa no sólo es una puerta para la comprensión del mundo, sino que además, al realizarse un encuentro reflexivo con los sentidos configurados en ella, brinda la posibilidad de que la persona relate los acontecimientos desde una estructura narrativa diferente a la original, con un desenlace novedoso y más satisfactorio, una vez que se haya logrado una mayor inteligibilidad de los orígenes, los significados y la importancia de las vivencias

mismas, lo cual es la condición necesaria para poder generar acciones más acertadas y transformadoras de aquello que nos aqueja como personas, tal y como lo plantean Duero y Limón (2007). Porque, de acuerdo a lo que Freire (2005) señala, solo un relato de esperanza puede conducirnos a la liberación.

Esta cuestión, nos hace una invitación a incorporar en el análisis de lo social el papel de los humanos en la modificación de sí mismos y de su entorno social, tal como lo comenta Imaz (2011), como un camino para superar las explicaciones deterministas que muestran al sujeto pasivo como reflejo de su realidad. Para dicha incorporación, Imaz nos reafirma que tenemos que traer a discusión la categoría de subjetividad, ya que ella será central para la comprensión de la acción y la interacción social que encontraremos en nuestros relatos que más adelante analizaremos, por esta razón, considero necesario decir una serie de cosas sobre la subjetividad.

La subjetividad tiene una naturaleza simbólico emocional que posee como rasgo principal la producción en términos de creación (Imaz, 2011; González, 2009). Creación que no sólo forma parte sino que es el origen mismo de la realidad social. Pues ésta al no ser natural, es producto de quienes la integran en el mundo presente, y de quienes nos han antecedido, reescribiéndose de manera constante por la humanidad. Es por esta razón, que la subjetividad, social por naturaleza, al constituirse por creencias construidas por sus miembros sociales,

contiene normas y poderes de acuerdo a los intereses de sus productores. Siendo esta la razón, de que nosotros como investigadores podamos desear equivocadamente, consciente o inconscientemente, que la reestructuración de la dominación existente se realice por sí sola (a partir de una decisión de los que tienen los altos cargos de poder), o que en cambio, promovamos la autonomía razonada de los individuos o sujetos sociales oprimidos, con dirección hacia una transformación social.

Así, si bien, el relato autobiográfico busca siempre dar sentido, creando una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, estableciendo relaciones causales que lo hacen consistente, tal como lo plantea Bourdieu (2011a); al configurarse como proceso reflexivo, es siempre activo y cambiante, por lo que al configurar nuevos marcos de sentido puede llegar a modificar las expectativas de sus productores, lo que implicaría movilizarlos hacia otro tipo de acciones, tal como nos lo comenta Imaz (2011).

Al entender, junto con Clot (2011), la subjetividad como una actividad singular de apropiación y producción social, y no como algo que surge únicamente del interior del sujeto, la historia social y la historia personal, y con ello la subjetividad social y la individual, se nos presentan como un campo de posibilidades, la una para la otra. Lo cual quiere decir en nuestro caso, que el joven tiene que experimentar las relaciones que lo constituyen para poder

liberarse a sí mismo, y con ello poder ampliar sus posibilidades, permitiéndole aumentar su tolerancia al conflicto y sacar provecho de su experiencia al movilizar un amplio abanico de posiciones sociales que pueda ocupar para defenderse o para crearse otras posibilidades reales.

Visto de esta manera, aclararé que de lo que trata, es de favorecer, no la producción de subjetividad en sí misma, pues por nuestra condición de sujetos esta producción está siempre presente, en mayor o menor medida; sino la producción de subjetividad en un dispositivo, que, de acuerdo a lo que plantea Deleuze (1990), implica un proceso de subjetivación que ha de permitir escapar de los saberes y poderes constituidos, con lo cual se favorecen procesos de creación que van en contra de cualquier universalismo, facilitando el proceso dialéctico de individuación de grupos y personas, y con ello su construcción, su transformación y desarrollo desde sí, la cual es negada mediante la opresión. Pues de acuerdo a Saldarriaga (2015), desde la pedagogía crítica, las relaciones pedagógicas tendrían que estar apuntando a esta construcción desde sí.

Es por la dialéctica existente entre la historia personal y la historia social, que la historia de vida, de acuerdo a Ferraroti (2011), tiene la capacidad de expresar lo cotidiano de las estructuras sociales, lo cual, pese a lo aparentemente fácil que es relatar y dar lectura a dichos relatos, no es algo inmediato y sencillo, pues nos obliga como investigadores a ganarnos la confianza de los

interlocutores, a aprender a escucharlos y a aceptar que en esta relación el investigador es también un investigado, por lo tanto la investigación es concebida como una co-investigación.

Y en lo que concierne al análisis, se necesita hacer emerger con extrema atención analítica las áreas problemáticas, de tal forma que evidencien el entrecruzamiento dialéctico entre individuo, cultura o fase histórica (Ferraroti, 2011). Debido a que el mundo está proyectado en el texto, como nos compartía Ricoeur (1999), debemos de proceder a habitar dicho mundo, lo cual quiere decir que tengo que establecer con él una relación significativa donde ni mi identidad ni la alteridad del texto prevalezcan una sobre la otra. Para que así sea posible identificar los determinantes que influyen sobre el individuo y, simultáneamente, las estrategias de liberación que la persona pone o intenta poner en juego para confrontar sus situaciones (Ferraroti, 2011).

Está claro que la tarea de vincular mediante el análisis el texto con el contexto no es una tarea sencilla, pero solo a través de él podremos como co-investigadores aceptarnos y dar un nuevo sentido a nuestras inquietudes, pues sólo conociéndose y reconociéndose, texto y contexto, podrán hacerse exploraciones en nuevos territorios, influyéndonos dialécticamente mediante el mismo proceso reflexivo (Ferraroti, 2011). Esto nos permite reconocer, como bien lo plantea Ferraroti, que las macro-estructuras tienen un papel activo, ayudando o

impidiendo el despliegue de comportamientos individuales, ante los cuales, el sujeto debe posicionarse como agente que siempre puede ser capaz de tomar nuevas decisiones para que al transformarse a sí mismo influya en la transformación de su contexto.

Y aunque existen dos tendencias analíticas divididas que privilegian el análisis socio-estructural (modos de vida) o el análisis socio-simbólico (actitudes y representaciones), centradas las primeras en la historia social y las segundas en la historia personal, lo ideal es tratar de aprehender las contradicciones que el orden estructural genera y las transformaciones resultantes (Bertaux, 1999).

Por lo tanto el análisis hermenéutico ha de comenzar con el desciframiento de los significados ocultos contenidos en nuestros textos para poder ir desarrollando las hipótesis relativas al ámbito socio-simbólico (Bertaux, 1999).

Pero mucho antes de pasar al análisis mismo, es preciso enfatizar en lo que la investigación narrativa puede aportar a la transformación social.

La investigación narrativa permite vincular los asuntos de la política educativa con la vida cotidiana de estudiantes porque nos permite hablar directamente con ellos, comprender su situación de opresión y emprender un

camino reflexivo junto con ellos hacia la emancipación, discutiendo y creando formas alternativas de enseñanza y educación (Apple, 2015).

Asumo la investigación narrativa porque nos posibilita cambiar nuestro guion, como en su momento lo hizo Giroux (2015b) durante su propio desarrollo, qué, al comprender lo salvaje e insensible de la clase dominante y al identificar algunos de los prejuicios incuestionados que garantizan nuestras formas de opresión, aprendió sobre resistencia y a cómo narrarse a sí mismo desde la perspectiva de la comprensión, en una especie de literatura alternativa que permite retar a las formas de opresión.

Estoy convencido de que el cambio real en que la democracia cobre vida solo puede lograrse con la esperanza de un futuro mejor, como lo planteó Giroux (2015b). Conjuguar nuestra esperanza con la búsqueda de nuevos caminos que nos permitan acceder a la justicia es el estilo de vida al que no podemos renunciar (McLaren, 2015). La dependencia, compasión, reciprocidad, solidaridad, cuidado de los otros y sociabilidad, representada en la creación de lazos comunitarios, relaciones profundas, sentido de intimidad y compromiso, son los ideales por los cuales necesitamos luchar a través de una pedagogía que les permita a nuestros jóvenes universitarios convertirse en agentes capaces de gobernarse a sí mismos y que les enseñe a mediar con la sociedad (Giroux, 2015b; Giroux, 2004a). Visto así, la pedagogía crítica brinda los elementos propicios para desarrollar procesos

de subjetivación, como son el diálogo, la valoración y potenciación de la palabra, la promoción de la agencia y el gobierno de sí, que permite potenciarse a sí mismos desde una perspectiva intersubjetiva (Saldarriaga, 2015; Patiño-Garzón y Rojas-Bentancur, 2009). Es por esta razón, que, como lo plantea Freire (2005), nuestra pedagogía de la esperanza debe posibilitar ante todo el desarrollo del lenguaje de las clases populares, pues de él han de emerger la invención de la ciudadanía y las anticipaciones del mundo justo, que como intelectuales críticos anhelamos. He ahí el significado de construir y reconstruir nuevas narrativas para poder hacer frente a la opresión que se manifiesta en nuestra escuela.

Así que, ahora, una vez que he presentado el vínculo entre la teoría crítica y la narrativa, pasaré a hablar de lo que las investigaciones contemporáneas han estudiado alrededor del tema que me interesa, sea que hayan sido elaboradas o no desde una perspectiva dialéctica, con la finalidad de ir delimitando cuál es el problema en el que se suscribe mi objeto de investigación.

1.6 Rumbos y desafíos en el estudio de la discriminación en las relaciones pedagógicas

En el presente apartado, presento inicialmente mis consideraciones sobre las producciones académicas, teóricas y empíricas, en torno al objeto de estudio que he ido delineando, desde distintas miradas filosóficas, teóricas y metodológicas.

Posteriormente, y una vez que he presentado mis inquietudes y el contexto de la investigación, y lo que se ha producido desde la academia para comprender el objeto de mi investigación, presentaré la delimitación del problema, los propósitos y las preguntas de esta investigación.

Para lograr este propósito, iniciaré por un breve recorrido de algunos autores que, coordinados en una obra por Furlán (2012), nos muestran algunas de las miradas que han tenido una amplia influencia en los estudios de violencia escolar contemporáneos para ayudarnos a comprender lo que se ha logrado explorar de nuestro objeto de estudio desde otras miradas teóricas. En la revisión de algunos de estos autores vemos como Guzmán (2012), quien hace sus planteamientos desde la mirada del sociólogo francés François Dubet, nos habla de un tipo de violencia que emana y genera la propia escuela, la violencia antiescolar (expresada por alumnos y padres de familia mediante agresiones

contra los maestros y directivos, y mediante la destrucción del material escolar), y que según lo que plantea, es la que los maestros se resisten a aceptar, en tanto que los responsabiliza, por jerarquizar, seleccionar y ordenar a los alumnos, produciendo ganadores y perdedores, siendo que las condiciones de los alumnos son muy desiguales; lo cual invita a reflexionar sobre las consecuencias del modelo meritocrático aplicado en el contexto escolar, pues bajo estas circunstancias los alumnos terminan abandonando la escuela, pensando que la verdadera vida está afuera, o aprenden a sobrevivir en ella pero sin ningún tipo de compromiso con sus objetivos, o definitivamente le declaran la guerra a los educadores con distintas manifestaciones de agresión. Por otro lado García (2012), nos muestra cómo desde la postura de Bourdieu, se plantea que es ilusorio pensar que la violencia puede vencerse sólo con las armas de la conciencia, incluida la lucha simbólica, pues considera que la ruptura solo se puede lograr a través de la transformación radical de las condiciones sociales de producción. En esos mismos trabajos es posible encontrar otro tipo de miradas, menos deterministas y reduccionistas, como la que nos presenta Dussel (2012), quien, a partir de una amplia reflexión sobre la obra de Foucault, considera que su obra ha aportado significativamente a la teoría crítica cuestionando los discursos totalizantes de las ciencias sociales, y que, en contra de los que algunos pueden postular, su riqueza va más allá de la hipótesis disciplinaria de la escuela (como poder negativo que coarta las acciones y sentimientos de los sujetos), pues al recordarnos la idea de que en una relación todos tienen poder, no importando que dicho poder no sea comparable, nos subraya que el poder puede ser entendido además de represivo como productivo, pues más allá de que obliga, también

moviliza saberes y pasiones en los cuerpos, lo cual permite comprender en esta mirada cómo la subjetividad es introducida en la historia dándole un aliento de vida. Es interesante cómo Furlán ha intentado articular las miradas de diversos investigadores que trabajan los temas relacionados a la violencia escolar, lo cual también se ha visto reflejado en su más reciente estado del conocimiento coordinado junto con Spitzer (Furlán y Spitzer, 2013), el cual no solo mantiene el interés principal sobre el tema de la disciplina, sino que aborda las problemáticas también desde la mirada de convivencia escolar, intentando contextualizar los trabajos desde las políticas que se han ido configurando en los últimos años. Sin embargo, es posible señalar que existe un déficit de trabajos producidos desde las teorías críticas, sean estas pensadas desde una mirada liberadora, transformadora, revolucionaria o decolonial, encontrando en ambos trabajos que incluso las referencias a autores como Freire, que escribió ampliamente sobre las posibilidades de transformación de las formas de opresión de la escuela (por ejemplo, Freire, 2004b), son prácticamente inexistentes. Vemos por ejemplo como Spitzer (2011), en un trabajo previo a la elaboración de dicho estado de conocimiento, en el que analiza casos graves de indisciplina en la Universidad Autónoma de Chapingo, crítica el abordaje de esta problemática desde una mirada policiaca, proponiendo una mirada que refuerce los derechos de los estudiantes, a través del respeto al otro, pero no especifica metodologías claras que orienten claramente en su deconstrucción. Furlán (2012) establece una fuerte crítica, que inclusive ahora comparto, a quienes se han preocupado por establecer líneas de acción e intervención antes de comprender a cabalidad el significado de estos problemas, pero pienso que los análisis, aun los establecidos desde una mirada

crítica, no tendrían por qué renunciar a revisar con profundidad las formas disponibles y posibles de emancipación que han sido y pueden ser construidas por los actores de la educación. Pues si bien, para Reguillo (2009), la violencia no puede ser comprendida sin la indagación de los sentidos que son construidos por los actores educativos, pienso que su superación no puede ser concebida sin una producción subjetiva alternativa de los sujetos implicados directamente en las situaciones de discriminación. La exploración, recuperación y producción de los sentidos alternativos cobra relevancia, porque, de acuerdo a mi experiencia, considero que en las instituciones académicas la filosofía dominante en investigación educativa continúa siendo el positivismo, desde donde adquiere más relevancia lo descriptivo-explicativo, con una orientación principal en la comprensión objetiva de la problemática, antes que lo interpretativo-constructivo-deconstructivo-reconstructivo, que permitiría orientarnos hacia una comprensión profunda de las formas subjetivas que confrontan la problemática y que han de servir de base para la transformación social; lo cual seguramente para nadie es sorprendente, pues el positivismo ha sido y sigue siendo el paradigma científico que se adecua perfectamente a los intereses del sistema social capitalista, y que cada vez impacta con mayor fuerza a los estudios que se realizan desde las instituciones escolares, pues aunque desde la reflexión teórica se rechaza, en la práctica investigativa es fácil de identificar. No sólo lo pienso a partir de mi experiencia previa al doctorado, como estudiante de licenciatura y maestría, en la que a la gran cantidad de investigaciones, para que fuesen valorados como productos de calidad, siempre se les solicitaba que preferentemente lleven un tratamiento estadístico; sino de mi propia experiencia en el doctorado, donde he

observado que en seminarios incluso en donde se critica al positivismo, se exige el análisis sobre fenómenos de estudio exclusivamente objetivos y que puedan ser sujetos a la medición. Pero además de las experiencias relatadas, he observado a través de la construcción del estado del arte de mi investigación, que varios de los estudios que se han realizado desde diversas partes del mundo, vinculados con mi objeto de estudio, se han analizado desde la perspectiva empirista y mecanicista, por ejemplo, los estudios de Rodríguez (2008) y Ordoñez (2011), realizados en Venezuela, orientado el primero a analizar las relaciones de poder en el discurso del aula para determinar las relaciones de fuerza del locutor con respecto a sus interlocutores, y el segundo orientado a identificar el uso de estrategias de poder en las relaciones de género profesor-alumna, en el Decanato de Administración y Contaduría (DAC) de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA); o el estudio de Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013), realizado en México, con la finalidad de ampliar y profundizar el conocimiento sobre las condiciones de equidad de género en la UNAM, así como analizar factores culturales y sociales que intervienen en la persistencia de condiciones de inequidad en el ámbito universitario; o como el trabajo de Moreno-Cubillos y Sepúlveda-Gallego (2013), el cual se planteó como objetivo medir la frecuencia de los actos de discriminación y violencia de género que se presentan contra estudiantes de enfermería en una universidad pública colombiana; o como el de Domínguez, López, Pino y Álvarez (2013), en el que se analizan las formas de ejercer la violencia en el aula por parte del profesorado hacia el alumnado (VPA) y el alumnado hacia el profesorado (VAP), según la percepción de estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) en España; fueron realizados todos ellos con el empleo de cuestionarios,

encuestas y algunos registros de observación de respuestas, como fue en el caso del estudio de Domínguez *et al.* (2013); los cuales se han limitado en categorizar las respuestas de los sujetos desde clasificaciones ya construidas previamente, sin acceder a los significados y sentidos que los diversos actores han construido en su experiencia, lo cual ha implicado que en dichos objetos de estudio, no se explore la subjetividad individual y social, a la cual sólo se puede acceder mediante un proceso de interpretación, lo cual no es posible, cuando el fenómeno ha sido estudiado como una máquina de respuestas. En estos estudios existen algunos resultados que podrían parecer interesantes, como los que reporta Ordoñez (2011), quien a partir de sus datos concluye que las estrategias de poder en las relaciones de género profesor-alumna en el DAC de la UCLA,

“están relacionadas con la usanza de procedimientos y prácticas destinadas a confundir la identidad de la estudiante, disminuir su autoestima, perjudicar o perturbar su sano desarrollo, alterar su conciencia de la realidad y debilitar su voluntad para hacerle creer en la posibilidad de perder el cupo, la promoción o el prestigio en la universidad y/o fuera de ella y convertirla en un ser obediente, silente, dócil e incapaz de reaccionar ante su fuerza y autoridad y mantenerla en situación de subordinación” (Ordoñez, 2011, p.43).

Sin embargo, habría que considerar dichos resultados con cautela, pues ésta, como las otras investigaciones mencionadas, han estado orientadas desde

un modelo en el que no se permite a los sujetos expresar sus propios significados, limitándolos a responder de acuerdo a lo que los investigadores desean encontrar.

En las investigaciones planteadas desde la aproximación positivista he observado la dificultad para acceder a la comprensión de objetos de estudio que por su naturaleza no son sólo objetivos y que por lo tanto no podría agotarse su estudio a través de experimentos controlados y cuantificados, pues en muchos de ellos los resultados no agotarían la comprensión del fenómeno que han abordado, tal es el caso de lo encontrado por Domínguez *et al.* (2013), en el que confirman la presencia de violencia del profesorado hacia el alumnado, señalando que

“entre las conductas conflictivas más utilizadas por el profesorado, se encuentran: bajar las notas y preferencia por determinado alumnado (30.3%), manías y castigos injustificados (26.3%), e ignorar a ciertos alumnos (21.7%). Entre las menos habituales: intimidar o amenazar (7.4%), e insultar y ridiculizar al alumnado (11%)” (p. 81).

pero sin permitir una comprensión más profunda de lo que representa dichos comportamientos para los actores educativos, ni de los sentidos que se configuran socialmente, lo cual limita la comprensión del fenómeno, orientándose únicamente la investigación a la clasificación que ha construido previamente el investigador.

Afortunadamente, considero que existe una lucha científica que se ha ido agudizando ante las crisis sociales que hoy nos envuelven. Así, con la finalidad de ofrecer una comprensión distinta de las problemáticas que la sociedad demanda, considero que el enfoque interpretativo ha ido ampliando sus espacios de acción, pues la necesidad de encontrar sentido a nuestras prácticas como científicos, le ha permitido ganarse un espacio cada vez más amplio y respetable dentro de la producción académica, viéndose esto reflejado también en el desarrollo de algunos estudios que de alguna forma se vinculan con mi proyecto de doctorado, en los que, pese a que no han utilizado métodos similares al que plantearé más adelante, he podido rescatar algunos resultados y conclusiones interesantes, como los que nos comparte Camacaro (2008), de Venezuela, quien encontró que

“el docente muestra un patrón interactivo de influencia directa, el cual se caracteriza por el control, y el desarrollo de clases magistrales y monologadas por parte del docente, en las que tiene el poder de la palabra. En suma, es un patrón construido sobre la base de una marcada asimetría en la que el docente controla tanto el contenido como la interacción en el aula. Asimismo, el docente limita la participación de sus interlocutores (alumnos) y por tanto la interacción con éstos, para no dar cabida en situaciones en las que se vea comprometida su autoridad” (p. 205).

O el planteado por Hernández (2006), quien se propuso analizar las técnicas o dispositivos de poder (discurso, disciplina, vigilancia y castigo) que los maestros emplean en una universidad de Veracruz, en México, a través de la observación de un profesor y una profesora, encontrando que el profesor mostró ser hábil en el uso del discurso, dando cuenta de un poder que según el autor las alumnas no podían percibir, debido a que el maestro trataba de relacionar los contenidos académicos con las experiencias de los estudiantes en la facultad, mientras que, en la profesora estudiada, el poder no se observó de manera principal en el uso del discurso, sino en el establecimiento de castigos hacia los alumnos.

Otro estudio interpretativo que aborda de cierta manera las configuraciones de poder en el aula, pero desde una aproximación fenomenológica, es el de Zamora y Zerón (2009), realizado en Chile, y en el cual han encontrado que cuando los profesores hablan de autoridad hacen referencia al reconocimiento del respeto, a la intención pedagógica, las normas y al manejo de la disciplina, destacando cuatro dimensiones fundamentales de la relación de la autoridad con lo pedagógico: las normas, los roles, la transmisión del saber y la evaluación de los aprendizajes; en las que según ellos se distribuye el poder, lo cual implica dejar de lado el análisis crítico de la dominación.

Algunas otras investigaciones sin trabajo de campo, como la de Rodríguez, Moreno, Elórtegui y Fernández (1998), se han limitado a perfilar distintos tipos de profesores según conciben la forma de ejercer el poder en relación con parámetros como la autoridad, disciplina, toma de decisiones, orden en clase o la imagen de alumnos educados, surgiendo de su análisis la clasificación del profesor en autocrático, burocrático, paternalista, libertario o negociador, en la que no existe ninguna vinculación de sus resultados con cuestiones macro-sociales.

La cuestión es que, aun con esta amplitud, son pocas las investigaciones que se han orientado desde una perspectiva claramente crítica, y que por lo tanto señalen abiertamente las injusticias que han sido vedadas por los intereses políticos de quienes nos gobiernan. Algunos ejemplos en esta línea sería el de Cruz y Pereiral (2013), quienes al investigar los diferentes escenarios de la violencia en las relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes en una institución de educación superior en Brasil, a partir de la teoría de la violencia y el poder simbólico de Bourdieu, encontraron que la clase se ha convertido en un espacio jerárquico y de arbitrariedad, incluso de un sin sentido para algunos estudiantes, en un ritual en el que sólo se cumple el *habitus* que asegura la reproducción e interiorización del orden simbólico.

Otro estudio en esta línea crítica, sería el de Sánchez (2005), quien ha encontrado que

“La mayoría de las veces, la cátedra es impartida de manera vertical, donde los saberes y competencias de los alumnos tienen poca o ninguna relevancia. A partir del conocimiento, el maestro esgrime otra función exclusiva: evaluar y examinar a los alumnos; acción que si bien tiene funciones claras en el aprendizaje, es la más contundente del poder, y, fundamentada en el saber, permite al maestro asignar meritocráticamente un lugar al sujeto, tarea final de la normatización con la que signa a los alumnos” (p. 26).

Además, existen algunos estudios críticos muy interesantes pero totalmente teóricos, como el de Rodríguez (2013), quien al analizar el poder que se ejerce en la enseñanza de la matemática, desde la perspectiva de Foucault, concluye que

“cuando el poder se transita a los estudiantes se puede tener una Educación Matemática exitosa; pero que, cuando su ejercicio se hace negativamente donde el docente no toma en cuenta el conocimiento previo del estudiante, su contexto, entre otras cuestiones; y no hace circular el poder en el aula, ejerciendo una relación epistemológica sujeto-objeto, se desencadenan efectos adversos a la verdadera finalidad que debe tener la Educación Matemática como: violencia, discriminación, aislamiento, rechazo y pasividad frente a la ciencia formal, que no contribuyen al desarrollo humano del estudiante” (p. 7).

Aunque vemos que algunos de los estudios presentados han logrado superar las explicaciones psicologizantes como causa de los fenómenos de

violencia y discriminación en el aula, trayendo a debate el papel de las estructuras macro-sociales en la reproducción y construcción de las relaciones humanas, nos dan pocas o nulas pistas sobre las formas de resistencia y cambio que se pueden gestar en las situaciones sociales estudiadas.

Como ejemplo de una investigación que apenas aborda el papel de la resistencia, cito el estudio de Hernández y Reyes (2011), realizado en Veracruz, en el que se observó que los estudiantes, de acuerdo a lo comentado por los profesores,

“no manifiestan explícitamente inconformidad hacia la autoridad del profesor; no obstante, se muestran desganados, sin interés hacia el aprendizaje. Si los alumnos permanecen callados durante toda la clase, puede ser señal de inconformidad o disgusto, ya sea hacia el maestro o hacia la materia de estudio. El alumnado, aunque quizás no de manera consciente, contribuye a minar la posición de dominación del profesor” (p. 170-171).

Dichos comportamientos han sido comprendidos por algunos autores como signos de resistencia desde una cultura porque expresan su insatisfacción ante la opresión (McLaren, 2005).

Pero si intentamos pasar de estudios que intentan comprender la resistencia a los que intentan generar transformaciones frente a problemáticas

similares a la nuestra, es decir, que no sólo señalan dichas injusticias, sino que además permitan construir, a los jóvenes educandos, nuevos sentidos emancipadores que les permitan hacer frente a las opresiones que los atañen, aún son menores las investigaciones. Pues lo común es encontrar estudios de investigación-acción, relacionados con las problemáticas de discriminación y poder, en contextos fuera de la escuela; como lo podemos ver, por ejemplo, en la investigación de Vázquez (2005), quien ha explorado cómo se significan y viven los derechos humanos en actores sociales que forman parte del Movimiento Urbano Popular (MUP) en nuestro país. Lo interesante es observar que, en algunos de ellos, como en los de Menéndez (2013) y Cruz, Coral, Sánchez y Pou (2013), donde el primer estudio citado se ha enfocado a la construcción de conocimiento colectivo a partir de la reflexión sobre la práctica y de las propias inquietudes y necesidades, dando cuenta de los procesos de empoderamiento y compromiso de los integrantes de una cooperativa de trabajadores de reciclado de residuos; y donde el segundo estudio da cuenta en obreros de maquiladoras, la toma de conciencia de su situación laboral, representado por la generación de cuestionamientos antes su realidad; se han utilizado narrativas y escritura autobiográfica como método principal que da cuenta de la transformación en este tipo de estudios con modalidad investigación-acción.

Esto nos lleva directamente a otro problema en el abordaje de dichas investigaciones, que lo podemos denominar como problema teórico. Existen investigaciones interpretativas en relación a la discriminación en jóvenes

universitarios, enmarcadas desde la teórica crítica, pero existe un gran vacío de estudios que aborden directa o indirectamente las problemáticas de discriminación en jóvenes universitarios desde una perspectiva crítica transformadora. Me ha sido interesante observar que en las investigaciones elaboradas desde una aproximación transformadora, el método biográfico-narrativo, del cual he hablado en el apartado anterior, se presenta como una opción clara que puede dar cuenta de dicha transformación. Y aunque, no he encontrado investigaciones que aborden el tema de discriminación en las relaciones pedagógicas universitarias, con una aproximación biográfico-narrativa, si he encontrado textos que me permiten comprender el valor de las historias de vida como práctica educativa, como se puede observar, por ejemplo, en el estudio de Rivas, Leite y Cortez (2014), realizado en España, quienes, mediante historias de vida, han recuperado la idea de escuela con la que llegan alumnos universitarios para provocar una experiencia transformadora desde un proceso de reflexión crítica que oriente hacia el trabajo colectivo en beneficio del estudiante mismo y de la sociedad.

