Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Encontrarse con el otro, una cuestión ética. Una mirada crítica alrededor de la educación inclusiva desde la formación universitaria

Meeting with the other, an ethical question. A critical gaze at inclusive education from the university

Gloria Díaz Fernández
Universitat de Barcelona
gloriadiaz@ub.edu

Carlota Rodríguez-Silva
Universitat de Barcelona
rodriguezs@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-8507-1232

Recibido: 18/07/2024

Aceptado: 29/11/2024

Para citar este artículo: Díaz Fernández, G., y Rodríguez-Silva, C. (2024). Encontrarse con el otro, una cuestión ética. Una mirada crítica alrededor de la educación inclusiva desde la formación universitaria. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(8), pp. 101-114.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-8.pdf

Resumen

En este artículo se presenta la entrevista realizada a la profesora Gloria Díaz Fernández, docente en asignaturas de atención a la diversidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. En la entrevista compartimos saberes y prácticas creadoras y pedagógicas alrededor de la experiencia de la profesora en materia de la educación inclusiva en la formación inicial de maestras y de educadoras sociales. En la conversación abordamos cuestiones como las conceptualizaciones de la integración, la atención a la diversidad y la inclusión, la importancia de la creación y la transgresión en la educación, la problematización del diagnóstico y la patologización en la educación, y la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en relación con la educación inclusiva desde una mirada ética y política. La profesora pone de relieve, entre otras cosas, la importancia de leer y narrar otras historias que nos permitan conocer a las personas más allá del diagnóstico, escuchar la propia voz de las personas desde el tejido de las intersubjetividades, y promover lugares donde las estudiantes puedan habitar el aula desde sí mismas y en relación con el otro.

Palabras clave

Creación; Didáctica; Educación superior; Pedagogía crítica; Relación pedagógica.

Abstract

This article presents the interview conducted with Professor Gloria Díaz Fernández, teacher of inclusive education subjects at the Department of Didactics and Educational Organization of the Faculty of Education of the University of Barcelona. In the interview, we share knowledge and creative and pedagogical practices around the teacher's experience in inclusive education in the initial training of teachers and social educators. In the conversation, we address issues such as conceptualizations of integration, attention to diversity and inclusion, the importance of creation and transgression in education, the problematization of diagnosis and pathologization in education, and the need to transform pedagogical practices in inclusive education from an ethical and political perspective. The teacher highlights, among other things, the importance of reading and telling other stories that allow us to get to know people beyond the diagnosis, listen to people's own voices from the weaving of intersubjectivities, and promote places where students can inhabit the classroom from themselves and in relation to the other.

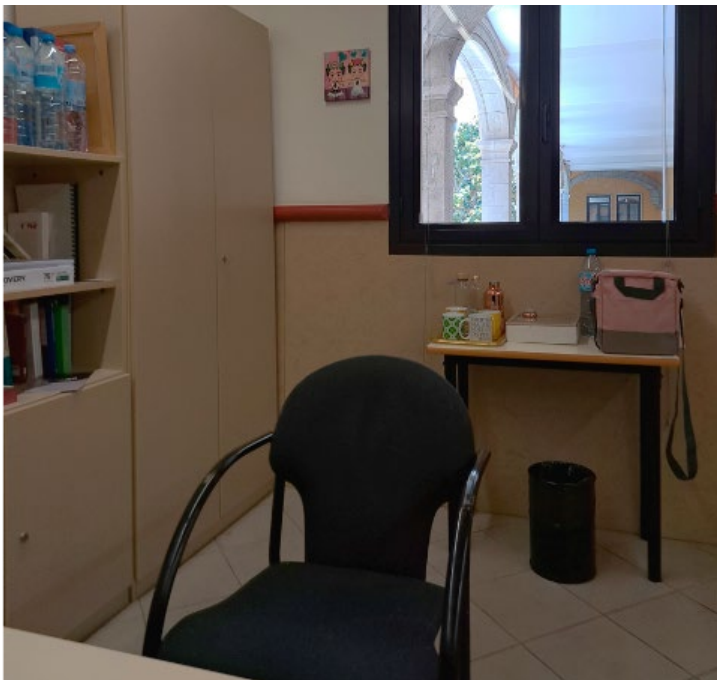
Keywords

Creation; Critical pedagogy; Didactics; Higher education; Pedagogical relationship.

Este artículo es una conversación entre Dra. Gloria Díaz Fernández y Dra. Carlota Rodríguez Silva, que tuvo lugar un 30 de mayo de 2024, en el despacho de la primera y en respuesta a una invitación de la segunda. Una conversación, que se alargó más de dos horas, y que hemos compuesto, descompuesto y recompuesto con la finalidad de abordar la creatividad y la inclusión desde la universidad. Gloria Díaz es profesora universitaria del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (UB), de origen gallego (igual que la entrevistadora), y con una amplia trayectoria profesional ligada a las así llamadas atención a la diversidad y necesidades educativas de apoyo específico. Así, Gloria ha venido desempeñando su profesión en íntima relación con la educación inclusiva. Juntas recorremos su historia de vida, desde sus inicios en el año 1983 trabajando con niños y niñas de la Galicia rural —atendiendo a la demanda que allí se le había presentado, y siendo una de las precursoras de lo que ahora conocemos como Servicio de Atención Temprana (SAT)—, hasta su llegada en el año 1996 a la ciudad de Barcelona, su retorno en el año 2018 a la misma después de 4 años en México, y el actual desarrollo de su oficio como docente en nuestra facultad.

