

# VIVIENDO Y SINTIENDO LA PEDAGOGÍA INTERACTIVA INTERSECTIVA EN «O PELOURO»: ESTUDIO DE UNA NARRATIVA DE LAS IMPLICACIONES EMOCIONALES DE SUS EDUCADORES

*Living and feeling the Interactive Intersective  
Pedagogy in O Pelouro: a narrative study of the  
emotional involvement of its educators*

*David Menéndez Álvarez-Hevia*

**RESUMEN:** *O Pelouro es una iniciativa y práctica educativa real que apuesta firmemente por la inclusión de todos los alumnos. Este artículo explora el contexto discursivo y las formas en las que los educadores de este colegio innovador construyen su identidad emocional. El discurso pedagógico que articula las prácticas de este centro (conocido como pedagogía interseccionada interactiva) es tomado como referencia principal a la hora de analizar las formas en las que los educadores de O Pelouro entienden su labor emocional. Para el desarrollo de esta investigación de índole cualitativa ha sido considerada la teoría del discurso desde una perspectiva performativa. Esta da sentido a la experiencia micro-etnográfica vivida en el centro por el investigador. Todo ello es complementado con el uso de un enfoque narrativo que sirve para representar y discutir la implicación emocional de un profesor en interacción con un alumno. Por medio de esta metodología se busca retratar la labor emocional de estos profesionales y así poder presentar una visión más crítica de lo que supone ser y sentir en un ambiente de innovación psicopedagógica inclusiva.*

**Palabras clave:** *emociones de educadores, O Pelouro, Inclusión educativa, discurso emocional, micro-etnografía, enfoque narrativo.*

**ABSTRACT:** *O Pelouro is a real educative initiative and practice that present a firm commitment with the inclusion of all students. This article explores the discursive context and ways in which educators from this innovative school construct their emotional identity. The pedagogic discourse that articulates the practices of this centre (the Intersective Interactive Pedagogy) is taken as the main reference with the aim*

*of analysing the ways in which the educators from O Pelouro understand their emotional labour. With the intention of develop this qualitative research the discursive theory is considered from a performative approach that will give a meaning to the microethnographic experienced lived in the centre by the researcher. It is complemented through a narrative approach used to represent and discuss the emotional experience of a teacher interacting with a student. By means of this methodology is attempted to portray some of the present tensions in the emotional labour of these professionals and thus illustrate a more critical view of what means to be and feel in an inclusive and innovative psychopedagogical environment.*

**Key words:** *educator's emotions, O Pelouro, inclusive education, emotional discourse, micro-ethnography, narrative approach.*

## 1. INTRODUCCIÓN

«Lo que es impresionante son las cosas tan bellas e intensas que se llegan a vivir aquí, con los chavales; la emoción revivificante de todo esto» (Rodríguez de Llauder en Contreras, 2002: 56).

Corría el año 1973 cuando Teresa Ubeira Santoro, una comprometida pedagoga, y Juan Rodríguez De Llauder Riesco, un renombrado psiquiatra infantil, veían cómo tomaba forma su sueño de poner en práctica un modelo psicopedagógico centrado en la idea de desarrollo integral del alumno, fundando así un concepto que desafiará los modelos de exclusión y segregación de la época. Demostrando que la inclusión educativa era posible. De esta forma nace O Pelouro<sup>1</sup>, como espacio y paradigma educativo en el que las etiquetas, los diagnósticos y las limitaciones que representan al niño en el sistema educativo moderno son substituidos por una percepción más humanista y constructivista. Desde este planteamiento la educación se centra en la idea de crecimiento individual e integral del sujeto «normosaludable<sup>2</sup>» en un entorno propicio para ello. Este espacio es creado entonces como un:

1 La labor educativa de O Pelouro es reconocida en el Decreto de la Xunta de Galicia 191/1988, del 21 de julio como «centro singular experimental de innovación psicopedagógica e integración».

2 El término «normosaludable» deriva del trabajo de investigación-acción llevado a cabo por Rodríguez de Llauder (1984) en el que define el «Síndrome Normopatico». Desde esta perspectiva socio-crítica se busca establecer un marco saludable en el que los parámetros contextuales son configurados para favorecer el desarrollo psicoevolutivo del niño, evitando los elementos ambientales «patógenos» que crean al niño «normopatico».

«escenario-espacio, caldo de cultivo, entretejido por un marco clima biológico saludable —en las personas, en la arquitectura, en la intención, en la estructura dinámica, en las cosas...»— (Ubeira y Rodríguez de Llauder, en Molina 1997: 113).

Para sus fundadores, O Pelouro no es tan solo la configuración de un espacio físico determinado dentro de un marco natural; es más globalmente enfocado como una *Institución Estallada*. Por *Institución Estallada*, Juan y Teresa adoptan el término introducido por Manonni (1986) para describir aquella acción al margen de lo establecido, que rigurosamente planteada actúa de forma subversiva, poniendo en entredicho la base y la estructura del modelo o discurso dominante. No obstante, O Pelouro no se debe de entender tan solo como una forma de rebeldía o protesta, sino que debe de considerarse una acción educativa de investigación-acción que replantea la educación y su organización dentro de un nuevo paradigma desarrollado desde la práctica y la experiencia docente, llevada a cabo ininterrumpidamente durante más de veinticinco años.