Es a partir de la revisión de la bibliografía que he presentado, que he comprendido que el vínculo entre los fenómenos de discriminación y las relaciones de poder, radica en que toda discriminación implica una relación de poder, pues no puede discriminar quien no tiene cierto tipo de poder sobre otra persona o grupo social. Siendo el concepto de poder, el que considero nos permite ampliar la descripción del problema metodológico. Pienso que no podemos plantear un estudio que este orientado a comprender las relaciones de poder si antes no

reflexionamos sobre las formas en que tradicionalmente ostenta el poder el investigador educativo, desde una perspectiva tradicional. La forma de realizar investigación por el académico positivista queda reducida a seguir de manera prescriptiva distintos métodos, viéndose obligado a enmarcar su trabajo desde alguna teoría dominante, ante la cual su trabajo consiste únicamente en confirmar las premisas que han sido establecidas apriorísticamente, como lo hemos señalado cuando citábamos algunas de las investigaciones abordadas desde esa perspectiva. Es decir, en esa aproximación el investigador aparece como un individuo carente de creatividad, porque se le niega la posibilidad de producción teórica, con una mínima libertad concretizada en la posibilidad de construir sus instrumentos. Pero además, no es el único personaje que aparece cosificado, o sea, como un ser pasivo, pues el investigado también se limita a responder ante dicha serie de instrumentos que en ningún momento lo dejan expresar sus deseos e intenciones, pues incluso, ante el uso de entrevistas abiertas, son las preguntas del investigador y las categorías teóricas las que orientan el proceso comunicativo, pero no se brinda la oportunidad de construir y expresar sus propias significaciones al sujeto estudiado reduciendo el proceso de comunicación a un intercambio de información sin dar apertura a la reflexión y al diálogo. Es por tal razón que, desde el enfoque interpretativo, denominado por algunos autores *interpretativismo* (Barbera e Inciarte, 2012), y la teoría crítica; la narrativa y el diálogo se nos presenta como el medio ideal para empoderar tanto al investigador respecto a los teóricos dominantes, como al investigado en su relación con el investigador y su realidad (Freire y Shor, 2014). Y es, ante esta exigencia, que la investigación biográfica-narrativa, al otorgar voz a los actores a través de la

documentación narrativa de experiencias pedagógicas, permite empoderar tanto a los sujetos participantes como a los investigadores, lo cual, al interpretar y reinterpretar las significaciones mutuamente, quedan envueltos en un diálogo y en un mutuo reconocimiento, en donde tanto investigado como investigador logran transformarse, pues al analizar como un fenómeno social su relato, ambos construyen durante el proceso nuevos sentidos del mundo y del otro en el mundo, en donde al investigador le es posible avanzar en la comprensión de su objeto de estudio, mientras que, al investigado, al ser parte central de una trama de investigación acción participativa, le permite avanzar en la comprensión y reconfiguración de la problemática que le aqueja, de la problemática que ellos mismos sintieron la necesidad de atender durante las reflexiones iniciales de la investigación.

Es interesante observar cómo, en las investigaciones citadas, el aporte de las estructuras sociales en la configuración del accionar de los actores en el contexto escolar, tal como lo hemos señalado en el apartado de contexto y en la revisión de los principios teóricos de la pedagogía crítica, queda fuera del análisis, teniendo como consecuencia una mirada limitada en la comprensión de las problemáticas que rodean a los actores de la educación en su día a día, donde a los actores se les señala como los principales responsables, sin brindarles elementos que les permitan actuar de una manera reflexiva en busca de la transformación de su realidad.

Por lo tanto, pienso que, de acuerdo con Giroux (1994), trabajos de investigación como el que propongo, que se fundamentan en teorías críticas y en donde necesariamente se vincula cultura y poder, deben elaborarse a partir de un lenguaje de posibilidad, con el objetivo de re-politizar, es decir, de reordenar las estrategias de poder y saber de una forma distinta a los supuestos neoconservadores que dominan actualmente la vida social (Cuesta, et al., 2005). Aunque, hay que tener presente que las escuelas son esferas ideológicas y políticas en las que la cultura dominante intenta producir conocimientos y subjetividades que estén de acuerdo con sus propios intereses, no debemos concebirlo como algo exclusivamente determinante, pues al otorgarles voz a quienes han estado silenciados, excluidos y marginados, existe la posibilidad de crear una cultura pública que es capaz de animar a críticos comprometidos en la transformación de su realidad social (Giroux, 1994).

De tal manera que, para otorgar dicha voz, la investigación narrativa se me presentó como una excelente opción, pues el uso de la narrativa misma no sólo es un método de investigación, sino que aporta en la conformación de la identidad individual, la cual presupone la reconstrucción de las representaciones colectivas, pues parte del supuesto de que toda libertad individual deviene en una responsabilidad social (Ricoeur, 2006). Es así que asumí la investigación narrativa para comprender y aspirar a la transformación de la problemática abordada, no

porque esta sea una simple técnica que sirve para recordar, sin promover la reflexión de los sujetos, ni porque cree directamente la solución de un problema, sino porque es una opción ideológica que representa nuestro compromiso con una sociedad basada en el respeto, la participación y la solidaridad (Rivas, 2010), que al implicarnos como sujetos activos, conforma, reforma y transforma nuestra identidad individual y societal (Ricoeur, 2006).

Hay que ser conscientes, de acuerdo a lo que plantea Santos (2003), que la naturaleza mistificadora del sentido común que oculta las complejas constelaciones de poder, de derecho y de conocimiento, necesita transformarse en un nuevo y emancipador sentido común, pero hay que tener cuidado con los objetivos que nos planteamos en nuestra investigación, porque hay que recordar que gran parte de la investigación se ha mercantilizado y tenemos que evitar el riesgo de enfocarnos simplemente por la producción en serie de conocimientos (Larrosa, 2011). Así que, también hay que tener presente que una investigación pedagógica como la que estoy planteando debe de evitar la explicación, y poner en primer plano, para conseguir los objetivos deseados, el contacto con el otro a través de su reconocimiento y comprensión (Skliar, 2011). El problema al que nos enfrentamos como investigadores es que no es a través de la teoría que lo teórico puede transformarse en sentido común. Por lo tanto, siguiendo al autor citado, el camino para crear sentidos comunes, nuevos y emancipadores reside, en primer lugar, en la identificación y caracterización de los múltiples lugares de opresión en las sociedades capitalistas y de las interconexiones entre ellos. Es así que, se nos

presenta como necesaria la caracterización de la pluralización de los agentes sociales, de los instrumentos sociales, y de los conocimientos sociales susceptibles de ser movilizados en constelaciones de relaciones emancipadoras (Santos, 2003). Así, la meta que persigue mi investigación no es sólo conocer, sino generar nuevos sentidos comunes que orienten hacia el reconocimiento en las relaciones pedagógicas (Santos, 2003).

Por tal razón, inicialmente me propuse comprender en los universitarios de FES Zaragoza, los sentidos subjetivos que favorecen la discriminación en las relaciones pedagógicas de nuestra universidad, desde un enfoque interpretativo (Vain, 2012), a través de un método biográfico-narrativo (Bolívar, 2002; Delory-Momberger, 2010), con el uso de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2010); para posteriormente brindar espacios de reflexión, a partir de categorías críticas, que ayudaron a los estudiantes a analizar sus propias experiencias, así como a clarificar los procesos por medio de los cuales esas experiencias fueron producidas, legitimadas o negadas, con la finalidad última de promover en los actores y en mí, mediante la reflexión crítica de nuestras experiencias, y mediante la recuperación de las experiencias sociales que dan cuenta de las alternativas posibles y disponibles, la construcción y reconstrucción de sentidos de reconocimiento en las relaciones pedagógicas, que nos orienten a todos hacia la transformación de la educación (McLaren, 2005). Di apertura a la reflexión de los participantes a través de la documentación de experiencias pedagógicas propuesta por Suárez (2007a; 2010), partiendo del supuesto de que

al contar historias se descubren sentidos pedagógicos ocultos o parcialmente ocultos, que al distanciarnos de ellos y tornarlos como objetos del pensamiento, convierten su conciencia práctica en discursiva, poniéndola en tensión, construyéndola y reconstruyéndola, para convertirse en sujetos activos de su transformación social.

De esta forma, el enfoque de mi investigación es interpretativo, porque otorga una primordial relevancia al análisis de lo simbólico-emocional; la teoría mediante la que me apoyo en la interpretación de los datos es la teoría crítica transformadora, porque me permite comprender las distintas formas de desigualdad que aportan en la configuración de las relaciones pedagógicas. Es una investigación narrativa, porque se configura como un mea-relato en el que el autor hace dialogar a los actores con los autores; además utiliza un método biográfico-narrativo porque utiliza como dispositivo fundamental la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, el cuál ha sido configurado desde la Investigación-Acción-Participante; tiene como instrumentos principales al grupo de discusión, los relatos y las dinámicas conversacionales; y tiene como objeto de investigación a los sentidos subjetivos sobre la discriminación y el reconocimiento en las relaciones pedagógicas. Mi propósito general fue comprender los sentidos construidos sobre la discriminación y el reconocimiento en las relaciones pedagógicas universitarias, a través del análisis y la reflexión de relatos de experiencias. Mis propósitos específicos fueron: 1) Comprender, junto con los actores, los sentidos construidos sobre la discriminación en las relaciones

pedagógicas y 2) Construir, junto con los actores, sentidos que orienten hacia el reconocimiento en las relaciones pedagógicas universitarias. En relación con mis propósitos, mi pregunta general fue ¿Qué posibilita la construcción de sentidos de discriminación y reconocimiento en las relaciones pedagógicas universitarias?, y mis preguntas específicas fueron ¿Qué sentidos han construido los universitarios sobre la discriminación en las relaciones pedagógicas?, y ¿Qué sentidos, disponibles y posibles, favorecen el reconocimiento en las relaciones pedagógicas universitarias?

Para dar respuesta a estas preguntas emprendí un estudio de caso colectivo (Bolívar, 2006), en el que busco entender las concordancias y/o diferencias entre los distintos participantes para poder comprender la discriminación y el reconocimiento en las relaciones pedagógicas. Las características que definen mi estudio son: una participación intensiva y de largo plazo, que en mi caso fue de 4 años; una interrelación continua con cada participante; y una búsqueda de comprensión de los significados y sentidos, individuales y sociales, que siempre partió desde lo que los participantes expresaron (Munarriz, 1992). Elegí esta aproximación porque me permitió conocer desde dentro la trama del problema de estudio. Además, asumir esta aproximación me permitió plantear preguntas y construir respuestas basadas en los sujetos de estudio, es decir, comprender los acontecimientos tal como lo conciben los universitarios, con lo cual siempre traté de evitar partir de mis preconcepciones.

En mi estudio el colectivo son los universitarios de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza).

Como lo he dado a notar el escenario de mi investigación fue la FES Zaragoza, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual cuenta con instalaciones distribuidas en tres campus, dos de los cuales se encuentran ubicados en el oriente de la Ciudad de México, y uno más en Tlaxcala, además de contar con 8 Clínicas Universitarias de Atención a la Salud, que a excepción de una de ellas, se encuentran fuera de los campus universitarios, en los municipios de Nezahualcoyotl y Los Reyes La Paz del Estado de México. La FES Zaragoza es una de las Facultades de la UNAM que se encuentran fuera de Ciudad Universitaria, la cual ha cumplido recientemente 40 años de existencia, en la que ha formado miles de profesionales en las carreras de Enfermería, Psicología, Medicina, Odontología, Biología, Química Farmacéutica Biológica, Ingeniería Química y Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, y que contará a partir de este año 2018 con la carrera de Nutriología. Como podrás imaginar, varios de los jóvenes que asisten a los campus uno y dos de la Facultad provienen de los lugares en los que se encuentran sus instalaciones y de sus alrededores (entre los que se encuentran la delegación de Iztacalco y los municipios de Chimalhuacán y de Chicoloapan), zonas geográficas que son las más pobladas de sus entidades y que, históricamente, han recibido, y continúan recibiendo, las mayores olas de inmigración de todo el país, por encontrarse a la periferia del centro del país. El espacio específico en el que realicé mi trabajo de campo fue en

las instalaciones del campus uno, ubicado en la delegación Iztapalapa, la cual se distingue por ser de las más peligrosas de la Ciudad de México, en cuanto a índices delictivos atañe. Como mencioné anteriormente, la razón principal de haber elegido dicho escenario tuvo que ver con mi interés personal de aportar en el desarrollo de comunidades con las que me siento identificado, y, debido a que mis estudios de licenciatura en Psicología los cursé en dicha Facultad, sentí la necesidad de regresar a ella para aportar en su desarrollo y en el de quienes la habitan. Además, otra de las razones por las que decidí realizar mi investigación en ese lugar se relaciona con el hecho de que desde mi época de estudiante viví y conocí algunas experiencias de discriminación dentro de la Facultad que no podía comprender por qué se presentaban en la Universidad. Los espacios dentro del campus uno en los que realice mi trabajo de campo fueron principalmente las aulas de los edificios A3 y A4, lugares que recordaré gratamente toda mi vida por todas las vivencias reflexivas que ahí acontecieron.

En mi investigación participaron como actores 53 alumnos y 4 profesores, todos de la Carrera de Psicología. Elegí trabajar con universitarios de esta carrera porque no comprendía por qué en una carrera que tiene como principal objeto de estudio al otro (a través del conocimiento de su subjetividad, personalidad, cognición, conducta, motivación, etc.), es posible observar diversidad de actos de discriminación, si se supone que la misión de la carrera es:

“formar profesionales de la Psicología que favorezcan el desarrollo de individuos, grupos, organizaciones y comunidades con el propósito de incidir en el mejoramiento de su calidad de vida, a partir de una formación integral, sustentada en principios éticos, con una perspectiva reflexiva y constructiva del entorno nacional y mundial que les permita planear, evaluar, investigar e intervenir con fines de prevención, orientación, rehabilitación y promoción” (UNAM, 2016).

Y pese a que, en el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, 2010* (FES Zaragoza, 2010), se señala que, ante *“diversas expresiones de discriminación y, por tanto, de exclusión social hacia múltiples grupos minoritarios, a partir de sus rasgos étnicos, estilos de vida, preferencias sexuales y religiosas (p. 8)”*, es necesario que el psicólogo conozca y atienda las características estructurales, multidimensionales y dinámicas, *“en términos de promover habilidades personales que garanticen una mayor integración de los individuos de los grupos minoritarios a su entorno, mediante el desarrollo de sus recursos personales” (p. 8)*, y en el que además se menciona que *“el psicólogo deberá trabajar con estereotipos y prejuicios relacionados con fenómenos de percepción social, vinculados a representaciones sociales, valores y creencias” (p. 8)*. Y en el que, por si fuera poco, *“se concibe la relación profesor–alumno, como un proceso de interacción dinámica y horizontal en términos de la bidireccionalidad con que ambos actores pueden expresar, analizar y discutir, desde sus particulares puntos de vista” (p. 26-27)*. Sin embargo, mi experiencia, y los relatos de los estudiantes,

dan muestra de que hace falta seguir construyendo condiciones para que lo anterior llegue a convertirse en algo plenamente cotidiano dentro las prácticas pedagógicas en nuestra carrera y universidad.

Por tal razón elegí trabajar con estudiantes, en su mayoría del último año de la carrera de psicología, inscritos en las áreas de psicología social y de psicología educativa. Los profesores con los que se realizaron las dinámicas conversacionales los eligieron los mismos alumnos, una vez que tomé la decisión de buscar algunos de los sentidos alternativos a la discriminación directamente en los profesores. Sólo una de las profesoras fue propuesta por mí. La razón de su elección la justifico a partir de que ha sido identificada por varios profesores como una luchadora social. No sobra decir que, por razones éticas, los nombres de todos los estudiantes y profesores que participaron durante el proceso de indagación, y de los personajes que aparecen en los relatos, fueron cambiados en su totalidad.

La forma en que trabajé con los estudiantes fue de manera grupal, durante cuatro fases de campo que más adelante describo, siempre preguntándoles si estaban interesados en participar en la investigación que estaba realizando, ante lo cual la mayoría de ellos siempre respondió entusiastamente. Una vez que ya tenía planteado mi proyecto se dieron las cosas para que pudiese empezar a dar clases en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, lo cual me

facilitó la reunión de los participantes. Busqué dar las clases que me permitían vincular los contenidos del programa de la unidad de aprendizaje con las actividades de investigación que realizaba. Como profesor de ellos siempre les brindé la posibilidad de abordar otros temas para realizar los ejercicios de investigación y la construcción de relatos. De hecho, un grupo prefirió abordar otra temática y por lo tanto no fue incluido en la investigación. En total trabajé con 5 grupos de alumnos que cursaban en el área de psicología social y educativa. Del área de social trabajé con 18 estudiantes de un grupo de práctica supervisada (PSS1); 9 estudiantes de otro grupo de práctica supervisada (PSS2); y 9 estudiantes de un grupo de seminario de (SEMSOC), de los cuales 7 habían estado en PSS2. Del área de educativa trabajé con 20 estudiantes de un grupo de seminario, de los cuales una de ellos había estado tanto en PSS1 como en SEMSOC; y 13 estudiantes de un grupo de seminario de investigación (SIE), de los cuales, cuatro también conformaron el grupo EP. Con cada grupo trabajé por cuatro meses.

En total realicé cuatro fases de campo, en la primer fase trabajé con el grupo PSS1, en la segunda con el PSS2, en la tercera con el grupo SEMSOC, y en la cuarta trabaje con los grupos SEMEDU, SIE y EP. A continuación relataré cuál fue el procedimiento que realicé.

Inicialmente invité a los integrantes del grupo PSS1 a participar en una investigación en la que se abordará una temática que a ellos como jóvenes les interesara, mencionándoles que a mí me preocupaba la temática de violencia, pero que junto con ellos podíamos ir precisando el tema de acuerdo a sus intereses y necesidades. Ante su disposición e interés en la temática de violencia, la primera estrategia que utilicé para obtener información fue el grupo de discusión, debido a que, de acuerdo a Bolívar (2006), en él se busca constituir el saber desde lo grupal en una fecunda espontaneidad permitiendo recabar información que sería inaccesible sin la interacción que se encuentra en el grupo. Fue a través del grupo de discusión que los jóvenes expresaron su interés por abordar la temática de la discriminación, ya que ellos consideraban que la mayoría de los fenómenos de violencia que se configuran en su entorno estaban bastante ligados con algún tipo de discriminación. Así que, para continuar explorando sus inquietudes, les solicité la construcción de una composición bajo el título “La discriminación y yo”. En ella, la mayoría de ellos abordaron problemáticas vinculadas con el contexto escolar, por lo cual, posteriormente, les solicité que elaboraran un relato de una experiencia que hubiese acontecido en el contexto escolar, en el cual la mayoría relató experiencias en las que a su parecer se ejerció discriminación por parte de los profesores hacia ellos como alumnos. Debido al gran interés mostrado por todos los estudiantes, decidí profundizar en dicho tema.

Fue entonces que en una segunda fase le planteé al grupo PSS2 la posibilidad de formar parte de la investigación que estaba realizando, a lo que sus integrantes entusiasmadamente contestaron que sí. Con ellos implementé el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas propuesto por Suárez, pues si bien lo había implementado desde la primer fase, en esta fase lo hice de manera más desplegada. Dicho dispositivo consistió en irlos orientando en la construcción de un relato que diera cuenta de una experiencia de discriminación en las relaciones pedagógicas. La forma en que los apoyaba en la construcción de relatos fue muy similar en todas las etapas, por lo que a continuación describo de manera general en qué consistía mi guía: primero les pedía que seleccionaran aquella que haya sido muy significativa y que desearan compartirla (en este caso negativa; en el caso de los relatos de reconocimiento, positiva), después les decía que hicieran un primer ejercicio por relatar la experiencia en primera persona, con la descripción que consideraran necesaria del contexto, del escenario, de los personajes y de las voces más significativas. Les decía que el estilo era libre, sólo tenía que cumplir con estos mínimos elementos. Incluso les pedía que en este primer ejercicio no realizaran la corrección de la redacción y ortografía. A partir de la primera revisión los orientaré para que revisarán si en su aparecían los tres momentos que señala Suárez (2007b) como fundamentales para construir un relato reflexivo de experiencia: lo que pasó, lo que les pasó, y lo que les está pasando ahora. En caso de que no tuviesen los tres elementos, los invitaba a que lo plasmaran, brindándoles unas preguntas que consideraba podrían ayudarlos a reflexionar sobre esos elementos. No sólo compartían sus avances conmigo, sino con todo el grupo (y en algunos

casos hacían revisiones también en parejas), lo cual nos permitía discutirlo y enriquecerlo entre todos. Además de comentar lo agradable del relato, expresábamos cuestionamientos y sugerencias al mismo, con la intención de que se constituyera como un relato reflexivo, que diera cuenta no sólo de los hechos y de las emociones vividas, sino de las ideas y sentimientos producto de la reflexión actual. El análisis conjunto nos permitió identificar categorías sociales que nos orientaron en la formulación de nuevos cuestionamientos que buscamos explorar a través de dinámicas conversacionales.

En la tercera fase de campo, y posterior a un primer análisis temático del material escrito, proseguimos con la discusión de cada uno de los escritos en el grupo SEMSOC, con la intención de construir alternativas a las historias que fuesen evidencia del empoderamiento de los estudiantes, lo cual fue plasmado en las composiciones sobre empoderamiento. Cómo observé que las posibilidades de construcción fueron limitadas, incluso por mí, di paso a una cuarta fase de campo.

Finalmente, durante mi cuarta fase de campo, trabajé con el grupo SEMEDU y con el grupo SIE, los cuales nuevamente mostraron un gran interés por participar en la investigación. En algunos de ellos exploré una vez más sus sentidos sobre la discriminación, lo cual, además, me sirvió como evidencia de saturación de información, pues en el análisis las temáticas eran similares a las ya consideradas, en lo que respecta a las categorías generales. Además, en esta

fase les solicité, a algunos de los estudiantes, relatos que dieran cuenta de experiencias de reconocimiento, lo cual fue bastante fructífero, no sólo para comprender alternativas sino que sirvió también para comprender con mayor profundidad los mismos sentidos expresados sobre la discriminación. Además del análisis de relatos, seleccione una serie de textos que al irlos discutiendo de manera desplegada nos apoyaron en la comprensión y la construcción de sentidos alternativos a la discriminación en las relaciones pedagógicas. En esta fase fue cuando llevamos a cabo cuatro dinámicas conversacionales entre cuatro alumnos del grupo SIE y cuatro profesores (conformando en conjunto el grupo PE), que fueron seleccionados entre los estudiantes y yo. Al final de la fase, en ambos grupos construimos metarrelatos grupales, lo cual para nuestra satisfacción dio cuenta del empoderamiento en los estudiantes.

En total obtuve 89 materiales escritos: 12 composiciones sobre “La discriminación y yo”, elaboradas por el grupo PSS1; 29 relatos de experiencia de discriminación en las relaciones pedagógicas (18 de Grupo PSS1, 5 de Grupo PSS2, 5 de Grupo SIE, y 1 de Grupo SEMSOC); 4 dinámicas conversacionales para explorar aspectos personales que ayudasen a comprender sus experiencias de discriminación (Grupo PSS2; una quinta dinámica conversacional se perdió); 9 composiciones sobre empoderamiento (Grupo SEMSOC); 25 relatos de reconocimiento (20 del grupo SEMEDU y 5 del grupo SIE); 4 dinámicas conversacionales entre alumnos y profesores (Grupo EP); y 6 metarrelatos (5 en

equipo del Grupo SEMEDU y 1 grupal del Grupo SIE). El audio del grupo de discusión se dañó, por lo cual no se pudo realizar la transcripción.

Como he dejado ver, en una aproximación como la que planteé, el análisis estuvo presente desde mi primer acercamiento al campo, pues todo el proceso de vivir y revivir, contar y recontar historias forma parte del proceso de construcción de significado (Bolívar, 2006). Sin embargo, es posible señalar algunos momentos y herramientas que utilicé para ir profundizando en la comprensión de mi objeto de estudio. Durante el proceso de obtención de información realicé principalmente un interanálisis (Bolívar, 2006) que me sirvió para ir construyendo hipótesis dinámicas que me permitieron orientarme en la búsqueda de comprensión de puntos que en ese momento no alcanzaba a interpretar, y que me ayudó a preparar las temáticas y dinámicas que nos permitieron profundizar en la comprensión de nuestro objeto de estudio, y avanzar en el cumplimiento de nuestros propósitos. Una vez que terminé la transcripción, realicé un análisis temático, o como se le llama comúnmente, de contenido (Bolívar, 2012), lo cual me permitió la fragmentación del texto en unidades temáticas de significación completa (con carga semántica), a partir de lo cual realicé una primera codificación (Strauss y Corbin, 1998; Mejía, 2011) mediante la que obtuve lo que algunos autores denominan categorías sociales (Rockwell, 2009), obteniendo un total de 69 categorías. A partir de esta categorización realicé un siguiente proceso de interpretación, que consistió en vincular las categorías sociales con las categorías de autores teóricos, utilizando en total 66 conceptos de autores, agrupadas en 19 categorías (las cuales se

subagruparon para convertirse en los 12 subtemas de los capítulos 2 y 4). Finalmente, como parte del análisis, realicé un procedimiento no sólo descriptivo sino constructivo, en el que mi interpretación fue fundamental, para dar cuenta de los sentidos y significados que se configuran *entre líneas*, que dan cuenta de la emocionalidad individual y social, y que por definición no aparecen de manera directa, pues necesitan la puesta en acción de nuestra subjetividad (Gonzalez, 2007). Así que, dicho procedimiento, además de permitirme dar cuenta del mundo de significados, como lo relacionado a la comprensión de estereotipos, también me sirvió para dar cuenta del mundo del sentido subjetivo, el cual pienso queda rezagado con el abordaje tradicional del análisis cualitativo. Dar cuenta de los sentidos me permitió avanzar en la comprensión de la directividad configurada en la subjetividad individual y social, y por lo tanto, entender los procesos de subjetivación. Una vez realizado todo este análisis fue posible dar paso al análisis propiamente narrativo, el cual implicó ir enhebrando un discurso coherente en el que combiné referentes teóricos, voces de los universitarios participantes e interpretaciones mías (Bolívar, 2006). Si bien, como he intentado mostrar, la investigación narrativa no tiene por qué significar una falta de sistematización y rigor, a partir de aquí el análisis es una obra artística construida por el investigador que en este caso soy yo. Tengamos presente que no ha de ser la representatividad lo que determine la credibilidad, plausibilidad y validez de la investigación, sino la coherencia y el grado de inteligibilidad que nos permita construir respecto a nuestro objeto estudiado dentro del contexto señalado (Bolívar, 2012). Así que una vez aclarado todo, pasaré a relatar la parte de este metarrelato que da cuenta del análisis narrativo, y qué, como deje ver desde la

introducción, está incluido en los capítulos 2 y 4, en los que primero daré cuenta de los sentidos y significados, contruidos por los estudiantes, que nos permitan comprender a la discriminación, y posteriormente de los sentidos y significados que orientan hacia el reconocimiento en las relaciones pedagógicas, todo ello desde una aproximación narrativa fundamentalmente reflexiva, que evite la pura descripción, y que invite a la construcción de todo lector, pues hay que tener presente que, de acuerdo a Ricoeur (2004), la narración adquiere su pleno sentido cuando es recibida y refigurada por el oyente o lector.

2. Comprensión y develación de los sentidos y significados construidos sobre la discriminación

En este primer apartado de análisis presento el informe narrativo alrededor de las temáticas de universidad corporativa, conocimiento técnico, injusticias, ideología dominante expresada en estereotipos y prejuicios, capital cultural y económico, y oposición y reproducción social. El hecho de señalar las categorías como subtemas es para orientar al lector en la comprensión del relato, sin embargo, espero que dichos subtítulos corten lo menos posible la narración.

