

De la Creación de Múltiples Lenguajes al Lenguaje para la Multiplicidad



Photo by Freepik

RESUMEN

El artículo es resultado del proceso investigativo *La discriminación en la comunicación verbal maestro-estudiante por condición de vida de la persona, la cual tiene como objetivo describir y comprender las formas de discriminación en este tipo de comunicación en casos de discapacidad y afrodescendencia dadas en dos instituciones educativas de Bogotá. Metodológicamente, el texto se inscribe en la investigación cualitativa con enfoque interpretativo, por lo que se sirve de las entrevistas narrativas semiestructuradas para capturar testimonios y reflexiones, estableciendo la sincronidad entre las voces de los entrevistados —profesores y estudiantes que relatan experiencias discriminatorias— y los docentes investigadores.*

PALABRAS CLAVE

Discriminación, investigación biográfico-narrativa, formación de profesores, discapacidad, afrodescendientes.

ABSTRACT

The article is the result of the investigative process “Discrimination in teacher-student verbal communication based on the person’s living conditions”, which aims to describe and understand the forms of discrimination in this type of communication in cases of disability and Afro-descendency in two educational institutions in Bogotá. Methodologically, the text is part of qualitative research with an interpretive approach, using semi-structured narrative interviews to capture testimonies and reflections, establishing synchronicity between the voices of the interviewees - teachers and students who relate discriminatory experiences - and the researching teachers.

KEYWORDS

Discrimination, biographical-narrative, teacher training, disability, Afro-descendency

RESUMO

O artigo é resultado do processo investigativo “A discriminação na comunicação verbal entre professor e aluno devido à condição de vida da pessoa”, que tem como objetivo descrever e compreender as formas de discriminação nesse tipo de comunicação em casos de deficiência e afrodescendência ocorridas em duas instituições educacionais de Bogotá. Metodologicamente, o texto se insere na pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa, e utiliza entrevistas narrativas semiestructuradas para capturar depoimentos e reflexões, estabelecendo uma sincronidade entre as vozes dos entrevistados - professores e alunos que relatam experiências discriminatórias - e os professores-pesquisadores.

PALAVRAS CHAVE

Discriminação, investigação biográfica-narrativa, formação de professores, deficiência, afrodescendência.

Las experiencias adquiridas a través del proceso investigativo se constituyen en un banquete — en términos clásicos— que intenta dar razón de una de las tantas ópticas entre las que se puede observar la condición de nuestra existencia como seres humanos. Así pues, se trata de un viaje a través del interminable proceso de formación como personas y profesionales, así como de una clara forma de asumir una responsabilidad social y un sentido de construcción de ciudadanía, haciendo posible el encuentro de formaciones y transformaciones caleidoscópicas que se agruparon en torno al sentipensante de la discriminación, ante todo cuando se vulnera su integridad debido a su condición de vida (Arroyave, Y. 2021).

De esta manera, requirió de un ejercicio de descripción y comprensión de acontecimientos y situaciones discriminantes de las que fueron objeto personas que viven una condición de vida particular —para nuestro entendido, discapacidad, así como discriminación racial debido a que nacieron en el seno de una cultura que, como la afrodescendiente, ha sido afectada históricamente. Precisa-

¹ PhD. En Literatura de la Universidad de Salamanca; Docente Comunicación Social Periodismo, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO; Integrante del Grupo de Investigación Comunicación y Construcción Social; juan.cancino.p@uniminuto.edu, juscipe@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3558-9110>

² PhD. Educación de la Universidad Central de Nicaragua; Director de Investigaciones Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría UNIMINUTO Bogotá; Líder del Grupo de Investigación Laboratorio de Formación Docente en Investigación, bbaron@uniminuto.edu, benjaminbv@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4968-6336>

Fecha de recibo: 17/01/2023 Fecha de aceptación: 20/02/2023

mente, el trabajo giró en torno a realidades a las que se nos aproximamos a través de un análisis de sentido de la acción de las distintas narrativas de sí, que constituyen la filigrana de este relato (Farfán, B. y Gómez, 2022).

Este proceso investigativo tuvo como punto de partida los testimonios de dos de los investigadores —uno que vive en situación de discapacidad visual y otro que es afrodescendiente—, transformándose progresivamente en un texto de indagación referente al problema y contrastándolo con la perspectiva de autores que se han aproximado al mismo. Así, de este proceso se extrajeron los conceptos que sirven de base investigativa en el diálogo entre experiencias y teorías. Además, de acuerdo con la racionalidad del método, se busca al máximo respetar y salvaguardar el sentido de los testimonios de los entrevistados, ya que son sus voces, así como la plenitud de sus subjetividades, las que dan cuenta de dicha realidad (Martínez y Ordóñez, 2020).

