

ISBN: 978-987-544-705-9

REFLEXIONES EN TORNO AL PROCESO DE TRADUCCIÓN DE “LA PEDAGOGÍA DEL MALESTAR Y SUS IMPLICACIONES ÉTICAS: LAS TENSIONES DE LA VIOLENCIA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL”

Estefanía Grasso

GIEEC, UNMDP

fegrasso@hotmail.com

Fiorela Lunghi

GIEEC, UNMDP

fiorelalunghi@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre el proceso de traducción del texto “La pedagogía del malestar y sus implicaciones éticas: las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social” (Zembylas, 2015). Como educadoras y traductoras analizamos un artículo que (re)piensa los objetivos y el rol de los participantes en los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. Junto con el autor, exploramos cómo los aspectos políticos y culturales propios de cada contexto se entrelazan con emociones y experiencias vividas. Consideramos también las implicaciones éticas de involucrarse en una pedagogía del malestar, analizando si las tensiones que dicha pedagogía genera pueden ser resueltas, o si siempre implicarán cierto grado de ambivalencia. Nos interrogaremos asimismo sobre la existencia de formas de trabajar con una pedagogía del malestar que no impliquen violencia ética, o si ésta es un factor propio de dicha pedagogía. En este sentido, los sentimientos de malestar son importantes para desafiar creencias dominantes, hábitos sociales y prácticas normativas que sustentan las inequidades sociales porque crean oportunidades para la transformación individual y social. Finalmente, discurriremos acerca de las razones que tornan a la versión castellana del original que ofrecemos un texto enriquecedor para el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: pedagogía del malestar; violencia ética; educación de la justicia social.

Aspectos políticos y culturales

A través de sus trabajos, Michalinos Zembylas, intenta analizar cómo el contexto social e histórico influye en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Su trabajo se centra

especialmente en sociedades post-traumáticas y pretende comprender cómo se pueden transformar las experiencias traumáticas en pedagógicas para ser incluidas dentro del currículum. Desde esta concepción se considera a la educación como un acto de resistencia. Según el autor, los educadores críticos “se enfrentan continuamente a eventos culturales post-traumáticos que se infiltran en nuestro trabajo pedagógico como docentes y alumnos” (Zembylas, 2012), tales como el genocidio, apartheid, 11 de septiembre y las diversas guerras y conflictos que ocurren en todo el mundo. Sostiene asimismo que es en este contexto que tenemos el desafío y la oportunidad de pensar más profundamente sobre las complejas ramificaciones emotivas de la pedagogía crítica. Creemos importante destacar que “La pedagogía del malestar y sus implicaciones éticas: las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social” se enmarca dentro del Programa de Estudios Educativos de la Universidad Abierta de Chipre, ya que ésta isla ubicada en el Mar Mediterráneo fue históricamente centro de tensiones sociales.

Ubicada estratégicamente en la encrucijada de tres continentes (África, Asia y Europa), Chipre ha sido conquistada por potencias que han dominado el Mediterráneo oriental en distintos períodos, estando expuesta así a diferentes influencias culturales. Desde 1571 la isla forma parte del Imperio Otomano, hasta 1878 cuando es cedida a Gran Bretaña. En 1923, con el Tratado de Lausana, Chipre se convierte oficialmente en colonia británica (Web portal of the Republic of Cyprus, n.d.). El camino hacia su independencia se convierte en un periodo muy difícil para la isla, lleno de tensiones entre la mayoría griega y la minoría turca. En 1959, Gran Bretaña concede la independencia y el 16 de agosto de 1960 se proclama la República de Chipre con el presidente de etnia griega y el vicepresidente de etnia turca. En diciembre de 1963 estalla la violencia entre las dos comunidades étnicas y en 1974 La isla se divide en dos partes. En la capital, Nicosia, un muro se alza para dividir la parte sur habitada por los grecochipriotas y la parte norte habitada por los turcochipriotas (Web portal of the Republic of Cyprus, n.d.). En 2004 se incorpora a la UE como isla dividida. Tras varios intentos por lograr acuerdos de paz entre

las dos partes, en la actualidad el gobierno sigue esforzándose para reunificar el país y para restaurar los derechos y las libertades de los chipriotas en todo el territorio de la isla.