Este proyecto educativo se encuadra dentro de un marco teórico constructivista. A su vez considera ideas psicoanalíticas y cognitivistas, de forma que plantea una alternativa real y práctica al modelo tradicional o «normopático». Por lo tanto el discurso educativo de O Pelouro es enfocado en este estudio como un ensamblaje de múltiples conceptos, teorías y principios que organizan y normalizan de una forma concreta las prácticas educativas y la subjetivación del educador dentro de dicho modelo. Como bien exponen Solé y Coll (2006), el constructivismo no debe de ser entendido como un libro de recetas, sino más bien como una forma de entender la enseñanza desde múltiples principios que se agrupan en lo que hoy entendemos por modelo constructivista. Por lo tanto debemos de comprender que no es un sistema cerrado, ya que el constructivismo agrupa múltiples ideas que pueden ser articuladas de diferentes formas.

La propuesta educativa-inclusiva de O Pelouro presenta su propio discurso constructivista y de ahí surgen algunas de las divergencias o tensiones con respecto al discurso dominante, que aunque se enmarque dentro del mismo enfoque, es articulado de forma diferente. Este estudio no pretende profundizar en estas divergencias ni tampoco describir en profundidad el paradigma que se plantea desde

este colegio (conocido como la *Pedagogía Intersectiva Interactiva*)<sup>3</sup> entre otras razones porque asumo que capturar la intensidad y la complejidad de un modelo vivo como este, dentro de un entramado lingüístico y teórico, es una labor más compleja que la que se puede extraer de mi experiencia en el centro.

El objeto de esta investigación enfoca el estudio emocional de los educadores de O Pelouro desde una perspectiva discursiva *performativa*. Desde este punto de vista la emocionalidad del educador no es asumida como una cualidad interna del sujeto, tampoco como algo meramente social. Es más bien entendida como una producción de la interacción entre el discurso del centro y las posibilidades del educador para representarse en él. Este enfoque es presentado por autores como Zembylas (2003, 2005) y Boler (1999), quienes desde una postura post-estructuralista replantean el papel de las emociones a la hora de entender la identidad del docente. El espacio emocional desde esta perspectiva pasa por tanto de ser un fenómeno cognitivo, como suele plantearse desde el enfoque estructuralista que domina el modelo educativo moderno (Burman, 2009), para ser un fenómeno discursivo, desde el que el estudio de los problemas del docente son replanteados de forma socio-crítica. Esta discusión es abordada con más profundidad en el siguiente punto.

## **2. EL DISCURSO Y NORMAS EMOCIONALES DE LOS EDUCADORES**

Como ha sido mencionado previamente, esta investigación es planteada desde un pensamiento sociológico, crítico y posestructuralista. Es decir, este estudio es enfocado desde una forma de ver el mundo en la cual los sujetos y los elementos que configuran la representación de nuestras vidas son moldeados por valores políticos, sociales, culturales, étnicos, económicos y de género que se cristalizan a lo largo del tiempo (Lincoln & Guba, 2000). Desde este punto de vista el mundo emocional de los profesores puede ser entendido

<sup>3</sup> Ver Molina (1997) para profundizar en la *Pedagogía Interactiva*. Además en este mismo libro los fundadores de O Pelouro exponen los principios del modelo de este colegio y la *Pedagogía Interactiva Intersectiva*.

de una forma que trasciende los límites marcados por el marco conceptual cognitivo, desde el que es articulado el discurso emocional dominante en el contexto educativo (Zembylas, 2006).

Un enfoque performativo de las emociones plantea el fenómeno emocional no como una cualidad cognitiva, neurofisiológica o química. Tampoco la limita a ser explicado desde una naturaleza estrictamente social. Un estudio performativo surge de las tensiones existentes entre los límites establecidos en nuestro cuerpo, las posibilidades sociales para transformarlos y a la vez ser transformados por medio de prácticas discursivas.

El trabajo de Butler (1999) es un claro ejemplo de este tipo de enfoque. Esta autora desarrolla su teoría performativa discutiendo asuntos relacionados con la configuración del género sexual. Este es planteado como una construcción ya que desde una visión performativa el género no es algo meramente definido por unos valores biológicos. Butler explica que el género femenino es entendido como una serie de prácticas o rituales socialmente organizados por medio de múltiples discursos que interactúan, creando representaciones y así construyendo en nosotros una idea de lo que es y significa nuestro género sexual. Debemos de tener en cuenta que este planteamiento supone la posibilidad de transgredir los límites marcados, considerando que las formas de representación no son algo estático y por tanto podemos entenderlas como construcciones que marcan límites pero a la vez abren nuevas posibilidades.

Estas ideas son contextualizadas por Zembylas (2003, 2005, 2006) en el ámbito del estudio emocional de los profesores. Este autor explica la visión performativa como una forma de enfocar las emociones. Se trata de un proceso dinámico de prácticas discursivas que se materializan en el cuerpo del profesor mediante múltiples formas preestablecidas de corporeización del lenguaje y las emociones. Por tanto, desde este enfoque la subjetivación emocional de los profesores de O Pelouro es entendida como una interacción marcada por las pautas determinadas por el discurso del centro (el cual también se entrelaza con otros discursos) y las posibilidades y límites impuestos en el cuerpo del profesor para representar esta emocionalidad.

En otras palabras, la investigación que se presenta en este artículo se centra en entender la forma en la que los educadores del cen-

tro constituyen y representan sus prácticas emocionales, tomando como punto de partida el discurso del centro, teóricamente entendido como *Pedagogía Interactiva Intersectiva*.