En este sentido, pese a que en el escenario de la escuela hay muchos relatos, así como muchos sujetos, que plantearon un espectro indescriptible sobre la discriminación como factor de exclusión —como por ejemplo la existencia de condiciones de vida diferenciales como son las mujeres, las diversas opciones sexuales, las opciones religiosas, las situaciones de pobreza e inmigrantes, entre otras—, para efectos de este proceso quisimos centrarnos en las dos poblaciones apuntadas.

METODOLOGÍA

Como esta investigación estuvo encaminada a indagar por las formas de discriminación en la comunicación verbal maestro-estudiante por condición de vida de la persona, y tuvo además el ánimo de proponer elementos de acción y reflexión para la construcción de prácticas comunicativas incluyentes entre maestros y estudiantes con discapacidad y afrocolombianos, consideramos que el método adecuado para direccionar tales proyecciones era la narrativa, ya que se constituye como un camino para que sea la misma voz de los participantes quienes den cuenta de dicha discriminación (Pedraza, Betancur y Barón-Velandia, 2011). La narrativa, por constituirse como un enfoque de investigación mediante el cual el ser se cuenta y se representa a sí sin ayuda de intermediarios, permite leer sentimientos, rescatar a la persona como ser único y no como una imagen abstracta y repetida, cuya voz pasa desapercibida (Barón, 2018).

Ahora bien, con respecto a la racionalidad del método narrativo, y apoyados en Bolívar y Fernández (2001), la investigación asume dicha metodología en tanto que

la pérdida de fe y credibilidad en el racionalismo ilustrado y en sus explicaciones totales del mundo, nos han abocado a refugiarnos en las pequeñas pero auténticas narrativas personales, donde la voz y vida de los sujetos hablan de nosotros mismos. Según Bolívar y Fernández (2001), la narrativa tiene unos enfoques conceptual y epistemológico al considerarse como método de investigación en interpretación; así, surge como una apuesta hermenéutica que permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

Con todo, en el caso específico de la narrativa esta se erige como una metodología de corte cualitativo, porque recupera y le da sentido a los seres humanos a partir de su capacidad para atribuirle significado al mundo a través de sus relatos de vida, de tal manera que la suma de muchos de ellos en torno a un mismo acontecimiento histórico, o bien a referentes relevantes para un grupo humano, permiten comprender aspectos de la realidad compartidos por quienes en ella están inmersos, lo que le otorga su validez tanto epistemológica como política (Sandoval y Capera, 2021). En efecto, es mediante los relatos que el sujeto se hace visible para el lector, descubriéndose con sus debilidades y fortalezas, experiencias todas que nunca serían palpables desde una lógica positivista que no concibe causas sin efectos explicables.

En tal perspectiva, el sujeto aparece como un texto que bien puede ser leído, interpretado y comprendido. Además, este tipo de hermenéutica no se queda en el simple aspecto descriptivo del sujeto, sus sentimientos y el entorno que lo rodea, sino que plantea de fondo acciones conducentes a transformar la realidad, pues los cambios jamás serían posibles si de antemano no son el resultado de pensar y comprender las situaciones objetivas que se quieren transformar (Bolívar y Fernández, 2001).

Asimismo, las historias de vida unidas unas a otras deben dar cuenta de un contexto determinado, sin perder de vista que cada persona es única en su entorno, no obstante que ellas compartan espacios vitales y tengan cosas en común. Frente a ello, los relatos de historias de vida son los que permiten encontrar tales cosas, las cuales además le dan sentido a una narrativa que pretende tomar aspectos generalizados del contexto y que, si bien posibilita contar las particularidades de los individuos, del mismo modo entiende el mundo como las relaciones existentes entre personas, lugares y cosas; es por ello por lo que aquellos deben constituirse social y no individualmente; es decir, respecto de otras vidas y del contexto. Si una historia individual no permite conocer un contexto histórico determinado desde la polifonía de voces, su resultado bien será anecdótico, más no se

constituirá en conocimiento con soporte epistemológico (Bolívar y Fernández, 2001)

Por consiguiente, las narrativas de los maestros y estudiantes son más que actos de habla: son identidad, reconocimiento, empatía con un mundo compartido, descubrimiento, reflexión, posibilidad de transformación, integración del pasado con el presente, así como del presente con el futuro. Las narrativas son, en suma, las experiencias contadas y significadas (Mesa, 2009).