Figura 1

El despacho de Gloria Díaz en el Departamento



1. ***¿Qué has venido haciendo en el departamento?***

   En el departamento he venido haciendo asignaturas relacionadas con la Educación Especial, en aquel momento, y después asignaturas del ámbito de la Atención a la Diversidad. Cuando sucedieron todos los cambios de los planes docentes, también me invitaron como representante del departamento DOE en la creación de la mención de Atención a la Diversidad. Y, claro, siempre he estado vinculada a esta área. En este

sentido, he colaborado con grupos de investigación de nuestro departamento. También he colaborado con otros grupos de investigación, por ejemplo, del ámbito de la Piscología. Es decir, no he dejado de trabajar con distintos grupos de investigación.

2. ***Y, cuéntame, Gloria, ¿cuáles son las asignaturas que impartes ahora mismo?***

Ahora mismo imparto asignaturas como *Educación, Escuela y Atención a la Diversidad* en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Cuando volví de México hice un poco de todo, incluso asignaturas que no estaban directa o estrictamente vinculadas con el ámbito de la Atención a la Diversidad, pero que incluso he continuado haciendo. Como la asignatura de *Ámbitos profesionales actuales y emergentes* en el Grado de Educación Social. Es una asignatura muy vinculada a las prácticas de educación social, es una asignatura pensada desde esta necesidad de conocimiento. Y, desde ahí, desde esta asignatura, vi que podía introducir muchos elementos que quizás en el Grado de Maestro de Educación Primaria considero más constreñidos. Se montó una asignatura desde cómo los educadores y las educadoras sociales se narran y se montó un espacio al que nombro «las conversaciones de los viernes» en las que intervienen educadoras y educadores que narran su experiencia en estos ámbitos. Y esto me permite trabajar y continuar con cuestiones que he venido haciendo desde mi estancia en México, así como establecer las articulaciones posibles con la experiencia en la formación en prácticas de maestras en instituciones penitenciarias, proyecto que desarrollé de 2002 al 2011 en lo que ahora es el Grado de Maestros en Educación Primaria, aunque las prácticas en instituciones penitenciarias en escuelas de adultos no tienen por qué estar vinculadas a la antes nombrada educación especial.

3. ***Y, ahora, para meternos un poco más en materia sobre estas propuestas que traía, creo que hemos pasado por algunas palabras que para mí son clave de nuestra conversación y sobre el tema que estamos tratando. Estas palabras serían inclusión, integración, atención a la diversidad… Creo que estas palabras hablan de diferentes miradas hacia los sujetos que, seguramente, quedan relegados a los márgenes. Y también hablan de la educación y de cómo te vinculas a la educación.***

A ver, si empezamos por esta cuestión de la integración y la inclusión… Lo que surge a nivel de lo social y de lo profesional, yo creo que siempre ha sido, y las propuestas que han ido adelante y que realmente han arraigado, son las propuestas que nacen del malestar. Del malestar de los profesionales y del malestar de las familias, del malestar de los niños, de los jóvenes, de los adultos… Porque las propuestas que vienen desde otro lugar, las propuestas que vienen dadas desde las políticas, y en este caso de las políticas institucionales, siempre se han visto como una imposición. No nacen de la creación. No nacen de la necesidad de construcción de un espacio, de un lugar, más bien diríamos de un lugar, en el que puedas estar desde lo que tú eres, y desde lo que tú participas. Pienso que ese es el gran problema.

Cuando nosotras nos iniciamos este trabajo, Caterina Lloret y Núria Pérez de Lara habían sido pioneras en su momento aquí en Cataluña. Cuando ellas empezaron con estas propuestas ya estaban (porque venían también de la cuestión antipsiquiátrica del pensamiento crítico) en posiciones de repensar totalmente, de repensar el afuera y, sobre todo, en relación con las vidas de los sujetos que habitan los márgenes. Núria Pérez de Lara, en el libro *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*, ya habla de inclusión en el año 1998.

Cuando estaba en Galicia, por ejemplo, nosotras estábamos en una situación de malestar. Una situación de malestar, tanto profesional como también de las familias. En situaciones terribles donde los niños, para ir a la escuela, tenían que ir a 100 quilómetros de su casa. O no veían sus familias o las veían solamente en vacaciones. Y, desde ahí, tú lo piensas, y dices: "Bueno, vale. Ha salido una orden que regula la integración escolar. Llámale como quieras. Voy a aprovecharlo." En el sentido de que es una orden que determina, partir de 1985 en Galicia, que estos niños pueden ir a la escuela ordinaria, con 25 niños por aula, y que se compromete a escolarizar a 2 niños (puede tener hasta 2 niños por cada 25) dentro del aula, en estas situaciones.