Finalmente, antes de concluir este punto y pasar a discutir la metodología de esta investigación, me gustaría aclarar que al hablar de discurso y prácticas discursivas no estoy centrando mi interés en observar estructuras lingüísticas o prácticas del lenguaje desde una visión filosófica estructuralista. La idea sobre la cual se plantea este estudio pretende desmarcarse del análisis puramente lingüístico, para centrarse en una visión post-estructuralista/postmodernista desde la cual el concepto de discurso se asocia con ideas sociológicas y políticas (implicaciones del poder), llegando a coquetear con planteamientos filosóficos radicales como el nihilismo o la deconstrucción (ver: Drolet, 2004; Miller, Whaley y Stronach 2005). Discurso es entonces abordado como un concepto heteromorfo de interacciones que sirve para articular las formas en que las personas construyen y actúan dentro de un determinado espacio. Eso sí, siempre dejando lugar para poder enfrentarse a este orden como bien explica Foucault (ver: Faubion, 1994). Por tanto el investigador postmodernista ve las representaciones del mundo como efectos y artefactos interconectados con el discurso. A esto, el investigador performativo añade que la realidad que percibimos es el producto de una cadena de repetidas prácticas que se apoyan entre sí para crear una representación que adquiere el rango de verdad y realidad. No obstante, esta afirmación conlleva consigo la negación de ciertas formas, que al encontrar resistencia a ser incluidas en la normatividad, paradójicamente lo que hacen es mostrar las limitaciones del discurso para construir representaciones que contemplen todas las posibilidades.

En esta línea Lather (1993) defiende que el discurso «hace mundo nuestro mundo»<sup>4</sup>, queriendo decir con este juego de palabras que el discurso hace posible que podamos representar y por tanto construir los elementos que componen el mundo en el que nos desenvolvemos. Esto se consigue dotándole de sentido por medio de *prácticas discursivas*, las cuales Foucault (1972) explica como cuerpos de

4 Traducción personal de las palabras de Lather (1993) «*worlds the world*» (p. 675).

normas determinadas en el tiempo y el espacio las cuales condicionan y legitiman nuestras formas de actuar, articular experiencias y construir afirmaciones.

Ya centrándonos más en el ámbito de esta investigación y tomando como punto de partida las ideas previamente expuestas, inspirado por el clásico estudio de Hochschild (2003) denunciando la explotación emocional en el desempeño de ciertos trabajos<sup>5</sup>, Zembylas (2005; 2006) desarrolla el concepto de *reglas emocionales*. Mediante esta idea Zembylas propone estudiar las emociones de los profesores centrándose en entender cómo estas son definidas, reguladas y corporeizadas por medio de normas que funcionan y circulan como textos silenciosos mediante los cuales se estructuran las experiencias, expresiones y prácticas emocionales de los profesores dentro de un contexto educativo y sociopolítico concreto. Así, se dan a conocer cómo las implicaciones emocionales de los profesores son construidas discursivamente como normas emocionales que sirven para que el profesor entienda su mundo emocional como algo personal, pero que en realidad tiene mucho de predeterminado. De esta forma, basándonos en las ideas de Foucault (1991) sobre las dos caras del poder del discurso, las normas emocionales no deben verse solo como una forma de represión emocional, sino que deben de ser también consideradas por su potencial para constituir la identidad emocional de los profesores. Además esta identidad es siempre inacabada y abierta, ya que siempre contempla la posibilidad de cambio basándose en la posibilidad de múltiples representaciones. Esta idea es matizada por Butler (2007) desde cuyo punto de vista esta investigación puede plantear la relación de las normas emocionales y la construcción emocional del profesor como un proceso de repetición que marcara las posibilidades de actuación atrapando al sujeto, pero sin conformarlo del todo:

«El sujeto no está *formado* por las reglas mediante las cuales es creado, porque la significación *no es un acto fundador, sino más bien un procedimiento regulado de repetición* que al mismo tiempo se esconde y dicta sus

<sup>5</sup> Posteriormente otros autores han trasladado el trabajo de Hochschild al ámbito educativo para así explicar la labor docente como una «trabajo emocional» y centrarse en explicar la problemática que esto conlleva (ver: Nias, 1989; Hargreaves, 1998; Winograd 2003; Colley, 2006; Isenbarger & Zembylas, 2006; Chubbuck & Zembylas, 2008).

reglas precisamente mediante la producción de efectos sustancializadores. En cierto modo, toda significación tiene lugar dentro de la órbita de la obligación de repetir; así pues, la capacidad de acción es estar dentro de la posibilidad de cambiar esa repetición» (p. 282).

Por tanto, este enfoque discursivo permite que el mundo emocional de los profesores sea reconfigurado y entendido de una forma diferente a la que predomina en nuestra cultura. Desde esta nueva perspectiva, las implicaciones emocionales de profesores y educadores dejan de ser un tema tabú y privado que se asocia solo a una experiencia personal y subjetiva; pasando a ser representado como un ensamblaje en continua reconstrucción que se mueve entre lo social y lo personal, llegando a poner en entredicho los límites de ambos. Esta concepción dinámica responde a la necesidad de entender de una forma crítica cómo los discursos occidentales de las emociones moldean el trabajo de los educadores, reconociendo la presencia emocional en las interacciones educativas y en la constitución de la identidad del educador (Boler, 1999; Burman, 2001). En resumen, desde este enfoque, las emociones son problematizadas ya que son entendidas como un espacio al que se ha negado acceso, siendo utilizado para el control de las prácticas de los profesores y su subjetivación. Haciendo visibles las formas en las que las emociones de los profesores han sido configuradas, así como las tensiones asociadas y formas de resistencia desarrolladas, estaremos contemplando la posibilidad de una forma más justa, participativa y democrática de entender la construcción de la identidad de los educadores. Es por tanto una forma de *concienciación* freiriana según la cual se facilita que el profesor se vuelva consciente de cómo ha sido construido como objeto, pudiendo así emprender la exploración de nuevas formas de entender el proceso de subjetivación que le lleve a ser profesor-sujeto (Freire, 1996). No obstante esta nueva posición no debe ser entendida como un punto final, sino que debe ser afrontada como un proceso reflexivo perpetuo que nos lleve a aceptar el dinamismo y la multiplicidad como fundamento principal de la visión performativa.

