



LA CONSTRUCCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD DOCENTE EN TORNO A LA INCLUSIÓN. EL CASO DEL RACISMO EN EL AULA

Gómez Neri Mitzi Silvana

Universidad Pedagógica Nacional
mitzxi@yahoo.com

Área temática: 14. Educación y valores

Línea temática: 7. Inclusión y diversidad en educación

Tipo de ponencia: Reporte parciales de investigación



Resumen

El racismo es un fenómeno reconocido en varias regiones del mundo, unas veces ligado a la pertenencia étnica, nacional, regional o a otros factores que devienen de éstos como la religión, la apariencia física, las costumbres, etc. Pese a las políticas de diversidad, de reconocimiento y de inclusión, no se ha logrado la atención a los sectores desfavorecidos ni la resolución de problemáticas sociales múltiples, debido, en gran medida, al obstinado esfuerzo por conservar las jerarquías sociales. La educación no es un sector ajeno a este complejo panorama, la intención de integrar a los sectores históricamente excluidos en la atención educativa puede rastrearse en los proyectos indigenistas de principio del siglo XX, cuyo objetivo principal era la castellanización como medio de unificación nacional.

El objetivo de este estudio es analizar los aspectos que inciden en la construcción de la responsabilidad docente en la reproducción y la detección del racismo en el aula, así como la capacidad de posicionarse en contra de éste, para vislumbrar las posibilidades de una educación inclusiva antirracista desde la práctica docente. Para ello me planteo dos preguntas: ¿cuáles son los aspectos que influyen al docente en la asunción de una responsabilidad profesional? ¿Hay en la autoridad del docente una responsabilidad de transformación y de abrir opciones sociales?

He trabajado bajo el supuesto de que el racismo se educa puesto que es una forma de entender las relaciones sociales, genera prácticas visibles e invisibles que privilegia a unos sujetos y pone en desventaja a otros.

Palabras clave: responsabilidad, ética profesional, inclusión educativa, racismo

Introducción

Los presentes, son resultados de la tesis del Doctorado en Educación y Diversidad de la UPN, la cual tuvo como objetivo comprender la imbricación del racismo y la minorización en las concepciones y prácticas de educación primaria. Particularmente retomo los hallazgos finales en torno a la responsabilidad docente del racismo en el aula inmerso en las políticas de inclusión.

El racismo es un fenómeno reconocido en una cantidad importante de regiones del mundo, unas veces ligado a la pertenencia étnica, nacional, regional o a otros factores que devienen de éstos como la religión, la apariencia física, las costumbres, etc. Esto se ha reconocido en la investigación educativa, pues existe una amplia gama de estudios sobre el tema, principalmente históricos, etnológicos y sociológicos. En los últimos diez años se ha nutrido la producción en el campo de lo educativo confrontando el tema directamente o de manera indirecta, abordándolo desde un interés por la población indígena, migrante o de minorías étnicas.

Pese a que desde los años ochenta han tomado impulso las políticas de diversidad, de reconocimiento y de inclusión, no se ha logrado la atención a los sectores desfavorecidos ni la resolución de problemáticas sociales múltiples, debido, en gran medida, al obstinado esfuerzo por conservar las jerarquías sociales. La educación no es un sector ajeno a este complejo panorama, la intención de integrar a los sectores históricamente excluidos en la atención educativa puede rastrearse en los proyectos indigenistas de principio del siglo XX, cuyo objetivo principal era la castellanización como medio de unificación nacional. Para este trabajo considero la castellanización como una forma de blanqueamiento de las comunidades clasificadas como indígenas, sostenido por la ideología del mestizaje, que incluye la lengua, pero también aspectos como las costumbres, los modos de vida, y de producción, las relaciones comunales e interpersonales y los caminos del desarrollo. Para todas estas transformaciones la educación ha sido una de las herramientas más eficientes del Estado, debido al extendido logro de cobertura.