2.1 Universidad corporativa

¿Cabe la posibilidad de afirmar que la universidad está en crisis? ¿Pero acaso no todo punto crítico puede dar origen a una nueva cualidad? ¿Qué camino seguir para comprometernos en la mejora de nuestra universidad? Esta cuestión la afrontaré al final de la tesis. Por ahora profundicemos en la comprensión del problema. Lo que nos decía Giroux (2015a), respecto a que la universidad corporativa es la máxima expresión de una *máquina de desimaginación* que intenta por todos sus medios reducir la práctica pedagógica a una simple transacción comercial, para lo cual imita una cultura empresarial, emplea un estilo autoritario y vertical del poder, trata a los estudiantes como consumidores y

despolitiza las formas de gobierno; es escalofriante descubrirlo en las propias voces de los universitarios, como el que encontramos en un relato de un estudiante, donde el profesor expresa:

“te voy a decir algo, hay que reconocer cuando no tienes los recursos para hacer ciertas cosas, no debiste haber gastado un lugar en la universidad que te queda muy grande, se lo hubieras dejado a alguien que si lo estuviera aprovechando, ve, si no tienes computadora, no puedes hacer tus trabajos, no tienes derecho a estar estudiando en un lugar líder en educación” (PSS2-1-RD).

En el fragmento citado es posible evidenciar el sentido de la **transacción comercial** en las relaciones pedagógicas, pues en él el profesor enfatiza el valor de la inversión como fundamental para poder obtener buenos productos, es decir, buenos conocimientos. Pero además, dicha cultura empresarial hace que profesores y alumnos se vean entre sí mismos como competencias, como lo muestra el siguiente fragmento:

“Vemos en el aula generalmente a maestros y alumnos tan distantes uno de otro, pues las normas institucionales instauradas por la cultura, nos enseñan a no ver por el otro, sino por ti mismo, en una competencia que desgarrar y en un individualismo que te entierra en la soledad e indiferencia” (SEMSOC-6-CE).

Bajo la lógica de competencia, se valida el distinto rol que tienen tanto los profesores como alumnos:

“La educación a través de la definición relacional nos enseña, como un reflejo de la dinámica macroestructural, que hay uno que manda y otro que obedece, que los alumnos debemos ser “bien portados”, “sumisos” y “obedientes”; “respetuosos” de la autoridad” (SEMSOC-6CE).

Pues como lo muestra el fragmento anterior y el siguiente, esa visión intenta garantizar que el poder quede resguardado en unos cuantos:

“el problema de la mayoría de los sistemas educativos es la verticalidad, el profesor tiene el poder y el conocimiento y el alumno es un ente pasivo cuya función es la de recibir dicho conocimiento sin cuestionarlo ni criticar” (SEMSOC-9-CE).

Lo anterior nos intenta hacer creer, mediante mecanismos de naturalización, que, tanto los profesores, como los alumnos, somos los responsables de toda injusticia:

“Los planes de estudio nos enseñan a ver al mundo como algo inmutable, algo a lo que nosotros debemos adaptarnos y no el mundo a nosotros, nos fomenta la idea de querer encajar y cuando no lo logramos, debemos verlo como si fuese nuestra culpa” (SEMSOC-2-CE).

Esto hace creer a algunos estudiantes que el profesor es el único responsable de que exista ese autoritarismo dentro de la misma aula, como DC3, quien señala que

“el profesor, como decirte, bueno el profesor no deja ese espacio abierto de que el alumno pueda reclamar, llega y pone su mando y se asegura de tenerlos bien, agarrarlos con su calificación o alguna amenaza tenga repercusiones si ellos intentan alguna amenaza, ósea, desde el momento que tú te das cuenta los alumnos se vuelven sumisos porque el profesor es muy mala onda. Alguien reclama: lo saca, alguien esto: lo reprueba, alguien esto: punto menos, alguien esto: tarea extra, entonces no deja como que este espacio abierto ¿no? Son, no son tontos, saben lo que están haciendo” (PSS2-3-DC).

Generar conciencia sobre el sometimiento, permite comprender como desde el papel de estudiante se contribuye a la reproducción de formas de opresión:

“nosotros como alumnos, al no cuestionarnos respecto a lo que sucede en clase, al sólo padecerlo con nuestra actitud obediente, no cuestionadora, permitimos que se reproduzcan esas formas de relación, desde un lugar que debiese promover lo contrario” (SEMSOC-6-CE).

Lo cual, además, permite comprender el camino para evitar el fatalismo, sendero que ha de enfrentarse mediante el cuestionamiento de nuestras percepciones:

“la forma en la que se enfoca el plan de estudios, moldea las actitudes y percepciones de los estudiantes con respecto a la naturaleza del mundo de manera que no te cuestiones, de manera que el mundo está hecho definitivamente y para siempre por lo que no se vuelve problemático y por supuesto que no se está abierto a cuestionamientos y análisis” (SEMSOC-6-CE).

Pero, antes de pasar a las manifestaciones de conciencia crítica discutamos ¿qué conocimiento se promueve para favorecer mecanismos de dominio y de control?

2.2 Conocimiento técnico

A mi parecer, el tipo de racionalidad que encaja con la idea del estudiante como simple consumidor es la racionalidad instrumental, la cual es movilizadada por un *interés exclusivamente técnico del conocimiento* (Habermas, 1982), y se encuentra vinculada a los principios de control y certeza (Giroux, 2004b). Desde esa racionalidad la educación opera libre de valores, con una visión que intenta ser objetiva y acrítica, a favor de proposiciones empíricamente comprobables, contribuyendo al dominio y control del ambiente, por lo que la observación y la técnica se convierten en las herramientas principales para establecer una relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles (Vila, 2011; Giroux, 2004b). El empirismo que fundamenta esta perspectiva busca asegurar la claridad objetiva en las observaciones expresadas, de forma inmediata y sin intervención subjetiva (Habermas, 1982). La educación que asume esta perspectiva privilegia lo que puede ser medido y cuantificado, utiliza métodos analíticos hipotético-deductivos o empíricos y evaluaciones estandarizadas para clasificar, regular y controlar a los estudiantes (McLaren, 2005); a la vez que excluye toda forma de racionalidad hermenéutica y crítica, lo que implica negar la subjetividad de las personas, como podemos observar en el siguiente fragmento:

“Nos lleva a un lugar más escabroso, un lugar en donde tienes que esconder tus pensamientos, tienes que aprender a callar y a seguir

ordenes como autómatas, hasta creer que eso es lo que debe ser”
(SEMSOC-6-CE).

Y aunque para algunos podría parecer que esto es propio de los niveles básicos, la realidad es que en todos los niveles los estudiantes pueden encontrarse con estas formas de dominación, pues incluso en nuestros estudiantes que cursan una diversidad de unidades en la modalidad de seminario, donde se supondría que siempre podrían expresarse, consideran que:

“Tampoco en los niveles superiores se nos permite a los alumnos salir de dichas reproducciones, pues algunos maestros no nos permiten expresar opiniones y vivencias” (SEMSOC-3-CE).

Lo anterior tiene como resultado la configuración de sujetos pasivos:

“El reproducir este patrón en las escuelas lleva a consecuencias graves como el evitar que los alumnos sean críticos, evitan que vayan más allá en cuanto a la adquisición de conocimientos, los vuelven pasivos. Lo más preocupante es que este patrón se reproduce una y otra vez y como nadie cuestiona el por qué se hacen así las cosas se sigue transmitiendo” (SEMSOC-9-CE).

Facilitándose de esta manera la reproducción de las concepciones y relaciones hegemónicas, tal como lo manifiesta un estudiante en el siguiente fragmento:

“Al ser ‘respetuosos’ de las normas, de ‘lo que se espera’ de nosotros como estudiantes, no ejercemos nuestra razón, o de principio ni siquiera aprendemos a utilizarla. Es así como nos vemos en distintos ámbitos repitiendo lo mismo” (SEMSOC-6-CE).

Desde esta mirada, las relaciones pedagógicas se limitan al establecimiento de exigencias y al cumplimiento de deberes. De esta manera, pareciera que el papel del educador consiste únicamente **en transmitir información** y en orientar la búsqueda de la misma. Así, es posible comprender lo que DC1 nos comparte de su profesor,

“él salía, nos daba las páginas en donde estaba el tema que íbamos a revisar, háganse bolas, entiéndanse entre ustedes; ciertos problemas para tal día y para hoy quiero este y este” (PSS2-1-DC).

Y el papel de educando queda limitado a un **cumplimiento sin sentido** que en nada le ayuda a comprender su cotidianeidad, tal como lo plantea PSS2-1,

“yo seguía realizando mis tareas a mano, cada vez eran un poco más difíciles, pues el profesor se limitaba a decir el título del tema, mencionar las páginas de su libro en donde lo encontrábamos y mandarnos a solucionar sus interminables problemas didácticos” (PSS2-1-RD).

Lo cual tiene como consecuencia la **ausencia de discusión y la eliminación de la posibilidad de construcción de conocimiento**, quedando limitada la participación del alumno al cumplimiento para no ser excluido de dicha transacción comercial de conocimiento.

Pero además, lo anterior deja todo servido para que se manifiesten relaciones de discriminación, pues la construcción de la escuela como empresa conlleva no sólo la construcción de los conocimientos como mercancías, sino además, implica la construcción de los actores como simples objetos, como simples máquinas que deben asegurar que la producción deje cada vez mejores dividendos para sus dueños. Por tal razón no es raro que haya sido en los relatos de discriminación donde hayamos encontrado mayor promoción de racionalidad instrumental dentro del aula. Vayamos comprendiendo esto.

2.3 Injusticias

Puyol (2010; 2006) es claro al decirnos que discriminar forma parte de nuestro actuar cotidiano, ya que por ejemplo, elegimos una pareja sentimental y rechazamos otra sin atentar contra la dignidad de los otros, y que por tal razón lo que nos ha de interesar erradicar no es la discriminación en sí misma, sino aquella que es inmoral, es decir que atenta contra los derechos humanos de las personas. Lo anterior implica tener como fundamento una teoría de justicia que nos permita definir y comprender tipos de injusticias. Para este fin, Honneth (1997) ha construido una teoría del reconocimiento que tiene como base un análisis de las distintas heridas morales. Para él, los hechos experimentados como injustos son la clave para explicar el vínculo entre lo moral y el reconocimiento, pues las faltas morales dan cuenta de la privación de reconocimiento. Así, toda herida física, engaño o humillación se convierte en injusticia cuando se configura bajo el desprecio de la integridad personal. Por lo tanto, lo esencial de la injusticia es que termina perjudicando al sujeto en su relación consigo mismo, con su identidad, pues el autor parte de la idea de que sólo es posible mantener una relación positiva consigo mismo con la ayuda de afirmaciones y reacciones positivas de otros sujetos. Y aunque el daño es siempre el mismo, es decir, sufrimiento psicológico, este puede provocarse de tres formas distintas: por *humillación o maltrato físico*, por el *irrespeto de sus derechos*, y por la *completa desvalorización de las cualidades* de la persona que pertenece a una comunidad concreta (Honneth, 1997). Veamos algunas voces que evidencian esto.

Aunque lo que menos relatan los estudiantes universitarios son experiencias de injusticias físicas, si dan cuenta de ese tipo de injusticias que vivieron algunos de ellos dentro de la escuela en niveles previos a la universidad, como la que nos relata CD3, quien comenta

“entraba al salón y me empujaban mis compañeras o me jalaban el cabello, o cuando iba al baño me jalaban la falda o cosas así” (PSS1-3-CD).

Pese a que su situación no se configura en las relaciones pedagógicas que se establecen entre profesor y alumno, es interesante reflexionar sobre las consecuencias que podrían vivir este tipo de víctimas, pues afecta la confianza hacia los otros, lo cual posiblemente ha de impactar también el establecimiento de relaciones pedagógicas. Pero además, dichas situaciones, para algunos, no han sido comunes sólo dentro sino fuera del espacio escolar, como ejemplo leamos lo que nos comenta CD10:

“nos negaron la entrada por que la vestimenta era muy llamativa, eran darks, punks y punksdark, y nos dijeron que se reservaban el derecho de admisión, y aventaron a una amiga, y ella se cayó, entonces pues los demás se enojaron y el resultado terminó con una nariz rota, moretones y patadas” (PSS1-10-CD).

Lo anterior nos ayuda a comprender el contexto por el que atraviesan algunos de los estudiantes de nuestra universidad, pues es un hecho que también los va configurando como estudiantes, al enseñarles a usar la diferencia como medio de discriminación y no de reconocimiento.

Pero si del segundo y tercer tipo de injusticias se trata, encontramos muchos ejemplos al respecto, aquí si dentro de las relaciones pedagógicas, lugar en el que quizá los estudiantes no esperarían sentirse agredidos, pues es dónde se supone existe una figura encargada no sólo de garantizar el respeto entre los estudiantes, sino de ejercerlo hacia ellos. Un ejemplo de esto es lo que nos relata DC5, quien expresa

“El semestre pasado yo tenía un maestro que decía que tomaba videos para...pues en las exposiciones que hacíamos como...con fines didácticos. Otro profesor nos dijo que él había hecho un catálogo como de fotos y a las compañeras que les había tomado foto les dijo que iba...a darles su calificación pero pues... que fueran por una cerveza para darles la calificación. Lo que no sabían estas compañeras... o sea nadie acepto pero lo que no sabían las compañeras era que este profesor ya había pasado su catálogo con varios profesores... de aquí de la FES y del área” (PSS2-5-DC).

Y no se diga del tercer tipo de injusticias, dónde los ejemplos nos sobran para ilustrar el problema de la ausencia de reconocimiento dentro del espacio escolar. Hay quien relata haber sufrido injusticias de profesores **a causa de su peso**, como PSSS1-1, quien refiere haber recibido *“críticas y burlas acerca de mi peso, de mi forma de vestir y hasta de mi forma de maquillarme”* (PSS1-1-RD); otros **por su estatura** *“mis compañeros eran de estatura más grande que yo, el profesor les dio preferencia a ellos a pesar de que yo era más rápido que varios de ellos”* (SIE-3-RD); otros **por su vestimenta** *“las que no íbamos vestidas de manera provocativa apenas obteníamos 2 puntos”* (PSS1-5-RD); otros **por su pasado escolar** *“eres recursadora, así que ya sé lo que puedo esperar. Pero al menos intenta no reprobarte desde ahora”* (SIE-2-RD); otros **por su escuela de procedencia** *“las personas que estudiaban en esa escuela a mi parecer son demasiado “nacas””* (PSS1-1-CD); otros **por tener hijos** *“como era de imaginar la profesora solo tomo a mis dos compañeras para exponer, diciéndome que no me había tomado en cuenta porque sabía que yo no iba a poder, porque tenía a mi hija (SIE-4-RD)”*; otras **por estar embarazadas** *“ella dijo que no era verdad que mis participaciones no eran de calidad quizás porque gracias a mi estado (supongo hablaba de mi embarazo) yo no podía dar lo mismo que mis demás compañeros (PSS1-11-RD)”*; otros **por la edad** *“creo que nos trataba así porque en el grupo en el que estaba excluida se encontraba una persona de la tercera edad, y de alguna manera la profesora creía que era un impedimento intelectual para llevar a cabo el trabajo laboral de la escuela (PSS1-6-RD)”*; otros **por su desventaja económica propia de su clase social** *“decía que el conocimiento cuesta y que no siempre está al alcance de todos, y que si realmente queríamos*

ser buenos teníamos que pagar ciertos precios económicamente hablando” (PSS1-2-RD); o como este otro ejemplo:

“te voy a decir algo, hay que reconocer cuando no tienes los recursos para hacer ciertas cosas, no debiste haber gastado un lugar en la universidad que te queda muy grande, se lo hubieras dejado a alguien que si lo estuviera aprovechando, ve, si no tienes computadora, no puedes hacer tus trabajos, no tienes derecho a estar estudiando en un lugar líder en educación” (PSS2-1-RD).

Otros **por su estilo de vida:**

“incluso este profesor me decía el de -pues tu trabajas en la central ¿no? Ya deberías estar acostumbrada a esto -a esto que pendejo ¿no? O sea a que me toquen, a que me abracen, a que tú puedas...o sea a cambio de tu pinche material o una calificación puedas tocarme o sea pues no, porque ni siquiera la central era así ¿no?” (PSS2-2-DC).

Otros **por tener pocos conocimientos previos** “*sufrió bullying por parte de mis profesores y mis compañeros debido a que para mí profesora como solía decir no teníamos conocimiento y no sabíamos nada (PSS1-3-CD)*”; otros **por ser mujeres** “*esa actitud de denigración a la mujer, en sus actos, en sus miradas, en su vocabulario, en la forma que tenía de expresarse de la mujer*” (PSS2-2-RD);

otros **por ser estudiantes de una profesión en particular** “*el capitán afirmaba que odiaba a los psicólogos por muchos motivos, por eso eran tan antipático, bueno yo creo que si fue todo un caso de discriminación por parte de un hombrecillo con demasiado poder sobre un grupo de estudiantes de primer ingreso (PSS2-3-RD)*”.

Los actos concretos en que se manifestó la discriminación de profesores a alumnos, de acuerdo a estos últimos, fueron tan diversos, **algunos exhibían a sus alumnos** “*recuerdo ocasiones en las que me pedía que repitiera los ejercicios yo sola (aunque por supuesto, no era a la única persona a la que le costaban) y frente al resto*” (SIE-2-RD); otros **evidenciaban formas de hostigamiento** “*todas las clases prácticas se resumían en dos comportamientos extremistas por parte de la profesora: 1-Ignorarme por completo, 2-Vigilarme por completo. En este último, su mirada pesaba sobre mí como una amenaza*” (SIE-2-RD); otros más **mostraban conductas de desaprebo** “*la forma en la que me hablaba y las caras que hacía cuando yo participaba hicieron que mi ánimo hacia la clase bajará incluso ya no quería entrar*” (PSS1-11-RD); otros **resaltaban sus errores** “*la mayoría de las ocasiones lo ignoraba o hacía de menos sus comentarios, cuando había correcciones que hacer a algo de lo que decía el compañero no dudaba en hacerlas con dureza, en algunas otras ocasiones lo trataba como tonto o simplemente le daba por su lado*” (PSS1-10-RD); muchos de ellos lo hicieron **mediante la disminución de su calificación** “*simplemente me reprobó el semestre, sin importar cuanto estudiara para los exámenes y entregara lo que yo*

pensaba un excelente trabajo ella no me ponía calificaciones aprobatorias” (PSS1-18-RD); otros con la exclusión de actividades “entonces me dirigí hacia el profesor de educación física junto con otros compañeros para preguntarle el motivo de no haber entrado al concurso — Porque tus demás compañeros son más altos que tú— fue la respuesta del profesor (DSIE-3-RD)”; otros **con regaños** *“parecían cosas simples las que ocasionaban un regaño o un “castigo” por parte de la profesora hacia él, pero comenzaron a hacerse más frecuentes (PSS1-3-RD)”;* otros **con castigos** *“Ana comenzó a dejarle tarea extra por cada vez que le llamaba la atención” (PSS1-3-RD); mediante burlas “cada vez que ese sujeto que llamaba profesor me volteaba a ver se reía y regresaba la mirada a un punto que no era mi persona” (SIE-1-RD); algunos mediante la indiferencia “esperé a que terminara la clase y cuando quise hablar con él simplemente se retiró” (PSS1-4-RD); o mediante la exclusión “cuando quería participar él nunca me daba la palabra, dándole la palabra a cualquiera de mis otros compañeros” (PSS1-1-RD)”;* otros **mediante la descalificación** *“¿para usted esos son libros importantes? Bueno cada quien con sus capacidades, hábleme de algún libro de la licenciatura” (PSS1-4-RD); otros con insultos como “este maestro se la pasaba burlándose de mi e incluso insultándome frente a mis compañeros acerca de mi peso” (PSS1-1-RD); o como “era más que obvio que yo no sabía la respuesta, le respondí que no conocía la respuesta y el profesor se alteró y grito “maldita sea mujer”” (PSS2-4-RD).*

Como consecuencia de dicho trato, es posible evidenciar en los siguientes fragmentos muestras de daño psicológico como **inseguridad**, “*esa acción de ver y reír era tan recurrente que se volvió molesta y comencé a pensar -¿De plano estoy tan chistoso?*” (SIE-1-RD); o de **incapacidad** “*mis compañeras del salón eran muy inteligentes y sabían que hacer pero nosotros no éramos competentes no éramos capaces de realizar o llevar a cabo dicho trabajo*” (PSS1-3-CD); o de **auto-descalificación** “*llega un punto en el que te pregunta y en lugar como de retroalimentarte o así, como que nada más le hace caso a algunos que son los que siempre hablan y ya que participa digo ay mi participación está toda tonta*” (PSS2-1-DC); o incluso de **problema de identidad**, como se puede observar en el siguiente fragmento:

“hay ocasiones en la que puedes demostrar que es lo que haces, qué es lo que sabes, qué es lo que eres, sin tener la necesidad de cumplir con los requisitos que otros más cumplen, pero en esta clase en especial, me cortaron esa oportunidad porque yo no, yo no podía ponerme al nivel de los otros alumnos porque yo era como un “no estudiante” digamos todo lo que yo hacía no podía contar porque yo no cumplía con las reglas que se habían estipulado al principio, entonces por más que quisiera entrar, era como si quisiera entrar en un grupito, y lo único que puedes hacer es rodearlo” (PSS2-1-DC).

Es importante señalar que lo que se observa en la mayoría de los actos cometidos por los profesores son muestra de antipatía, pues esta, de acuerdo a

Van Manen (2010), esta se caracteriza por la aversión, la frialdad, la indiferencia, la hostilidad, la reserva, el odio y el desprecio, cualidades todas ellas que hacen que la posibilidad de la influencia pedagógica sea mucho menos probable y mucho menos profunda. Por tal razón es fácil encontrar relatos que refieren profesores con actitudes sarcásticas, *“le pregunté -Disculpe profesor ¿por qué cada vez que me voltea a ver se ríe de mí en mi cara? – y el respondió – no joven, está equivocado – en ese momento me enoje más ya que note cierto tono sarcástico en su contestación”* (SIE-1-RD).

También es fácil encontrar actitudes que reflejan soberbia y descalificación, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

“que si alguien nos había dicho que si era cabrón y mamón que nos quedara muy claro que sí, que efectivamente sí lo era, que a él no le gustaba que la gente llegara tarde y que empezáramos a preocuparnos de una buena vez porque esperaba que llegaran estudiantes que sí fueran de calidad, no como los que venían del CCH Oriente” (SEMSOC-10-RD).

Además los estudiantes refieren las siguientes cualidades en sus profesores:

hostilidad: *“son groseros, son inaccesibles a sobremanera, son mm... poco comprometidos con las materia eh...”* (PSS2-3-DC); **arrogancia:** *“recuerdo en cierta ocasión que nos acercamos a la profesora para que nos revisara el trabajo*

de sesión bibliográfica, y nos dijo: Y ahora que me van a entregar (de forma arrogante) (ve y el trabajo y dice: - ASHHH esto!! , bueno ya que lo revise veremos- (Nos da la espalda)” (PSS1-6-RD); **misoginia**: ““ya ven ¿no?, las viejas que se salen con sus falditas y luego no quieren que las violen”, decía mirándonos a las mujeres de una forma que... y acercándose tanto a la butaca de las compañeras que se encontraban hasta en frente que les invadía su espacio personal” (PSS2-2-RD); **superioridad**: “si no le gusta compañera o compañero se puede ir de mi clase porque aquí el que manda soy yo y usted es un simple estudiante” (PSS1-1-RD); **individualismo**: “vemos en el aula generalmente a maestros y alumnos tan distantes uno de otro, pues las normas institucionales instauradas por la cultura, nos enseñan a no ver por el otro, sino por ti mismo, en una competencia que desgarrar y en un individualismo que te entierra en la soledad e indiferencia” (SEMSOC-6-CE); **falta de compromiso**: “la relación pedagógica que se instaura no implica el compromiso emocional entre el alumno y el docente” (SEMSOC-6-CE); **indiferencia**: “en otra ocasión cuando yo quise participar ella solo le daba la palabra a mis compañeros, me ignoraba por completo, tenía que interrumpir básicamente a mis compañeros para que yo pudiera hablar, y cuando yo hablaba ella simplemente me ignoraba y en ocasiones hacia expresiones como: ajá y ¿qué más?, ah sí, bueno... continuemos, o volteaba los ojos hacia arriba, también miraba su celular o su ropa” (PSS1-11-RD); **despreocupación por sus alumnos**: “Yo – Pero profesora, lo que paso es que mi hija se enfermó y ya no pude avisarle. Ella solo movió la cabeza de un lado al otro y no me hablo más” (SIE-4-RD); **desinterés en sus alumnos** “desde el primer día se dirigió a nosotros con un tono de desinterés y

*hasta cortante (PSS2-3-RD); **desprecio:** “ella se molestó y comenzó a insultarme y a burlarse de mi condición de alumno, diciendo que mi conocimiento era pobre y que yo era un simple alumno” (PSS1-15-RD); **burla:** o “uno de ellos desafortunadamente también sufría de sus ofensas ya que era dark por lo que el maestro con él y conmigo tenía para burlarse un rato” (PSS1-1-RD).*

Pero, ¿qué es lo que posibilita este tipo de injusticias? ¿Podemos limitarnos a señalar al profesor como el principal responsable de estos actos? Estoy convencido que no. Veamos que explicaciones podemos elaborar como alternativas.

2.4 Ideología dominante expresada en estereotipos y prejuicios

Es interesante observar como muchos actos de discriminación están asociados con estigmas, como el que señala a las mujeres embarazadas como personas con menores capacidades cognitivas, o el que se encuentra asociado con el sobrepeso, al señalar a las personas en esa condición como feas y flojas, pero sobre todo con estereotipos y prejuicios, que en su conjunto nos permitirán comprender la forma en que se manifiesta la ideología dominante, para así no terminar psicologizando el problema, así que iniciemos definiendo y relacionando estas categorías. De acuerdo a McLaren (2005) la ideología dominante se refiere

a los patrones de creencias y valores compartidos por la mayoría de los individuos. Por tal razón existe la creencia de que los hombres en general son más capaces de desempeñarse en posiciones de mando que las mujeres o que las mujeres deberían ser más pasivas y hogareñas, ya que el sistema económico requiere de la ideología del capitalismo consumidor y de la ideología del patriarcado para naturalizarlas y presentarlas mediante los medios masivos de comunicación, las escuelas y la socialización de la familia, como de sentido común, para así mantener a salvo y segura la naturaleza de la economía en la hegemonía prevaleciente. De esta manera, los estereotipos están relacionados más con las creencias y los prejuicios más con los valores. Los prejuicios operan en el nivel de lo afectivo, ya se son comprendidos como el afecto o la evaluación negativa del grupo (Huici, 1996). Los prejuicios son los juicios anticipados y negativos de individuos y grupos a partir de evidencias no reconocidas, infundadas e inadecuadas. Como estas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, adquieren un carácter de sentido común o ideológico que suele emplearse para justificar los actos de discriminación (McLaren 2005). Los estereotipos operan en el nivel cognitivo, por lo que éstos son entendidos como el conjunto de creencias acerca de los atributos asignados al grupo (Huici, 1996), es decir, son la expresión y racionalización de un prejuicio. Como vemos estos conceptos se presentan siempre de la mano y son fundamentales para comprender los sentidos de los universitarios, pues ambos dan cuenta de la subjetividad social e individual que es recreada por cada uno de los participantes. Así que pasemos a revisar algunos de estos estereotipos y prejuicios para ir comprendiendo de una manera amplia los actos de injusticia que acabamos de revisar.

Uno de los sentidos que se encuentra en los relatos se relaciona con la creencia de que **Los alumnos de CCH son desarreglados y menos capaces**, como podemos observar en el siguiente fragmento:

“cuando algunos de nosotros respondimos que veníamos de algún CCH nos hacía como caras de desagrado ya que tenía una concepción de que éramos “rebeldes, flojos, drogadictos etc.”, como si fuéramos de lo peor. Cuando me preguntó mi escuela de procedencia y le respondí que venía del CCH Oriente me dijo: si se nota, pues tu manera de vestir lo dice todo, eres como pandrosa. Es que a los de CCH es fácil identificar por ser mugrosos y señaló a otro de mis compañeros que igual venía de un CCH”” (PSS1-5-RD).