### **3. METODOLOGÍA: EL RETO DE REPRESENTAR LA IMPLICACION EMOCIONAL EN O PELOURO POR MEDIO DE UNA «NARRATIVA» BASADA EN LA VIVENCIA MICRO-ETNOGRÁFICA**

Esta investigación está marcada por una vivencia micro-etnográfica en el centro educativo de O Pelouro por un periodo de dos meses. Como investigador-participante tuve la oportunidad de vivir en primera persona un tipo de experiencia en el centro que posteriormente me permitiría experimentar con la formación de una imagen en forma de narrativa. Recurriendo a ella para poder discutir las observaciones y reflexiones sobre mi percepción de la interacción de los profesores con el discurso emocional asociado al discurso de esta realidad educativa inclusiva llamada O Pelouro.

El termino micro-etnografía, también presentado como *etnografía focal* (Erickson y Mohat, 1982), se refiere al análisis microscópico de actividades e interacciones humanas que se desarrollan de una forma natural (Streeck & Mehus, 2005). Se trata de un método originalmente utilizado en educación para focalizar la investigación etnográfica a un nivel más reducido como puede ser una clase, o como en el caso de esta investigación en un colegio concreto (ver: Smith & Geoffrey, 1968; Basham & DeGrot, 1977). Según Spindler (1982), el estudio micro-etnográfico se caracteriza por una observación detallada en la que se centra la atención en los pequeños detalles del día a día del colegio. Por tanto, podemos decir que micro-etnografía es en esencia un estudio etnográfico ya que ambos comparten un interés similar en entender el mundo en el cual las personas viven. Para ello, se plantea estudiar cómo esta «realidad» es socialmente construida y representada por medio de la implicación personal del investigador como sujeto reflexivo inmerso en la realidad a investigar desde la que adquiere una visión subjetiva desde la que situar el análisis.

El estudio que aquí se presenta es entonces micro-etnográfico ya que limita el espacio de investigación al colegio de O Pelouro y sus educadores. Además se reduce el tiempo de presencia del investigador en el terreno de investigación a dos meses. No obstante, se man-

tiene la esencia de todo estudio etnográfico en el que la experiencia estudiada es vivida en cierta forma por el investigador.

La experiencia subjetiva del investigador en el campo es la fuente central de información para analizar la implicación emocional de los profesores. El investigador es parte del proceso de construcción de la realidad a analizar y por ello, ser consciente de las tensiones y problemas existentes a la hora de articular representaciones sobre el mundo, es una parte ineludible de la investigación etnográfica. Desde esta perspectiva Denzin (2009) aclara que el dudar de la posibilidad de un acceso directo al mundo emocional no significa que nuestros estudios se queden huérfanos de objetivos, sino que debemos de orientar nuestra investigación a entender cómo creamos las representaciones y experiencias emocionales. Desde esta visión queda claro el papel fundamental del investigador es construir una representación de la cuestión a investigar. Por ello, este estudio parte de la experiencia subjetiva que se deriva de la práctica micro-etnográfica y que sirve para crear una narrativa que represente la implicación emocional de los profesores de O Pelouro.

Metodológicamente hablando se trata de trabajar con los datos desde un *enfoque narrativo* el cual supone un planteamiento ontológico diferente al que estamos acostumbrados en la investigación tradicional. No se trata de discutir si la representación es un reflejo verdadero del fenómeno observado; sino de considerar el potencial de la narrativa para explorar los asuntos emocionales de los profesores. Para Richardson (1994) este enfoque consiste en una invitación a la experimentación con las formas de representación escrita. Se trata de buscar propuestas que nos permita encontrar nuevas posibilidades de significación textual, las cuales contribuyan a superar las ataduras que conlleva abordar asuntos de autoría, validez, veracidad y fiabilidad a la hora de construir una narrativa en un contexto académico. Clough (1999; 2002) explica que desde el *enfoque narrativo*<sup>6</sup> la investigación educativa supera estos temas ontológicos, centrándose en presentar historias que se sustentan en sí mismas. Esto significa que

6 Una discusión más detallada de esta metodología y su practica puede encontrarse por ejemplo en: Wyatt, 2007; Piantinida, Mahoon & Garman, 2003; Slattery, 2000; Winter, Buck & Sobiechowska, 1999; Sparkes, 1997.

la verdadera discusión sobre el texto debe de centrarse en su capacidad para representar realidades, no en términos científicos cuestionados por sus ataduras y restricciones (Feyerabend, 1975), sino en términos literarios que juzgaran el texto por su capacidad emotiva y representativa. Esto es aclarado por Watson (2000) para quien el texto es un producto retórico, un conjunto de argumentos sobre los que el etnógrafo persuade a los lectores de su forma de ver el mundo y en este caso, de su forma de ver la realidad emocional de estos profesores.

Las palabras de Sandelowski son esclarecedoras a la hora de entender la actitud ontológica y práctica del método narrativo:

«Cuando hables conmigo sobre mi investigación, no me preguntes qué he encontrado, he encontrado nada. Pregúntame qué me he inventado, qué he creado de mis datos. Pero debes de saber que haciéndote preguntarme esto, yo no estoy confesándote que te diga alguna mentira sobre la gente y sucesos de mi estudio/historia. Yo he dicho la verdad. La prueba está en las cosas que he hecho, como se ven en los ojos de tu mente, si satisfacen tu sentido del estilo y conocimiento, si las crees, y si te llegan al corazón»<sup>7</sup> (Sandelowski en Clough, 2002:18).