Después, más adelante, se ha ido cambiando. Se ha ido diciendo que la integración partía de un modelo biomédico que era una mirada biologicista, Y que lo que cambia desde la inclusión es que es una mirada realmente educativa, donde tienes en cuenta al otro, donde hay una construcción subjetiva y ves la singularidad, y no parte solamente, o desde miradas totalmente organicistas, o no parte solamente desde la cuestión del diagnóstico, o que el diagnóstico no es el punto de partida, solamente, aunque sigue siéndolo. Pero, para mí, al final es un eufemismo. Es decir, ha cambiado, ahora le llamamos inclusión, pero las propuestas y las prácticas, algunas, no todas, siguen estando desde esa mirada biomédica. Es decir, ha cambiado, y simplemente muchas veces pensamos que con cambiar los términos ya es suficiente (y sí que es importante, porque los términos ideológicamente también responden a determinados principios ideológicos), pero la cuestión es que la inclusión se ha propuesto, pienso en algunos sitios, como un fin. Y yo pienso que la inclusión tiene que ser como tal, como nosotros también lo veíamos, como un medio para dar cuenta de que todo niño, toda niña, toda la infancia, todas las criaturas, tienen que estar en un espacio donde realmente se les respete y se cree ese estado bienestar, o esa situación de bienestar.

¿Diferencias entre si hablamos de inclusión, integración, atención a la diversidad? A veces lo hacemos porque esas también son las palabras, digamos, clave, que nos permiten a veces estar en el mundo, en este caso académico, de la institución, aunque no participemos a veces de eso, ¿no? Aunque hagamos una deconstrucción, aunque creamos una posibilidad de poder hacer nuestro lugar de construcción discursiva, que a veces es muy difícil, porque si no utilizas determinados palabras clave, está claro que no puedes estar, o que no puedes conseguir un cierto nivel de investigación, o que dentro del mundo académico no puedes avanzar con relación a lo que tú quieres llevar a cabo. Por tanto, desde ahí, yo creo que todo el mundo ya cuando tú hablas, o cuando tú colocas, o cuando tú dices, o cuando hablo, por ejemplo, del diagnóstico, cuando hablo de determinadas cuestiones, los y las estudiantes dicen: "No es nada de lo que hemos visto. Al mismo tiempo, estás rompiéndonos todos los esquemas en relación con lo que nosotros pensábamos. No estábamos de acuerdo ya con lo que nos estaban diciendo, pero ahora que nos lo dices y lo dices con estas palabras, nos desmonta demasiado." Es decir, queríamos esto, pero ahora que lo tenemos ahí... El otro día una alumna lo dijo claramente: "Lo otro no me gustaba, pero me daba seguridad. Esto que tú me estás diciendo hace que me sienta muy insegura. Es realmente lo que quiero, porque yo pienso desde ahí, pero hasta ahora tampoco lo que nosotros pensamos o lo que nosotros decimos como que no tiene mucho valor, ¿no? Como que es muy... Tiene un reconocimiento dentro de la universidad, por tanto, nos gusta, pero nos da miedo, ¿no?" Y lo dicen así con estas palabras: inseguridad, miedo... Y hay otras, bueno, pues que se quedan en una situación de mucha incredulidad. Dicen que sí a todo, pero tú ves que realmente hacen prácticas en las escuelas y es una práctica totalmente muy disociada de su propio discurso. A veces te preocupa, ¿no? Porque dices, por un lado, parece que tienen mil discursos ya, y que ya le van dando vueltas a esto: "Hemos reflexionado mu-

cho sobre esto." Pero, por otro lado, sienten que eso tiene valor en determinadas asignaturas, no en todas, y que lo que quieren es aprobar y si para aprobar tengo que decir esto, pues lo digo, ¿no? Saben, también, que pueden decir lo que quieran, si lo sostienen, y que eso no es… Digamos, al contrario, lo que quiero es que desde sí digan, que desde sí construyan, que desde sí reflexionen, que desde sí sean críticas, sean sobre todo honestas, que no se autoengañen y que no engañen.

4. ***Aprovecho esto que estás diciendo para preguntarte que, bueno, ya lo estás dejando caer, que ya lo estás hilando, ya estás utilizando además en el discurso distintas palabras que ya están indicando esta concepción, pero: ¿qué sería o qué es aquello que tú entiendes o cómo concibes la inclusión en la educación universitaria y en tu docencia universitaria?***