El objetivo de este estudio es analizar los aspectos que inciden en la construcción de la responsabilidad docente en la reproducción y la detección del racismo en el aula, así como la capacidad de posicionarse en contra de éste, para vislumbrar las posibilidades de una educación inclusiva antirracista desde la práctica docente. Para ello me planteo dos preguntas ¿cuáles son los aspectos que influyen al docente en la asunción de una responsabilidad profesional? ¿Hay en la autoridad del docente una responsabilidad de transformación y de abrir opciones sociales?

He trabajado bajo el supuesto de que el racismo se educa puesto que es una forma de entender las relaciones sociales, genera prácticas visibles e invisibles que privilegia a unos sujetos y pone en desventaja a otros.

Desarrollo

La investigación se desarrolló con una perspectiva etnográfica. Se utilizó la entrevista en profundidad como medio para acceder a los discursos del personal educativo de las escuelas primarias, las cuales se analizaron, desde una perspectiva interpretativa, recuperando el análisis del discurso de Foucault (2005), en particular en lo que se refiere a los focos de experiencia y a los privilegios del saber. A su vez se recurrió a elementos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Se utilizó la entrevista a profundidad de tres profesoras.

El racismo es estudiado como un dispositivo de poder gubernamental para el control de la población (Foucault, 2014), así como dos de sus mecanismos: la racialización y la minorización como base de las formas en cómo opera el racismo, para la negociación social de la distribución de derechos y la justificación de una estructura social de desigualdad marcada por niveles socioeconómicos dinámicos, pero a la vez con ciertas determinaciones y capitales en juego.

Un dispositivo es un “artefacto” de amplio espectro que se activa e inventa en momentos de emergencia como una estrategia de poder. Enmarcado en el poder, lo que una vez se comprendió como fenómeno, como discurso, el dispositivo une históricamente la estrategia con el acontecimiento. El dispositivo del racismo se inventa para eliminar el excedente o para explotarlo en un momento en que es necesario cercar a grupos humanos en su posición social, en un momento imaginado de defensa de la vida, una vez implantado en el funcionamiento cotidiano de las relaciones humanas sufre de ajustes y reabastecimiento, como una suerte de mantenimiento y limpieza del artefacto.

Es así que el racismo en la Ciudad de México se entreteje bajo una dinámica de pertenencia territorial, de blanquedad y de marcas raciales indígenas o afro. La Ciudad de México se caracteriza por ser un centro político, mercantil y cultural, tres aspectos que ocasionan, por su densidad, una gran movilidad poblacional en términos de estancias diurnas o cotidianas, temporales y permanentes (Garrocho, 2011). Estancias que son la causa de que en las escuelas primarias convivan estudiantes de diferentes localidades, ya sea porque las escuelas están más cerca de los centros laborales de las familias de las y los estudiantes, que de sus hogares; o porque las familias, habiendo sido originarias de otros estados, han decidido vivir en la ciudad por motivos económicos, de estudio, de violencia o desastres ambientales. También existe población que llega de otros países como primera o segunda generación.

Lo anterior es relevante por dos aspectos: el primero es que el origen de docentes, estudiantes y familiares apareció constantemente como referencia cuando se habló de racismo en las entrevistas. Muchas veces de manera contradictoria, los asocian a la existencia del racismo con base en población externa: “sus pueblos originarios”, “de otras comunidades”, “de otros países”, “extranjeros”, “indígenas de los estados”, “migrantes”, etc. El segundo, es que en los estudios de población (estadística, demografía y mercadotecnia) se suele especular desde el saber y la subjetivación de la población y para la gestión de la ciudad (Panaia, 2009), y su gubernamentalidad (Foucault, 2006). Tanto las representaciones ambiguas del primer aspecto

(por su atribución de lo extranjero), como su subjetivación del segundo, como forma de control, son indispensables para minorizar en términos de valor y de número, como característica propia del racismo.