Ahora bien, según Bolívar y Fernández (2001) la narrativa se enfrenta a críticas de dos características: de un lado, hay quienes la acusan de profundizar el individualismo haciéndole juego a las formas de dominación del pensamiento liberal, donde el sujeto aparece desarticulado del contexto que lo rodea; de otro lado, se critica que tiende a desvirtuar la validez del conocimiento que se produce desde la racionalidad, porque se considera que desde los testimonios de vida no es posible producir conocimiento riguroso. Sin embargo, la narrativa parte del

presupuesto de que el sujeto es más que un objeto de investigación visto desde una lógica experimental; por el contrario, busca darle un sentido concreto y válido a la forma en que se representa a través del relato, así como desde allí comprende su lugar en el mundo e intenta transformar su realidad, pese a que ella adquiera tantos significados como sujetos que la relatan y en el entendido de que siempre encuentran puntos en común.

Es así como la validez de su sustento epistemológico no está dada por una serie de relatos inconexos sin fines específicos, sino porque desde su racionalidad se puede dar cuenta de problemáticas escolares, para las cuales puede haber soluciones dadas desde las experiencias vivenciales de quienes las reconstruyen a partir del relato de los hechos y sus implicaciones. De tal forma, enseguida se presentan dos relatos que desde lo narrativo establecen diálogos intersubjetivos, abriendo maneras tanto de producir conocimiento como de visibilizarlo, sin detrimento del rigor epistemológico por su diversidad metodológica.



DIÁLOGO ENTRE VIVENCIA Y TEORÍA

La escuela, ese escenario de reflexión sobre la temática relacionada con la discriminación en la comunicación verbal en la relación maestro-estudiante, es un espacio para generar la idea de aportar a la construcción de una educación más inclusiva y en la que los actos comunicativos refuercen el respeto a la otredad, considerando al otro como parte de uno, como un ser connotado en las dimensiones afectivas, sociales, intelectuales y demás, sin comparaciones, sin marcas de manera consciente y dando cuenta de unas relaciones sociales liberadoras de prejuicios y acciones que reproducen situaciones de malestar individual o colectivo. Porque, como se sabe, por momentos la escuela es más bien un escenario en el que se reproducen actos violentos, mimesis de la sociedad en la cual se encuentra inmersa la comunidad educativa. Es justo allí en donde afloró la multiplicidad de pensamientos y acciones que hicieron que las posibilidades de interacción se dieran de dos formas distintas.

En primer lugar, teniendo en cuenta su carácter inclusivo —conducta positiva—, a través del que se da cuenta de la participación de la comunidad educativa, particularmente con el maestro y el estudiante como los protagonistas en hacerle frente a estos hechos sociales que reflejan acciones discriminantes y que atentan contra la integridad del sujeto (Varón, Martínez, León, y Barón-Velandia, 2020).

En segundo lugar, teniendo presente su carácter exclusivo —conducta negativa— en donde se da mayor prelación a hechos condicionados por los modelos sociales que favorecen el comportamiento discriminatorio hacia estudiantes y maestros, los cuales infieren en la integridad de cada uno de los participantes, ya que coartan la posibilidad de interacción en los diferentes espacios que la comunidad educativa propicia para establecer lazos de comunicación asertiva (Zuluaga, 2021).

De esta manera, se puede dar cuenta de que la influencia de las estructuras sociales han sido referentes de los comportamientos que alteran la convivencia, a tal punto que no se valora la ser humano en su integridad y, entonces, esa “cultura social” que impacta directamente en la escuela pasa de ser un acto que genera reflexiones para favorecer las relaciones de maestro y estudiantes, a ser un hábito que acepta y patrocina este tipo de comporta-

mientos pese a la reacción desfavorable que provoca en estudiantes y maestros. De hecho, Rubin y Hollis (1991) aluden a los estereotipos sociales como principal causa de estas acciones influenciadas, al mencionar que “la respuesta agresiva es el resultado del rechazo que sufre el individuo por el grupo social el cual lleva al aislamiento. Este aislamiento conduce al sujeto a la no exposición de experiencias básicas de interacción social” (p. 55).

Con todo, en esta dantesca tarea contribuyeron a la comprensión de la problemática de la discriminación en la escuela estudiantes y profesores de dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, quienes permitieron con sus testimonios aprender y aportar de manera conjunta respecto de sus vivencias (Ferreyra, 2020).

CUANDO LAS PALABRAS TRASCIENDEN LO DICHO

Vivimos en un mundo construido a través de símbolos, en nuestro caso, un mundo construido mediante palabras, y la palabra como acto creador de sentido.