Para mí la inclusión, y siempre le digo a ellas [a las alumnas], la inclusión no tiene que ser una militancia. La inclusión no tiene que ser un slogan, no tiene que ser un logo. Es decir, el decir o el pronunciar a la palabra inclusión no quiere decir para nada que tú realmente entiendas lo que significa o lo que conlleva más allá de determinadas políticas o propuestas institucionales. Es decir, para realmente entender lo que es, tienes que entender que, a veces, tienes que aprender a transgredir. Es decir, que tú tienes que romper con determinadas prácticas y que esas prácticas ya no serán instituidas, sino que pueden ser instituyentes. Puedes hablar de inclusión, pero la cuestión es cómo articulas una construcción discursiva desde la inclusión, sea quien sea: vengas desde cuestiones más de organismos internacionales, o vengas desde propuestas quizás más críticas, o vengas desde propuestas determinadas por determinadas políticas o determinadas normativas, como la Orden 150 del 2017… Y tampoco se trata de una cuestión de creencias, se trata de una cuestión de cómo tú estás y tú te posicionas éticamente ante el otro. Si tú no tienes eso claro, difícilmente vas a entender lo que es la inclusión. Porque, esto lo dicen otros autores, yo cuando te invito no te digo: "Mira, vente que te incluyo en mi cena", o "vente que te incluyo en mi grupo de amigos", o "vente que te incluyo en mis clases." No. Es decir, yo aquí volvería otra vez a Hannah Arendt y a ese texto maravilloso que es *La condición humana*, y a esa posibilidad de acogimiento del otro en el mundo, en tu mundo y en el que tú participas y participas con el otro, es una cuestión de hospitalidad. Y lo que estamos haciendo con el otro es decirle (y que a mí me parece muy prepotente): "Mira qué maravillosos somos con estos términos de la tolerancia y tal…" Es pensar que yo estoy sobre ti y, al estar sobre ti, hago un acto que es el de incluirte.

5. ***Casi como un dios…***

Exactamente. Es decir, te coloca como eso, como si fueses un dios, o un juez sumarísimo, que decide y que, además, para participar en esto te coloca en una situación muy perversa, porque debemos tener un diagnóstico. Un diagnóstico que no es un diagnóstico en relación con lo que sería el pensar o ver o valorar cuál es tu historia. O, sin valorarla, simplemente tener en cuenta cuál es tu historia, sino desde un diagnóstico que viene montado y construido por grandes espacios de poder, de poder médico, de poder farmacéutico, que de alguna forma están creando determinadas categorizaciones, determinadas denominaciones, en relación tanto a los niños como a los adultos, y que desde ahí la escuela tiene que responder. Y es un absurdo. Es como si el médico tiene que responder a un niño y le digo: "Mira, este niño tiene un estilo cognitivo de este tipo, o aprende de esta forma, o su relación educativa es de esta manera…" y el médico me dice: "Mira, pues vamos a tener que hacer esto." En eso un médico no se metería, ¿no? Pero resulta que yo acepto que una

comisión —que además viene de mundo que no tiene nada que ver con el mío, de mundo anglosajón que no tiene absolutamente nada que ver (culturalmente, políticamente, antropológicamente, sociológicamente, filosóficamente) con los espacios donde yo vivo—, que me diga que eso es una patología. Por tanto, desde ahí, están patologizando también hasta lo social. Es decir, ahora resulta que, si es un niño que está en una situación precaria, o si es un niño en situación de inmigración, lo que sea, todo puede formar parte de las llamadas necesidades educativas específicas. Claro, desde ahí, desde esa patologización de lo cotidiano, desde esa patologización de la vida, de la infancia... Es que además de la infancia sabemos muy poco, es que no sabemos nada. Y los miramos con esta mirada de continua sospecha.

Figura 2

Un titular sobre la patologización de la precariedad del periódico El País

Nota. Captura del titular de la noticia redactada por Miquel Ezquiaga en el periódico El País, publicada el 1 de julio de 2024.

6. ***Entiendo que tu propuesta y tu invitación, entonces, como profesora universitaria en materia de educación inclusiva, y ahora he ido anotando en algunas cosas, pasa por crear un espacio donde repensar esos discursos, esos lenguajes, esas narrativas y esas prácticas en torno a la inclusión o la atención a la diversidad, es decir, en torno a estos distintos modelos y prácticas. Y, además, que este espacio tiene que ver con un cuestionamiento fundamental del diagnóstico y de la patología, y de la patologización de lo cotidiano, como me decías, y que además también pasa por analizar quizás esas relaciones de poder que se dan entre distintas disciplinas, las ideologías, los contextos —como lo que comentabas antes sobre la imposición de una mirada desde el contexto anglosajón, que entiendo que te referías al DSM-5— y cómo eso va operando en nuestra mirada y en esa colocación propia a la que apelabas.***

Exactamente. Y, además, según lo que estamos viendo, es que eso es como si fuese adoctrinamiento. Es decir, eso es como si eso fuese la guía. Esta cuestión también, otra vez, de vuelta los protocolos, de crear este tipo de instrumentos que no permiten la pregunta. El diagnóstico tampoco la permite. Es decir, en la medida que tengo un diagnóstico, ya no me pregunto nada más. Eso es lo que les pasa a las alumnas. Y ellas dicen: "No, pero es que el diagnóstico tiene que estar." Y yo les digo: "Pero es que el diagnóstico tiene que estar desde el espacio donde tú estás y donde tú te relacionas con ese niño. No desde lo que te dicen que tiene ese niño desde una mirada médica o desde una mirada de la enfermedad." Nosotros desde lo educativo

no curamos. Cuando tú colocas a un niño en ese espacio de enfermedad, hablas de curación. Y, desde ese espacio de curación, lo único que hay es una vuelta a través de la medicalización de la infancia.