Por lo tanto, este estudio presenta una historia que el investigador etnógrafo construye a partir de su experiencia en el colegio. Una narración que cuenta dentro del contexto educativo «especial» de O Pelouro un encuentro cotidiano entre un alumno y un profesor. Como he intentado explicar, lo más importante no es si esta historia es veraz, o si es una perfecta representación que se ajusta a los estándares descriptivos que estipulan las ciencias positivistas. Esta narrativa debe de ser entendida como una representación textual planteada desde la experiencia del investigador. Dado el planteamiento ontológico de esta investigación debe ser juzgada por su capacidad para articular una discusión sobre la implicación emocional de los educadores en este centro. Además, movido por el carácter crítico que se asume desde una postura postmodernista, esta discusión también debe ser entendida por su capacidad para abrir el debate sobre el papel de las emociones en el proceso educativo, presentando nuevas formas de entender el encuentro entre el profesor y el alumno. Se

7 Traducción personal del texto original en inglés.

trata de promover un nuevo entendimiento de las implicaciones emocionales de los profesores que sirva para considerar diferentes prácticas educativas y diversas formas de identificación.

#### 4. HISTORIA

Pablo es un alumno de educación secundaria que lleva en O Pelouro dos años. El es uno de esos estudiantes que permanecen de lunes a jueves viviendo en el centro aunque esto no le supone ningún esfuerzo ya que como explica con sus propias palabras: «me gusta estar aquí, no es un mal sitio, mis compañeros son buena gente y las clases no son tan aburridas como a las que iba antes». Pablo es uno de esos estudiantes que frecuentemente es catalogado en otros centros como «problemático», lo que le conllevó repetir curso y ver cómo era separado del grupo y confinado en clases especiales para alumnos como él. Sus profesores le acusaban de no mostrar ningún interés además de interrumpir las clases y molestar a sus compañeros. La situación empeoró y los padres de Pablo, con la esperanza de que las cosas cambiaran para su hijo, decidieron trasladarlo a estudiar a O Pelouro.

Por el momento, tras dos años en el centro sus padres y profesores reconocen en él un cambio significativo tanto de su conducta como de su actitud en general. Raúl, que es uno de sus profesores, dice sobre Pablo que: «no es un mal alumno, yo le tengo mucho cariño por la de horas que pasamos juntos. A pesar de que hay veces que es difícil hacerle trabajar, muestra un interés especial por las manualidades. Le gusta mucho pintar y aunque no creo que tenga ningún don especial, es algo a tener en cuenta a la hora de trabajar con él en clase».

Raúl es uno de los educadores de O Pelouro con más experiencia ya que le avala más de una década ejerciendo múltiples labores docentes y administrativas en este. En el colegio, Raúl es muy bien considerado por sus compañeros por su experiencia e implicación con el proyecto educativo de este centro y sus alumnos.

Recientemente, el trabajo escolar del centro se ha enfocado en la temática del cerebro. Tras varias sesiones que han servido para presentar el tema de diferentes formas a los alumnos, cada uno acorde

a sus intereses y preferencias decide cómo va a desarrollar sus proyectos entorno a este tema. Uno a uno durante la asamblea matutina en la que están presentes todos los miembros de esta comunidad (tanto alumnos como educadores) va determinando cuál va a ser su proyecto. Este tipo de actividad personalizada es conocida en el contexto de O Pelouro como *Actividad Productiva Yoizante a Término*<sup>8</sup>.

Algunos alumnos trabajarán por ejemplo en grupo elaborando un monográfico sobre el cerebro y la percepción sensorial, otros se centran en moldear con plastilina las diferentes partes del cerebro, y hay uno que trabaja en un mural que represente el entramado sináptico. Los alumnos se distribuyen alrededor de los múltiples espacios de los que dispone el centro para así ponerse a trabajar en sus proyectos con la ayuda de compañeros y profesores.

Pablo se encuentra sentado en el suelo de la habitación junto a una cartulina sobre la cual escribe en letras mayúsculas «neuronas espejo». El día anterior, junto a otros compañeros estuvo viendo un video sobre el descubrimiento de la forma de actuar de este tipo de neuronas y decidió que su proyecto se basaría en este asunto. Le fascina la idea de pensar que la actividad cerebral es la misma cuando estamos desarrollando un ejercicio que cuando lo estamos viendo desarrollada por otros. Pasada una hora, Pablo parece seguir en la misma posición y su proyecto parece no avanzar.

Raúl que viste su viejo mandilón salpicado de manchas permanentes y deshilachado por el uso, pasea por la habitación interesándose por el desarrollo de los diferentes proyectos. Va tomando notas mientras dialoga con los alumnos, compartiendo impresiones y discutiendo con ellos nuevas ideas que puedan enriquecer sus trabajos. Para este profesor la jornada laboral comenzó mucho antes de que los alumnos empezaran las clases y aún acabará después de que estos hayan completado su día escolar. Su trabajo en O Pelouro no entiende de horarios ni prioridades personales, se trata de una implicación total con el proyecto educativo a través de la cual identifi-

8 «La Actividad Productiva Yoizante a Término se basa en la profundización psicopedagógica de las acciones de la vida cotidiana, cuyo impregnador es la emoción que el adulto transmite, y envuelve el diálogo del niño y la cosa en sí, que fijará la acción educativa terapéutica como mojón de referencia evolutivo en el proceso de maduración, apoyo y guía de proyección futura» (Ubeira Santoro y Rodríguez de Llauder, 2003: 117).

carse en un discurso educativo integrador, confiando en su capacidad para crear un impacto positivo en la vida de sus alumnos y así contribuir al desarrollo de una sociedad más «humana».