Implicaciones éticas de la pedagogía del malestar

En su texto, Zembylas comienza por reconocer el hecho de que existen numerosas preocupaciones acerca de las implicancias éticas de las pedagogías que implican cierto nivel de disconformidad, dolor y sufrimiento en estudiantes (e.g., Boler and Zembylas 2003; Kishimoto and Mwangi 2009; Rak 2003; Zembylas and McGlynn 2012). Pero, a su vez, afirma que no se ha estudiado esta situación en profundidad en vistas de determinar si una pedagogía del malestar podría constituir algún tipo de *violencia ética* (Butler 2005) hacia los estudiantes. Existe por un lado la tensión de reconocer que éste malestar puede ser inevitable si consideramos que la transformación es parte de nuestra creencia y práctica pedagógica; pero por otro lado uno no puede dejar de preguntarse cuán éticamente responsable es crear estas condiciones de malestar, dolor y sufrimiento en los estudiantes. Más allá de que existan ciertas normas éticas que pretendamos respetar, surge una dificultad al intentar definir un límite.

Según Zembylas, si se parte del supuesto que la educación de la justicia social pretende desestabilizar las creencias de los alumnos acerca del mundo, inevitablemente algún grado de malestar sería inevitable y hasta necesario. Felman (1992) incluso sugiere que la idea de malestar no es sólo inevitable pero también ético bajo determinadas condiciones. Se cree que cuando la enseñanza genera un cierto grado de crisis en el estudiante, y cuando esto se realiza cuidadosamente preservando el bienestar de los alumnos, se encuentra potencial para la transformación. Así, mediante esta pedagogía desestabilizante se puede generar una situación de tensión, resistencia y transformación.

Aparentemente no hay dudas de que el aprendizaje desde el malestar puede ser dañino (aunque no debe ser necesariamente así siempre; ver Mintz (2013), y que las cuestiones de la enseñanza para la justicia social deben aceptar a la crisis como un medio válido para transformar las identidades de los estudiantes y sus percepciones sobre el mundo. Sin

embargo, hay una expectativa de que debería existir algún tipo de *seguridad áulica* cuando se involucran cuestiones referidas a la justicia social (Jansen 2009). Aunque este espacio de seguridad áulica no está bien definido, se genera una tensión ya que, por un lado, existe la suposición de que la transformación no puede llevarse a cabo en ausencia de esta seguridad; pero por el otro, como Davis y Stein (2012) señalan, cuando la gente espera confort, las posibilidades de crecimiento pueden concretarse. Entonces, surge una pregunta en relación con la seguridad áulica y el confort: ¿el primero implica necesariamente el segundo? Boostrom (1998) explica que la afirmación de que el espacio áulico debería ser seguro no necesariamente implica que debería estar también libre de estrés y malestar. La creación de esta seguridad áulica es un objetivo hacia el cual los educadores deberían trabajar y parte fundamental de este objetivo es el respeto por las emociones de los estudiantes.

Con respecto al marco teórico de Butler sobre violencia ética y normas, se pueden delimitar tres percepciones como punto de partida para considerar las implicaciones éticas de la pedagogía del malestar. Primero, se establece una concepción de responsabilidad ética basada en la comprensión de que el sujeto no está solo, sino que es dependiente de otros; la aceptación de esta vulnerabilidad, y por consiguiente de las limitaciones propias, dan origen a los comienzos de la no-violencia como una práctica de ética *experimental*.