7. ***Claro. Me parece muy interesante esto que estás comentando, porque además creo que conecta muy bien con algo que rescato de cuando comenzamos a hablar y hacíamos ese recorrido sobre tu vida, y es algo que también me acabas de decir ahora, y que tiene que ver con la cuestión técnica y con esas guías que mencionabas, y que también, de alguna manera, las alumnas te decían que les daban seguridad para poder desde ahí poner en práctica algo. No sé cómo ves esta cuestión…***

   Sí, mucha gente piensa que lo que nosotros tenemos que hacer es conocer muchas técnicas. Las alumnas también hacen esta demanda. Esta cuestión de la técnica como fórmula, de la técnica como desprovista de sentido, ¿no? Es decir, la *tékne* griega siempre ha estado, y grandes autores y filósofos nos hablan de la *tékne*. Como Foucault o Agamben. Pero nos hablan de la técnica no desprovista de sentido. Claro, aquí lo que hay es un vaciamiento de sentido. Por tanto, la técnica hoy en día o estas herramientas que se publican y nos dan están vaciadas totalmente de sentido, porque ¿cómo compartes sentido si no hemos entendido todavía lo que supone estar en relación con la infancia?

8. ***Y hacernos esas preguntas que comentabas. O sea, el tomar estas técnicas, estas herramientas, estas estrategias de una manera, como decías, casi desprovista de ese sentido, ¿no?***

   De sentido y de significado. No tienen significado ninguno, para la infancia, para la familia, no tienen ningún tipo de sentido.

9. ***En un sentido incluso, quizás, aplicacionista y no de construcción de esa relación educativa, o de esa co-locación personal y profesional de la que hablabas.***

   Sí. Y desde esa mirada que te decía antes de un posicionamiento muy claro y ético ante el otro. Desde ese posicionamiento aplicacionista, como dice Núria Pérez de Lara, ya no nos haríamos las preguntas fundamentales.

10. ***Claro. A mí me interesaba retomar esta pregunta porque cuando hablabas de seguridad, de que a las alumnas les daba seguridad colocarse desde ahí, para mí se vincula a la responsabilidad que tenemos ante el otro, ante el lugar que ocupamos en el mundo, o el lugar que ocupamos en la escuela, o en la universidad, y para mí eso se conecta mucho con aquello que decías antes de las prácticas instituyentes y de la posición ética ante el otro y de la hospitalidad. Evidentemente, creo que no es lo mismo colocarte de una manera o de otra, en un lugar o en otro, y no sé cuál es tu visión respecto a esto en la formación universitaria, de maestras y maestros, educadoras y educadoras sociales. Porque tu propuesta me ha quedado clara: la invitación es a salir de ahí. ¿Pero cómo ves esa formación de maestras y maestros, y educadoras y educadores sociales?***

    Sí. Claro. En la formación de maestras y maestros, realmente, creo que no asumimos los riesgos que conlleva. Es decir, trabajar en la docencia universitaria, trabajar en la docencia desde lo educativo, conlleva a asumir riesgos. Conlleva a asumir que no sabes lo que viene después. Y, desde aquí, a las alumnas se les intenta decir que todo esto es una secuencia lineal, que, si hacemos esto, después sucede esto otro… Y trabajamos con ellas en un mundo totalmente, y se lo vendemos así, previsible, ¿no? Desde ahí, todas estas cuestiones

de la planificación, de la programación… Como si el acontecer se pudiese programar. Por tanto, si ya lo hacemos desde esa manera, si además nos desprendemos de las aportaciones de los grandes autores y autoras a lo largo de la historia… Es decir, parece como que hay una ruptura, una ruptura muy fuerte con lo que es la memoria histórica. Y esto también viene determinado por las políticas instauradas a nivel universitario, y a nivel de publicaciones. Es decir, que tienes que nombrar aquello que han publicado en los últimos 5 años, o los últimos 3 años. Y tú dices: "Bueno, sí, pero no voy a olvidarme de Montessori, porque sus publicaciones hayan sido en los años 30." Esa imposibilidad también, desde lo académico, de pensar que todo aquello que ha sucedido en el transcurso del tiempo, y que los tiempos aquí son otros, y son tiempos de urgencia y de emergencia, no hay esa posibilidad de repensar, de reconstruir, de construir. Y, además, es un gran problema dentro del espacio universitario de formación, la cuestión de los tiempos. Es decir, en este tiempo tienes que hacer esto, en este tiempo tienes que determinar esto, en este tiempo tienes que aprender esto. Y esta cuestión de falta de historia es lo que nos impide poder entender que muchas de las cuestiones que nosotros aquí estamos hablando, estamos discutiendo, ya se debatieron en los 60, en los 70… Nos falta una mirada derridiana de lo que es el tiempo y de la repetición. Y yo creo que lo que estamos haciendo nosotros es una repetición, pero de lo obsoleto. Una repetición de aquello que de alguna forma no nos acompaña, como decíamos hace un momento, en la cuestión del sentido. Es una repetición totalmente vacía. Totalmente desprovista de sustancia, como diría Žižek, en su interesante libro *El acontecimiento*. Aunque, bueno, no participemos de todo lo que dice Žižek, pero sí habla de la desustancialización. Y yo creo que lo que se ha perdido aquí, y lo que nos lleva a esta cuestión de las urgencias por las acreditaciones, y por todo este baremar continuamente nuestro hacer, nos lleva a esta imposibilidad de complejidad. En el sentido de que para hacer eso tienes que desmenuzar el saber. Y la educación y la pedagogía no pueden entenderse desde una mirada fragmentada. Y nos encontramos con una fragmentación continua del saber.