Cuando el profesor se dirige hacia Pablo se encuentra a este echado en el suelo junto a su cartulina tarareando una canción. Raúl se sienta en el suelo en frente de éste y le pregunta por su proyecto A esto el estudiante contesta: *–mi intención es hacer un mapa mental que explique la función de las neuronas espejo. Pero es que hoy estoy muy cansado... no me apetece hacerlo...* El profesor que le estaba escuchando atentamente enseguida le responde sosegadamente. *–Vale, hoy es miércoles y entiendo que puedas estar cansado pero te recuerdo que este es tu proyecto, tú lo elegiste y aún recuerdo lo interesado que estabas al principio. Lo que podemos hacer es buscar nueva información que te ayude a estructurar un esquema inicial. Particularmente encuentro muy interesante tu tema. Aún recuerdo la primera vez que estudié las neuronas.* Pablo le interrumpió para bromear sobre el tiempo que habría pasado de aquello y Raúl que captó la ironía sonriendo le contestó: *–sí efectivamente hacia un par de años que los dinosaurios se habían extinguido.* Ambos rieron y enseguida el profesor continuó con su historia: *Recuerdo que ese día mi profesor nos dijo que las neuronas eran cómo las mariposas del alma. Además me pareció increíble lo misterioso que puede llegar a ser el cerebro. Cuando nos ponemos a pensar todo lo que sabemos sobre los diferentes órganos del cuerpo humano y nos paramos a pensar sobre lo que conocemos del cerebro nos quedamos sorprendidos de la de misterios que aún nos aguardan sobre él. Imagínate cuanto misterio que si yo te preguntara si seguirías siendo tú si te cambiara un brazo y una pierna por las de un compañero ¿Qué me contestarías?* Pablo que miraba extrañado enseguida contestó: *–Hombre, pues claro que seguiría siendo yo!* Entonces con un gesto más pícaro a través del cual se podía entrever que algo se tenía guardado, el profesor le pregunta: *–¿Y si lo que cambiamos es la cabeza?...* En ese momento Pablo se quedó extrañado y no supo que contestar. El profesor le acerca nuevo material acerca de las neuronas espejo y del cerebro y continúa hablando con otros alumnos.

Pasada otra media hora, Pablo y Raúl se vuelven a reencontrar. El profesor que viene con material para el alumno se sorprende al ver que su actitud apenas ha cambiado. El trabajo parece seguir estancado en el título. Raúl le recrimina a Pablo su actitud diciéndole que los libros siguen allí sin abrir y que su proyecto no parece avanzar. El profesor se vuelve a sentar junto a él, esta vez mucho más cerca y empieza a hablar con él –*Oye Pablo, un día que estuvimos hablando me comentaste que con tus amigos del pueblo solíais dibujar grafitis dentro de una casa abandonada y medio derruida. Me decías lo bien que te salían alguno de esos dibujos y lo bien que lo pasabas haciéndolo. Estoy pensando que quizás podrías hacer algo parecido para tu proyecto. Algo así como intentar representar tus ideas sobre las neuronas espejo a través de dibujos. ¿Qué te parece la idea?* Pablo parecía un poco asustado porque no se acordaba de que le había contado aquello a su profesor, creía que algún día le supondría una reprimenda pero aquel comentario pudo servir para encontrarse con el alumno de una forma diferente...

## 5. EXPLORANDO EL POTENCIAL DE LA NARRATIVA

La historia previamente expuesta pretende llegar al lector a través de dos formas que puedan expandirse, creando del trabajo con los datos la posibilidad de contemplar múltiples lecturas.

Se trata de ofrecer una historia como una construcción que parte de la experiencia del investigador y que permanece abierta a las múltiples interpretaciones que el lector pueda hacer. De esta manera, Watson (2000) propone metafóricamente entender el texto como la «casa» que el etnógrafo-arquitecto diseña, empleando para ello toda su experiencia y habilidad artística. En este caso el investigador construye y ofrece una historia al lector. No obstante, no se trata de un texto cerrado o finalizado, sino que se trata de una historia que invita al lector a establecer conexiones entre su posición subjetiva, la del investigador, la realidad representada y la cuestión de esta investigación. Por ello, este primer análisis del texto queda en manos del lector que retomando las palabras previamente mencionadas por Sandelowski, busca hacer reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿cómo se ve en «los ojos de tu mente» esta historia?, ¿cómo «satis-

face tu sentido del estilo, conocimiento y veracidad»? y finalmente, ¿cómo «te llega al corazón»? Como se puede esperar, las respuestas serán múltiples pero no por ello menos válidas. Clarke (2005) explica que así se establece un movimiento democratizador por el cual se busca tener en cuenta todas las representaciones al mismo nivel. Una política del reconocimiento de la presencia de la multiplicidad y diversidad en lugar de una negación y represión de esta.

Por otro lado, y siendo conscientes de la violencia que supone un planteamiento más «objetivo» (ver: Žižek, 2009), esta investigación propone una segunda forma de tratar la historia. Se trata de mostrar una interpretación de la narrativa desde una perspectiva discursiva. De una forma más concreta, en esta segunda lectura se establecen relaciones entre: el planteamiento teórico de esta investigación, la narrativa del encuentro entre profesor-alumno (junto a todo lo explicado previamente sobre O Pelouro) y la subjetividad que da la experiencia del investigador como ser social atado a una historia de vida.