Se encuentra en un barrio cualquiera de clase media baja. A su alrededor, las calles parecieran haber sido bombardeadas, siendo comparables tan solo con rústicos caminos de herradura que difícilmente se diferencian de los angostos andenes. El colegio³ está rodeado de casas de pinturas envejecidas, tiendas de música de arrabal y hasta un taller de mecánica automotriz; su estructura se destaca del resto de forma apenas modesta.

Nos recibió el coordinador académico, hombre de estatura media y ademanes carentes de firmeza, quien parecía de formas desabrochadas y temperamento flexible, el cual de inmediato se puso a disposición para resolver contratiempos. Además, encarga a una estudiante de mirada apretada y movimientos vacilantes para que nos guíe en nuestro itinerario por la institución.

Nuestra primera entrevistada

Nuestra primera entrevistada nos dijo con su voz entrecortada por la timidez que “Cuando salen al patio, el profesor de educación física dice: niños vamos a jugar. Entonces yo me quedo sola en la tarima” Y continúa

Soy Giselle, tengo catorce años, estoy en noveno de bachillerato y soy estudiante con discapacidad

³ Colegio Distrital de la localidad de Fontibón. Barrio Centenario, estrato 3. Escenario escolar que se caracteriza por un entorno social afectado por situaciones de violencia y altos índices de contaminación auditiva al interior de la institución.

física —ese día nos dimos por enterados que Giselle cuenta con el don de decir muchas cosas con pocas palabras—. En el colegio, cuando salen al patio, la profesora de educación física dice: niños vamos a jugar. Entonces yo me quedo sola en la tarima haciendo otras cosas. La profesora me deja trabajos escritos o algo así. La verdad es que en la clase de educación física no hago ninguna actividad con mis compañeros. En esa clase nunca puedo estar con mis compañeros, lo único que hago es escribir en el cuaderno. Creo que, si la profesora se dedicara un poco más a mí, yo podría hacer algunos ejercicios, no con la velocidad o la fuerza de los demás, pero al menos lo intentaría (Barón & Cancino, 2014, p.95)

La clase de educación física se enfoca en la competitividad y no en un paradigma inclusivo: no existe la posibilidad de vincular a la estudiante en las actividades regulares. Además, la aparente solución conlleva a discriminar a la persona por su condición, reduciendo sus habilidades y capacidades físicas a otras que no se relacionan y, por el contrario, generan límites entre los compañeros. Aquí aparece J. L. Austin (1998), ya que es a través de un acto de habla ejercitativo que el maestro profiere su orden hacia la estudiante, en tanto que con uno de carácter comportativo enuncia el comportamiento a seguir. Con todo, es importante entender que aquí hay negación del otro a través del hecho de no permitirle que realice las actividades físicas al alcance de sus posibilidades, lo cual se convierte en evidencia irrefutable del vacío de una formación inclusiva en el proceso formativo del docente, de tal manera que no tiene o no conoce estrategias didácticas para incluirla en su clase (Tunjo, López y Llamas, 2017).

La discriminación en esta parte del relato se hizo manifiesta no sólo con la palabra ofensiva, peyorativa, minimizante, sino también a través de órdenes o indicaciones que son dadas a partir de unos supuestos de incapacidad para hacer algo, como podría ser el ejercicio físico acorde con las posibilidades de la persona, aun cuando resulten mínimos frente a las posibilidades de quienes no viven la limitante del caso. Así lo ratifica Jerome Bruner (1984) respecto de la actitud del maestro, cuando señala que la manera como hablamos da cuenta de lo que pensamos del mundo y de quienes nos rodean.

Para más señas, la preocupación de Giselle es:

¿No sé por qué me discriminan? pero yo creo que es por mi discapacidad. Por ejemplo, a veces los profesores dicen: “Háganse en grupos” y yo que-

do sola porque nadie se quiere hacer conmigo. Mi preocupación en algunos casos es por qué los maestros no están tan pendientes de mi aislamiento como yo quisiera. De todos mis maestros sólo cambiaría a la profesora de educación física, o por lo menos le pediría que no me dijera que debo quedarme separada del grupo (Barón & Cancino, 2014. p.98).

Como se ve, las dificultades de adaptación al entorno son notorias, así como el impedimento para desplazarse con la rapidez con que lo hacen habitualmente los otros, lo que se configura como un pretexto para anular a la persona en sus otras posibilidades de ser, estar y hacer en el escenario escolar, todo pareciera indicar que los profesores no intervienen cuando la niña se hace sola, a pesar que ellos ordenan trabajos en grupo, con lo que se hace evidente la incapacidad en la que se encuentran los profesores para leer y comprender las necesidades de estos estudiantes (Portillo, 2021).