11. ***Entonces, sobre los retos educativos contemporáneos en este abordaje de la inclusión, o de la mirada de la atención a la diversidad, en la formación inicial de maestras y educadoras, que a la vez tendría que ver con esas propuestas o invitaciones a repensar las maneras de las que participamos en la universidad. Tendrían que ver con ese repensar la secuencia lineal, el mundo previsible, el acontecer que no se puede programar… O sea, hay una invitación a repensar de una manera crítica estas cuestiones.***

Sí, no solo repensar, sino es una cuestión de cómo tú llevas la vida a las aulas. Y las aulas en la universidad son espacios mortíferos. Es decir, son espacios donde la propuesta es un espacio de hacer vida de espacios de muerte, ¿sí? Pero no es vida en sí, es una reconstrucción. Es decir, es una propuesta que ya hacía Meirieu en *Frankenstein Educador*, ¿no? Es una propuesta de hacer vida a partir de restos de cadáver. Por tanto, desde ahí, pasa por uno. Es decir, lo que vemos es que no hay posibilidad de cuestionamiento, y no hay posibilidad tampoco de que el otro te cuestione. No hay posibilidad. Cuando una alumna me cuestiona, me pregunta, en ese momento me puede desmontar, pero me hace estar viva.

12. ***Claro, crea ese movimiento en clase.***

Exactamente. Y se crea posibilidad de desplazamiento.

13. ***Claro, y es el lugar de la relación en el aula.***

Exactamente.

14. ***Sí, yo cuando me refería a esto, es esa mirada de la práctica instituida y la práctica instituyente, ¿no? Y como al final, bueno, decía repensar de alguna manera, pero entiendo que es una cuestión mucho más profunda que tiene que ver con esto, ¿no? De cómo ocupamos nuestros lugares, cómo traer la vida al aula. Y, para mí, esa secuencia lineal, ese mundo previsible, y eso sobre el acontecer que no se puede programar, para mí tiene que ver de manera directa con todo eso que estás diciendo.***

Sí, porque lo que surge en el aula siempre es otro. Es decir, en cualquier institución educativa, tú puedes llevar todo muy pensado, pero…

15. ***Ahí siempre pasa otra cosa.***

Sí, siempre pasa otra cosa. Y, por tanto, desde ahí, sería también tendríamos que conversar sobre esa mirada desde la improvisación. Pero no de la improvisación de hacer cualquier cosa, sino de la improvisación desde esa experiencia reflexionada, desde ese saber, de esa posibilidad de recuperar…

16. ***Y de estar ahí, ¿no? De ahí de colocarte ahí. No encerrarte en esos discursos, esos lenguajes, esos diagnósticos, o esas patologías, que te colocan ahí, pero no estás ahí.***

Sí, sí. No estás ahí, ni tampoco miras al otro. Tampoco necesitas mirar al otro. Es decir, y esto ya lo decía Sartre en 1942 o 1943, cuando escribió *El ser y la nada*. Tiene un capítulo interesantísimo: *El extrañamiento del prójimo*. Y ahí ya en ese capítulo dice que lo que estamos provocando, tanto aquí como en las escuelas, o con los niños o con la infancia, es que lo que está haciendo la educación, lo que está haciendo la escuela, o lo que está haciendo el sistema educativo, es avergonzar al otro de lo que es. En este caso, avergonzar al niño de lo que es. Y yo pienso que es una cuestión que también sucede en la universidad: avergonzamos a las y los estudiantes de lo que son, o de quién-quiénes pueden ser.

17. ***¿Te atreverías a decir por qué crees que sucede eso en la universidad?***

La universidad como toda institución… La universidad proviene de la época medieval. Desde ahí, se han creado una serie de estructuras, de jerarquías, de organizaciones que son muy difíciles de considerar desde otro lugar, porque ya también nos vienen dadas. Es decir, y creo que es mucho de lo que aprendí gracias a la mirada del pensamiento crítico en el saber psiquiatriátrico, es esa posibilidad de hacer tambalear, no solamente lo que sucede dentro, sino también esa estructura que recoge lo que ahí sucede. Por tanto, los muros o el espacio institucional crean un espacio totalmente invisible hacia el fuera. Hemos tenido grandes problemas con estas miradas reformistas. Es decir, las miradas no pueden ser ya reformistas. Y lo que ha pasado en la universidad, y lo que ha pasado en todas las instituciones, es que ahí continúan reformas, pero no hay transformaciones. Y, para que haya transformaciones, a veces hay que romper, o destruir de una manera más revolucionaria, los muros y esos espacios tan jerarquizados. Ahora nos llama la atención que nos pongan en comisiones de selección hasta de las plazas, cuando esta facultad está tremendamente feminizada, y nos digan que tienen que configurarse de manera paritaria, entre número de hombres y el número de mujeres. Es decir, esas cuestiones que llevan otra vez esa perversión de un engranaje que lo que hace es sostener lo que ellos, de alguna forma, ya desde el primer momento intentaron, y que nos viene ya totalmente dado y construido. Yo puedo hablar de trabajar desde las teorías feministas, desde una construc-