Muy similar a lo que podemos observar en este otro fragmento *“después de eso comenzó a preguntar que efectivamente quién venía del CCH Oriente, que alzáramos la mano para ver cuánto trabajo le iba a costar enseñarnos” (SEMSOC-10-RD)*, lo cual no corresponde con el ideal de estudiante, en el sentido de tranquilos, pulcros y con *buenos modales*. Es decir, parece que el resaltar en el ambiente académico no sólo a las Ciencias, sino también a las Humanidades, es algo que no encaja con los ideales de estudiante incluso dentro de la misma universidad (recordar que los profes que hacen alusión a esto son por lo general egresados de Preparatoria de la UNAM), esto sin mencionar a quienes en particular hacen referencia al CCH Oriente como un lugar de estudiantes

mugrosos y revoltosos, en comparación con otros CCHs. Vemos como la ideología dominante se ha impregnado en la subjetividad de los universitarios, valorando de mejor forma a aquellos que en la actualidad encajan más con los valores promovidos desde la lógica neoliberal, tachando a aquellos que utilizan símbolos de rebeldía y resistencia ante la ideología de consumo.

Otro prejuicio que es posible encontrar en los relatos es el de **Las mujeres con sobrepeso no pueden lucir bellas**, el cual se evidencia en el siguiente fragmento que deja ver como es valorada la persona en función de qué tanto se ajusta al modelo europeo de mujer bella.

“y cuando me veía se empezaba a burlar de mi con comentarios como ¿Por qué se viste y se maquilla de payaso compañera? ¿No le da pena que habiendo tantas niñas bonitas en este salón usted sea la única gorda y vestida de payaso?” (PSS1-1-RD).

En relación a la forma de impartir clases es posible encontrar diversidad de sentidos, revisemos algunos:

El profesor es incuestionable, el cual se expresa en

“desde el momento en que “Alimaña” conoció que hacía crítica de su forma de realizar las cosas, yo percibí que surgió un tipo de discriminación de él hacia mi parte” (PSS1-12-RD).

El alumno no tiene nada que aportar a uno como profesor, expresado en

“era frecuente la intervención de un compañero, el cual en cada una de sus participaciones demostraba que portaba conocimientos y si había alguna aclaración en clase no dudaba en hacerla, como diríamos en el ámbito escolar, era el típico “sabelotodo”... ..cuando el compañero hablaba en clase el profesor inmediatamente cambiada su semblante de hombre apacible y bromista por uno de molestia y hastío” (PSS1-10-RD).

Los alumnos deben tener un imprescindible interés por el enfoque teórico del profesor, expresado en:

“el profesor algo molesto nos empezó a regañar diciéndonos que nos faltó mucha información, que en el tratamiento no mencionamos el psicoanálisis y que eso era clave para la cura de la esquizofrenia” (PSS1-8-RD).

La violencia o la agresión puede ser justificada cuando el alumno no posee conocimientos, expresado en “sufrí bullying por parte de mis profesores y mis compañeros debido a que para mí profesora como solía decir no teníamos conocimiento y no sabíamos nada” (PSS1-3-CD), y en “era más que obvio que yo no sabía la respuesta, le respondí que no conocía la respuesta y el profesor se alteró y grito “Maldita sea mujer”” (PSS2-4-RD).

El alumno con bajo desempeño no merece recibir por parte del profesor la misma atención que otros compañeros, expresado en

“entonces pasé y creo que no lo hice como le hubiera gustado a la profesora. Después de esa clase el cambio de actitud de la maestra conmigo fue muy notorio ya que no me prestaba atención, me ignoraba (de manera sutil) cuando quería participar y no tomaba muy en cuenta mi opinión para la clase” (PSS1-14-RD).

El psicólogo es inferior a un profesionista licenciado en las ciencias duras, expresado en

“El capitán, (profesor de matemáticas), afirmaba que odiaba a los psicólogos por muchos motivos, por eso eran tan antipático, bueno yo

creo que si fue todo un caso de discriminación por parte de un hombrecillo con demasiado poder sobre un grupo de estudiantes de primer ingreso” (PSS2-3-RD).

Sólo las participaciones que expresan lo que el profesor desea escuchar, pueden ser discutidas, expresado en

“cae como hasta como en discriminación porque ya es ves cómo te decía llega un punto en el que te pregunta y en lugar como de retroalimentarte o así, como que nada más le hace caso a algunos que son los que siempre hablan y ya que participa digo ay mi participación está toda tonta” (PSS2-1-DC).

La mujer es un objeto, no sujeto, y con valor inferior al hombre, expresado en

“ya ven ¿no?, las viejas que se salen con sus falditas y luego no quieren que las violen”, decía mirándonos a las mujeres de una forma que... y acercándose tanto a la butaca de las compañeras que se encontraban hasta en frente que les invadía su espacio personal. Esa actitud de denigración a la mujer, en sus actos, en sus miradas, en su vocabulario, en la forma que tenía de expresarse de la mujer” (PSS2-2-RD).

La posibilidad de éxito y cumplimiento en la escuela sólo es posible si posee ciertos bienes materiales y El derecho a ser educado puede ejercerse sólo por quienes poseen cierto nivel económico, expresado en

“te voy a decir algo, hay que reconocer cuando no tienes los recursos para hacer ciertas cosas, no debiste haber gastado un lugar en la universidad que te queda muy grande, se lo hubieras dejado a alguien que si lo estuviera aprovechando, ve, si no tienes computadora, no puedes hacer tus trabajos, no tienes derecho a estar estudiando en un lugar líder en educación” (PSS2-1-RD).

Al profesor no le interesan las situaciones personales del alumno, expresado en *“no importa los problemas que tengas a los profesores solo les importa lo que ellos crean” (PSS1-15-RD).*

Es mejor no confrontar al profe o la situación y quedarse callado ante un acto que considere injusto pues el alumno no tiene poder, expresado en

“Tal vez frenar de inmediato una acción en el momento en que se ve que la interacción causa resultados desfavorables; después de todo el profesor tenía cierto grado de poder que podría afectarme” (PSS1-10-RD), Dicha idea también

fue expresada en los siguientes fragmentos, los cuales reflejan distinta emocionalidad:

Resignación:

“cada que pasaba esto yo sentía mucho coraje, indignación y ganas de decirle hasta de lo que se iba a morir, me controlaba porque sabía que yo era la que llevaba las de perder. También una solución hubiera sido ir a repórtalo a la jefatura, pero el pensar que no quería meterme en problemas y mucho menos en mi primer semestre de la carrera y mucho menos al creer que yo llevaría las de perder” (PSS1-1-RD).

Desánimo:

“alguna vez me pasó por la mente hablar de esta situación con la profesora, pero eso seguramente me hubiera traído problemas con ella” (PSS1-3-RD).

Miedo por desconocimiento de procedimientos:

“todos tenían miedo , apenas habíamos ingresado a la institución que tanto añorábamos como para tener un problema con un académico,

no tenía la información suficiente, ni idea tenía que este tipo de situaciones podían tener solución en las instancias adecuadas” (PSS2-5-RD).

Temor:

“si fue todo un caso de discriminación por parte de un hombrecillo con demasiado poder sobre un grupo de estudiantes de primer ingreso que dudo mucho nos hubiéramos atrevido a denunciarlo formalmente por temor a las represalias” (PSS2-3-RD).

Aceptación:

“Busqué a mis compañeros que habían sido afectados para organizar algo en contra de él, pero nadie quería hacer nada, me decían: Ya déjalo por la paz, él es el maestro no le van a hacer nada. A veces los profesores o algunas figuras de autoridad tienen el “poder” y no se puede hacer nada, lo que queda es tolerar y hacer algo para mí” (PSS1-2-RD).

Sumisión:

“Un gran problema es que nosotros, los alumnos, vemos al profesor cómo un ente superior, es decir, sentimos que nuestra palabra y opinión vale menos o no vale a lado del profesor. Este hecho limita aspectos críticos del desarrollo académico de los alumnos ya que no se les permite descubrir conocimiento por medio de experiencias y que estos sean significativos” (SIE-1-RD).

Desconfianza en las autoridades: *“me dijo que fuéramos a gobierno, yo le dije que no pues no valía la pena y lo más probable es que no me iban a creer” (PSS1-11-RD).*

Sentimiento de desventaja: *“cuándo peleas con un maestro tienes todas las de perder” (SIE-1-RD).*

Miedo a las represalias: *“había algo en lo que si estábamos de acuerdo, le teníamos miedo, temíamos que el profesor la agarrara en nuestra contra si lo “acusábamos”” (PSS2-2-RD).*

Todos estos sentidos son un reflejo del poder y la subordinación que es posible observar en las relaciones pedagógicas impregnadas por las ideologías hegemónicas del patriarcado, colonialismo, capitalismo, objetivismo, eurocentrismo, que valoran a los hombres, a los que poseen mayores

conocimientos, a los que poseen mayor dinero, a los que poseen la verdad objetiva, a los se ajustan a lo más moderno, a los que no son diferentes de los que pertenecen a su grupo de referencia; como mejores a comparación de las mujeres, de los que no tiene muchos conocimientos aunque desee construirlos, de los que no tienen recursos económicos, de los que le interesa la realidad subjetiva, de los que tienen otra identidad, de los que aun con recursos *pasados de moda* tienen toda la disposición de aprender y de los que aun sabiendo que tienen carencias desean superarse. Pero para poder avanzar en la comprensión de la discriminación en las relaciones pedagógicas, sin cometer el error de culpabilizar a los profesores por ser prejuiciosos y con ello, insisto, psicologizar el problema, pasemos a intentar comprender como se favorece el proceso de reproducción cultural de la ideología que acabamos de presentar.

2.5 Capital cultural y económico

El capital cultural hace referencia a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra, por lo tanto representa las formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores (McLaren, 2005). Es un concepto que de manera similar al capital económico, hace referencia a lo que se posee, sólo que en términos de cultura, en lugar de bienes de consumo. El capital económico, tal como lo asumimos aquí, se refiere a las

condiciones materiales de existencia, no se limita a la posesión de los bienes de producción, como se definiría desde una perspectiva marxista, sino que abarca las diferencias sociales expresadas en el consumo de los individuos o grupos sociales (Colorado, 2009). Como la cultura abarca toda producción humana, tanto objetiva como subjetiva, el capital cultural puede existir de diversas maneras: en estado corpóreo, como disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; en estado objetivado, como artefactos culturales tales como pinturas, libros, diplomas, instrumentos, máquinas y otros objetos materiales; y en estado institucionalizado, como el título escolar, que confiere propiedades originales al capital cultural que garantiza (Bourdieu; 2011, McLaren, 2005). El capital cultural es utilizado y transmitido por quien lo posee y hace parecer que las cualidades son naturales al individuo. Los estudiantes de la cultura dominante heredan sustancialmente un capital cultural diferente del que heredan los estudiantes pobres, y las escuelas en general valoran y recompensan a los que exhiben ese capital cultural dominante, que es también el que suele exhibir el maestro. Las escuelas sistemáticamente devalúan el capital cultural de los estudiantes que ocupan posiciones de clase subordinada. Lo anterior permite comprender porque para muchos maestros rasgos culturales exhibidos por los estudiantes, como la lentitud, la sinceridad, la honestidad, el ahorro, el esfuerzo, el ser apolítico, formas de vestir, hablar y gesticular, parecen cualidades naturales de los estudiantes. No obstante, tales rasgos están en mucho inscritos y frecuentemente vinculados a la posición de clase social de los individuos que los exhiben (McLaren, 2005). Por ejemplo, en el fragmento *“Deberías considerar estudiar otra cosa, como psicólogo yo no te veo, aun estas a tiempo de salirte de la carrera, ¿por qué no estudias otra cosa? Te he*

oído cantar y no considero que lo hagas mal, o bien podrías poner un puesto o un negocio” (PSS1-3-RD); es posible observar como el capital cultural va influyendo en las formas en que se construyen expectativas sobre los otros, lo cual, al no ser reflexionado, puede facilitar comportamientos y expresiones que desvaloricen al otro, como lo observado en el siguiente fragmento

“En lo personal el libro que me ha marcado se llama “Las enseñanzas de don Juan”, el autor es Carlos Castañeda. Me gusta porque abarca temas de psicología desde un punto de vista filosófico y hasta cierto punto mítico. Sin embargo, existe otro libro que leí hace ya muchos años y que marco mi forma de ver el mundo, es un cuento infantil que lleva de título “La leyenda del bosque sin nombre” de Pedro Riera. Es un libro que me impacto por la cantidad de enseñanza que lleva consigo y sobre todo por la cantidad de emociones que despertó en mí, siendo una adolescente”. A lo que el profesor contesto. “¿Para usted esos son libros importantes? Bueno cada quien con sus capacidades, hábleme de algún libro de la licenciatura” (PSS1-4-RD).

Pero no sólo el capital cultural va marcando pauta en la forma de establecer relaciones dentro del aula. El capital económico en nuestro contexto social va configurando por su parte una ideología mercantil que se ve reflejada en las expresiones de los estudiantes como *“el contexto diario en la escuela se determina por cuanto tengas hablando en sentido monetarios, entre más tengas más vales, si tienes dinero puedes opinar y hacer oír tu voz” (PSS1-17-RD).* Este tipo de ideología posibilita que los que menos posean, se sientan menos cómodos

y tengan menos posibilidad de éxito en la escuela, como nos lo permite suponer el siguiente fragmento:

“no había hecho cuentas de una manera adecuada y esperaba con desesperación que no pidiera libros o materiales. Ahí vino el primer golpe, el profesor pidió dos libros, no recuerdo muy bien, pero estaban ligados a su autoría, no hubo tanto problema, dijo que habría accesibilidad de pago. Después me alcanzó el segundo golpe, que en ese momento fue más leve, aunque llevaba una carga de fuerza considerable: “...y todas las tareas me las tienen que entregar a computadora” (PSS2-1-RD).

Además, en la anterior cita podemos interpretar la preocupación que posteriormente se transformó en angustia y dolor, al verse imposibilitado de cubrir con los gastos solicitados, motivo por el cual no fueron consideradas sus tareas por el profesor. Pero para quien vive una situación de dificultad económica, lo peor no es el sentirse imposibilitado, pues antes esa situación hay una solución que se plantean varios estudiantes, el conseguir trabajo; como se expresa en el siguiente fragmento: *"No importaba, ya pensaba en trabajar de medio tiempo así que eso sería mi plan C, si trabajaba podía comprar una computadora, o de menos pagar unas cuantas horas en un café internet, para realizar ya de mínimo, mis laboriosas tareas de matemáticas, que en sí, era la única asignatura que me pedía ese requisito" (PSS2-1-RD), y en la siguiente expresión "cuando empecé a trabajar, vendía gelatinas en la central" (PSS2-5-RD);* pues lo verdaderamente difícil es

soportar las desvalorizaciones y agresiones hacia su persona que pueden ser múltiples, como en el caso de la siguiente joven, quien además de vivir la crudeza de no tener los suficientes recursos económicos, tenía que cargar con el acoso y con el señalamiento de tener un trabajo indigno *“un día como de costumbre después de abrazarme me dijo: -debes de estar acostumbrada a que te abracen ¿no?, como trabajas en la central, ¿qué insinuaba?, ¿que mi trabajo no era digno?, o que maldita imagen tenía de mí”* (PSS2-5-RD). Lo cierto es que el capital cultural y económico que poseen los estudiantes va marcando distintas trayectorias escolares, las cuales, en el caso de los que menos poseen, se configuran por situaciones de discriminación, como el caso de PSS1-2, quien relata

“Ya en clase cuando nos pidió que sacáramos nuestra revista yo saque mis copias, a lo que de inmediato comentó de forma un tanto enérgica: “No, no, no copias no, tiene que ser la revista original; son fuentes de primera mano”, quede confundida ante tal reacción, pensé: ¿Qué problema hay si saco copias?, después de hacerme esa pregunta, el grandioso profesor dijo que los que tuvieran copias íbamos a trabajar en un solo equipo y los que las compraron iban a trabajar con él. Decía que el conocimiento cuesta y que no siempre está al alcance de todos, y que si realmente queríamos ser buenos teníamos que pagar ciertos precios económicamente hablando” (PSS1-2-RD).

Considero que lo anterior refleja muy bien los mecanismos que favorecen la reproducción cultural dentro de la escuela: mayores oportunidades a quienes más tienen y a quienes *naturalmente* poseen un mayor valor y mayores obstáculos e injusticias a quienes menos poseen y a quienes con menor valor se encuentran *marcados*.

Pero, ¿dentro de que lógica se configura la reproducción cultural? ¿Todo está determinado por el capital económico y cultural?

2.6 Oposición y reproducción social

Afortunadamente, durante la transmisión de actitudes y disposiciones siempre es posible encontrar estudiantes que intentan resistir a las formas de dominación. La resistencia se expresa en ideas y comportamientos que buscan la transformación (que revisaremos más adelante) o en ideas y conductas de oposición. Lamentablemente la oposición sirve la mayoría de las veces para garantizar la reproducción social. Las conductas de oposición tienen en su base a las ideologías opositivas, las cuales intentan resquebrajar los estereotipos existentes que sirven a la dominación (McLaren, 2005), sin embargo, al no tener como base la organización política, no garantizan el cambio social. A pesar de lo anterior, es interesante conocer cuáles son esas formas desde el que el estudiante

hace frente, pues nos dan una pista desde donde puede empezarse a promover el desarrollo de la conciencia crítica. Veamos unos ejemplos de conductas e ideologías oposicionales:

Todos merecen respeto independientemente de sus cualidades,

expresado en

“todos debemos merecemos respeto aunque seamos en gordos, flacos, blancos, negros, chaparros, altos, etc. Y este derecho debemos exigirlo no importando si el que lo está infringiendo sea alguien con más poder” (PSS1-1-RD).

Es más importante la salud que una buena calificación en una clase,

expresado en *“Después de ese comentario, solo asentí con la cabeza y jamás regrese a la clase” (PSS1-4-RD).*

Ningún profesor tiene derecho a humillar al alumno, expresado en *“eso sirvió para que se engendrara en mí esa frase tan sencilla pero que estoy orgulloso de haberle dicho, que llevaba implícita mi decisión de que me reprobara y aprobar esa materia en otro lugar que no lo involucrara a él: “chingue a su madre”, me paré con mi dignidad colgando de mi lengua” (PSS2-1-RD).*

Es más importante tener buenos conocimientos que una buena calificación, expresado en “*pensé, al igual que otros compañeros que realmente no estábamos teniendo un buen aprendizaje de la asignatura y optamos por dejar de entrar a clase*” (PSS2-4-RD).

Es más importante el contenido de las tareas que la forma de realizarlas observado, expresado en “*yo supongo el entregarle las tareas a mano lo percibió como un acto de rebeldía en contra de su autoridad, pero yo definitivamente no quería que se quedara así*” (PSS2-1-RD).

No hay que quedarse callado ante una injusticia del profesor, expresado en “*Realizamos el documento y todos, menos las “guapas”, firmamos el documento. Posteriormente la profesora y una serie de otros administrativos hablaron con el profesor de estadística y le dieron un tipo de ultimátum, pero a pesar de ello la conducta del profesor no cambio de manera drástica*” (PSS2-4-RD); o en “*Expresar mi inconformidad a pesar de saber que pudiera haber consecuencias*” (PSS1-2-RD); o en “*Finalmente, gracias a esta experiencia aprendí a controlar mejor mis emociones y a saber que cuando algo no me hace sentir cómoda es mejor correr el riesgo y hablarlo a quedarse callada y no poner una solución*” (PSS1-1-RD).

La educación tiene que favorecer la reflexión y no la simple memorización y El alumno puede cuestionar los saberes del profesor,

expresados en

“comencé a criticar sus puntos de vista, tenía más herramientas para hacerles ver que algo estaba mal, que repetir lo que dice alguien era lo peor que podían hacer, mis críticas a las lecturas y a la clase se volvieron más pesadas, sostuve debates con la profesora en muchas ocasiones, le comentaba que la manera en que nos enseñaba y lo que nos enseñaba no era nada innovador, no era una buena mirada, no era psicología, y ella lo sabía. La vi enojarse, quedarse pensativa, la vi triste, la vi con ojos rojos a punto de llorar, claro, no por mí, sino porque tal vez le recordé o le hice pensar en algo. Mi odio al área la dirigí a mis compañeros y a sus puntos de vista, de ellos y de la profesora, algunos compañeros ya compartían puntos de vista conmigo, pero ¿y eso qué? Tampoco yo proponía otras cosas. Al menos no, hasta que hablaba sobre Lacan y la valorización de las personas” (SEMEDU-19-RR).

Encontrando los mismos sentidos de rebeldía en el siguiente fragmento:

“el profesor le dijo “mmmm tu.... 7”, y ella le dijo “y le puedo preguntar con base en qué nos está evaluando”, y él le dijo “si no quieres tu

calificación te puedo hacer examen” y ella le dijo “pero de qué si no nos ha enseñado nada”... (PSS2-2-RD);

El profesor no tiene la verdad absoluta, expresado en “El día que llegué a clase por primera vez lo cuestioné de forma tendenciosa, siempre tratando de poner en evidencia su falta de preparación” (SEMEDU-1-RR), o en “cuando me daba la palabra yo debatía las participaciones de todo e incluso las de ella pero porque me di a la tarea de estudiar más sobre los materiales” (PSS1-15-RD).

No vale la pena esforzarse si el trabajo no es reconocido, expresado en “era el inicio de un nuevo ciclo escolar en el que yo me había propuesto no hacer nada o al menos pasar desapercibido para los docentes que en ese ciclo me impartieran clases pero ¿Por qué hacer eso?, simplemente porque el año pasado no me había ido tan bien, me había esforzado mucho, di mucho en cada clase y demostré que soy una persona capaz de hacer muchas cosas, como por ejemplo hacer el trabajo de 4 alumnos yo solo incluido el mío, además demostré ser responsable y proactivo a los docentes que en ese año me impartieron las clases, pero por lo que había visto no era suficiente, o al menos no les gustaba que yo fuera quien se esforzara” (SEMEDU-14-RR).

Son más importantes los conocimientos y las cualidades que la vestimenta para el ejercicio de la profesión, expresado en “una cosa es ir

decente y formal para brindar servicio psicológico a la comunidad, y otra cosa muy diferente, que el profesor quiera que vayamos vestidos de traje para dar nuestros servicios a la comunidad... ..me vestía solamente presentable: pantalones de mezclilla sin roturas y sin partes despintadas, de corte recto, zapato-tenis, y playeras sin estampados y de un solo tono (blancas, roja, negra, azul oscuro). Es decir, no iba formalmente, pero iba decentemente” (PSS1-11-RD).

Como comentábamos al inicio del presente apartado, a pesar de estas y otras formas de resistencia, la cultura dominante manipula las ideologías opositivas de forma que la hegemonía pueda ser efectivamente asegurada, a través de la promoción de conductas opositivas que favorecen la reproducción cultural y social, lo cual hace más difícil el proceso de emancipación (McLaren, 2005).

Las formas opositivas logran mantener la hegemonía porque son principalmente individuales e individualistas, inscritas en la lógica mercantilista del capitalismo y en una moralidad basada en la sobrevivencia del más fuerte, *en el tanto tienes, tanto vales* (Martínez Escárcega, 2009). Desafían las reglas impuestas institucionalmente, pero fortalecen el orden social establecido, a través de la acomodación y el conformismo (Giroux, 1992). Es algunos casos, la conducta de oposición es simplemente una reacción de impotencia, en otros, se configura como una expresión de poder que está abastecida por y reproduce la

gramática más poderosa de la dominación (Giroux, 1985). Es por esta razón que es posible encontrar fragmentos como el siguiente en donde el estudiante expresa impotencia y resignación ante las injusticias vividas, donde callar y seguir ordenes son vistas como las únicas conductas viables.

“nos lleva a un lugar más escabroso, un lugar en donde tienes que esconder tus pensamientos, tienes que aprender a callar y a seguir ordenes como autómatas, hasta creer que eso es lo que debe ser, hasta aceptar que ellos tienen el derecho de lastimarte “por tu bien”, a no cuestionar los intereses ocultos, a abandonarte en torno a la imposibilidad de hacer algo y en espera inconsciente de que a ti te toque repetirlo” (SEMSOC-6-CE).

Pero hay otro tipo de conductas que expresan los estudiantes como asentir: *“después de ese comentario, solo asentí con la cabeza y jamás regrese a la clase” (PSS1-4-RD); ofender: “eso sirvió para que se engendrara en mí esa frase tan sencilla pero que estoy orgulloso de haberle dicho, que llevaba implícita mi decisión de que me reprobara y aprobar esa materia en otro lugar que no lo involucrara a él: “chingue a su madre”, me paré con mi dignidad colgando de mi lengua” (PSS2-1-RD); abandono de clase: “pensé, al igual que otros compañeros que realmente no estábamos teniendo un buen aprendizaje de la asignatura y optamos por dejar de entrar a clase” (PSS2-4-RD); burlarse “después comenzó impedirme el paso cuando quería regresar al salón después de salir al sanitario ,*

argumentando que interrumpía su clase y era nueva regla y al ver que me burlaba de eso ella se molestaba más” (PSS1-15-RD); Criticar sin proponer alternativa:

“comencé a criticar sus puntos de vista, tenía más herramientas para hacerles ver que algo estaba mal, que repetir lo que dice alguien era lo peor que podían hacer, mis críticas a las lecturas y a la clase se volvieron más pesadas, sostuve debates con la profesora en muchas ocasiones, le comentaba que la manera en que nos enseñaba y lo que nos enseñaba no era nada innovador, no era una buena mirada, no era psicología, y ella lo sabía. La vi enojarse, quedarse pensativa, la vi triste, la vi con ojos rojos a punto de llorar, claro, no por mí, sino porque tal vez le recordé o le hice pensar en algo. Mi odio al área la dirigí a mis compañeros y a sus puntos de vista, de ellos y de la profesora, algunos compañeros ya compartían puntos de vista conmigo, pero ¿y eso qué? Tampoco yo proponía otras cosas” (SEMEDU-19-RR).

Finalmente, otra expresión relacionada con la oposición es la descalificación, tal como podemos ver en el siguiente fragmento: *“el día que llegué a clase por primera vez lo cuestioné de forma tendenciosa, siempre tratando de poner en evidencia su falta de preparación” (SEMEDU-1-RR).*

En todas las expresiones que acabo de presentar podemos observar que, en lugar de aportar en la transformación de la realidad, ayudan a

mantenerla, pues la confrontación por medio de violencia sólo es evidencia de la forma en que se reproducen la gramática de dominación.

Pero en las experiencias relatadas por los estudiantes, no sólo los profesores y los estudiantes aportan a que se mantengan las formas de opresión, sino que las instituciones mismas favorecen mecanismos para que las conductas de discriminación continúen manifestándose, porque, incluso cuando el estudiante intenta confrontar por los medios institucionales puede ser que no se obtenga ningún cambio, debido a la forma en cómo se protegen ciertos intereses y al respaldo de cierta ideología que para nada favorecen la emancipación, como podemos observar en el siguiente fragmento:

“buscamos a la coordinadora, que era nuestra profesora en laboratorio, y le expusimos la situación, nos comentó que ya en otros años habían recibido queja del profesor pero que nunca se podía hacer casi nada... ...Realizamos el documento y todos, menos las “guapas”, firmamos el documento. Posteriormente la profesora Sofía y una serie de otros administrativos hablaron con el profesor de estadística y le dieron un tipo de ultimátum, pero a pesar de ello la conducta del profesor no cambio de manera drástica” (PSS2-4-RD).

Por tal razón no es nada raro encontrar este tipo de comentarios entre las estudiantes:

“otras compañeras me dijeron que fueron a reportarlo pero que no le podían hacer nada porque las cosas que hacía no eran como “contundentes” no sé qué esperan que vaya una ya violada para ahora sí poder hacer algo (...) Tiempo después me encontré a Araceli quien me platicó que lo había ido a reportar a la coordinación, pero que no había servido de nada, porque el profesor seguía dando clases, a ella de plano la reprobó” (PSS2-2-RD).