O Pelouro se caracteriza por tener su propio discurso educativo entendido como *Pedagogía Interactiva Intersectiva*. Esto no significa una completa independencia o desconexión con otros discursos, sino que a la hora de enfocar la investigación se considera la forma en que estos se articulan por medio de determinadas prácticas para crear una determinada realidad. La historia de Pablo y Raúl sirve para explicar cómo el discurso educativo de O Pelouro organiza formas en que los profesores pueden trabajar con sus emociones. En O Pelouro la implicación emocional es considerada como uno de los pilares básicos de su modelo educativo. Por un lado como elemento esencial del proceso de aprendizaje, y por el otro como forma de crear una identidad propia que los diferencie de otras propuestas educativas percibidas como segregadoras y promotoras del niño *normopático*.

El encuentro entre el educador y el alumno viene precedido por el discurso del centro. Esto significa que los componentes de esta interacción son organizados dentro de las posibilidades de este discurso. Esta organización puede representarse como un triángulo en el que se sitúa en un lado al profesor (Raúl), en el otro vértice al estudiante (Pablo) y finalmente el objeto (el tema del proyecto del alumno). Para entender la relación entre estos tres puntos es necesari-

rio entender la implicación emocional como elemento constitutivo del proceso de aprendizaje. Entre Raúl y Pablo existe un vínculo emocional que le permite al educador ver al alumno como un sujeto que interactúa con el mundo que le rodea, no solo racionalmente, sino también emocionalmente. Por ello el encuentro entre Raúl y Pablo previamente expuesto se puede entender desde parámetros emocionales como son la empatía, complicidad, humor y afecto entre otros. El entorno y las prácticas que se desarrollan dentro del centro facilitan este tipo de acercamiento que se materializan en el encuentro profesor-alumno durante la *actividad productiva yozante a término*.

La forma en que las emociones de Raúl son articuladas responde a la forma en que las reglas emocionales del discurso de la Pedagogía Interactiva Intersextiva actúan sobre las prácticas docentes. En la narrativa previa, podemos ver cómo ciertas emociones son suprimidas, por ejemplo la rabia al ver que el alumno no trabaja. Por otro lado, el potencial emocional es utilizado también para crear una relación de confianza entre el alumno y el educador que puede servir a Pablo como motivación para continuar con su actividad.

El otro componente de este triángulo interactivo está compuesto por el objeto de la actividad. En el caso del encuentro previamente narrado, se trata del tema del cerebro cuyo interés del profesor debe de ser transmitido al alumno. Se trata de la transmisión de la pasión del educador al alumno para motivar su aprendizaje a través de la actividad que el alumno elige (*actividad yozante*). En el caso de la historia de Pablo y Raúl se puede entender que el principal interés del profesor no se centra en transmitir un conocimiento sobre las neuronas espejo o el funcionamiento del cerebro. Más bien, se centra en producir un impacto emocional en el alumno que le lleve a construir su propio conocimiento y así no solo aprender sobre el tema de su proyecto, sino también aprender a ser constructor de su propia realidad y la realidad construida del objeto.

Desde el discurso de la Pedagogía Interactiva Intersextiva la relación afectiva que el educador desarrolla por la materia, por educar y por el desarrollo del alumno se entrelazan interactuando en el proceso educativo, creando así prácticas que definen una imagen de lo que es ser profesor en O Pelouro. Esta imagen es la que las emocio-

nes juegan un papel primordial es la que se le ofrece al profesor para que defina su identidad. A partir de ahí crea su propia implicación emocional marcada por las normas emocionales proyectadas por el discurso del centro. Por lo tanto, se trata de una implicación emocional construida desde la interacción de los diferentes discursos que confluyen en el educador y la imagen que este representa. Una visión de las emociones del profesor que se construye en interacción entre el profesor y el discurso, de tal forma que la suposición de un mundo emocional interno queda desplazada por la idea de una emocionalidad negociada dentro de los márgenes discursivos que separan la representación individual del sujeto y la que se plantea desde el discurso del centro. Por lo tanto, la imagen de la implicación emocional de los educadores se entenderá como la interacción entre la representación que ofrece el educador y la representación que promueve el discurso de O Pelouro.

## **6. CONCLUSIONES**

Este artículo, que se basa en una experiencia micro-etnográfica, ha servido para mostrar un breve retrato de O Pelouro como paradigma educativo que pone en práctica ideas de integración e inclusión, mostrando una realidad educativa en la que la implicación emocional del educador juega un papel primordial en el proceso educativo. La emocionalidad del educador ha sido discutida en este estudio como una representación de su interacción con el discurso de la pedagogía interactiva intersextiva, el cual caracteriza las prácticas de este centro educativo de innovación psicopedagógica. Para ello, una narrativa que simboliza el encuentro entre el educador y el alumno ha sido presentada con la doble intención de primero, siguiendo un enfoque narrativo, argumentar las posibilidades del texto para ser interpretado de formas alternativas que permitan abrirlo a múltiples perspectivas. Y por otro lado, la narrativa es explorada de forma discursiva, llegando a la conclusión de que la implicación emocional de los educadores de este centro está fuertemente marcada por la forma en que el discurso que sustenta esta iniciativa educativa articula normas emocionales. Estas sirven para

configurar las prácticas educativas y crear una imagen de lo que es ser educador a través de la implicación emocional.

Finalmente me gustaría concluir este artículo dejando entrever que aunque este estudio se ha centrado en dar una breve descripción de la forma en que el discurso construye la identidad del educador de O Pelouro, debemos de tener en cuenta que el proceso de subjetivación también contempla como elemento central las posibilidades del sujeto para resistirse y así vislumbrar nuevas formas de interacción discursiva, o lo que Deleuze y Guattari (2002) contemplan como *líneas de fuga o vuelo*.