La política de inclusión en la construcción de responsabilidades sobre el racismo

La política de inclusión ha representado una trinchera para combatir las prácticas y mentalidades racistas, sin embargo, ha quedado atravesada y muchas veces soterrada por la educación especial. Bajo la concepción de los paradigmas de inclusión y diversidad las políticas e intervenciones se han orientado seriamente a reducir la brecha entre favorecidos y desfavorecidos. Pero también se ha reducido a cumplir con políticas que se inscriben en acuerdos internacionales de obligación de los Estados. Lo último plantea un problema para la profesión docente, pues mientras en la narrativa de los propósitos y logros se incorpora la inclusión como prioritaria y la atención a la diversidad, las instituciones dan por atendida una situación que de hecho está relegada, como las poblaciones con deficiencias perceptivas o cognitivas, así como pertenecientes a comunidades originarias y migrantes, entre otras.

Aquí, me concentro en el caso del racismo como problema de la inclusión en el aula, ya que éste aparece inmerso en las políticas de inclusión y la diversidad en los documentos oficiales. Esta subsunción obliga a indagar sobre el racismo a partir del acceso a derechos y de la connotación de raza como lo étnico y cultural.

La inclusión está respaldada por documentos de carácter jurídico, pedagógico y administrativo. En ellos se apela a la inclusión como necesaria para un régimen democrático y como garante del derecho a la educación. Bajo la planeación de la política educativa la inclusión tiene que ser requisito de toda la enseñanza básica, para lo cual organiza áreas especializadas que atiendan a sectores generalmente no incluidos o que han quedado marginados, entre los que se encuentran poblaciones con marcas raciales como migrantes e indígenas, incluso muchas veces no figuran afrodescendientes.

En la Ciudad de México es la UDEEI quien se responsabiliza de la inclusión de estos sectores, en términos de acompañamiento, orientación, desarrollo de herramientas y hasta capacitación a docentes, familias y estudiantes. Con base en estos respaldos las y los docentes son quienes deben concretar la inclusión en el aula, como un mandato laboral. De este modo la opinión pública señala a docentes como los principales responsables de lo que ocurre en su salón de clases, como si éste fuera un espacio que se construye independientemente de su contexto. ¿Qué tan responsables son las y los docentes en el racismo del aula?

Maestras y maestros han sido señalados como los responsables de La educación, con ello los aciertos y los errores se han vuelto medallas o condenas para el gremio. Esto se puede convertir en orgullo, en culpa, en metas y aspiraciones heterónomas que enajenan el trabajo docente, mermando así su participación crítica, reflexiva y autónoma en la construcción de la sociedad.

Si las y los docentes se consideran sólo como ejecutores de una política educativa, traductores de un proyecto o transmisores de un currículum, entonces su responsabilidad sería técnica y no pedagógica, ya que su labor se ceñiría a llevar a cabo procesos dictados por otras entidades. ¿Hay en la autoridad del docente una responsabilidad de transformación y de abrir opciones sociales?

Según Arendt (1996), ocurrió una crisis en la educación en la que está inmersa la crisis de autoridad del profesor frente a los alumnos. “La autoridad [del profesor] descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo” (p. 201) que conoce y es capaz de darlo a conocer. Cuando el adulto se des responsabiliza de dar a conocer lo que sabe del mundo, ya sea para darle continuidad o combatir las formas de la educación, vacía la condición de autoridad, sin destruirla, ya que la posición de autoridad docente en una estructura escolar no se decreta, sino que se vive inmersa en la cultura escolar.

Es decir, que quien sabe algo del mundo, en su papel de educador o educadora debe responsabilizarse de comunicarlo a quienes no saben eso del mundo, de lo contrario no estarían tomando en sus manos la posibilidad de modificar las relaciones de poder que les corresponde, no asumen una responsabilidad frente al mundo que quieren conservar o cambiar. En este sentido cuando las y los docentes hacen del “dejar pasar” una práctica cotidiana de racismo o exclusión, no sólo es irresponsable, sino que al negar una posición de autoridad que le asigna la cultura escolar (más allá de su legitimidad o necesidad), lo que enseñan es la naturalidad con la que esas situaciones se dejan pasar, y cómo las y los demás pueden mantenerse pasivos ante los eventos, porque su figura escapa de la enseñanza intencional.