Pues la ideología que configura nuestras instituciones nos ha hecho creer que tiene mayor valor el cumplimiento y la productividad que las relaciones humanas. Así, que desde esa lógica es fácil comprender porque, al reportar la falta, uno sólo encuentra respuestas que enfatizan la falla del estudiante:

“decía que el conocimiento cuesta y que no siempre está al alcance de todos, y que si realmente queríamos ser buenos teníamos que pagar ciertos precios económicamente hablando. Después me entere de que era el creador de la revista, así que lo confronte y lo único que recibí fue que me reprobara, acudí a jefatura de la carrera pero lo único que me dijeron fue: “Pues tú te reprobaste por no seguir los lineamientos del profesor”” (PSS1-2-RD).

Es interesante cómo es posible encontrar en los relatos distintas formas de conciencia que favorecen la dominación. Empecemos por mostrar algunos ejemplos que dan cuenta de una conciencia intransitiva, donde la realidad no se

problematiza, por lo que se asume como dada y no se cuestiona (Freire, 1971). En este nivel los sujetos no se consideran capaces de transformar la realidad y en lugar de reconocer la historicidad de la realidad, la naturalizan, como puede apreciarse en el siguiente fragmento: *“ya me empezaba a acostumbrar a la idea de que en donde fuera me iban a hacer lo mismo (...) Ya había asimilado que me excluirían durante un tiempo”* (PSS1-1-CD), asumiendo una posición pasiva: *“No fui participante activo. El hecho de que ninguno interviniera era para evitar salir afectados, todo se reducía a comentarios al compañero fuera de clase donde le decíamos cosas similares como “qué mala onda del profe””* (PSS1-10-RD), expresada también en *“Si existe un error de mi parte ante esta situación fue el no haber actuado al respecto y quedarme como todos los demás compañeros: como un mero espectador”* (PSS1-3-RD), asumiendo una posición de obediencia: *“y sobre todo, nunca dar tu punto de vista, y seguir al pastor como una oveja fiel y obediente”* (PSS1-12-RD), vivenciando únicamente resignación ante las injusticias: *“a veces los profesores o algunas figuras de autoridad tienen el “poder” y no se puede hacer nada, lo que queda es tolerar y hacer algo para mí”* (PSS1-2-RD), lo cual refleja la construcción de la realidad social como natural *“Ya déjalo por la paz, él es el maestro no le van a hacer nada, esto me hizo enfurecer más”* (PSS1-2-RD), ante lo cual sólo existe una única consecuencia: *“sabía que yo era la que llevaba las de perder”* (PSS1-1-RD).

Pero también hay manifestaciones de conciencia transitiva, donde pese a que los jóvenes hablan, opinan y participan, predomina el simplismo en la

interpretación de los problemas, existiendo fragilidad argumentativa y temores emocionales, por ejemplo: *“la problemática es una consecuencia de la actitud del profesor y tal vez mi poca asertividad de manejar la situación”* (PSS1-2-RD), o *“había algo en lo que si estábamos de acuerdo le teníamos miedo, temíamos que el profesor la agarrara en nuestra contra si lo “acusábamos””* (PSS2-2-RD), o *“Esto provocó en mí que tuviera un resentimiento con la institución”* (PSS1-17-RD), o *“Lo que me enoja más es el tipo de persona que es”* (PSS1-2-RD), o *“cada que pasaba esto yo sentía mucho coraje, indignación y ganas de decirle hasta de lo que se iba a morir”* (PSS1-1-RD), expresiones en donde se responsabiliza al agresor, a uno mismo o incluso a la institución, pero donde no hay una comprensión de los mecanismos que promueven la desigualdad, por lo que sus posibilidades de transformación quedan nulificadas, quedando como única salida comportamientos que, como hemos visto, sólo aportan a la reproducción social, reflejando **sentidos de sumisión**: *“después de ese comentario, solo asentí con la cabeza y jamás regrese a la clase”* (PSS1-4-RD); orgullo: *“eso sirvió para que se engendrara en mí esa frase tan sencilla pero que estoy orgulloso de haberle dicho, que llevaba implícita mi decisión de que me reprobara”* (PSS2-1-RD); **decepción de la clase**: o *“pensé, al igual que otros compañeros que realmente no estábamos teniendo un buen aprendizaje de la asignatura y optamos por dejar de entrar a clase”* (PSS2-4-RD); **exclusión**, en relación a los profesores: *“era el inicio de un nuevo ciclo escolar en el que yo me había propuesto no hacer nada o al menos pasar desapercibido para los docentes que en ese ciclo me impartieran clases”* (SEMEDU-14-RR); **exclusión y aceptación**: *“ante todo esto decidí ya no participar pues total ya sabía que me iba a poner una calificación baja”* (PSS1-5-

RD); **abandono de la clase:** *“Poco a poco, comencé a faltar, sin importarme que esto empeorase las cosas”* (SIE-2-RR); **manifestación de desorden:** *“Llegaba a incitar el desorden a poner de malas a los demás por mis comentarios estúpidos, era el más inmaduro de mis clases. Mis compañeros me ubicaban por mi imbecilidad y falta de seriedad. Fui ejemplo de todo aquello que odiaba en los profesores: una falta terrible de compromiso con la carrera”* (SEMEDU-19-RR); **descalificación:** *“El día que llegué a clase por primera vez lo cuestioné de forma tendenciosa, siempre tratando de poner en evidencia su falta de preparación”* (SEMEDU-1-RR); situaciones en las que se ve como el estudiante, al realizar ciertas acciones, termina únicamente adaptándose a las formas sociales establecidas, actuando en ocasiones incluso con la misma lógica de violencia, con lo cual ayuda a que las formas de dominio permanezcan intactas. Pero aunque pareciera difícil imaginar otras alternativas, que realmente confronten la ideología dominante, veremos en el los siguientes capítulos cómo es posible la construcción de sentidos genuinos de reconocimiento desde formas de resistencia orientadas hacia la emancipación.

3. El sentido y los retos de la enseñanza contra-hegemónica que promueve el empoderamiento social

Antes de revisar los sentidos disponibles y posibles que fueron construyendo nuestros estudiantes, considero necesario revisar algunos principios de las teorías que plantean las posibilidades de transformación en el contexto educativo, para comprender por qué fui orientándome al análisis del reconocimiento y de las distintas formas de emancipación. Por esta razón pasaré a relatar los elementos más significativos que fui comprendiendo de la pedagogía crítica transformadora.

Inicialmente, durante este camino de comprensión, Van Manen (2010) me reveló el sentido de la pedagogía crítica que aquí nos interesa: que ella busca influir sobre la influencia histórica. Por lo que entendí que la pedagogía implica en sí misma un compromiso político activo. Esto, a su vez, me permitió comprender que, para poder emprender el análisis de una problemática, ha de ser necesario hacer referencia a lo que ya nos adelantaba Ferraroti (2011), respecto a vincular el texto con el contexto, que en términos de análisis pedagógico implica situar las reflexiones sobre la educación en la cultura y sociedad en que se habita, lo cual lograremos vinculando nuestros relatos con algunas de las ideas plasmadas en nuestro apartado de contexto.

Además, Van Manen (2010), me permitió entender que, la pedagogía que nos interesa y a la que él llama pedagogía cultural, ha de abordar los conflictos educativos a nivel individual y social con el principal objetivo de producir entre la humanidad mayor justicia, libertad, igualdad y comunidad; y que por tal razón, toda práctica que se diga educativa, pero que a su vez establezca una relación de superioridad por criterios de sexo, raza, género, etc., es por su propia naturaleza antipedagógica (Van Manen, 2010), en el sentido de los objetivos que como teóricos críticos buscamos.

Por esta razón, desde una aproximación crítica, la educación, y particularmente la educación superior, es responsable de la creación de intelectuales que luchan contra la opresión, configurándose como agentes de cambio social (Giroux, 2015a), lo cual es muy necesario para avanzar hacia el reconocimiento y la emancipación, considerando que actualmente vivimos una forma terrible del fundamentalismo de libre mercado que con su ideología desprecia rotundamente a la democracia verdadera, pues reduce la democracia a la obtención de lucro y difunde la creencia de que el mercado puede resolver todos los problemas, por lo cual, trata de destruir cualquier noción de bien común (Giroux, 2015a). Pero hay que tratar de no cometer el error en pensar a los intelectuales como los únicos ciudadanos que pueden hacer frente a las problemáticas sociales, pues esto implicaría señalarlos como superiores a otros ciudadanos. Pienso que, lo que se habría de buscar desde la escuela es la promoción de la participación activa y la organización colectiva, dentro y fuera de

ella, que facilitase el empoderamiento de las comunidades, para que por sí mismas se orienten a la solución de sus problemas sociales.

Porque, bajo el fundamentalismo de libre mercado, el neoliberalismo legitima una cultura de la crueldad y competitividad, declara la guerra a quienes cuestionan la lógica del capital (Giroux, 2015a), e intenta eliminar los espacios educativos capaces de producir crítica, compromiso y agentes socialmente responsables, reduciéndolos a sitios de entretenimiento, haciendo convivir a la educación superior con los aparatos represivos del Estado (McLaren, 2015), contra lo cual se opone precisamente la pedagogía crítica, que aboga por espacios que fomenten el pensamiento crítico y el diálogo (Giroux, 2015a; McLaren, 2015; Freire y Shor, 2014).

Aun así, no deja de ser sorprendente lo que Giroux (2015a) escribe, respecto a que hoy en día, los niños escolares pequeños puedan ser señalados y reprimidos severamente por violar aspectos tan triviales como lo puede ser un código de vestimenta, lo cual permite dar cuenta de una crisis existencial colectiva, donde la crisis de ideas se han rendido a una lógica neoliberal que reduce el sentido de agencia de las personas a simples consumidores, haciéndoles impotentes frente a las formas estructurales de opresión, culpabilizándolos de problemas que no son causados por ellos y haciéndoles creer que la violencia es la única fuerza para su confrontación.

La consecuencia que todo lo anterior tiene para los jóvenes es que a ellos, particularmente a los de bajos ingresos y pobres que pertenecen a minorías, se les niega un lugar en el orden social debilitado de hoy en día, evidenciándose lo anterior, en la creciente exclusión y discriminación de estos en la educación superior (Giroux, 2015a). Por esta razón, me parece que no es casualidad encontrar hoy en día jóvenes sumidos en el ocio (atrapando pokémones en los pasillos de la Facultad), pues la discriminación hace su papel al empujar al joven hacia el aislamiento dentro de la escuela misma. Y esto como sabemos no sólo pasa con jóvenes, pues, en relación con lo anterior, hace poco un niño me confesó que se la pasaba jugando videojuegos porque así podía evitar la burla de sus amigos por no poder hablar bien. ¿No será que el aislamiento y la enajenación de muchos jóvenes, fuera y dentro de la misma escuela, hacia algunos de los videojuegos modernos, nos digan sin palabras algo similar a las voces de nuestro niño? No es esto un ejemplo concreto de lo que Giroux (2015b) denomina época de la muerte en soledad.

Además, como nos señala Giroux (2015a), la creciente mercantilización de la educación superior está eliminando el papel de la escuela como un espacio donde es posible abordar importantes cuestiones sociales, ser auto-reflexivos y apropiarse de ideas que permitan comprometerse con la mejora social. Reducir la práctica pedagógica a una transacción comercial, mediante un estilo autoritario de

poder vertical, no puede enseñar a los universitarios a comprometerse con los otros, ya que por el contrario se les enseña a ignorar el sufrimiento humano y a centrarse en sus propios intereses, con lo cual se configurarán en un vacío político y moral (Giroux, 2015a).

Es por esta razón que McLaren (2015) nos hace un llamado para que como intelectuales progresistas declarados nos comprometamos con la transformación social progresiva en lugar de reproducir y colaborar en las relaciones que garantizan la explotación del trabajo humano.

Por lo anterior es necesario percibir el currículo como una forma de política cultural para comprender las consecuencias políticas de la interacción entre profesores y estudiantes que vienen de culturas dominantes y subordinadas (McLaren, 2015).

Además, es necesario comprender el salón de clases como un lugar donde las culturas occidentales dominantes y las culturas callejeras entran en conflicto y un lugar en donde los administradores, estudiantes y profesores comúnmente difieren en la comprensión de las prácticas y experiencias escolares (McLaren, 2015).

El objetivo será que nuestros estudiantes puedan aprender a mirar la realidad de una manera crítica y a la vez esperanzadora como nos lo propone McLaren (2015), para que puedan empoderarse a través de su participación en la creación de ambientes y relaciones sociales que no atenten contra la dignidad de los individuos. Es así que, para lograr lo anterior, los estudiantes universitarios deben aprender a cuestionar la cultura dominante, apropiándose de los recursos que les proporcionaran la base para la transformación.

Por esta razón, la tarea fundamental de un currículo basado en una política cultural es vincular la teoría social crítica a un conjunto de prácticas que los profesores y alumnos puedan utilizar para criticar las culturas dominantes en los contextos, local y global, en que nos configuramos (McLaren, 2015).

Si bien la tarea de ofrecer un currículo y una enseñanza contra-hegemónica es la tarea más difícil, es inmensamente importante para el análisis crítico (Apple, 2015). Por tal razón, es necesario ocuparnos en la creación de prácticas de enseñanza y educación alternativas, las cuales además de ser críticas, han de ser colaborativas y reflexivas, pero ante todo, necesitamos participar en la creación de prácticas que anuncien una nueva visión de una sociedad justa y democrática y que puedan orientarse constantemente hacia la búsqueda del buen vivir (McLaren, 2015).

Considero que el análisis crítico es el mejor camino hacia el empoderamiento y la transformación, pues de acuerdo a Flecha y Villarejo (2015), empoderar significa tomar conciencia del poder en nuestras historias. Y esto es así porque, el poder y el saber se implican dialécticamente, y si el poder produce saber, el saber por su parte constituye nuevas relaciones de poder (Foucault, 2002). Por tal razón, requerimos de la comprensión del papel que ha jugado la violencia en la construcción de nuestra subjetividad, al ocultar el potencial liberador que se encuentra excluido de narrar su propia opresión, para empoderarnos ante la dominación (McLaren, 2015).

Afortunadamente, aun dentro de nuestra cultura popular, que mayoritariamente produce sujetos cómplices de su propia opresión, es posible movilizar en los sujetos narrativas alternativas al capitalismo para que se posicionen de manera crítica ante las situaciones de desigualdad y se muestren más compasivos ante toda la humanidad, haciendo de la educación un elemento de reconocimiento y emancipación. Así que, la tarea de todo educador progresista es crear espacios alternativos donde se enseñe a los jóvenes lo que significa no sólo ser educado, sino también a ser responsables con la humanidad (Giroux, 2015a). Por esta razón Giroux (2015a) comenta, a partir de ideas de Freire, que una pedagogía crítica transformadora debe basarse ante todo en la creación de condiciones que permitan a los estudiantes desarrollar una subjetividad auto-reflexiva y vincular su aprendizaje con su auto-transformación y la transformación social, para que puedan llegar a ser individuos activos en la conformación del

poder, el gobierno, la igualdad y la justicia; por lo que son precisamente las narrativas de los propios actores de la educación, configuradas simultáneamente como proyecciones del mundo y como historias personales mediante un proceso de creación y recreación, las que nos brindan un camino para avanzar hacia la doble transformación, personal y social, en beneficio de lo comunal.

Fue por esta inteligibilidad lograda que, en el estudio de la discriminación en las relaciones pedagógicas, decidí orientarme hacia el estudio de las contradicciones que se dan entre los objetivos de bienestar establecidos socialmente y la falta de satisfacción que van construyendo los sujetos por no sentirse considerados en las formas de organización que han sido establecidas por ciertos grupos de poder que tienen necesidades distintas a las que ellos poseen y que por tal razón manifiestan continuamente signos de resistencia, que, a pesar de que a veces no sean suficientes para contrarrestar el dominio que ejercen ciertos grupos de poder, consideré necesario explorar, pues de lo que se trata es de no renunciar a la posibilidad de construir y reconstruir, a través de establecer el diálogo con estos grupos, nuevas alternativas subjetivas que en su momento de objetivación puedan aportar en contrarrestar verdaderamente la hegemonía de los opresores. Todo esto me ha permitido comprender que abordar un estudio desde una perspectiva crítica implica abordar nuestro objeto de estudio desde una perspectiva compleja, contradictoria y en constante cambio, ante la cual es necesario realizar un estudio de los diversos niveles en los que se encuentra implicado nuestro objeto de estudio, y considerar por lo tanto, lo político,

lo económico, lo cultural y lo social, para analizar las formas en que los individuos, a través de las prácticas discursivas y no discursivas en las que se encuentra inmerso, han ido construyendo diversos significados y sentidos, que nos permitan acercarnos a la comprensión de los fenómenos de la escuela que, desde una perspectiva aparentemente apolítica, han sido vedados, y que por lo tanto han facilitado históricamente la opresión de ciertos grupos sociales (McLaren, 2005).

Pero además, de acuerdo a lo que plantea McLaren (2005), mi finalidad no ha sido develar únicamente las contradicciones que están presentes en una sociedad opresora, sino favorecer la construcción alternativa. Tuve claro que asumiendo una perspectiva crítica transformadora era posible avanzar hacia la superación de las contradicciones de nuestros fenómenos de estudio, porque desde esta perspectiva me era imposible pensar en un estudio donde tanto el investigador como los sujetos de estudio quedasen en el mismo nivel de comprensión, conciencia e intencionalidad que poseían previo a la investigación.

Así que también fui comprendiendo que, para aspirar a esa transformación, habría que existir primero una resistencia, la cual debía de promoverse en la escuela a través de la construcción de un conocimiento relevante, crítico y transformador, para lo cual era necesario, de acuerdo a McLaren (2005), analizar las experiencias que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen asegurando que estas experiencias fuesen problemáticas, por ejemplo, racistas o

sexistas. Para que así, la transformación pudiese concretarse cuando los estudiantes comenzaran a usar el conocimiento para dar poder a, o mejor dicho, favorecer el ejercicio del poder en, los individuos de la comunidad que los rodea (McLaren, 2005).

Es aquí donde la narrativa se me presentó, de acuerdo a lo que plantea Giroux (1994), como un medio excelente para construir y reconstruir los significados respecto a nuestro objeto de estudio, pues mediante ella fue posible trabajar con el conocimiento que realmente utilizan los estudiantes para dar significado a sus experiencias. De esta manera, la narrativa se me presentó, tal y como lo menciona Ríos (2013), como una propuesta alternativa para afrontar las problemáticas que se configuran en la escuela, pues, al rescatar los relatos desde la experiencia viva de los sujetos que han sido limitados en sus posibilidades de expresión, me permitió construir un espacio de aprendizajes transformadores y esperanzadores, sobre todo, para aquellos que oprimidos e invisibilizados por el sistema han sufrido las secuelas de la desigualdad.

Por tal razón mi intención fue siempre que los jóvenes, interesados en la problemática que abordé, al otorgar significado a sus experiencias, y resignificar algunas de ellas, ambas mediante el uso de la narrativa, pudiesen avanzar en la superación de la misma mediante su auto-transformación (Passeggi, 2011). No estoy diciendo que la superación de la problemática haya sido totalmente lograda,

y tampoco que esta pueda superarse de forma inmediata. Estoy diciendo que la posibilidad de imaginar un mundo distinto al que nos encontramos en este momento, es ya un gran avance para orientarnos en la concretización de dicho mundo, pues tal y como lo decía Marx (2016), una de las diferencias esenciales entre el hombre y una abeja, o una araña *trabajadora*, es que el hombre puede visualizar previamente sus acciones y los productos de las mismas, y por lo tanto, orientarse voluntariamente hacia los mismos.

Así que, una vez que comprendí que la narrativa es un recurso metodológico en el que la subjetividad juega un papel principal para la auto-comprensión y el desarrollo individual y social, utilicé las posibilidades que me brindaba para favorecer la construcción, de manera simultánea y en toda su complejidad, de los sentidos sociales e individuales que se contraponen a los sentidos de opresión que sirven a las relaciones de discriminación, proceso en el que fue grato descubrir genuinos sentidos de reconocimiento y emancipación. Así que, a continuación, relataré el resultado de este proceso de construcción.

4. Construcción de los sentidos y significados que orientan hacia el reconocimiento y la emancipación

Mientras que en el capítulo dos hemos abordado las formas en que se manifiestan las ideologías dominantes y los mecanismos de reproducción cultural que envuelven a las relaciones pedagógicas universitarias, en el presente capítulo daremos cuenta de las formas disponibles y posibles de resistencia, empoderamiento y reconocimiento que se orientan, en menor o mayor grado, hacia la emancipación social.

4.1 Formas de resistencia orientadas al cambio social

Hoy estoy totalmente convencido que el cambio es posible. Siempre es posible imaginar un mundo distinto y por tal razón siempre es posible mejorarlo. Las personas no sólo reproducen el sistema, también tienen la capacidad de transformar la realidad (Apple, 2015). Nuestros estudiantes, si bien en la mayoría de las situaciones en que se sintieron discriminados, no actuaron desde un posicionamiento orientado al cambio social, a través de una primera reflexión fueron capaces de construir ideas que permiten pensar desde otra mirada el problema de la discriminación en las relaciones pedagógicas. Sin ser ideas acabadas son ideas disponibles y posibles, en eso radica su valor. Las formas

existentes que favorecen o podrían favorecer a la superación de las desigualdades sociales en el contexto escolar son expresadas por los estudiantes en fragmentos como los siguientes:

Dialogar con quien es parte del problema: *“Hablar con la profesora y con mis compañeros sobre la situación, en lugar de burlarme y criticar”* (PSS1-3-RD).

Consideración del sentir del profesor: *“Hablar a solas con el profesor sin exponer su autoridad frente al grupo hubiera provocado que por lo mínimo me escuchara”* (PSS1-1-RD).

Auto-visibilización y consideración de los otros:

“¿Qué pasaría si todos mis compañeros que me apoyaban al salir de esa clase y yo hubiéramos ido a levantar una queja sin importar si nos hacían caso o no?, simplemente para hacernos escuchar y tal vez hubiéramos evitado que durante este tiempo alguien más haya sufrido de sus insultos solo por ser diferente a lo que él cree que es normal” (PSS1-1-RD).

Unión entre jóvenes que comparten la misma problemática: *“Todos los demás compañeros que habíamos quedado excluidos del equipo hablamos entonces con el profesor encargado de la organización del torneo” (PSS1-5-CD).*

Asesoramiento por personas con mayor experiencia: *“acudí una vez más con la tutora, una maravillosa persona y docente, que no dudó en hacernos saber que, como alumno o agrupación, teníamos la posibilidad de constar un reporte ante las actitudes de cualquier profesor” (SIE-5-RD).*

Disposición a comprender al otro: *“Aprender que las personas actúan conforme ellos creen que es lo correcto, y que las situaciones son como son; es muy importante expresar lo que pensamos, queremos y sentimos” (PSS1-2-RD).*

Organización colectiva: *“Después de unas cuantas clases acordamos con los compañeros que ellos se sentaran adelante y nosotras atrás para hacer una especie de barrera” (PSS2-2-RD).*

Participación en la solución de problemáticas: *“Este sistema no debería sostenerse del mismo modo que los alumnos no deberían quedar callados ante personas que lo intenten llevar a cabo” (SEMSOC-1-CE).*

En los fragmentos anteriores es posible observar en los estudiantes un interés por comunicar su pensar y sentir, por intentar comprender al otro y por la organización en colectivo. Estas disposiciones, aunque inacabadas, tienen implicaciones políticas más profundas que las simples conductas individuales de oposición, ya que están penetradas de un espíritu de colectividad (Giroux, 2004b).

Si bien, las formas de resistencia anteriormente comentadas son bastante explícitas hay que tener en cuenta que no todo acto de resistencia es claramente declarado. Existen formas de resistencia indirecta que demuestran públicamente su rechazo a la invasión cultural realizada por la escuela a través del ejercicio del poder (Martínez Escárcega, 2009). Tanto la resistencia directa como la indirecta atentan contra el orden establecido, y permiten vislumbrar una realidad justa y humana (Giroux, 2004b). Un ejemplo de resistencia indirecta es cuando nuestros estudiantes, posterior a situaciones injustas, deciden tomar una postura de rebeldía frente a la clase: *“me limitaba a entrar a clases y ni siquiera mirar a las personas extrañas a mi alrededor, sólo un cosquilleo detrás de la frente, como si alguien viviera ahí, me recordaba que únicamente tenía que concentrarme en aprobar todas la materias”* (SIE-1-RD), y *“Recuerdo que ese día dejo leer el primer tema para el siguiente día, yo no quise hacer nada y decidí llegar en blanco para la próxima clase, así lo hice”* (SEMEDU-14-RR). Si bien la postura callada y de rehúso a trabajar no es una rebelión política, tiene, de acuerdo a Giroux (2004b)

un alto potencial de emancipación, pues implica una ruptura liberadora del ambiente restrictivo escolar.

Lo cierto es que la mayoría de las expresiones de resistencia de quienes han sufrido situaciones injustas se expresan en el mundo de los símbolos culturales del vestido, el gusto, el lenguaje y cosas similares:

Vestimenta que el estudiante siente que va más de acuerdo con su contexto social: *“me vestía solamente presentable: pantalones de mezclilla sin roturas y sin partes despintadas, de corte recto, zapato-tenis, y playeras sin estampados y de un solo tono (blancas, roja, negra, azul oscuro). Es decir, no iba formalmente, pero iba decentemente”* (PSS1-11-RD).

Lenguaje que corresponde a su cultura juvenil con la cual se encuentra identificado: *“me encanta el sarcasmo, me siento bien al decir groserías, al decir estupideces”* (SEMEDU-19-RR).

Vestimenta que refleja la adherencia a una cultura juvenil en particular: *“él también era callado, tímido, mostraba cierta indiferencia para con el grupo, su nombre era Rubén, era un chico con toda la finta de metalero, cabello largo, desalineado, casi siempre vestía de negro”* (PSS2-4-RD).

Actitud y estilo de vida particular que no corresponde al ideal de estudiante occidental: *“retraída, desalineada, era un poco hippie, sin llegar a los extremos”* (PSS2-4-RD).

Algunas de estas expresiones de resistencia tuvieron lugar en el momento mismo de reflexión de la experiencia, como *“espere palabras como “verga”, “chingar”, “mierda”, “estupidez”, “puto”, etc., con todas las conjugaciones y derivaciones posibles. Además de ciertos vulgarismos y mexicanismos como “papear”, “quemar”, “sonsacar”, etc.* (PSS1-1-CD), fragmento en el que se advierte al lector sobre lo que ha de encontrar en el relato, como una forma de defensa de aspectos que configuran su identidad. Pero, aunque estas formas pueden aportar en la lucha contra el poder, de acuerdo a lo que plantea Giroux (200b), para que tales expresiones de resistencia se muevan en un nivel de acción más efectivo, tendrán que ser ampliadas como formas de resistencia vinculadas con la acción política, lo cual, en nuestra investigación, fue posible construir únicamente en el plano subjetivo. Tenemos claro que para la transformación de las problemáticas sociales es necesaria la acción social, sin embargo, también defendemos la idea, de que no hay acción social que no sea precedida por construcciones subjetivas, y que en eso, radica el valor de su construcción. Por tal razón pasemos a ver las posibilidades de acción que construimos en nuestra imaginación a partir del desarrollo de una conciencia crítica en cada uno de nosotros.

4.2 Conciencia crítica y enseñanza y conocimiento emancipatorio

La conciencia crítica permite al sujeto comprender su situación en el mundo y con el mundo, mediante actos de creación, re-creación y deliberación. La conciencia crítica permite darse cuenta de las desigualdades, injusticias y formas de control. Pero no sólo implica darse cuenta. Permite sentir sufrimiento por dichos mecanismos y por lo tanto orientarse hacia su transformación. Los sujetos con conciencia crítica asumen acciones que dinamizan el mundo, humanizan la realidad, hacen cultura y construyen historia. La conciencia crítica es una conciencia politizada, racional y democrática, que impulsa a los sujetos a la transformación de la sociedad (Freire, 1971, 2004b).