Una de las alternativas ante esta situación podría ser apropiarse ampliamente de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, en miras a desarrollar las capacidades de la estudiante en la clase de educación física como un todo; es decir, integrar y adaptar sus habilidades para que pueda participar activamente con el grupo en las actividades asignadas, lo cual puede lograrse a través de un aprendizaje cooperativo donde todos participen en pro de conseguir determinadas metas conjuntas (Juliao, C. y Barón-Velandia, B. 2013). El objetivo principal de esta metodología es la diversidad de pensamiento, cuya base será la heterogeneidad en todas las formas posibles que se posibiliten dentro del grupo. De hecho, Velásquez (2014) define el aprendizaje cooperativo: “como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, donde los alumnos trabajan juntos para ampliar o asentar sus conocimientos y los de los demás miembros de su grupo” (p 10).

Siguiendo con el relato de Giselle, ella cuenta que

la coordinadora me dice con frecuencia cosas como mi alumna favorita y otros términos por el estilo. Pero yo creo que me dice “mi alumna favorita o mi niña favorita”, no porque lo sienta así; creo que detrás de esas palabras hay algo de lástima por mi discapacidad. (Barón & Cancino, 2014. p.90)

En relación con estas palabras, y tal como lo ratifica Segato (2006), esto podría ser tomado como un caso de discriminación positiva, la cual en el fondo es discrimi-



nación, porque supone un trato especial hacia la persona en virtud de su discapacidad a través de la verbalidad que, si bien persigue un fin noble, termina generando sentimientos y pensamientos no tan positivos, ya que ella quisiera ser tratada como una estudiante más. La postura de la niña en esta respuesta permite, de hecho, inferir que ella le atribuye cargas de significado a esas palabras y que, por tanto, las interpreta como una forma de ponerla en un lugar inferior porque las considera como lastimeras en su contra (Rodríguez, Guerrero, Varón, y Barón-Velandia, 2021).

Para terminar, continúa Giselle,

si me preguntan por las cosas que puedo o no puedo hacer, o de aquellas que me gustaría hacer, como por ejemplo bailar, aunque nunca lo he intentado, la verdad, siento cosas cuando escucho música. Si bien sé que mi problema es con la clase de educación física y con la profesora de esa materia, no desconozco que hay danzas, sonidos y otra cantidad de cosas que me despiertan algunas sensaciones, pero creo que no lo he intentado no porque no sienta nada sino porque pienso en la limitación.

Nuestro segundo entrevistado

Es un docente. Por su parte, para empezar, hay un reconocimiento de que los profesores a veces no intervienen para solucionar situaciones de discriminación, con lo que se reafirma la idea expuesta por Billig (1991) según la cual esta se encuentra asociada a estructuras y relaciones de poder, que en el caso del maestro puede ser usado con fines contrarios a la discriminación. De esta manera, se puede entender que el maestro no está preparado y la mejor solución es la indiferencia o simplemente la evasión de la responsabilidad que tiene en ese momento.

Ahora bien, el testimonio se caracteriza por la confusión del entrevistado entre asumirse o no afro; por ejemplo, se incluye en esta ocasión un prejuicio a lo afro al decir “somos perezosos”, afirmación que ratifica lo expuesto por Ellis y McClintock (1990) que presupone que asumamos que el otro se debe comportar tal y como lo esperamos, con lo cual nos queda planteada la pregunta respecto del tema de la identidad de la persona —el cual desborda grandemente los alcances de esta investigación— como la construcción permanente en la relación de cada

ser humano con su entorno social, en todas las dimensiones que éste encuentra o le son planteadas (Juliao, 2020).