La autoridad docente en el sistema escolar debe convivir con la práctica ética de autonomía.

la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del “nuevo orden mundial” como naturales e inevitables. (Freire, 1997, pág. 17).

La ética docente no puede estar definida por los mandatos institucionales o ajenos, ya que existe un orden global que se impone como natural e inevitable. Análogamente, aunque se condene el racismo como mal social, si no se enfrenta éticamente, lo lógico es coincidir con la tendencia del orden hegemónico y éste mal social, en vez de combatirlo se tomará, en el extremo, como necesario.

El papel docente frente al racismo juzgado como mal social, debe desligarse de la ética de la producción de subjetividades eficientes para la preservación del orden mundial, donde se inscribe el racismo con la apariencia de una relación natural e inevitable, se concibe ahistórico.

Podemos comprender que para responsabilizarse de un proceso educativo no basta asumir un papel ejecutor de una intención ajena a nuestra subjetividad como maestra, sino que asumir

como tarea primordial “propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse” (Freire, 1997, pág. 42), asumirse en tanto una identidad cultural, pero también en tanto la responsabilidad que se tiene en la reconfiguración, en la actualización de ella. Al vivir de y en una comunidad, no se puede renunciar a la responsabilidad sólo con la delegación de las decisiones a otros sectores, pues hacerlo ya implica un posicionamiento como incapaz de tomar ciertas decisiones, como siempre partícipes del devenir histórico. Se trata de asumir la dirección de ese devenir con la participación colectiva y crítica en la coeducación escolar y extraescolar.

No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí. En este caso, lo que hago es renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social a que nos compromete la promoción del soporte de mundo. [...] mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la Historia. (Freire, 1997, pág. 53).

La responsabilidad frente al mundo y la particularidad docente en su papel de educador y educadora no pueden ser ajenas. Para Freire está íntimamente ligada la vocación con la asunción de una responsabilidad frente al mundo (para transformarlo), frente a educandos (para coeducarse) y frente a lo que se sabe del mundo (compromiso con posición crítica y respeto de saberes).

Los hechos racistas que ocurren en la escuela no pueden recaer totalmente en la responsabilidad docente, ni en la escolar. Hay fuerzas y transformaciones que escapan de su competencia, incluso mínima o mayormente la niñez es corresponsable de su existencia en el mundo. Para el caso de una sociedad en la que el racismo alcanza todos los ámbitos de la vida, como fenómeno estructural, obliga a una actividad crítica y de autoformación a quienes asumen el papel de educador o educadora, ya sea en el espacio escolar o en el no escolar.

Los programas y planes de estudio, los medios de información y comunicación, la propaganda, el mercado, instituciones religiosas y los diversos espacios en los que nos desenvolvemos también son responsables, muchas veces más allá del dominio de la escuela, de la conservación o desarticulación de los estereotipos y las prácticas racistas o la discriminación hacia las personas, como lo refiere una profesora, quien piensa que: “[para] eliminarlas [...] tendría que haber un cambio, como dices, de paradigma, conceptual de la sociedad y de la escuela. Del sistema educativo” (Entrevista).

La magnitud estructural de la discriminación y de las condiciones de desigualdad que contienen las escuelas no es una concepción abstracta, ni desconocida en la cultura escolar, por el contrario, es una noción que se adquiere con la experiencia y es difícil no reconocerla. Sin embargo, en cuantiosos casos maestras y maestros no se conforman con desresponsabilizarse

de las circunstancias a razón de no poder solucionar un problema estructural, sino que mantienen la idea de que hay algo por hacer que está en las manos de las y los maestros.