Si bien el pensamiento crítico no garantiza la acción transformadora si es un orientador de la misma. En los siguientes fragmentos dejo que las voces hablen por si mismas en relación a la necesidad de la reflexión, el cuestionamiento, la recuperación de la experiencia, como elementos centrales de una educación democrática.

Cuestionamiento del papel que cumplen los planes y programas de estudio en el mantenimiento de las formas de opresión:

“La forma en la que se enfoca el plan de estudios, moldea las actitudes y percepciones de los estudiantes con respecto a la naturaleza del mundo de manera que no te cuestiones, de manera que el mundo está hecho definitivamente y para siempre por lo que no se vuelve problemático y por supuesto que no se está abierto a cuestionamientos y análisis” (SEMSOC-6-CE).

Cuestionamiento de la pasividad y docilidad del estudiante:

“Al ser “respetuosos” de las normas, de lo que “se espera” de nosotros como estudiantes, no ejercemos nuestra razón, o de principio ni siquiera aprendemos a utilizarla. Es así como nos vemos en distintos ámbitos repitiendo lo mismo, la docilidad ante las figuras de autoridad, porque hemos aprendido que la mejor respuesta es callar, para no ser castigados, a salvar el pellejo no importando sacrificarnos o sacrificar a los demás” (SEMSOC-6-CE).

Necesidad de dudar del orden establecido:

“Si los maestros y los estudiantes formamos parte activa de manera inconsciente en la reproducción social, creo que es necesario reflexionar, concientizar, poner en duda lo que ya está estipulado, analizar qué consecuencias hay y cómo podemos crear alternativas distintas” (SEMSOC-6-CE).

Necesidad de reconocimiento y valoración de la interculturalidad:

“Se puede generar una conciencia por parte de los alumnos y maestros para que se pueda ver a las personas, no por el grupo social al que pertenezcan (llámese ricos, pobres, negros, blancos, mujer, hombre, etc.) sino como personas que estamos inmersos en un mismo lugar y que podemos enriquecernos con las experiencias que hemos tenido y de esta forma ir generando alternativas de pensamiento que generen cambios para un pensamiento o una educación más crítica” (SEMSOC-4-CE).

Necesidad de la organización colectiva: *“La respuesta está primero en darte cuenta de estas dinámicas, y después reflexionarlas críticamente, pero no en aislado, sino buscar a quien te ayude a pensarlas a dialogarlas” (SEMSOC-6-CE).*

Crítica al establecimiento de verdades absolutas: *“Se puede fomentar un tipo de pedagogía que no se base en la simple transmisión de conocimientos y con esto mismo, con la transmisión de lo que sería la “verdad” absoluta de aquello que se está tratando de enseñar” (SEMSOC-4-CE).*

Combate al conformismo: *“Es la apatía y los conformismos los elementos que se tiene que combatir y enseñar a los alumnos, que existen formas alternas que incluso las mismas instituciones nos marcan en las cuales nos podemos expresar como inconformes con sus labores”* (SEMSOC-5-CE).

Fomento a la reflexión para una mejor toma de decisiones: *“Es mejor fomentar el tipo de diálogo reflexivo en el aula, con actividades que fomenten nuevas formas de experiencias en el alumno y que puedan tomar sus propias decisiones con base en esas reflexiones nuevas”* (SEMSOC-4-CE).

Favorecimiento del pensamiento creativo:

“Sería mejor poner en una base de reflexión y de duda todo aquello que se enseñe y que más bien no se enseñe como la “fórmula” de la resolución de problemas, sino más bien la “lógica” que se siguió para llegar a dicha fórmula, y que con esto se puede poner en duda todo aquello y poder generar diferente conocimiento y con esto diferentes cambios también sociales. De esta forma no se ve ya como una simple reproducción de conocimientos sino una constante renovación o reflexión acerca de los mismos” (SEMSOC-4-CE).

Cuestionamiento de las formas en que la ideología dominante habita en la vida cotidiana:

“¿En qué momento la comunicación con el otro se convierte en una forma de repetir los mensajes de la cultura dominante? Sin una lectura crítica del mundo no podríamos darnos cuenta de los estereotipos, estigmas, actitudes e ideología que repetimos en nuestras charlas cotidianas” (SEMEDU-5-M).

Posicionamiento activo frente al orden injusto: *“La educación debe fomentar la habilidad crítica en los estudiantes ya que, solo cuestionándose y cuestionando lo establecido es como podrán construir una realidad diferente en la cual puedan tener un papel activo en el cambio de pensamiento” (SEMSOC-9-CE).*

Recuperación de la experiencia como forma de convivencia que impulse valores de solidaridad: *“La educación es un derecho, y además debe ser de calidad, engendrar un pensamiento crítico, implantar valores y fomentar interacciones significativas y sanas entre todos, desfavoreciendo la discriminación y exaltando la diversidad” (SEMSOC-2-CE).*

Así, en estos fragmentos, podemos observar como el pensamiento crítico orienta a la emancipación, al continuo desarrollo, a no dar algo como verdad

última, pues asumir esa posición permite otorgar un valor positivo a la diferencia, facilita ver otros pensamientos como válidos.

Hay que considerar que, de acuerdo a Dussel (1971), el proceso de concienciación implica no sólo un momento negativo, en el que los sujetos se autodescubren o se reconocen como marginados, excluidos, negados e ignorados, sino también uno positivo, en cuanto fomenta la necesidad de superación del orden establecido, orientando mediante las utopías proyectos de solidaridad, compañerismo, cooperación y libertad:

Horizontalidad en las relaciones:

“nadie es superior a nadie, en donde los conocimientos no los posee un centro de poder, sino se producen por los aprendices en comunicación con el profesor formador, en favor de la decencia ética, la democracia, la libertad y en lucha de cualquier forma de discriminación. Se busca que en la práctica pedagógica se fomente la curiosidad y se estimule la capacidad de arriesgarse, de esta forma lo “inmuniza” contra la dominación de los individuos o clases sociales” (SIE-1-M).

Esperanza en la educación:

“al mostrar un cambio de sentido y esperanza en la educación y en la vida, la causa deja de ser de uno y contagia a más personas cuyos cambios paulatinos se hacen más contundentes contra un sistema que solo busca auto perpetuarse en un ciclo sin desarrollo: El movimiento terminará haciendo cambiar lo que la cultura dominante requiere estático” (SEMEDU-18-RR).

Necesidad de ayudar a los otros:

“Quizás no logre cambiar al mundo, pero creo que comprendiendo, y ayudando verdaderamente a las personas se puede hacer bastante. Siempre necesitamos de los otros. No estamos solos” (SEMEDU-11-RR).

Con el fin de desarrollar la conciencia crítica, el papel del educador crítico es hacer frente a los problemas sociales y fomentar la acción humana en lugar de moldear, con el fin de promover la conciencia crítica, que significa exhortar a los estudiantes a ver más allá de sí mismos para que dejen de privilegiar el interés propio y se comprometan con y para los otros (Giroux, 1990). De acuerdo a Freire

(2004b) la práctica docente crítica implica el pensar acertadamente, aproximándonos de manera dialéctica a la teoría desde la práctica y viceversa, lo cual ha de favorecer:

Curiosidad y deseo genuino por aprender en los alumnos: *“una escuela en la que los alumnos y los maestros siempre tengan la oportunidad de expresar sus necesidades, además de mostrarse siempre curiosos por conocer, aprender y reflexionar, encaminado al progreso de ambos”* (SEMEDU-1-M).

Necesidad de recuperación de la experiencia para garantizar un aprendizaje significativo: *“por medio de anécdotas y vivencias pudiera reflejar los contenidos, abriendo así una puerta al aprendizaje crítico, donde cada alumno tuviera la oportunidad de reflexionar, analizar a detalle y abstraer lo que para cada uno resulta ser significativo, que le permita tener una visión más amplia sobre lo que ya conocía, para poder retroalimentar a sus compañeros y generar el ejercicio de una discusión creadora de conocimiento”* (SEMEDU-4-M).

Comunicación entre docente y docente:

“la buena comunicación entre el maestro y el alumno, el ser valorado como estudiante y las necesidades que mantenemos y esta invitación

constante a ser partícipes curiosos, favorece a un aprendizaje reflexivo, orientado a comprender la vida diaria de forma más humanitaria y cooperativa” (SEMEDU-12-RR).

Búsqueda de comprensión y apertura a enriquecerse del mundo del alumno:

“Que permita a los jóvenes expresarse, los escuche e intente comprenderlos, dejando de lado esa relación impositiva. Que no los asfixie con su verdad absoluta, pero que también se permita expresarse, dialogar y debatir, con la finalidad de dar sentido a lo que dice y no solo imponer, generando con ello curiosidad en los alumnos y necesidad por indagar más” (SEMEDU-4-M).

Planteamiento de contradicciones que permitan la reflexión sobre la vida diaria: *“el introducir pequeñas dudas durante las clases, acompañadas de una enorme curiosidad que permitían trasladarlas a la vida cotidiana y convertirse en crítico de sí mismo” (SEMEDU-13-RR).*

Flexibilidad de pensamiento y apertura a nuevos conocimientos:

“se necesitan estudiantes comprometidos y profesores que tengan ese pensamiento de cambio, que no se queden estancados, que no se casen con una escuela adentro de la psicología, que escuchen, que recuerden lo que vivieron algún día como estudiantes y que tal vez eso es lo que nosotros estamos viviendo ahora” (SEMEDU-7-RR).

Interés y disposición a ayudar a los alumnos: *“ésta parte de poder ayudar o de creer que podemos continuar ayudando y generarse ésta confianza y ésta flexibilidad y empujarlos para que continúen yo creo que si esto no lo hacemos como docentes, estamos perdidos” (GP-1-E).*

Asumiendo tales prácticas, el educador crítico debe de promover el conocimiento emancipatorio, para poder comprender cómo las relaciones sociales son manipuladas por las relaciones de poder, apuntando a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas por medio de la acción deliberada y colectiva, brindando los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento (McLaren, 2005; Guroux, 1990), entendido este último como el proceso por el cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata para ampliar su comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por válidos acerca de la forma en que vivimos (Aronowit; en McLaren, 2005). Sólo así es posible llegar a plantearse y a plantear cuestionamientos como: *“Alguien que no lee, alguien que*

no reflexiona, alguien que no conoce la realidad, alguien que no lee el periódico, alguien que no sabe cómo está su país, en la realidad no puede ser un buen maestro porque qué les va a formar, qué va a formar. O es reproductor o es transformador” (GP-4-E). Asumir esta posición llega a ser fuente de amplias satisfacciones para el profesor, como ejemplo muestro el fragmento de una profesora: “de pronto veo que están haciendo reflexión, críticas, en sus estudiantes que promuevan cosas digo (expresión satisfecha) bien, o sea se sembró semillita y en algunas floreció, y entonces donde están la están aplicando” (GP-4-E).

Promover el conocimiento emancipatorio favorece una mayor fuente de compromiso y reconocimiento en las relaciones pedagógicas. Esto lo podemos ver en nuestros estudiantes, quienes, al recuperar las experiencias pedagógicas que marcaron sus vidas de manera positiva, recuperaron aquellas que se encuentran vinculadas con la enseñanza que favorece la emancipación. Mostremos algunos fragmentos que dan cuenta de lo anterior vinculados con los principios pedagógicos señalados por Freire (2004b):

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 2004b): *“no es malo reconocer que ignoramos cosas, que somos seres incompletos pero que estamos trabajando para dejar de serlo, y que la interacción con el otro es lo que nos ayuda a reconstruirnos” (SEMEDU-15-RR).*

Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos (Freire, 2004b):

“me parece básico ponerse en los zapatos del alumno, de la comunidad y tratando de tomar en cuenta los elementos de su historia personal y sus necesidades” (SEMSOC-3-CE).

Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación (Freire, 2004b):

“puedo decir que fue justa con todos, y tuvo un trato igualitario con todos, [nadie era más ni menos que ella, ni ella nos hacía más ni menos, la relación era horizontal. Era justa al momento de evaluar y darle la palabra a los demás para que participaran, a veces nos anotaba en una lista para que todos esperáramos nuestro turno de hablar, estábamos de acuerdo con esa idea” (SEMEDU-14-RR).

Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica (Freire, 2004b): *“un buen maestro sí creo que tiene que hacer reflexión sobre su trabajo, sobre su materia de trabajo, sobre el contenido de lo que enseña a sus estudiantes”* (GP-4-E).

Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural

(Freire, 2004b):

“La forma de hacer más evidente y menos dañino al currículum oculto es utilizar las diferencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, cada persona está constituida por una historia, propia y grupal (¿será lo mismo? Te deja pensando), experiencias ricas en cuanto a los significados que les damos y curiosidad por el amplio conjunto de temas que hay para comprender la realidad, que verla del mismo modo que a otra parecería una grosería” (SEMSOC-2-CE).

Enseñar exige saber escuchar (Freire, 2004b):

“el comportamiento de mi maestro me sorprendió, en realidad me reconfortó la forma como manejo la situación, me dejó terminar de hablar, me escuchó atentamente y de verdad sentí que se preocupó por mí, pero lo que me reforzó fue lo que me dijo: entiendo la situación que estás pasando y también entiendo que te sientes mal por no saber qué hacer o cómo actuar con tu papá, además, con tu familiar el apoyo de ir a cuidarlo es absorbente y por eso debes de cuidarte y estar tranquila y seguro así podrás darle un mejor apoyo a tu papá, a tu familiar y en general a toda tu familia” (SEMEDU-12-RR).

Enseñar exige respeto a la autonomía del educando (Freire, 2004b):

“me doy cuenta de que todas las situaciones que fueron significativas para mi están fundadas en un respeto a la dignidad y autonomía que la profesora tuvo con nosotros, ella aprendió de nosotros que los educandos necesitamos libertad de expresar nuestras inquietudes, nuestras necesidades, deseos, nuestra curiosidad porque solo así se puede lograr que los aprendizajes sean significativos y podemos desarrollar una mejor calidad humana” (SEMEDU-8-RR).

Enseñar exige rigor metodológico (Freire, 2004b):

“esta exigencia puede ser buena siempre y cuando se acompañe con empatía, amabilidad, optimismo y entusiasmo por parte del docente que lo emplea, siendo así se tendrá un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes” (SEMEDU-14-RR).

Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo (Freire, 2004b):

“son unas personas agradables, humildes, que les gusta que los llamen y le hables por su nombre, que les gusta saber sobre la vida de sus alumnos, comen con ellos, ríen con ellos, los asesoran en cualquier duda... para mi esos son los profesores socialmente perfectos... ...porque por medio de lo que dicen y hacen dan un

ejemplo de la calidad de personas que son y amplían los horizontes para todos los que somos sus alumnos” (SEMEDU-2-M).

Enseñar exige conciencia del inacabamiento (Freire, 2004b):

“La profesora por su parte también participó, nos pidió disculpas por no habernos tomado en cuenta en su momento y nos agradeció por decir lo que pensábamos pues esto le ayudaba a ella a crecer no sólo como docente si no como persona, nos agradeció por recordarle que uno nunca está exento de cometer errores y sobre todo por hacerle ver de nuevo lo mucho que le faltaba conocer sobre sus alumnos, sobre las personas, sobre el mundo” (SEMEDU-3-RR).

Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible (Freire, 2004b): *“Ese hombre del salón de clases, siempre hablaba de que tan capaces somos los humanos de transformar nuestra realidad, y pues decidí cambiarla, y aún sigue cambiando, no sé, sentía que me hacía ver mi vida de otra manera” (SEMEDU-17-RR).*

Enseñar exige libertad (Freire, 2004b):

“...nos dijo algo importante: A sabiendas de que era llamando El Himan, éramos libres de cambiar de maestro... ...realmente entendía que sus métodos podían incomodar a la gente, y sobre todo ante la academia que ha enseñado a demeritar el conocimiento alternativo a los manuales de diagnóstico y la fascinación por clasificar trastornos” (SEMEDU-1-RR).

Enseñar exige querer bien a los educandos (Freire, 2004b):

“la educación no es fría y aislada de la vida del alumno, cuando el profesor te toca y aprendes de él, mucho de su esencia te transforma, te hace ver que en la escuela puedes encontrar un amigo y no un adulto al que temer y del que debes aprender porque así son las cosas” (SEMEDU-18-RR).

Gracias a estos conocimientos emancipadores los alumnos pueden comprender que

“nadie es superior a nadie, en donde los conocimientos no los posee un centro de poder, sino se producen por los aprendices en comunicación con el profesor formador, en favor de la decencia ética, la democracia, la libertad y en lucha de cualquier forma de discriminación. Se busca que en la práctica pedagógica se fomente la curiosidad y se estimule la capacidad de arriesgarse, de esta forma lo

“inmuniza” contra la dominación de los individuos o clases sociales” (SIE-1-M).

Y que por lo tanto las relaciones pedagógicas siempre se dan entre personas que sienten y anhelan, y que por lo tanto tienen un gran potencial para construir cosas nuevas: *“Tener presente esto evita que sea solo una “materia” a moldear, pues es claro que no hablamos de un cúmulo de potencialidades, sino de un ser humano que a partir de su vivencia construye y crea” (SEMSOC-3-CE).*

Por su parte, el profesor, al estar abierto al enriquecimiento, genera un mayor compromiso con su profesión *“pero cuando hay alumnos que se involucran tanto que van y leen, leen mucho y te traen libros y te dicen “no” es que ahí te equivocaste, entonces yo tengo la obligación de pues, averiguar más, de estudiar más, de conocer más, esa es mi obligación, entonces, los alumnos así, son los mejores porque me impulsan a conocer más” (GP-3-E).* Pienso que es así, como el saber presupone nuevas relaciones de poder (Foucault, 2002).

4.3 Empoderamiento

Pero, ¿Qué tipo de reflexiones y acciones debemos de favorecer en el empoderamiento? Aunque esta categoría ha sido vinculada directamente a

concientización (Streck, Redin y Zitkoski, 2015) no se agota en ella, empoderamiento también significa liberación, porque no hay liberación sin conciencia. En palabras de un estudiante, aunque *“es difícil cambiar eso cuando desde pequeña es lo único que has aprendido. Sin embargo creo que no es imposible y que he dado el primer paso que es la concientización”* (SEMEDU-11-RR). Y aunque lo último que se desea es siempre la liberación, hay que tener presente que no hay liberación social sin liberación individual. Pero hay que tener cuidado de no fomentar sólo actitudes individualistas. Hay que tratar siempre de favorecer la aparición de sentimientos sociales que orienten a ayudar a los otros a liberarse y a que se comprometan con la transformación de su sociedad (Freire, 2014). Leamos en las voces de nuestros estudiantes como a través de la reflexión fue posible dar cuenta de este proceso de empoderamiento, desde la libertad individual hasta la aparición de sentimientos sociales, y de comprometerse con el desarrollo social e individual, como:

Asumir la responsabilidad de nuestros actos:

“que la mejor manera de empoderarse en las relaciones pedagógicas es ser un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, siempre estar consciente de lo que haces y dejas de hacer, así como tener en cuenta las consecuencias de tus actos sobre tu aprendizaje” (SEMSOC-2-CE).

Pensar alternativas en comunidad:

“es cierto la mejor opción es el desafío de su poder, no hay nada que tema más una persona con poder que perderlo. Demostrar a las instituciones, a sus subordinados, que podemos pensar fuera del curriculum oculto, que no somos materia que solo sirve para fines de consumo es la mejor manera de retirar su poder, generar nuevas formas de sobrevivir e interactuar en esta sociedad vertical. No entregar esa posibilidad de cambio es el siguiente paso que espera adelante del camino” (SEMSOC-5-CE).

Desnaturalizar las formas de opresión:

“Fue sorprendente para nosotros darnos cuenta de que no todo lo que creíamos que debía ser así, tenía por qué mantenerse así, y como es que el sistema capitalista en que estamos inmersos nos ha marcado profundamente, cómo nos ha manipulado y no nos damos cuenta” (SEMEDU-11-RR).

Tomar conciencia de las necesidades de los otros:

“hizo que me diera cuenta que hay muchas cosas que suceden en el país y que al mismo tiempo están sucediendo en mi entorno y les está afectando a las personas con las que diariamente me relaciono,

también me ayudó a comprender y principalmente reflexionar sobre estas situaciones” (SEMEDU-9-RR).

Promover la humanización y el desarrollo social:

“creo que la escuela no solo debería enfocarse en enseñarnos contenidos intelectuales, académicos, también debería ser su eje principal el aprendizaje de contenidos sociales, el desarrollo de una humanización que solo se puede lograr por la interacción con el otro” (SEMEDU-8-RR).

Clima de confianza y sinceridad:

“Contrario al principio de las clases, la mayoría ya opinábamos más, nos sentíamos en confianza de decir algo y ser corregidos por los demás, pero algo aún más importante, más allá de preocuparnos por ser corregidos por otros, nos empezábamos a preocupar más por autocorregirnos y darnos cuenta de lo que hacíamos y decíamos antes del acto, nuestras relaciones se comenzaron a hacer más favorables, no perfectas claro está, pero al menos si más sinceras y comprensibles, mucho más sinceras” (SEMEDU-3-RR).

Orientar a otros hacia el proceso de concientización:

“mostrar desdén por quienes se encuentran atrapados en la dominación no sería una respuesta adecuada, sino ayudarlos (no exigirles) a través de la interacción a que se den cuenta de la dinámica en la que estén inmersos, considerando que puede ser un proceso largo, pero al fin de cuentas realizable, la emancipación llega a su tiempo y sus circunstancias, y siempre por lo que hacemos y no por algo externo” (SEMSOC-2-CE).

De esta forma vemos cómo es posible favorecer el empoderamiento del alumnado, al promover la construcción de nuevos sentidos que les permitan orientarse en acciones emancipadoras más allá de lo que habían imaginado (Kincheloe y Steinberg, en Flecha y Villarejo, 2015). Entonces planteémonos la pregunta, ¿para qué necesitamos más poder? ¿Para qué si no es para reconocer el poder de los otros? Si la conciencia produce saber y el saber otorga poder, ¿el poder que finalidad persigue?

4.4 Reconocimiento

Pienso que, finalmente, el último objetivo que ha de buscar el empoderamiento es el reconocimiento, el reconocimiento del otro, de sus diferencias, de su valor, porque es ese reconocimiento el que permite prevenir la humillación y el menosprecio (Honneth, 1997). Si bien es cierto que el reconocimiento no resuelve

todo el problema de discriminación, porque si así lo pensáramos volveríamos a psicologizar el problema, el reconocimiento de la dignidad y la identidad son elementos centrales para confrontar la dominación cultural (Bolívar, 2011). Aunque el reconocimiento no lo es todo, pues es necesaria también la redistribución para avanzar en la construcción de justicia social, pienso que sin reconocimiento de los otros es imposible luchar por la igualdad de oportunidades. Es bello descubrir que nuestra universidad brinda esas posibilidades, y que la reflexión sobre nuestras experiencias escolares permite construir otros ideales como estudiantes y como docentes, en los que se resaltan valores como:

Amabilidad: *“no olvidaré a esos profesores que con su amabilidad te hacen sentir en confianza y seguridad, que hacen más de lo que imaginan”* (SEMEDU-20-RR).

Interés y preocupación por el alumnado: *“También la forma en la que nos trataba era cordial, amable, interesada por escucharnos y siempre estuvo dispuesta a retroalimentarnos de manera positiva y a brindar nuevas formas de adquirir nuevos aprendizajes”* (SEMEDU-14-RR).

Horizontalidad en las relaciones: *“el profesor Luis es como más, como que te trata como tu igual, como que trata de compartir conocimiento y respeta”* (PSS2-1-DC).

Respeto y humildad:

“el mismo profesor genera y propicia que esto se vaya dando viéndonos todos como seres que pueden expresar su punto de vista sin ser juzgados considerando el respeto como características fundamentales no solo de alumno hacia profesor, también de profesor a alumno mostrando siempre tolerancia y humildad” (SEMEDU-9-RR).

Comprensión del mundo de los alumnos:

“a partir de éste momento, a partir de entender la historia de los demás, cuando te das un tiempo para conocer e interesarte por sus experiencias de vida que han marcado una pauta en ellos, sin necesidad de caer en una situación de chisme, sólo así puedes entender el porqué de su actitud y la forma de relacionarse con los demás” (SEMEDU-3-M).

Apoyo que en lugar de generar dependencia intenta favorecer la autonomía: *“como personas que se estaban formando y no necesitaban que ella*

estuviera detrás de nosotros como una única autoridad, sino como alguien que nos ayudaba hacerlo cada día mejor, como alguien que respeta nuestra libertad y autonomía” (SEMEDU-6-RR).

Consideración de las opiniones de todos:

“durante la clase siempre fuimos seres activos, pensantes, se abrió paso al diálogo, a la reflexión del mundo, de nuestras vidas, se tomaban en cuenta nuestras opiniones sobre las actividades de las clases, había esa igualdad entre todos, no había discriminación, el clima de las clases era cálido, agradable, todos en su mayoría nos llevábamos bien” (SEMEDU-14-RR).

Confianza plena en el potencial del otro: *“incluso un ejercicio de imaginación tiene la fuerza del mejor modelo psicológico cuando lo que estás haciendo es reconocer en el otro a su mejor terapeuta” (SEMEDU-1-RR).*

Libertad de expresión:

“me doy cuenta de que todas las situaciones que fueron significativas para mi están fundadas en un respeto a la dignidad y autonomía que la profesora tuvo con nosotros, ella aprendió de nosotros que los

educandos necesitamos libertad de expresar nuestras inquietudes, nuestras necesidades, deseos, nuestra curiosidad porque solo así se puede lograr que los aprendizajes sean significativos y podemos desarrollar una mejor calidad humana” (SEMEDU-8-RR).

Interés por cada uno de sus alumnos: *“la profesora se mostraba interesada en los comentarios de cada uno de nosotros” (SEMEDU-14-RR).*

Apertura a aprender del alumnado:

“Cuando alguien quería compartir algo que había leído en algún lado fuera de la escuela, él siempre se mostraba interesado y aunque fuera un poema o un libro de romance. Siempre reconocía que era más lo que el aprendía de nosotros que lo que él podía enseñarnos” (SEMEDU-7-RR).

Empatía con los alumnos:

“También trata de ponerse en el lugar de los alumnos y se pregunta, si ella fuera estudiante, qué temas no le quedarían tan claros y busca una forma de hacer más digerible esa información. Además, ella ve a los alumnos como parte activa de su conocimiento y no únicamente

como alguien que recibe información por lo que considera al profesor como un guía en cierta área” (SIE-1-M).

Respeto a la singularidad:

“Otra cosa que puedo tomar de ella es que siempre nos decía que teníamos que referirnos a nuestros compañeros por sus nombres pues cada uno de ellos tenía una identidad y debíamos identificarnos como las personas e individuos que éramos” (SEMEDU-9-RR).

Escucha genuina:

“En cuanto a lo “humano”, siempre me escucha, y lo escucho, él no es el señor perfecto, él es mi compañero, en esta vida de aprendizaje, él no me exige y por lo mismo hace que tenga cargo de conciencia de lo mediocre que puedo ser, me da a manos llenas, saber, asombro, porque sus lecturas en la modalidad que sea nada que ver con los otros grupos” (SEMEDU-17-RR).

Como por arte de magia el reconocimiento provoca un mayor compromiso por parte de los estudiantes, con sus profesores, con sus compañeros, con la sociedad y con ellos mismos, como es posible observar a continuación:

Con ellos mismos:

“Contrario al principio de las clases, la mayoría ya opinábamos más, nos sentíamos en confianza de decir algo y ser corregidos por los demás, pero algo aún más importante, más allá de preocuparnos por ser corregidos por otros, nos empezábamos a preocupar más por autocorregirnos y darnos cuenta de lo que hacíamos y decíamos antes del acto, nuestras relaciones se comenzaron a hacer más favorables, no perfectas claro está, pero al menos si más sinceras y comprensibles, mucho más sinceras” (SEMEDU-3-RR).