Su rostro cobrizo e inexpresivo, así como sus manos recias, en nada distaban del tipo promedio del maestro de matemáticas —una especie de esfinge milenaria que a la vez inspira miedo y respeto. Podría decirse, sin incurrir en exageraciones o injusticias, que todas sus frases y palabras eran tan calculadas como reflexivas. Javier, maestro de matemáticas afro, es la mezcla abigarrada y uniforme entre la simetría propia de las ciencias exactas y la conciencia crítica del pensador social. Desde allí, enuncia que

la discriminación es más frecuente de lo que nosotros creemos, lo que ocurre es que no son situaciones que se evidencien en el escenario de lo público; decimos que en nuestro país no hay racismo, pero en realidad sí existe; lo que ocurre es que la segregación se presenta de maneras sutiles, casi invisibles, se presenta muy frecuente, lo que pasa es que nosotros como profesores, o como pares no lo reconocemos, y no hacemos nada al respecto para que eso se pare. Es importante mostrar que esas ideas discriminantes en contra de las personas afro, son el resultado de creencias erróneas; la gente supone que no tienen las bases académicas para defenderse en un medio como Bogotá; otra creencia es que las personas afro son perezosas, o somos perezosas, hasta el punto de decir que olemos feo; creencias como esas son muy radicales; no podemos decir que sean generalizadas, pero sí se presentan en no pocas oportunidades (Mejía, 2004).

RESULTADOS

Los hallazgos en su mayoría están dados por los testimonios de los seis entrevistados, profesores y estudiantes todos de origen afro y con discapacidad, quienes sin excepción manifestaron sensaciones y consecuencias experimentadas como resultado de la discriminación verbal de la que han sido objeto. Aquí los sentimientos son entendidos como las emociones que experimentan las personas tales como rabia, impotencia, tristeza; a su vez, las consecuencias están asociadas a los efectos sociales como bajo rendimiento escolar, marginación del grupo, dificultades para establecer relaciones de amistad o imposibilidad para desplazarse con autonomía, como en el caso concreto de las personas con movilidad reducida.

Uno de los hallazgos más novedosos de la presente investigación radica en el hecho de que algunos de nuestros entrevistados no eran conscientes de ser sujetos de discriminación al comenzar el ejercicio. Sin embargo, se trató de una comprensión que alcanzaron a lo largo de su relato y que, lamentablemente, no tienen millones de seres humanos que a diario sufren la tragedia de la discriminación por múltiples causas. Así pues, consideramos que construir este tipo de conciencia crítica sobre el reconocimiento de la discriminación propiciaría avances notables para la emancipación de la conciencia y la liberación del cuerpo.

Otro importante hallazgo tiene que ver con la inconsciencia de la discriminación en dos sentidos: en primer término, cuando la persona que ejerce la acción discriminante no se ha hecho consciente del fenómeno y sus implicaciones; en segundo lugar, cuando la persona que es objeto de discriminación no la asume como tal, y requiere por tanto un profundo ejercicio de reflexión para asumirse como tal, porque supone que dicha situación es normal o hace parte del orden natural de las relaciones humanas.

Un aporte adicional nos muestra que permitirles a los sujetos discurrir sobre acontecimientos trascendentales de sus existencias, como en el caso de la discriminación en la escuela, les permite alcanzar procesos profundos de autorreflexión sobre el sentido de sus trayectorias de vida, las cuales desvelan realidades como la capacidad de hacerse conscientes mediante la palabra, para en este caso, de actos de discriminación normalizados, ante los que un enfoque investigativo de corte autobiográfico se erige como una potente herramienta de autoconocimiento y de emancipación. De hecho, Delgado (1999) señala que el significado de las palabras está determinado por el curso de acción en que se inscriben, y se apoya en Bruner (1984) para afirmar que interpretamos las narraciones por su similitud a la vida, agregando que el objeto del análisis ha de ser la acción situada en un escenario cultural y en los estadios intencionales mutuamente interactuantes de los participantes. En suma, el sentido o significado de una acción es su carga simbólico-representativa, pues esta rebasa la materialidad conductual y está ligada a la narratividad discursiva que, una vez captada, permite la comprensión de la acción y eventualmente su explicación (p. 495)

Ahora bien, pese a que lo anterior resulta un aporte que da claras luces para entender la palabra como acción humana, no es suficiente para dimensionar la palabra como acción discriminante porque haya un enorme obs-

título, si para ello se supone que las partes interactuantes deben compartir el sentido de lo dicho. Tal limitante se hace manifiesta en el caso de las personas que siendo discriminadas no lo asumen como tal; esto es, que antes de entender la palabra como medio con sentido para una o dos partes, es necesario entenderla desde la discriminación verbal en la que uno de los agentes involucrados discrimina y el otro no debido a que no tiene plena conciencia de lo dicho por el emisor de la acción discriminante. De hecho, la discriminación no es la suma de dos acciones de ida y vuelta simétricamente opuestas, pues su interpretación no solo es de sentido sino de consciencia (Delgado, 1999).