ción discursiva... Y yo hablaría más desde la mirada de las mujeres del sur global, de esta descolonización de nuestros cuerpos y nuestras mentes, y que también algunas mujeres del sur global dicen que las teóricas feministas europeas que lo que están haciendo con ellas es una vuelta, es una doble colonización... Y en la universidad pasa igual. Es decir, estamos tratando de que no haya esa colonización del hacer de las mujeres dentro de la universidad, pero, al mismo tiempo, para sostener lo que siempre ha sido, buscan múltiples justificaciones... Cuando en ningún momento esa propuesta ha existido dentro en relación con las mujeres.

18. ***Ya. ¿Y qué lugar crees que guardaría la creación y la creatividad con todo esto que estamos abordando? Porque comentabas distintas palabras: transgresión, construcción, deconstrucción...***

Sí, a ver, pienso que en esto de la creación... Y vendría muy en la línea de Susan Sontag. Ella, creo que es en el libro de *Estilos radicales*, dice que el arte es una transgresión afortunada. Y creo que eso lo tendríamos que llevar a lo educativo. Esa posibilidad de creación. Es decir, el arte o la expresión dentro de lo artístico lo que te permite es esa posibilidad de creación continua. No se puede hablar de transgresión afortunada si no hay una continua creación. Porque es en esa transgresión afortunada, en esa creación continua, que encuentras la posibilidad de construir. Es decir, es con la creación, si lo digo bien, es con la creación que tú puedes transgredir, si no creas no puedes transgredir.

19. ***Cuando hablabas también antes de la ruptura con la historia, que lo decías apelando a todo esto de, por ejemplo, cómo hemos de configurar nuestros artículos científicos y solo citar los artículos publicados durante los últimos 5 años... Igual me equivoco, pero me parece que esa creación de la que hablas, y esa transgresión, también tiene que ver con no continuar con esta ruptura con la historia.***

No. Claro. La historia es una historia de las subjetividades. Y, por tanto, la creación, lo que permite es tener en cuenta esa posibilidad de construcción subjetiva. ¿Cómo estás con el otro? ¿Cómo conoces al otro? ¿Cómo estás en la relación con el otro? A través de una relación de intersubjetividades. En esta relación con el otro, pasaríamos a ir más allá de la otredad, porque en la otredad el otro siempre es otro, y pasaríamos a hablar de alteridad, porque en la alteridad descubro al otro porque es la única forma de saber quién soy. Es decir, la alteridad sería aquello en lo que, descubriendo al otro, me descubro a mí. Me cuestiono, me descubro y puedo saber quién soy. Y esto quizás proviene de teorías podíamos decir, lacanianas, o psicoanalíticas, o freudianas, ahora tan denostadas por algunos... Es decir, cuando realmente no estamos en los orígenes, cuando realmente no nos leemos la obra de Freud, o no nos leemos la obra de otros autores, lo que hacemos es reproducir el discurso de otro a través de la interpretación del otro sobre lo que ha sido lo que primeramente aquel otro interpretó y escribió. Y, claro, las interpretaciones pueden ser realmente aberrantes. Por tanto, yo creo que la creatividad lo que me permite es también esta posibilidad de relación a lo largo de la historia. Porque mucha gente dice, bueno, estoy creando. No, estás repitiendo. Es decir, esa posibilidad también de entender que la transgresión me puede llevar a entender también el romper con la repetición. Pero, para eso, tengo que conocer la historia. Tengo que conocer la historia de la gente que me rodea, de mis alumnas... Y no es fiscalizar su vida, si no es reconocer que esa historia de la que ella forma parte, aunque sea una historia de la que en algunos momentos no podamos dar cuenta... Cuando hablamos de nuestra propia historia, la construimos también en relación con la memoria y con lo que otros nos han dicho sobre nosotros mismos. Pero esa posibilidad, esa posibilidad de construcción de historia... En ese momento que

yo estoy hablando de mi historia, en un instante puede ser una construcción, digamos, inventada, pero hace que esa posibilidad de invención me lleve a ver, en un momento determinado… Es decir, cuando la estoy contando, cuando la estoy narrando, a través de la narrativa —que me parece fundamental, el que uno pueda narrarse y pueda narrar—, me lleva a poder entender qué parte de mi historia es ficticia, por decirlo de alguna forma, o qué parte de mi historia realmente puedo entender. La historia y el narrarse, el poder contarse y dar cuenta… me permite esa posibilidad de abrir y de no obturar para nada la mirada.