Con sus compañeros: *“Sin darme cuenta en ese momento, me estaba comprometiendo con lo que hacía y con Jazmin” (SEMEDU-16-RR).*

Con el profesor: *“yo sentía que tenía mucho que demostrar en la clase del profesor, que viera que sus palabras no fueron únicamente ruido en mis oídos” (SEMEDU-10-RR); y “tenía un compromiso con ella porque cuando alguien te comprende y confía en ti lo que menos quieres es decepcionarlo” (SEMEDU-8-RR).*

Con el alumno: *“Empecé a sentir confianza por él, aprecio incluso. A ratos me sentaba a charlar con él sobre cualquier cosa, sentía por fin que alguien me escuchaba, que lográbamos entablar una conversación auténtica, misma que no había tenido con ningún maestro en la facultad”* (SEMEDU-1-RR).

Con todos los alumnos:

“Después de ese día nada volvió a ser como antes, o al menos yo no lo volví a ver con los mismos ojos, me interesaba por sus clases, me sentía muy motivada, trataba de llegar temprano y de demostrarme a mí misma hasta donde podía llegar, y él ponía más empeño en que yo participara, escuchaba con atención no solo a mí, a todos” (SEMEDU-7-RR).

Pero entonces, ¿cómo definir al reconocimiento? Pienso que reconocimiento es amor, solidaridad y respeto a los derechos de los otros. Profundicemos en el análisis de la respuesta a esta cuestión.

4.5 Amor, diálogo y comprensión

Cómo definir el reconocimiento si no es con las palabras de amor y comprensión. ¿Acaso hay justicia sin amor? Acaso podemos comprometernos con el otro sin expresiones de amor. El amor no se da ni se recibe. El amor es aquello que ilumina el otro (McLaren, 2005). El amor nos hace ver al otro como otro (Van Manen, 2003). La amorosidad se revela contra la indiferencia, el descuido, la pasividad y el olvido en relación con el otro. Así, la amorosidad educativa tiene que ver con la bienvenida al otro (Skliar, 2008), y esto permite cosas muy bellas:

Seguridad: *“no olvidaré a esos profesores que con su amabilidad te hacen sentir en confianza y seguridad, que hacen más de lo que imaginan...”* (SEMEDU-20-RR).

Fe: *“Me hizo volver a creer de nuevo en mí”* (SEMEDU-20-RR).

Autovaloración: *“Con su actitud amable, cordial y paciente, me hizo ir hablando un poco más cada vez, pues con él sentía confianza y seguridad de que lo que yo decía no iba a ser tonto ni nada de eso. Por fin me podía decir: ¡tú puedes...sigue hablando!”* (SEMEDU-20-RR).

Confianza: *“Nos hacía entrar en confianza, pues se mostraba como un libro abierto ante nosotros” (SEMEDU-20-RR).*

Preocupación por el otro: *““es un amor de persona”, “es joven, sabe mucho y lo mejor de todo es que se preocupa por darnos lo mejor” (SEMEDU-14-RR).*

Motivación:

“la alegría, la amistad, el amor y sobre todo la motivación no están peleados con la enseñanza, es más son necesarios para esta y no importa lo difícil que sea llegar a compaginar con los que son diferentes a nosotros, lo importante es lo que aprendimos en el camino” (SEMEDU-8-RR).

Colaboración: *“Si el profesor logra una apertura a los demás, una colaboración entre todos, se crea un nuevo ambiente, algo que te lleva más allá de los contenidos de la materia, algo como la tolerancia, el respeto, el amor” (SEMEDU-8-RR).*

Desarrollo de la autonomía: *“Ahora comprendo que la autonomía que empezó a favorecer en nosotros fue una muestra de la confianza y amor que nos tenía”* (SEMEDU-8-RR).

Así, la comprensión simpática pedagógica es un entendimiento inmediato de lo que ocurre en el estudiante, presupone que la otra persona ya vive en nosotros, que reconocemos la experiencia de la otra persona como una experiencia humana posible y, por lo tanto, como una experiencia posible para nosotros mismos (Skliar, 2008), tal como lo podemos apreciar en el siguiente fragmento: *“aunque no haya tenido una relación cercana con su simple amabilidad, tranquilidad, su actitud comprensiva, sus consejos, buen humor, su modo de escucharnos, de orientarnos y de ser tan abierto con nosotros me ayudó mucho a poder volver a participar, a sentirme segura de mí misma”* (SEMEDU-20-RR). En el análisis de mis datos me fue posible observar que la comprensión favorece de diversas maneras el proceso de construcción y de aprendizaje:

La comprensión favorece la flexibilidad en el trato:

“descubrí que los maestros te podían comprender, hacer excepciones y que la educación/evaluación puede ser flexible. Me hizo pensar con más fuerza aún que sí podía lograr hacer las cosas, volver a participar como antes, sentirme como yo de nuevo” (SEMEDU-8-RR).

La comprensión motiva a construir y compartir: *“pareciera que él entiende todo lo que de tu boca puede salir”* (SEMEDU-17-RR).

La comprensión favorece el compromiso con los otros y con uno mismo: *“ella intentaba sonreír y dar lo mejor de sí en cada clase, en su vida laboral, en su vida personal, había una comprensión del otro”* (SEMEDU-14-RR).

La comprensión permite que el estudiante se sienta considerado y motivado a aprender:

“Mi profesora, semanalmente o quincenalmente, nos revisaba los avances del trabajo documental, del diseño de los materiales, le pedía a los demás compañeros que nos retroalimentaran y ella a su vez también lo hacía, me sentía entendido, hacia lo que quería, sentía que me estaban tomando en cuenta y que estaba teniendo un aprendizaje altamente significativo, me sentía motivado, había una relación horizontal, ella nos formaba como profesionales, pero a su vez ella misma se formaba profesionalmente gracias a nosotros” (SEMEDU-14-RR).

La comprensión favorece una actitud de facilitador y no de director:

“el maestro R. D. estaba siempre dispuesto a enseñar de manera comprometida, siendo comprensivo y eficiente en su papel de facilitador y de la misma manera siempre se mostró con la mejor disposición a ser enseñado por nosotros los alumnos” (SEMEDU-12-RR).

La comprensión considera las particularidades de cada estudiante:

“En el caso de la maestra S.- decía Raúl- la práctica docente que ella usa es la de tener en cuenta que cada alumno es distinto, tiene una forma de pensar y ver la vida distinta a los demás, por lo que su práctica docente no es rígida, sino abierta, procurando ampliar posibilidades” (SIE-1-M).

Sólo hace falta decir que no es posible la comprensión y el amor sin el diálogo, ya que es este el que posibilita el encuentro entre profesores y estudiantes. Sólo la dialogicidad otorga protagonismo a la intersubjetividad (Freire, 1971). El diálogo es una relación horizontal que se nutre de humildad, esperanza, fe y confianza. El diálogo cree en el hombre y en sus posibilidades. El diálogo, de acuerdo a Freire (1971) parte del supuesto de que sólo se llega a ser cuando los demás llegan a ser ellos mismos. Por tal razón el diálogo favorece:

Un espacio compartido de reflexión:

“se puede tratar de fomentar en las aulas un dialogo entre maestro y alumno no de forma autoritaria, sino viéndose como iguales y que ambos va a formar parte de un espacio de reflexión, que está abierto a las experiencias de cada uno y que esto puede ayudar a la mejor adquisición de conocimientos nuevos y también a la formación de los mismos” (SEMSOC-4-CE).

Un vínculo afectivo entre docente y alumno:

“para que exista un vínculo entre el docente y el estudiante debe mantenerse un constante dialogo sin prejuicios ni discriminación, simultáneamente debe hacerse con humildad, en donde el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura, de tal forma que al escuchar al estudiante, el facilitador sea favorecido a aprender a hablar con él, siendo capaz de entender y comunicar lo entendido; precisamente lo identifico con mi maestro, él se abrió a esta posibilidad, prestándose a la dinámica de escucharme y apoyarme con su discurso, además de continuar con el interés, preguntando en situaciones posteriores cómo me encontraba, de esta manera la educación resulta aún más enriquecida y funcional” (SEMEDU-12-RR).

Comunicación de sentidos y concepciones de mundo: *“supongo que también le enseñé algo a ella porque desde entonces nuestra relación se volvió más estrecha, más comprensiva, a través de la comunicación de lo que sentía con respecto a aquella situación pude mostrarle mi lectura del mundo”* (SEMEDU-8-RR).

Otorgar un significado profundo a lo aprendido:

“buscaba dejar esta educación bancaria a un lado, quería que dejáramos de ser esos recipientes llenos de información y que le diéramos un verdadero significado a lo que estábamos haciendo, buscaba estar abierto al dialogo, no se cerraba solo en lo que sabía, también quería aprender de nosotros” (SEMEDU-7-RR).

Supresión de la discriminación:

“Las relaciones entre alumno y profesor no siempre serán desde una óptica utópica, pero si se pudiese confrontar sería con tener apertura en la escucha activa y con un diálogo adecuado para la erradicación de la discriminación y un desarrollo más óptimo en esta relación alumno-docente en la que también se dé un reconocimiento ante el esfuerzo de todos los actores, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje” (SIE-1-M).

Generación de necesidades cognoscitivas:

“Que permita a los jóvenes expresarse, los escuche e intente comprenderlos, dejando de lado esa relación impositiva. Que no los asfixie con su verdad absoluta, pero que también se permita expresarse, dialogar y debatir, con la finalidad de dar sentido a lo que dice y no solo imponer, generando con ello curiosidad en los alumnos y necesidad por indagar más” (SEMEDU-4-M).

Construcción de conocimiento en colectivo: *“Se abordaron temas muy interesantes, cada quien tenía tiempo para dialogar, todos escuchábamos, el interés era compartido por todos, la profesora también dialogaba, fue mucho conocimiento” (SEMEDU-4-M).*

Expresión de sentimientos negativos:

“le dije que realmente si traía la tarea pero que me puse muy nerviosa y sentí horrible cuando me regañó, ella se quedó callada un momento, después me sonrió y dijo “no fue mi intención hacerte sentir así y debiste haberme dicho que si traías la tarea” desde ese preciso momento la distancia que había trazado entre ella y yo se desvaneció” (SEMEDU-8-RR).

Libertad de expresión: *“consideramos que mi profesor nos dio los conocimientos y las herramientas a manos llenas, nos dio la libertad de expresión”* (SEMEDU-3-M).

Autoconocimiento y reconocimiento de nuestro inacabamiento: *“sus reflexiones en el aula, el relatar nuestras experiencias nos permitía autoreconocernos como seres inacabados, además siempre intentó prestarse al dialogo dentro y fuera del aula, sabia escucharnos y orientarnos”* (SEMEDU-3-M).

Por tales ejemplos, pienso que el amor, el diálogo y la comprensión son los elementos imprescindibles para promover desde el salón de clases la justicia, la equidad y el reconocimiento.

4.6 Justicia en el sistema escolar como pauta para la transformación social

Acercándonos al final hace falta señalar ¿A qué nos referimos con justicia social? Claro que tiene que ver con la igualdad de oportunidades en el ejercicio de derechos, pero también tiene que ver con algo más que eso. Justicia tiene que ver con paz y con humanidad (Freire, 2006). La justicia sólo es posible a partir de una

imaginación democrática (Freire, 2006; Santos, 2008). La justicia cognitiva no resuelve todos los problemas, pero la justicia social en términos de libre ejercicio de derechos no es posible sin una justicia cognitiva (Santos, 2008), por tal razón, en palabras de los estudiantes, hay que comprender que *“la educación es un derecho, y además debe ser de calidad, engendrar un pensamiento crítico, implantar valores y fomentar interacciones significativas y sanas entre todos, desfavoreciendo la discriminación y exaltando la diversidad”* (SEMSOC-2-CE); y que dichos objetivos sólo se pueden lograr favoreciendo el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios negativos. *“La educación debe fomentar la habilidad crítica en los estudiantes ya que, solo cuestionándose y cuestionando lo establecido es como podrán construir una realidad diferente en la cual puedan tener un papel activo en el cambio de pensamiento”* (SEMSOC-9-CE). *“Se puede fomentar un tipo de pedagogía que no se base en la simple transmisión de conocimientos y con esto mismo, con la transmisión de lo que sería la “verdad” absoluta de aquello que se está tratando de enseñar”* (SEMSOC-4-CE). Por tal razón, consideramos necesario crear *“una escuela en la que los alumnos y los maestros siempre tengan la oportunidad de expresar sus necesidades, además de mostrarse siempre curiosos por conocer, aprender y reflexionar, encaminado al progreso de ambos”* (SEMEDU-1-M), y yo añadiría, de toda la comunidad. *“Una educación humanista, un proyecto humanista pues es un proyecto que nos permite involucrarnos, no solamente aprender a hacer cosas para trabajar, sino aprender a convivir y a cambiar, a transformar la realidad”* (GP-4-E). *“¿Por qué no pensar en nuestra implicación cotidiana de la formación de historias parecidas a estas?; ¿Por qué, no entender y aceptar esa participación?; mejor aún que esto,*

¿Por qué no, ser un poco soñadores y pensar que podemos hacer una modificación? Comentándolo de nuevo, sin el afán de universalidad, ¿Por qué no pensar que una pedagogía liberadora es posible? Poder recuperar esos aspectos que hacen a un profesor mejor cada día en su ejercicio de la enseñanza; esos aspectos que brindan o devuelven a un estudiante el entusiasmo por aprender, romper los prejuicios tatuados en nuestra mente y piel, por ejemplo: se tiene que eliminar de nuestro chip que el profesor es la figura de autoridad entendida como un dictador donde él solo tiene la razón, los alumnos no saben nada, sus conocimientos del profesor llegarán a llenar las mentes vacías de su alumnado, esté bien o mal el profesor es el único que toma las decisiones. De igual manera debemos observar y representar al alumno como un personaje activo en su propio aprendizaje” (SIE-1-M). “¿Por qué no cambiar aquello que no es correcto y perpetuar y mejorar aquello que si lo es? Se quiere lograr que la relación entre docente y alumno sea más dinámica y dialógica, es decir, que se rompa el ciclo unidireccional que tenemos en la educación donde solo el maestro enseña y los alumnos aprenden para que este ciclo se vuelva bidireccional donde alumno aprende del maestro y viceversa, consiguiendo esto se trata de asegurar un mejoramiento en el desarrollo integral del alumno. ¿Porque no?, si, parece tener resultado, porque, si bien no es fácil, tampoco parece tan utópico como podría pensarse” (SIE-1-M). Por qué no pensar que es posible ir “creando una cadena de eslabones conectados entre sí, que fueran formando no individuos sino grupos, de personas con cosas en común que después podrían generar pequeños cambios como parte de una sociedad y no de una escuela, a través del interés colectivo por dicho cambio; y a través de este poder mover a los demás grupos de personas

que conforman con nosotros esa sociedad” (SEMEDU-4-M). “Crear que los profesores pueden llegar a ser amigos de los alumnos no es tan absurdo, al contrario, ayudaría a seguir adelante, alcanzar metas altas o complejas, pero sobre todo no desertar tan fácil para lograr un sueño que es tener una carrera y ejercerla. Sería como un sueño cambiar la educación bancaria y monótona con la que la mayoría, sino es que todos, hemos crecido, para que en un futuro nuestros hijos sean quienes decidan los cambios que deben haber para ser una sociedad más comprometida” (SEMEDU-4-M). “Al mostrar un cambio de sentido y esperanza en la educación y en la vida, la causa deja de ser de uno y contagia a más personas cuyos cambios paulatinos se hacen más contundentes contra un sistema que solo busca auto perpetuarse en un ciclo sin desarrollo: El movimiento terminará haciendo cambiar lo que la cultura dominante requiere estático” (SEMEDU-18-RR). Una escuela que resalte la convivencia y el diálogo promueve la transformación social porque promueve la democracia. Cambiar la escuela es difícil pero es posible porque nosotros aportamos en la configuración de ella. Y aunque la escuela no lo puede todo, puede algo. Recordemos que en la debilidad de la escuela radica su potencialidad, ya que como no puede transformarlo todo, puede transformar siempre algo (Freire, 2015). Hay que entender la praxis de la liberación como un proceso actuante en todas las relaciones de nuestra cotidianidad (Dussel, 1998). ¡Transformemos juntos nuestras relaciones pedagógicas! ¡Transformemos juntos nuestro contexto escolar!

5. Mi testimonio de amor

Acercándome al final de este trabajo quiero compartirles que, en el camino de comprensión de los sentidos construidos por los universitarios sobre la discriminación y el reconocimiento en las relaciones pedagógicas, los participantes descubrimos y construimos sentidos que llegamos a vivenciar con un nivel de emocionalidad que no imaginaba al inicio de la investigación. De todos ellos quiero destacar los relacionados con el sentimiento de amor, porque de acuerdo a lo que he presentado, considero que el amor, es el principal responsable, por su suficiencia o insuficiencia, de que se presenten situaciones de reconocimiento o discriminación. Pienso que, a partir de lo analizado en el apartado anterior, cuando hay amor es imposible no experimentar cambios, en nuestras emociones, en nuestras cogniciones, pero lo más importante para mí, en nuestras subjetividades, cambios que nos impulsan a realizar acciones innovadoras en beneficio de nuestra sociedad. Por esta razón, en este capítulo, presento las reflexiones finales que he construido posterior a mi proceso de interpretación.

5.1 ¿Y si al *Otro* no le permitiera entrar en mí, tendría algún sentido existir?

Y cuando llegué a dudar si todo tenía sentido, ella estaba ahí, mi alumna Ana, quien me dijo que no me desanimara, que las discusiones sobre la posibilidad de

un futuro mejor la habían transformado. ¿Acaso no era lo que siempre había buscado? ¿Acaso no escuchar a Monique, a Albert, a Jorge sentirse motivados nuevamente con la vida, sí, con la vida, es razón de mucha alegría? Algo había pasado. Yo me había transformado. Nunca pensé que yo viviría tanto cambio. Pero ahora, cuando estoy frente a los estudiantes todo es muy distinto. Todo empezó a cambiar desde el inicio mismo. Desde mi primera aproximación al campo recuerdo a una de mis alumnas decirme *¿A poco existe un profesor que se interesaba en sus alumnos?*, a lo que desde mis adentros pensé *¿A poco puede uno ser profesor sin tener interés en ellos?* Durante la indagación este tipo de sorpresas fue constante. Todavía se me eriza la piel cuando recuerdo haberle preguntado a un grupo sobre qué hacían para ayudar a los otros, más allá de familiares y amigos, y la respuesta fue *nada*. ¿Acaso no ayudar a los otros es la única forma para el desarrollo, tanto social como individual? ¿Si el *Otro* no estuviera ahí yo podría ser quien soy? ¿Acaso no me debo al otro?, sin querer decir esto que el otro me determine, sino más bien queriendo decir que el único sentido de vida que vale la pena vivir es por el otro. ¿Será casualidad que todas las religiones hablen del amor como el sentimiento fundamental que permite la comunión con todos? ¿Será casualidad que Freire, McLaren, Honneth, Van Manen, entre muchos otros teóricos, resalten el amor cómo cualidad necesaria para mejorar el mundo? ¿Será casualidad que todos los estudiantes refieran aprendizajes más significativos de aquellos que les dieron una muestra de comprensión y amor? ¿Será casualidad que los estudiantes hayan querido hablar de la falta de amor? Porque, ¿acaso no la discriminación en las relaciones pedagógicas son una expresión de falta de amor? ¿Es culpa primordial de los

profesores? No. Entonces, ¿qué respuesta podemos construir a partir de escuchar las voces de nuestros estudiantes? ¿Es sólo culpa del sistema político y económico en el que nos encontramos inmersos? Responder rápidamente que sí podría ser una salida muy fácil. ¿Qué es lo que quiero decir? Que si la pedagogía crítica señala las posibilidades de transformación de nuestro mundo quiere decir que también cada uno de nosotros tiene responsabilidades. Pero sólo es posible construir alternativas si reflexionamos sobre cómo, los que ejercen unilateralmente el poder, intentan garantizar el control sobre los individuos evitando que seamos partícipes de sus proyectos, ni siquiera conscientes de ellos. Y entonces, ¿por qué reproducimos ciertas formas que no nos benefician en nada? ¿Por qué nos adaptamos o adecuamos a lo ya establecido, siendo que sentimos incomodidad al hacerlo? Los discursos dominantes se han encargado de borrar toda pista que permita comprender sus intereses. Que nos permita comprender que lo que menos le interesa al otro es un nosotros. ¿Cómo hablar de un nosotros si los otros no son como uno? ¿Cómo mirar al otro si estoy acostumbrado a que nadie vea por mí? Donde no veo a otro sólo veo su armadura, que no siente ni piensa, que sólo tiene valor por lo mucho o poco que brilla. Y sin embargo, cuando a esos estudiantes alguien se atreve a mirarlos más allá de su armadura, entonces pasa algo casi mágico, porque por los hoyos de la máscara de hierro es posible observar una luz intensa, una luz de vida. Pero, ¿por qué la mirada es fuente de vida? Porque al mirar hacia afuera ya no ve sólo objetos, porque se reconoce en aquel que lo ha amado. Porque aquí amor no significa entregar ni dar todo sin pedir nada a cambio. Porque aquí amor significa comprensión al otro. Porque sólo comprendiéndolo es posible obtener su reconocimiento. Porque al comprenderlo

llevo en mí parte de sus sentidos de vida. Porque no puedo comprenderlo sin transformarme. Porque al habitar él en mí puede reconocerse en mi mirada. Porque ahora él intenta comprenderme, porque se siente parte de mí. Porque al comprenderme me reconozco yo también en él. Porque ahora ambos somos distintos, porque pudimos manifestar nuestra actividad creativa.

¿Será casualidad que todos los estudiantes al vivenciar amor se hayan transformado? ¿Será sólo mi ilusión y deseo los que me inciten a hacer dicha interpretación? Aun en ese caso quiero dejar testimonio de lo que yo viví, pues mi transformación no fue para mí pura fantasía. Y si acaso me creen, ¿Qué fue lo que se transformó en mí? ¿Qué fue lo que sentí que se transformó en ellos? Tanto ellos como yo antes de iniciar esto sólo veíamos como responsables de injusticias a los que participaban en los actos, pero ahora comprendemos que los responsables no son ellos, por malvados, ni nosotros por falta de habilidades y capacidades. El problema es que los opresores nos han vendado los ojos y ante ellos no hemos querido o sabido, o ni siquiera sentido la necesidad de, destaparlos. Pero si el amor nos da muchas alegrías, ¿no valdrá la pena vincularnos con proyectos que promuevan el reconocimiento de los otros, y de nosotros con los otros? ¿No valdrá la pena mirar al otro de otra manera? ¿No valdrá la pena dialogar con ellos para mutuamente transformarnos? ¿Por qué no intentar aprender del otro? Lo peor que puede pasar es que me desarrolle con él. Lo mejor, que nos desarrollemos juntos. Por un fin común.

¿Por qué en lugar de descalificar al otro no intentar comprenderlo? ¿Por qué no intentar comprender su historia? ¿Por qué no intentar comprender sus creencias? ¿Por qué antes de descalificarlo, o en lugar de, le digo que pienso de su ideología? ¿Por qué no lo escucho para saber qué piensa de la mía? ¿Por qué no antes de opinar de los otros intentar comprender que piensan ellos de nosotros? ¿Por qué primero ellos y no nosotros? ¿O por qué no avanzar juntos dialogando en la vida?

¿Por qué seguir imponiendo una perspectiva de vida como la mejor que otra? Decir que mi aproximación filosófica, teórica y metodológica promueve el reconocimiento y la emancipación es suficiente para entonces señalarla como la mejor forma de hacer investigación científica. ¿Acaso no aquí también tengo que detenerme a intentar comprender por qué otros valoran otros paradigmas? ¿Acaso no al comprender sus sentidos buscarán ellos comprender los sentidos que me guían? Y después de todo, si esto tiene verdaderamente un gran sentido, buscarán volver a vivirlo.

Este texto es una invitación a que como profesores nos demos la oportunidad de conocer el mundo de nuestros alumnos, por más que lo creamos conocido. Porque de acuerdo a Freire siempre es posible profundizar en el conocimiento de todo nuestro mundo. Conozcamos sus anhelos y deseos, sus

gustos e intereses, sus miedos y preocupaciones, sus frustraciones y perversiones; intentemos también conocer a detalle sobre los discursos que se han apropiado, porque esos son los mundos que habitan. Dialoguemos con ellos, intentemos comprenderlos. Quizá sólo de esa forma ellos busquen comprendernos, a nosotros, a nuestros otros mundos. ¿Para qué? Para amarnos. ¿Para qué amarnos? Para transformarnos. ¿Acaso no la escuela fue creada como un espacio para recrear nuestras historias?

Seamos críticos no sólo de los otros sino de nosotros mismos. ¿Pero cómo es posible criticar sin dejar de amar? El secreto está en siempre querer mejorar. Pero si creemos en esto hoy los invito a que dejemos de tratar de imponer enfoques y teorías, técnicas y metodologías, temas y áreas de nuestras disciplinas. Mejor sólo compartámoslas, no sin antes tratar de comprender los intereses con los que los estudiantes llegan a nuestras vidas. Quizá ese sea el mágico camino para que ellos busquen comprender porque soy tan cercano a cierto paradigma. ¿Por qué tratar de imponerle un tema, un tutor, una metodología, una idea, que yo creo que es mejor? ¿Por qué no intentar comprender sus mundos y dejarme enriquecer por ellos para construir juntos nuevas alternativas?

Este texto es también una invitación para que como alumnos busquemos comprender a nuestros profesores. Para que los amemos. Para que

experimentemos lo que podemos lograr al amarlos. El amor no lo puede todo pero siempre puede algo, algo nuevo y profundamente humano. ¿Por qué siempre puede algo? ¿Qué es lo humano? Lo que se construye entre *un nosotros*. Lo que se construye con el otro. A partir de este relato comprendamos que la falta de amor es lo que ha obstaculizado el desarrollo de la conciencia del otro. No podemos dar conciencia pero si podemos dar amor. ¿Y saben qué pienso? Que el amor como yo lo entiendo brinda empoderamiento social. Porque el amor basado en la comprensión es al mismo tiempo sabiduría y sentimiento. Ya he dicho que no basta tener conciencia, ni bastarían puros sentimientos, pero si combinamos ambos elementos, haciendo al amor parte de nuestra vida, seguro será más fácil organizarnos en colectivos para defender todos juntos los derechos que los opresores nos privan. No está de sobra incitar, a que defendamos con amor. ¿En qué me baso para argumentar lo anterior? En todos los cambios que percibí en los chicos cuando ampliaron su comprensión. No puedo dejar de sentir emoción al recordar cuando Ana, al escuchar una de mis narrativas, muy conmovida exclamo *esto es un mensaje de amor*. Lo que yo pienso es que, amar a los que han perdido o tienen pocas esperanzas en *esos otros*, que también podemos ser *esos nosotros*, es el mejor antídoto para favorecer una mayor comprensión. Cuando el otro comprende que lo que le niega el sistema es amor, busca brindarse en amor a los que tiene a su lado. Busca comprender junto con ellos a su opresor. ¿Y cuándo hemos comprendido la enajenación y la forma en que otros explotan qué sigue? Esa pregunta me la hizo Rafa, me la hizo Ale. La respuesta me la permitió comprender Nancy, *lo que sigue es amor*, sí, amor, más amor. El amor no resuelve todo pero pienso a partir de lo vivido que no hay colectivo que busque

beneficios comunes que no tenga en la base fuertes dosis de amor. Además de la justicia cognitiva yo hablaría también de promover la justicia afectiva, para que sentido y conciencia se funda en uno sólo, para que el amor oriente a la razón, para que la razón no pierda su rumbo, para que nuestro mayor propósito sea construir para todos nosotros siempre un mundo mejor.

¿Por qué no continuar cambiando cada día nuestros sentidos de odio, indiferencia y menosprecio por sentidos de confianza, solidaridad, esperanza y amor? ¿Por qué no unirnos con los otros también oprimidos para brindarnos lo que los opresores nos han negado, o sea, experiencias de amor? Y si estuviésemos en la situación ¿Por qué no amar al opresor? Y además, ¿por qué no identificarnos como opresores en ciertos campos de acción? Insisto, ¿por qué no criticarnos a nosotros mismos? Recordemos siempre que la conciencia crítica nunca puede verse concluida. Amar, sí, amar, amar a los otros, a los pueblos, a las naciones, a todos los seres, a la tierra, a la vida, a uno mismo; pienso que es el principal sentido que puede transformar los sentidos que favorecen a la discriminación.