Por tanto, otro de los hallazgos tiene que ver con que la existencia de la discriminación representa una relación de poder asimétrica entre el que discrimina —que en este caso está prevalido de la palabra como arma para someter y para deslegitimar— y aquel que es discriminado —quien, o bien sufre en silencio la marginación como resultado de haber sido puesto en un lugar de la realidad que supone inferioridad con relación a sus pares; o bien que no se ha hecho consciente de dicha rela-

ción de poder, lo que no significa que dicha relación no tenga efectos prácticos negativos sobre la persona que la soporta— y, a partir de allí, comprender la narrativa como el espacio en el que los sujetos alcanzan tal nivel de autoconsciencia.

Finalmente, en lo referido a las temáticas de discapacidad y afrodescendencia, persiste la creencia de que la visibilización de los dos grupos se reduce a apariciones pintorescas en los días internacionales destinados a tales poblaciones. Asimismo, subsiste la idea de que las problemáticas de las dos poblaciones en la escuela es responsabilidad de maestros y estudiantes que compartan la condición, situación que impide la comprensión de su rechazo y eliminación por parte de todos los actores de la escuela y la sociedad.

Con todo, queda el llamado a la escuela para superar la idea de que combatir la discriminación es simplemente juntarse con aquellos que representan diferencia por condición de vida; o hacer uso de un lenguaje políticamente correcto para nombrar la diferencia; o hacer celebraciones de días especiales a modo de



placebo y reivindicaciones parciales; o creer que la responsabilidad respecto de la discriminación implica actuaciones por afinidad o condición compartida por parte de ciertos miembros. De esta manera, a pesar de que todos estos escenarios ocurran, la discriminación migrará a formas más sutiles y encriptadas, con consecuencias igualmente dañinas —pero más difíciles de confrontar—, si las personas no cambian sus juicios anticipados referidos a personas con discapacidad y afrodescendientes.

CONCLUSIONES

En el caso de la discriminación verbal dirigida hacia maestros y estudiantes afrodescendientes, las palabras usadas como herramientas —bien sea como ofensas directas o a modo de chistes considerados como inofensivos por parte de quienes los profieren— siguen estableciendo una relación negativa y atentan contra su condición de vida. De esta manera, es innegable que las acciones discriminantes proferidas a través del lenguaje verbal requieren una interpretación más aguda que la simple comprensión de las palabras, porque contienen actos en sí y por eso es necesario entender sus consecuencias en dicho sentido. En este sentido, lo dicho genera sentimientos y consecuencias que condicionan en alguna medida el comportamiento de las personas que viven su impacto, evidenciando que las palabras no son neutrales, no son carentes de sentido, no se las lleva el viento.

Así pues, el comportamiento de la docente de educación física dejó una brecha abierta a especulaciones y todo tipo de hipótesis que marcaron el horizonte investigativo hacia nuevos interrogantes: ¿no tiene claro o no maneja los temas de inclusión o diversidad en el aula?; o bien, ¿domina los temas, pero hace caso omiso a la situación para no comprometerse demasiado? A este tipo de interpelaciones puede llevar la observación de

sus competencias docentes, así como la escasa comunicación que crea con la estudiante respecto a sus expectativas y necesidades.

SUGERENCIAS

La investigación lega sus aportes a la escuela hacia dentro del proceso, ya que es la encarnación de las voces de los actores la que propone transformaciones; es decir, son los seres humanos sentipensándose a sí, co-creando el pasado y el presente, hombres, mujeres, niños y niñas que no alcanzaremos a comprender por la levedad del lenguaje que constituye estas líneas, pero cuyos testimonios bien pueden elevarnos al principio de la comprensión, de una realidad que para confrontar la discriminación en la escuela requiere del compromiso de docentes, estudiantes y la sociedad en general.

Hablamos de la palabra como vehículo que permite la cohesión de la vida en sociedad; como la capacidad de crear mundos posibles donde habiten muchos más que los que nunca imaginamos. La palabra, además, para hacernos sensibles de nuestra propia existencia, para emitir juicios, para nombrarnos, para nombrar al otro; la palabra como medio y fin en sí donde todo es posible. Se trata de la palabra, en suma, de donde emerge la diversidad de pensamiento, siendo el punto clave de cada situación que se presenta en tal escenario, pese a que esa multiplicidad de sentidos sea incomprendida por docentes y estudiantes; la palabra como propiciadora del enriquecimiento de los diseños curriculares en la formación profesional y personal.

Sí, la palabra como el canal de comunicación que construye lazos de relaciones favorables o desfavorables, además de vislumbrar la apertura al cambio que en la actualidad se requiere: identidad propia, reconocer al otro en su condición, logrando una auténtica inclusión social.