## BIBLIOGRAFÍA

- BASHMANT, R. y DeGROOT (1977): Current approaches to the anthropology of Urban and complex societies. *American anthropologist*, 79: 414-440.
- BOLER, M. (1999): *Feeling power: emotions and education*. London: Routledge.
- BURMAN, E. (2001): Emotions in the classroom and the institutional politics of knowledge. *Psychoanalytic Studies* 3 (3/4).
- BURMAN, E. (2009): Beyond «emotional literacy» in feminist and educational research. *British Educational Research Journal*, 35 (1): 137-155.
- BUTLER, J. (1999): *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. Londres: Routledge.
- BUTLER, J. (2007): *El género en disputa*. Barcelona: Piados.
- CHUBBUCK, S. M. y ZEMBYLAS M (2008): The emotional ambivalence of socially just teaching: a case study of a Novice Urban Schoolteacher. *American Educational Research Journal* 45(2): 274-318.
- CLARKE, A. (2005): *Situational Analysis*. Londres: Sage.
- CLOUGH, P. (1999): Crisis of schooling and the «crisis of representation»: the story of Rob, *Qualitative Inquiry*, 5(3): 428-48.
- CLOUGH, P. (2002): *Narratives and fictions in educational research*. Maidenhead: Open University.
- COLLEY, H. (2006) Learning to labour with feeling: class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary issues in early childhood* 7 (1): 15-29.
- CONTRERAS, J. (2002): Vivir O Pelouro. *Cuadernos de Pedagogía*, 313: 48-53.
- DENZIN, N. K. (2009): *On understanding emotions*. Londres: Transaction Publisher.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2002): *A thousand plateaus*. Londres: Continuum.
- DROLET, M. (edit.) (2004): *The postmodernism reader*. London: Routledge.
- ERICKSON, F. y MOHATT, G. (1982): Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students. In G. Spindler (Eds) *Doing the ethnography of schooling: Education anthropology in action*. New York: CBS College Publishing.

- FAUBION, D. (Edit.) (1994): Michel Foucault: essential works of Foucault 1954-1984. Londres: Penguin.
- FEYERABEND, P. (1975): *Against method*. Londres: NLB.
- FOUCAULT, M. (1972): *Archeology of Knowledge*. Londres: Tavistock.
- FOUCAULT, M. (1991): *Discipline and punishment: the birth of the prison*. London: Penguin.
- FREIRE, P. (1996): *Pedagogy of the oppressed*. Londres: Penguin.
- HARGREAVES, A. (1998): The emotional practice of teaching. *Teacher and teaching education* 14(8): 835-859.
- ISENBARGER, L. y ZEMBYLAS, M. (2006): The emotional labour of caring in teaching. *Teacher and teaching education* 22: 120-34.
- LATHER, P. (1993): Fertile obsession: validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly* 34 (3): 673-693.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (2000): Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Sage Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MANNONI, M. (1986): *La educación imposible*. México: Siglo XXI Editores.
- PIANTINIDA, M.; McMAHON, P. y GARMAN, N. (2003): Sculpting the contours of arts-based educational research within a discourse community. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 182-191.
- RICHARDSON, J. (1994): Writing: a method of enquiry. En N.K. Denzin y I. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SMITH, L. M. and GEOFFREY, W. (1968): *The complexities of an urban classroom; an analysis toward a general theory of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SOLÉ, I. and COLL, C. (2007): Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll et al. (ed.): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- SPINDLER, G. (1982): *Doing the ethnography of schooling: Education anthropology in action*. New York: CBS College Publishing.
- MILLER, L.; WHALLEY, J. y STRONACH, I. (2005): From structuralism to post-structuralism. En B. Somekh y C. Lewin (eds) *Research Methods in the Social Sciences*. Londres: Sage.
- NIAS, J. (1989): *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. Londres: Routledge.
- SLATTERY, P. (2000): Troubling the contours of arts-based educational research. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 192-197.
- SPARKE, A. (1997): Ethnographic fiction and representing the absent other. *Sport, Education and Society*, 2 (1): 25-40.
- STREECKS, J. y MEHUS, S. (2005): Microethnography: The Study of Practices. In K. L. Fitch and R.E. Sanders (Eds.), *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Viviendo y sintiendo la *pedagogía interactiva intersextiva* en «O Pelouro»...

- UBEIRA SANTORO, T. y RODRÍGUEZ de LLAUDER, J. (1997): La pedagogía interactiva en acción: la realidad de «O Pelouro» constreñida en unas frías páginas. En S. Molina, *Escuelas sin fracaso*. Málaga: Aljibe.
- WATSON, T. J. (2000): Ethnographic fiction science: making sense of managerial work and organisation research process with Caroline and Terry. *Organisation*, 7 (10): 489-510.
- WINTER, R., BUCK, A. y SOBIECHOWSKA, P. (1999): *Professional experience and the investigative imagination: The art of reflective writing*. London: Routledge.
- WYAT, J. (2007): Research, narrative and fiction: conference story. The qualitative report 12 (2): 318-331.
- ZEMBYLAS, M. (2003): Emotions and Teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (3): 213-238.
- ZEMBYLAS, M. (2005): *Teaching with emotions*. Greenwich: Information Age Publishing.
- ZEMBYLAS, M. (2006): Challenges and possibilities in a postmodern culture of emotions. *Interchanges*, 37 (3): 251-275.
- ŽIŽEK, S. (2009): *Violence*. Londres: Profile Books.