20. ***Entonces para ti la creación en el aula tendría que ver cómo nos colocamos, ¿no?***

Sí. Cómo nos colocamos, cómo nos posicionamos, cómo nos ubicamos… Yo vuelvo a decir posicionamiento… Cómo nos narramos… Desde otro lugar. Y el ver que se pueden contar las historias desde otros muchos lugares. Por ejemplo, en las aulas, ya desde el primer momento que inicié mi trayectoria como docente fue siempre desde la narración de autores o autoras que hablaban desde sí y que no se nombraban personas con discapacidad. Por ejemplo, nadie hablaba en ese momento en las aulas, en el año 1996, 1997, de Frida Kahlo Y ya trabajaba a partir de la pintura de Frida Kahlo. Es decir, una de las cosas que hacía en una asignatura, que en ese momento se llamaba —muy desde el diagnóstico y desde la nomenclatura de la OMS— Deficiencias motóricas. Imagínate tú. Era Didáctica de las deficiencias motóricas. Y ahí, cuando trabajaba en esa asignatura, tuve que ir conmigo misma desmontando.

Figura 3

La columna rota. Autorretrato de mujer sufriendo de Frida Khalo (1944)

Porque, claro, venía de muchos años de práctica pedagógica, pero no había tenido tiempo para leer más allá de los manuales o libros que leía en esos momentos. Y ahí fue cuando fui retomando otras posibilidades de lecturas. Sí que es verdad que siempre me he ido mucho más por la literatura, más por el ensayo, más por las narrativas, o más por la poesía… Es decir, siempre he leído más de eso que de otra cosa, aunque también

he leído mucho de lo otro. Pero cuando empezaron a proliferar narrativas sobre las historias de vida de las personas, así llamadas, con discapacidad —hoy en día personas con diversidad funcional, aunque muchas de ellas siguen reivindicando que se les diga personas con discapacidad (y aquí pienso que la discapacidad quizás sea una construcción discursiva y una construcción social y aquí hay muchos debates posibles)— lo que hice fue eso: llevar al aula otra forma de narrarse. Una forma de narrarse también que tuviese que ver con esta propuesta de dentro del arte de transgredir. Y creo que les hizo también a las alumnas entender que hay otras formas de narrarse que quizás hasta ese momento no se habían tenido en cuenta.

21. ***Además de todas las referencias bibliográficas que nos has ido dejando a lo largo de la entrevista, ¿tendrías alguna recomendación para las personas que leen nuestra revista?***

Sí, recomendaría a artistas como Judith Scott. Ella es una escultora, con síndrome de Down, que además tiene una hermana gemela y las separaron cuando eran pequeñas... Bueno, ella se ha convertido en una figura internacional. Es impresionante cómo crea y cómo cuenta su historia a través de las creaciones. Por tanto, desde ahí me pareció muy interesante rescatar estas historias. Y rescatar la historia también de esa creación, a través de la escritura y a través del pensamiento, de quizás algo no tan conocido, pero sí muy conocida su historia, la de Helen Keller. Una mujer con pensamiento marxista, una mujer con una mirada totalmente transgresora también en su época, con una escritura donde narran cuestiones fundamentales y leer *Historia de mi vida* que lo escribió en 1903, pero que se publicó en 1904... Y dices: ¿Cómo no voy a llevar esto a la asignatura? Es decir, lo que trato en las asignaturas es de unir tanto las narrativas a nivel de escritura, como las narrativas también más artísticas, lo que puede ser pintura, fotografía, performance, instalaciones, y todo lo que presento tiene siempre al margen, al lado, en el fondo, tiene siempre una imagen (a través de la pintura, o de la fotografía, o de la fotografía conceptual) que, de alguna forma, me lleva o lleva a las alumnas a pensarse.

Figura 4

¿Por qué no habla castellano, señor Pedro? de Alfonso Castelao (1931)

22. ***Antes de terminar… Hablabas de Judith Scott, y esa idea de que las mujeres, así llamadas, con discapacidad o con diversidad, se reconocen como mujeres creativas también. Ahí creo que hay también una ruptura de ciertos mitos. Antes también pasamos por otro de ellos, que es la creación a la partida de la nada. Y tú hablabas de la creación y repetición también, y esto sobre que está llena también de contribuciones de otras personas, de nuestras experiencias de vida y todo esto. O sea, que habría esta ruptura con estos mitos. Y, luego, he notado que, a lo largo de tu discurso, al abordar estas cuestiones hablas más de creación** que de **creatividad.***

    Sí, sí. Claro, porque desde la posibilidad de creación… Es decir, si no es adjetivar algo. No me gusta poner atributos. Y desde esa cuestión de poner o denominar de una forma determinada algo, también hay esa posibilidad de cierre o de obturación. Porque si hablamos de creatividad, tendríamos que decir lo que cada uno considera como creatividad, cómo la definimos etc. Si hablamos de creación, todo el mundo crea.

Bibliografía

Ezquiaga, M. (1 de julio de 2024). John Red, psicólogo: "Estamos medicando la pobreza", *El País*. https://elpais.com/sociedad/2024-07-01/john-read-psicologo-estamos-medicando-la-pobreza.html#

Khalo, F. (1944). *La columna rota. Autorretrato de mujer sufriendo.* [Pintura]. México D.F: Museo Dolores Olmedo.

Rodríguez Castelao, A. D. M. (1931). *¿Por qué no habla castellano, señor Pedro?* [Lámina]. En Álbum Nós. https://castelaonarede.wordpress.com/castelao-artista/album-nos/