REFERENCIAS

- Arroyave Rave, Y. (2021). Saberes pedagógico-didácticosexperienciales en Colombia: desde perspectivas hermenéuticas, abductivas y narrativas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (Número Especial 5), 170-189. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.12>
- Austin, J. L. (1998). *Como hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Barón Velandia, B. (2018). ¿Quiénes son y dónde están? Investigación biográfica-narrativa en el contexto colombiano. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 9(1), 149 – 163.
- Barón, B. y Cancino J. (2014) La investigación biográfico-narrativa en educación: un enfoque de investigación co-construido desde las subjetividades, desde el tejido de la multiplicidad de realidades. *Praxis pedagógica*, 15, 89-102
- Bolívar, A. y Fernández, M. (2001): La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camargo, A. (1995). *Violencia escolar y violencia social*. Ponencia. Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil, Bogotá, Bogotá.
- Camargo, A. (1997). *Violencia Escolar y violencia social*. *Revista Colombiana de Educación*, 5-24.
- Delgado, J. (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis S. A.
- Ellis, R. y McClintock, A. (1990). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- Farfán, B. y Gómez, H. (2022) Subjetivaciones de jóvenes en conflicto con la ley penal en clave de la resocialización. <http://hdl.handle.net/11349/28414>
- Ferreira, H. A. (2020). El aprender a emprender como uno de los pilares de la educación del futuro en el marco de la construcción de la calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 19(24), 75-100. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.24.2019.75-100>
- Juliao, C. (2020). La investigación praxeológica. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 117-148. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.117-148>
- Juliao, C. y Barón-Velandia, B. (2013). El enfoque praxeológico. *Praxis Pedagógica*, 13(14), 141-145. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.13.14.2013.141-145>
- Martínez Asprilla, y M., & Ordóñez, E. J. (2020). Igualdad en las acciones afirmativas en Latinoamérica. Aproximación comparativa. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(2), 308-326. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i2.31495>
- Mejía, A. J. (2004). *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula*. Una propuesta de integración a las áreas académicas. En A. J. Mejía, *Competencias Ciudadanas: De los estándares al aula*. Una propuesta de integración a las áreas académicas (pág. 158). Bogotá: Uniandes.
- Pedraza, W., Betancur, C. y Barón-Velandia, B. (2011) La ciberviolencia: una mirada desde los jóvenes universitarios de ciencias de la información. *Revista EDICIC*, v.1, n.2, p.227-249, Abr./Jun. 2011. Disponible en: https://docplayer.es/16057744-La-ciberviolencia-una-mirada-desde-los-jovenes-universitarios-de-ciencias-de-la-informacion.html#show_full_text
- Portillo Guerra, C. J. (2021). Acercamiento al pensamiento moral de docentes en formación a partir de narrativas de experiencias en el cumplimiento de normas. *Revista Arista-Crítica*, 1(1), 6-25. <https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.2020.v1n1.6675>
- Rodríguez Pérez, J. A., Guerrero Godoy, R. S., Varón Arciniegas, V. y Barón Velandia, B. (2021). Transformaciones de las prácticas pedagógicas de los profesionales no licenciados. *Revista Educare- UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 174-200. <https://doi.org/10.46498/eduipb.v25i1.1458>
- Rubin, L. y Hollis. (1991). *El niño agresivo y desatento*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Sandoval Forero, E. y Capera Figueroa, J. (2021). Narrativas emergentes sobre la construcción de paz indígena en Colombia: la resistencia sentipensante del pueblo nasa wes'x-tolima. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (3), Venezuela. (Pp. 548-567). DOI: <https://www.doi.org/10.36390/telos233.04>
- Segato, R. (2006). *Identidades Políticas / Aleteiridades históricas: Una crítica a las certezas del pluralismo*. Ejecutivo, Bogotá, Bogotá.
- Tunjo, L., López, V. y Llamas, F. (2017). Estudio comparativo entre las metodologías creativas: «Lista de chequeo» y «enseñar por curiosidad», para la mejora de la creatividad desde las Ciencias Naturales. *Praxis Pedagógica*, 21, 37-63. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.37-63>
- Varón, V., Martínez, S., León, Y. y Barón-Velandia, B. (2020). Pedagogía de la alteridad: entre la educación como práctica social y el ejercicio intelectual. *Revista Insignare Scientia - RIS*, 3(2), 484-508. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i2.11582>
- Zuluaga Garcés, O. L. (2021). Foucault y la educación: una lectura desde el saber pedagógico. *PRA*, 21(28), 232-252. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.232-252>