Asunción. Saberse responsables como herederos del racismo como problemática social

La indagación sobre las responsabilidades apeló a tres niveles, en los que se reconoce la presencia de racismo bajo la definición escolar y extraescolar del trabajo docente. El primero se enfoca en las y los profesores como responsables y/o reproductores de racismo, tanto el señalamiento de colegas como el reconocimiento de su condición racista. El segundo, tiene dos direcciones: donde una sociedad se reconoce como racista y le delega la responsabilidad de combatir el racismo a la escuela y al docente; en oposición, donde el núcleo escolar reconoce que la erradicación del racismo, al ser estructural, es una tarea de instancias más abstractas como las leyes, las políticas y los planes y programas, de modo inverso delegan su competencia pedagógica a la sociedad. Y el tercer nivel, por su gravedad y alcance, es la enajenación de las responsabilidades frente al racismo como problema de dimensiones y sujetos abstractos, es decir que existe, pero inasible e incomprensible, posición que fácilmente se inclina a la naturalización e indestructibilidad.

Por razones de espacio abordó solamente el primero, pues es en el que circulan las mayores posibilidades docentes en la construcción de la responsabilidad en torno a la inclusión y un posicionamiento antirracista. La asunción se expresa en el interés de modificar las prácticas y la mentalidad con la que algunas docentes se formaron. Como en el caso que una profesora narra, donde el colectivo docente se preguntó:

¿Por qué está tan potenciado el alumno chino y qué está pasando que el alumno triqui, mazahua o el náhuatl es el que se está dando de baja, el que está desertando, o el que no está hoy que incluso está reprobando el año porque también los reprobaba? (Entrevista).

O cuando una profesora se reconoce en oposición al niño sin prejuicios, como una adulta prejuiciosa que debe corregirse. En caso como estos, al darse cuenta de la participación en el problema social, desde una posición responsable que implica reflexión, se abre la oportunidad de una transformación de la práctica. No resulta fácil situarse como profesora problema o reconocerse partícipes de prácticas racistas, excluyentes o discriminatorias.

Es común encontrar que la narrativa de maestras y maestros mantiene la perspectiva de “los otros racistas”, ya sean estadounidenses, los lejanos y pasados nazis, o alguien más de la comunidad escolar. Así como resulta complicado reconocer la existencia de racismo en México, aún más complicado es reconocerlo en nuestra propia configuración. Es decir que,

al ser educadas con criterios estéticos racistas, aspiraciones blanqueadas, formas de vida impuestas por una hegemonía cultural, etc., está impreso en nuestra personalidad, e incluso en el subconsciente, cierto criterio racista que moviliza la dinámica social.

En las entrevistas se pueden encontrar algunos ejemplos de cuando se transfiere a “otro” la condición racista y cuesta trabajo ver o reconocer los actos propios; “creo que en esta selección de alumnos que llega a haber, pues sí eliges a... o ves que eligen”. De algún modo esta vacilación entre yo elijo y otras eligen habla de la posibilidad de ser una misma la que discrimina, también podría interpretarse como una resistencia a asumir las prácticas de selectividad elitistas o racistas, otra razón podría ser lo interiorizada que está la práctica o el ideal de elegir a sus estudiantes con base en lo que parece más sencillo o prestigioso, un parámetro de blanquedad y estatus económico, por ejemplo.

Otro caso es cuando desde la UDEEI, u otras instancias de especialización, señalan a las prácticas docentes de ser las responsables de la exclusión en el aula y se posicionan desde el papel de instructoras para que con el cambio de prácticas “el profesor logre la inclusión”. Los casos en los que se señala a otros como los que tienen que reflexionar y cambiar están íntimamente ligados con la delegación de responsabilidad, comienza en la dificultad de reconocer en sí misma una práctica no inclusiva y depositarlo en otros.