5.2 Meses después de la experiencia de campo

Cada que atravieso la facultad para trasladarme de un espacio a otro me es grato encontrar a los alumnos que participaron directa e indirectamente en este estudio y saludarlos muy afectivamente. Algunos ya egresaron pero se encuentran realizando tramites de titulación. Otros siguen cursando clases de su carrera. Lo cierto es que varios de ellos los observo vinculados con la transformación de su escuela. Es muy agradable para mí escuchar y leer en sus tesis un gran agradecimiento por invitarlos a participar en mi experiencia de indagación, pero sobre todo porque sienten que a partir de ahí se han hecho más humanos. Una de las alumnas en este momento muestra un gran compromiso con los movimientos estudiantiles de la facultad que luchan contra las distintas formas de opresión, mencionando que está ahí gracias a nuestro espacio de reflexión. A otros alumnos me los he encontrado en distintas marchas, y es grato que en alguna de ellas llegue a ver más de la mitad de alumnos de un grupo de los que participaron en la investigación. Otros se encuentran analizando el pensamiento crítico en profesores de educación primaria, en sus tesis. Otros más se encuentran realizando su tesis con el método narrativo como una forma de manifestar su rebeldía ante los procedimientos fríos y deshumanizantes que son promovidos en la academia, interesados en analizar los sentidos y significados alrededor de diversas problemáticas sociales desde una perspectiva crítica. Otras las encuentro muy interesados en escuchar el pensamiento transformador de las propuestas de nuestra candidata para directora. Y yo me siento cada vez más responsable de

emprender proyectos que beneficien a diversas comunidades socialmente en desventaja: dirijo tesis de intervención comunitaria, participo en la organización de cursos para que los estudiantes puedan compensar los déficits de nuestros programas de estudio, continúo con mi participación en un grupo de profesores que tienen la convicción de que la resistencia ante las políticas neoliberales es posible, y promuevo grupos de reflexión y convivencia que favorezcan lazos afectivos entre quienes participamos. Si todos estos no son indicadores de que el cambio es posible no sé cómo podría llamarle a esto. Hace falta mucho por hacer para transformar nuestra escuela, pero considero que algo significativo hemos hecho al humanizarnos nosotros mismos. En este momento en que estamos a punto de iniciar una gran transformación política en nuestro país, es responsabilidad de todos asumir un papel activo y solidario dentro de nuestras comunidades que nos permita avanzar en la concretización de aquellos ideales humanos que muchos de nosotros añoramos.

Conclusiones

“Déjeme decirle, a riesgo de parecer ridículo, que el revolucionario verdadero está guiado por grandes sentimientos de amor”

Che Guevara

Y cuando alguien me preguntó “¿cómo vas a castigar a la estudiante que cogió tu celular?”, mi respuesta fue, “amándola”.

Al integrar todo lo que he venido presentando, puedo ir concluyendo que los sentidos construidos sobre la discriminación en las relaciones pedagógicas en nuestros universitarios expresan desconfianza, sumisión, resignación, desprecio y miedo hacia el otro, lo cual provoca que se manifieste en ellos un interés muy limitado por conocer y ayudar a los otros. La competitividad y el individualismo, que se promueve desde las estructuras sociales existentes en nuestro contexto político actual, ha facilitado que tanto profesores como alumnos vean cada vez de manera más intensa sólo por su conveniencia, perdiendo cada vez más el interés de ayudar a la construcción de otras personalidades. El problema es que la docencia necesita del establecimiento de relaciones íntimas para poder cumplir su cometido en la formación de profesionales. Lo requiere porque, como hemos visto en los distintos fragmentos de los relatos, no hay desarrollo en uno sin una

relación estrecha con el otro. Porque sin esta relación estrecha, afectivamente hablando, no hay nada que se pueda formar. Porque, no es el profesor quien ha de dar forma al alumno, sino que, es la comunicación, lo que hace posible la aparición de nuevas cualidades en ambos. Acaso no la formación da cuenta de la aparición de nuevas intenciones, de nuevas aspiraciones, de nuevas necesidades. Pero en el aislamiento producto de la desconfianza sólo es posible la no formación o deformación de cualidades. No es posible formar en el abandono. Por esta razón suena bastante comprensible que los alumnos, al hablar de sus experiencias más positivas para su formación, hayan señalado a los profesores que los hacían sentir como en casa, como aquellos con los que han sentido un mayor reconocimiento. ¿Reconocimiento de qué? De sus cualidades que les permite identificarse como personas, de su subjetividad, es decir, de su singularidad, de la validación de sus intereses, de la comprensión de sus necesidades, de todo aquello que solamente puede ser explorado por una comunicación abierta que no juzga ni prejuzga, sino que invita a la construcción conjunta, de acuerdo a las posibilidades y necesidades de ambos. Porque, al sentirse ambos como parte de una comunidad, se reconocen mutuamente, se cuidan, se protegen. Y a partir de este reconocimiento entre personas se forman lazos que atentan contra la cosificación, el utilitarismo y la indiferencia en las relaciones sociales. Al hacer esto damos forma a una nueva sociedad, y al hacerlo transformamos lo socialmente impuesto. Pero ¿no parece esto una contrariedad? ¿Si existen sociedades no tendríamos ya que estar considerados en ellas? Lamentablemente no lo estamos. Porque son sociedades integradas únicamente por quienes se reconocen como personas. Para los integrantes de esas sociedades, que quede claro que no me refiero a los

profesores, sino de quienes poseen demasiado poder, nosotros somos simples maquinas que utilizan para saciar sus necesidades. Pero, al no ser reconocidos por ellos como personas, no importa que nos destrocemos entre nosotros, con tal de que ellos puedan satisfacer todas sus necesidades, el problema es que, sin comunicación no hay desarrollo ni de los explotados ni de los explotadores. Por eso existe tanto vacío y tanta incertidumbre entre muchos de nuestros profesionales de hoy en día. Por eso ni los psicólogos que se supone ayudan a resolver, entre muchas otras cosas, los problemas emocionales de otros, se salvan de construir sentimientos de indiferencia por las otras personas. Si no es de esta manera, explíquenme por qué muchos de los estudiantes de psicología, como los de cualquier otra profesión, que provienen de lugares marginales, buscan salirse de su comunidad de origen para aspirar a un estatus mejor, olvidándose de ayudar a los más necesitados. Si no, explíqueme por qué muchos de sus profesores que también son psicólogos obstaculizan el desarrollo de sus estudiantes, no sólo en el plano personal, sino también en el profesional, como lo hemos leído a lo largo de la tesis. Esta tesis es una invitación para reflexionar sobre todas esas prácticas y discursos que hemos naturalizado y asumido como correctas sin cuestionarlas. Esta tesis antes que un intento de producción teórica es un intento de producción de sensibilidad en todo aquel que se encuentre vinculado, desde distintas miradas, al tema aquí tratado. Si en alguien ha despertado incomodidad, deseo de transformación o un sentimiento de amor como el que he descrito, esta tesis ha cumplido su cometido.

Las posibilidades de construir relaciones pedagógicas distintas en miras de una co-formación genuina, como hemos leído en los relatos de los estudiantes, aún son muchas, no las dejemos apagar, y antes de continuar contribuyendo a la formación de una universidad en donde el profesor tiene que cuidarse de sus estudiantes, alejándose emocionalmente de ellos, para evitar ser señalado como agravante de la integridad de los estudiantes, cultivemos el amor genuino, el amor que, mediante la comprensión mutua, permite la transformación de nuestras relaciones sociales. ¿Acaso no, nuestra responsabilidad social como universitarios tenemos que expresarla, antes que con las empresas y con las instituciones en las que laboremos, con todas las personas que nos relacionamos? ¿Acaso no, antes de cualquier cosa, debe resaltar en cada uno de nosotros nuestra formación ciudadana? ¿Acaso no, las maneras de relacionarnos entre alumnos y profesores las trasladamos a nuestras relaciones extraescolares cotidianas? ¿Acaso no toda relación de amor es una relación de educación y enseñanza?

La protección, la confianza, el respeto y la colaboración con el otro, son sentidos reales e imaginables en nuestros estudiantes que pueden continuar orientándoles hacia un mayor reconocimiento en las relaciones pedagógicas universitarias.

El individualismo genera sentidos de discriminación, el compromiso con el otro genera reconocimiento y transformación común.

El principal sentido construido por los estudiantes y por mí, a partir del proceso reflexivo colaborativo que vivimos, es que, la formación personal, profesional y ciudadana, sólo puede darse mediante la expresión del amor que tiene de base la comprensión profunda de quién tengo frente a mí. Comprender profundamente al otro significa que lo hago parte de mí, no mío. Hacerlo parte de mí significa que hago todo por entender sus representaciones y emociones. Al comprender sus significados y sentidos me transformo. Al transformarme, el otro puede verse reflejado en mí, pero no de manera aislada, sino junto conmigo, es decir, reconstruido en mí, al reconocerse en mí le parezco familiar, y es por esa razón que ahora él busca comprenderme, y al asimilar mis representaciones y emociones también me reconstruye en él, y es así como logra reconocerse.

El descubrimiento del sentido anterior nos permitió comenzar a entender porque el otro se comporta de determinada manera, y a su vez, nos permitió hacer una revisión de nuestros propios actos, sentidos y significados. El proceso de comprensión del otro y de sí mismo es el proceso mismo de transformación individual y social. Es cuando el otro se siente reconocido que ese otro también se permite conocerme. Ante tal nivel de identificación y sensibilización es imposible que no se gesticule una transformación conjunta, la cual posibilita nuevas formas de reconocimiento y visibilización de aquellas formas que permanecían ocultas a mi persona, porque ahora siento como él su soledad, sufrimiento y frustración, lo cual

ha de llevarnos a nuevas formas de organización donde busquemos el bien común.

Pero, tal vez se pregunten ¿qué hace diferente a esta historia de otras en donde el amor es un elemento fundamental para la transformación? Pienso que la respuesta es que, esta historia, a diferencia de otras, descubre la manera de derribar las barreras construidas en las relaciones pedagógicas por el individualismo, que al inicio podrían parecer infranqueables. Derribar las barreras implica sumergirse en las vivencias de cada persona, lo cual permite comprender que la causa de su sufrimiento es la misma causa de mi sufrimiento: la soledad. Al comprender a la otra persona logro estar junto con ella, y ella conmigo, valga decirlo. Ante las relaciones basadas en la indiferencia y el desprecio que habíamos ya naturalizado, y que por lo tanto, ya no cuestionábamos, se abre un nuevo camino lleno de esperanza y amor.

Al reconocerme yo en la otra persona la protejo y me comprometo con ella, por la simple razón de que yo formo ya parte de ella y ella forma ya parte de mí. No existe ella ajena a mí ni yo de ella. Bellamente coexistimos. Pareciera entonces que, el desarrollo individual y social de nuestra subjetividad depende de los lazos de los que hablaba *El Principito*. Fin.

Referencias

- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147-165.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado el 04 de Mayo de 2016 de <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>
- Apple, M. (2015). El docente/activista: una introducción al conocimiento, poder y educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 67-85. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Barbera, N. e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12 (2), 199-205.
- Baro, M. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras*, 1 (2), 7-14.
- Beltrán, J. Íñigo, E. y Mata, A. (2014) La responsabilidad social universitaria. El reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12 (5), 3-18.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Revistas UNAM Acta Sociológica*, vol. 56, pp. 9-36.

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-22.
- Bilbao, A. (2007). La constitución de lo político en las fronteras de la naturalización de la violencia; civilidad e hipersubjetivación. *Psicoperspectivas*, 6, 23-34.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día 14 de Abril de 2013 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2002). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 9-45.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. Passeggi, y M. Abrahao, (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos*. Argentina: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2011a). La ilusión biográfica. *Revistas UNAM Acta Sociológica*, 56, 121-128. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Bourdieu, P. (2011b). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Cuba: Pueblo y educación.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (Un estudio de caso). *Laurus*, 14 (26), 189-206.
- CEPAL, (2007). *Cohesión social, inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Chile: ONU.
- Clot, Y. (2011). La otra ilusión biográfica. *Revistas UNAM Acta Sociológica*, 56, 129-134. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>.
- Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. Ponencia del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperada el 12 de Abril de 2018 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf

CONAPRED (06 de Marzo de 2016a). *La discriminación en general*. Recuperado de

http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=46&id_opcion=38&op=38

CONAPRED (06 de Marzo de 2016b). Discapacidad y apariencia física, principales quejas por discriminación en México. Boletín de prensa 001 / 2016.

Recuperado de

http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=860&id_opcion=103&op=213

Connely, F. y Clandinin, J. (2000). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*.

En J. Larrosa. *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*.

Barcelona: Laertes.

Consejo Universitario (2015). *Modificaciones a la Legislación Universitaria aprobadas por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 1° de julio de 2015*. Gaceta UNAM, 4709, 27-31.

Coronil, F. (2010). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En E. Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Cruz, G. Coral, L. Sánchez, M. y Pou, S. (2013). La escritura autobiográfica como escrito de reflexión crítica. Una intervención pedagógica con obreros de maquiladoras. *Perfiles Educativos*, 37 (149), 112-127.

- Cruzi, G. y Pereirall, W. (2013). Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66 (2), 241-250.
- Cuesta, R. et al. (2005). Didáctica crítica. Ahí donde se encuentra la necesidad y el deseo. *Educación crítica y política de la cultura*, 9, 17-54.
- De la Torre, M. (2004). *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*. México: UNAM.
- Del Río, P. (1997). Signos para la razón, signos para la emoción: pistas para el análisis cultural de protocolos. *Comunicación y cultura*, 1 (2), 85-118.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2006). Ensalmos, rezos y silogismos: la cambiante arquitectura de los sistemas de conciencia. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez. *La mente sociocultural*. España: Fundación infancia y aprendizaje.
- Deleuze, Gilles (1990), ¿Qué es un dispositivo?, En B. Gots, H. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann, y E. Balibar. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Delory-Momberger, C. (2010) Investigación biográfica en educación: Orientaciones y territorios. En P. Davila, 2 / *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dirección de Salud Integral de Niñez y Adolescencia (2010). *Programa Nacional para la Prevención y la Atención Integral de mujeres, niñas, niños y adolescentes en situación de violencia basada en género, doméstica e intrafamiliar*. Paraguay: OPS/OMS.

- Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Álvarez, E. (2013). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of Investigación in Health*, 3 (2), 75-86.
- Duero, D. y Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2, 232-275.
- Duero, D. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. *Athenea Digital*, 9, 131-151.
- Dussel, E. (1971) *Hacia una metafísica de la femineidad. La mujer: ser oprimido*. Recuperado el 18 de Marzo de 2014 de <http://enriquedussel.com/DVD%20Obras%20Enrique%20Dussel/Textos/11-1/02pp7-33.pdf>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. España: Desclée de Brouwer.
- Dussel, E. (2010). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Dussel, I. La disciplina y el poder en la escuela: una lectura desde Foucault. En A. Furlán (coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.

Elkonin, D. (1980). *Psicología del Juego*. España: Visor.

FES Zaragoza (2010). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología*, 2010.
UNAM.

Feixa, C. (2011). La imaginación autobiográfica. *Revistas de la UNAM Acta Sociológica*, 56, 135-158. Disponible en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>

Fernández, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22, 21-38.

Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Revistas de la UNAM Acta Sociológica*, 56, 95-119. Disponible en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>.

Flecha, R. y Villarejo, B (2015). Pedagogía crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100. Disponible en:
<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

Flores, J. (2014). *Psicología y ética comunitaria*. En J. Flores. *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. México: Universidad de Tijuana CUT.

Fernández, P. (2009). *La forma de los miércoles. Como disfrutar lo que pasa inadvertido*. México: Los miércoles.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.

Freire, P. (2004a). Entrevista con Paulo Freire. En C. Torres (2004). *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2004b). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Furlán, A. (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.

Furlán, A. y Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES.

Galperin, P. Ya. (2009). La formación de los conceptos y de las acciones mentales. En L. Quintanar y Y. Solovieva (Comps.). *Las funciones psicológicas en el*

desarrollo del niño. México: Trillas.

García, S. (2012). La violencia simbólica: aportaciones de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación. En A. Furlán (coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.

Garrido, A. y Alvaro, J. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.

Gentili, P. (2007). Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Río de Janeiro: Clacso.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*. 44, 1-38. Recuperado el 08 de Abril de 2016 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1994). La enseñanza, la politización, y la política de la diferencia. En G. Giroux y R. Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Apertura.

Giroux, H. (2004a). Entrevista con Henry A. Giroux. En C. Torres (2004). *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*. México: Siglo XXI.

Giroux H. (2004b). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2015a). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 4(2), 13-27. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>.

Giroux, H. (2015b). Cambiando el guión: repensando la resistencia de la clase obrera. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.

González, F. (2014). Dilemas epistemológicos actuales en psicología comunitaria. En J. Flores. *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. México: Universidad de Tijuana CUT.

González, F. (2004). La crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2), 351-360.

González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill.

González, F. (2009). *El sujeto y la subjetividad en la psicología social*. Argentina: Noveduc.

González, F. (2012). La subjetividad y su significado para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz y P.

- Bommaro, (comp.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En A. Furlán (coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus: Madrid.
- Henao, J. (2005). *La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención*. Univ. Psychol. Bogota, 4 (2), 161-177.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-17.
- Hernández, G. y Reyes, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula Testimonios de profesores. *Perfiles Educativos*, 33 (133), 162-173.
- Hernández, O. (2010). La noción de la subjetividad en el concepto de la acción social y en el pensamiento narrativo. *Revista de psicología*, 2 (4), 7-18.
- Honneth, A. (1997). Reconocimiento y obligación moral. *Revista de filosofía ARETÉ*, 9 (2), 235-252.
- Huici, C. (1996). Estereotipos. En F. Morales y C. Huici (Coords.). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Imaz, C. (2011). Descongelando al sujeto. Subjetividad, narrativa e interacciones sociales contextualizadas. *Revistas de la UNAM Acta Sociológica*, 56, 37-57. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Kohlberg, L (1979). Filosofías infantiles. En J, Delval (1979). *Lecturas de psicología del niño: Vol 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lander, E. (2003). Ciencias Sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrosa, J. (2011). Conexiones y desconexiones en la universidad globalizada. Algunas preguntas. En Martínez, J. y Neyra, F. (2011). *Cartografías de la universidad en lo local, lo regional y lo global*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Leontiev, A. N. (1993). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Levinson, Bradley (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI, Santillana.
- Linares, (2016). *Sobre la desigualdad y la discriminación en México*. Recuperado el 5 de Marzo de 2016 de <http://www.bioetica.unam.mx/desigualdad.html>
- Linaza, J. (2006). Desarrollo, educación y exclusión social. *Revista de psicodidáctica*, 11 (2), 241-252.

- López-Miguel, A. (2016). La falta de reconocimiento del otro, afecta la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 12 (3), 445-455.
- Lucila, M. (2005). La adolescencia y los objetos culturales. En A. Birraux *et al.* (2005). *Adolescentes hoy, en la frontera entre lo psíquico y lo social*. Uruguay: Trilce.
- Marques, V. (1982). *No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 36-56.
- Martínez, R. (2009). Aplicaciones de Responsabilidad Social Universitaria en el contexto de formación en Colombia. *Educación Superior y Sociedad. Nueva Época*, 13 (2), 163-174.
- Martínez Escárcega, R. (2009) Poder y resistencia en la cotidianidad de la vida escolar. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 15 de Marzo de 2018 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0027-F.pdf
- Marx, Karl (2017). *El capital. Libro I*. Madrid: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía*

política de los símbolos y los gestos educativos. México: Siglo XXI Editores.

McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 29-66. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>.

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1 (1), 47-60.

Menéndez, M. (2013). Del taller a la asamblea. Reflexiones sobre las transformaciones de un colectivo laboral a partir de una experiencia de Investigación- acción participante. *Enfoques*, 25 (1), 109-126.

Montero, M. (2004). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latinoamericana. *Psykhé*, 13 (2), 17-28.

Montero, M. (2006). Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós.

Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8 (3), 615-626.

Montero, M. (2014). Algunas premisas para el desarrollo de métodos analécticos en el trabajo psicosocial comunitario. En J. Flores. Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina. México: Universidad de Tijuana CUT.

Mora, D. (2013). *Herencias coloniales y relaciones de poder-saber-ser, en la escuela*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

- Moreno, C. y Sepúlveda, L. (2013). Violence and discrimination against nursing students in a Colombian public university. *Invest Educ Enferm*, 31(2), 226-233.
- Munarriz Irañeta, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En: J. M. Muñoz, y E. Abalde, (Cords). *Metodología educativa*. España: Universidad el País Vasco.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2015). Esperanza Crítica en Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 5-9. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Naciones Unidas, (2016). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado el 10 de Marzo de 2016 de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- Nezhova, (2010). La dinámica de la “posición interna” durante el paso de la edad preescolar a la edad escolar menor. En Y. Solovieva y L. Quintanar (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño preescolar*. México: Trillas.
- Nieto, Y., Quintero, J., Sastoque, W. y Vargas, M. (2007). Relaciones pedagógicas que se construyen en 10 instituciones educativas de Palmira-Colombia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1 (7), 1-28.

- Ordoñez, B. (2011). Estrategias de poder en las relaciones de género Profesor-alumna en el decanato de administración y Contaduría de la universidad centroccidental Lisandro Alvarado (II-2009). *Gestión y Gerencia*, 5, (1), 20-47.
- Paradise, Ruth. (1994). Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? En M. Rueda-Beltrán et al. (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM.
- Passeggi, M. (2011). Narrativas Autobiográficas: solidaridad y ética en la educación. *Rizoma freireano*, 11. Recuperado el 27 de Septiembre de 2016 de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidaridad-y-etica-en-educacion-maria-da-conceicao-passeggi>
- Patiño-Garzón, L. y Rojas-Bentancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y educadores*, 12 (1), 93-105.
- Pineda, J. y Otero, L. (2004). Género, violencia intrafamiliar e intervención pública en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 17, 19-31.
- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (2), 181-200.
- Puyol, Á. (2010) *El sueño de la igualdad de oportunidades*. España: Gedisa.
- Puyol, Á. (2006). Que hay de malo en la discriminación. *Cuadernos de filosofía del Derecho*, 29, 77-91.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú Indígena*, 13 (29), 11-20.

Quijano, A. (2001) Colonialidad del poder cultura y conocimiento en América Latina. En: W. Mignolo, (Ed.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo-DukeUniversity.

Quijano, A. (2010). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento latinoamericano*, 3, 205-225.

Rengel, D. (2005). La construcción social del *otro*. Estigma, prejuicio e identidad en drogodependientes y enfermos de sida. *Gaceta de Antropología*, 21, 1-14.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. México: Ediciones Paidós.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, P. (2014). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Ríos, T. (2013). *Investigación hermenéutica y pedagogía crítica. Reflexión conjunta acerca del descubrimiento conjunto y dialógico de la realidad*. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Rioseco, L. (2005). *Buenas prácticas para la erradicación de la violencia doméstica en la región de América Latina y el Caribe*. Chile: CEPAL.
- Rivas, I. (2010) Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En G. Anderson, G. Augustowsky, K. Herr, I. Rivas, D. Suárez, I. Sverdlick. *La investigación educativa*. México: Noveduc.
- Rivas, O. Leite, A y Cortés P. (2013). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis educativa*, 18 (2),13-23.
- Rivero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35 (142), 149-166.
- Rodríguez, J.F., Moreno, T., Elórtegui, N. y Fernández, J. (1998). Las relaciones de poder en el aula. *Investigación en la Escuela*, 34, 103-107.
- Rodríguez, J. (2006) *Un marco teórico para la discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Rodríguez, M. (2013). El poder que se practica, analizado desde Michel Foucault, en la enseñanza de la matemática. *Praxis Educativa Redie*, 5 (9), 7-24.

- Rodríguez, N. (2008). El poder del discurso pedagógico en el aula de clase. *Educare*, 12 (1).
- Rockwell, Elsie (2009). *La relevancia de la etnografía. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubinstein, S. L. (1969). *Principios de psicología general*. México: Grijalbo.
- Román, M. y Murillo, F. (2011). Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 34-57.
- Rosas, Y. y Rosas D. (2011). Formando conceptos y transformando vivencias, *Revista entre m@estros*, 11 (38), 10-19.
- Saldarriaga, J. (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación: posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación en jóvenes escolares*. Tesis de Doctorado. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*, 4, 21-27.
- Sánchez, M.; Hernández, L. y Pérez, G. (2008). *Un acercamiento a la discriminación. De la teoría a la realidad en el Estado de México*. México: Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.

- Sandoval, J. y Sánchez, M. (2000). Políticas educativas en educación superior en México en los últimos tres sexenios. En I. Antognazzi (Comp.). *Universidad pública y neoliberalismo*. Argentina: Universidad Nacional del Rosario.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen 1. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. España: Desclée de Brouwer.
- Santos, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.
- Santos, B. (2018). El colonialismo insidioso. *REDH-Cuba*. Recuperado el 18 de Mayo de 2018 de <https://redh-cuba.org/2018/04/el-colonialismo-insidioso-por-boaventura-de-sousa-santos/>
- Secretaría de Servicios Parlamentarios (2014). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- 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. *Educación y Pedagogía*, 17 (41), 11-22.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2011). La universidad actual como expresión ausente del enseñar. En J. Martínez, y F. Neyra, (2011). *Cartografías de la universidad en lo local, lo regional y lo global*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Spitzer, T. (2011). ¿Cómo dar lectura a los datos disciplinarios? De la visión punitiva al respeto de los derechos de las y los niños y jóvenes. Ponencia del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 26 Marzo de 2017 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/areas/area_17.htm

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.

Suárez, D. (2007a) Programa de documentación pedagógica y memoria docente. Fascículo 2: ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? En E. Sader, y P. Gentili, *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Buenos Aires: Ministerio de educación, ciencia y tecnología.

Suárez, D. (2007b) Programa de documentación pedagógica y memoria docente. Fascículo 4: ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? En E. Sader, y P. Gentili, *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Buenos Aires: Ministerio de educación, ciencia y tecnología.

- Suárez, D. (2010) *Docentes, Narrativa e Investigación Educativa*. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y de las experiencias escolares. En G. Anderson, G. Augustowsky, K. Herr, I. Rivas, D. Suárez, I. Sverdlick. *La investigación educativa*. México: Noveduc.
- Tanos, G. (2006) *La escuela "excluyente" Aportes para una cultura de la vida y la inclusión*. Argentina: Consejo Superior de Educación Católica.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: BUAP.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Torres, J. (2010). *La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación*. *Ethos educativo*, 47, 17-31.
- UNAM (2016). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Página oficial. <http://www.zaragoza.unam.mx/psicologia-3/>
- UNICEF (2014). Estrategias para evitar la discriminación en la escuela. Informe de UNICEF sobre el Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de <http://edant.clarin.com/diario/2004/01/18/s-693671.htm>, el 13 de Marzo de 2016.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 3 (4), 37-46.

Vallaeys, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 05 de septiembre de 2016 de http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaeys.pdf

Vallaeys, F. (2011). ¿Qué es la Responsabilidad Social universitaria? Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 05 de septiembre de 2016 de http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Que%20es%20la%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria%20-%20Francois%20Vallaeys.pdf

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Vargas, C. (2015). La adaptación y la transformación social como metas del aprendizaje a lo largo de la vida: la contribución a las organizaciones internacionales. *Sinética*, 45, 1-30.

Vázquez, J. (2005). Investigación-acción en derechos humanos: su representación social en el Movimiento Urbano Popular. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1, (2), 101-134.

- Vila, (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3), 1-15.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores *Obras escogidas Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique*. España: Visor.
- Vigotski, L. S. (1987). Prólogo a la traducción rusa del libro de K. Buhler “Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño”. En Shuare, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Progreso: Moscú.
- Weber, M. (2002). Economía y sociedad. España: Fondo de Cultura Económica.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zamora, G. Y Zerón, A. (2009) Sentido de la autoridad pedagógica actual, una mirada desde las perspectivas docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35, (1), 171-180.