También se puede ver en cierta acusación de que las mismas familias de habla indígena indican a sus hijas e hijos no expresarse en su lengua materna y que desde ahí comienza el racismo, suelen presentarse interpretaciones sobre complejos de inferioridad o autodevaluación. De esta forma se invisibiliza el papel castellanizante de la escuela, y sus docentes, o el ambiente escolar de estrechas oportunidades para valorar la diversidad, responsabilizando situaciones estructurales en condiciones individuales.

En oposición a esta resistencia a asumirse, están los ejemplos donde considerando el ambiente de homogeneidad, se busca salir de él aprovechando los temas de diversidad, para reconocer la diversidad en el aula y de manera sensible se invita a compartir las diferencias. Una profesora habla de estas oportunidades: “a mí sí me gusta preguntar [...] también depende mucho tu actitud como maestro para que ellos se sientan cómodos”. Hay un reconocimiento de los alcances de la función docente o de lo que ella en particular ha podido hacer, pero al decir “depende mucho tu actitud como maestro” habla de una sobreestimación de la actitud docente, quizá importa mucho para comenzar y dentro del aula, pero por un lado ella misma reconoce que, aunque implementa esas estrategias y actitudes a algunos alumnos les sigue dando pena y prefieren callar su lengua en el aula. Por otro lado, la comodidad o incomodidad no depende sólo de la actitud actual del docente, también se relaciona con la historia de la imagen del docente y con la posición que adquiere, fuera del control de la maestra, el hecho de que sea hablante de la lengua indígena, porque una cosa es la imagen que tiene la maestra de él o la que quiere formar de él en el aula y otra, cómo la forman sus compañeros y compañeras en los espacios construidos “entre pares”. Es decir que la profesora no vislumbra claramente la dimensión estructural, pero eso no le impide asumir su responsabilidad en el aula.

Entonces las prácticas particulares de la maestra son los actos personales de una dimensión estructural que no es determinada por pocas voluntades docentes, aunque sí pueden influir, por lo que es importante reconocer y asumir la responsabilidad de que las y los docentes se han planteado comunitaria e individualmente.

Conclusiones

La responsabilidad que asumen maestros y maestras es uno de los factores que inciden en la reproducción y la detección del racismo en el aula, pero también para iniciar acciones que contribuyan a reducir las desigualdades estructurales que se reflejan en la escuela. Esta responsabilización implica el reconocimiento que se hace de la autoridad construida en torno a su persona desde la sociedad y la cultura escolar, no para imponer su perspectiva, sino para participar de la constitución de valores que movilizan las relaciones sociales.

La asunción implica posicionarse, cuando se tiene una concepción ética sirve para plantearse la transformación de la práctica y las concepciones; cuando, además de ésta, se tiene una visión histórica, las acciones se proyectan a incidir en la colectividad y no sólo en el actuar bien de la meta personal; cuando se carece de ambas, esta asunción puede ser estéril y sónica, donde la naturalización del racismo lo avala como justo, necesario, inevitable o invencible.

Al desresponsabilizarse se mantiene un campo fértil para la reproducción del racismo, porque se dificulta su identificación, debido a que las personas lo ejercen incluso a su pesar. Para encontrar el alcance y los límites en la acción de cada uno de los sectores que participan del racismo como sociedad, en particular del gremio magisterial.

Es necesario seguir contribuyendo en la reflexión sobre los alcances y límites de la práctica docente, pues de su pertinencia y cercanía a la realidad de las escuelas en torno a la relación inclusión-exclusión, dependen las herramientas para enfrentar problemáticas sociales que generan violencia y descomposición social, como lo es el racismo.

Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política* (págs. 185-208). Barcelona: Península.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. México: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

- Garrocho, C. (2011). *Población flotante, población en movimiento: conceptos clave y métodos de análisis exitosos*, Consejo Nacional de Población. México: El Colegio Mexiquense.
- Panaia, M. (2009). Algunas precisiones sobre el concepto de población flotante en el ámbito del trabajo. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología* (págs. 1-9). Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación educativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.