Segundo, se ofrece una teorización de la violencia ética como un acto que se lleva a cabo en nombre de la propia ética en contra de aquellos que no se ajustan a las normas éticas dominantes; Butler reitera la idea de que la ética es posible sólo si puede ser apropiada por alguien y le suma la posibilidad de no-violencia como una contra-práctica que emerge en los términos de esa lucha. Por último, Butler remarca el valor de una respuesta crítica y estratégica al sufrimiento y al dolor, aunque no en el sentido de anular la violencia en su totalidad, pero en términos de minimizar la violencia ética y expandir la relación hacia otros sujetos vulnerables.

Como el autor expresa en su trabajo, la pedagogía del malestar está basada en la idea de que los sentimientos de malestar son valiosos para desafiar creencias dominantes, hábitos sociales y prácticas normativas que sustentan las inequidades sociales y por ende, crean

oportunidades para lograr una transformación individual y social. Una condición fundamental para la pedagogía del malestar es que tanto los alumnos como los docentes sean invitados a aceptar su propia vulnerabilidad y ambigüedad y por ende, su dependencia de los otros.

Al aceptar esta vulnerabilidad en la enseñanza y aprendizaje, la pedagogía del malestar también reconoce los límites de conocer al otro y la concepción ética que la falta de conocimiento provoca. Dado que una importante implicación de la pedagogía del malestar es la aceptación de las creencias de los alumnos y docentes sobre ellos mismos y el mundo (Boler 1999; Boler y Zembylas 2003), la negación del dominio y coherencia constituyen una importante dimensión de la lucha por una ética de no- violencia. Parece ser, entonces, que la violencia ética - tomando la violencia como el acto de reinstalar el dominio y la unidad, de acuerdo con Butler (2005) – suspende la demanda coherente de uno mismo. Sin embargo, el poder de diferenciación entre el docente y sus alumnos genera cuestionamientos sobre si la vulnerabilidad de los alumnos y su exposición al malestar están completamente justificadas - lo que lleva la discusión hacia la segunda percepción.

La segunda percepción desde el cuadro ético de Butler discute si una pedagogía del malestar constituye alguna forma de violencia ética y si esa violencia puede ser suprimida como parte de la lucha por una ética de no-violencia. Para decirlo de otra forma: si los alumnos están esencialmente *obligados* a experimentar cierto malestar, dolor o sufrimiento como resultado de ser expuestos a testimonios *difíciles*, y si ellos son *empujados* hacia direcciones particulares en su transformación, ¿Esos actos implican ejercer violencia sobre los estudiantes?

Finalmente, la tercera percepción desde el marco ético de Butler resalta el valor de la respuesta *crítica y estratégica* hacia el sufrimiento y el dolor; esto significa que nuestra respuesta hacia el malestar o el sufrimiento y dolor necesita enfocarse en cómo minimizar la (inevitable) violencia ética ejercida en estudiantes cada vez que una norma ética es introducida y lleva tiempo y esfuerzo para los estudiantes apropiarse de ella en una *manera natural*. Como se señaló anteriormente, la violencia no puede ser anulada totalmente, por lo

tanto, la cuestión no tiene nada que ver con una violencia liberadora o compensatoria por el dominio de la normativa (Butler 2007). Como explica luego Butler, la lucha en contra de una forma de violencia ética es una que acepta que la violencia es parte de la *atadura* que es la no-violencia. Inevitablemente, uno tiene que aceptar que la pedagogía del malestar está atrapada en alguna forma de violencia ética, por lo tanto, lo que es importante es si este tipo de pedagogía tiene la capacidad u ofrece las *herramientas* para minimizar la violencia, crítica y estratégicamente. Pero, ¿qué significa esto en la práctica pedagógica?

Uno de los principios básicos de la pedagogía del malestar es que promueve una empatía *activa* en vez de *pasiva* (Boler 1999). Boler argumenta que la empatía no lleva necesariamente al conocimiento de cómo involucrarse en la acción para lograr un cambio. Por lo tanto, la exposición crítica al malestar o sufrimiento y dolor –eso es, uno que promueva no sólo el conocimiento pero sino también acción para un cambio – es necesario.

Pero lo que no se ha hecho muy explícitamente hasta ahora es también la importancia de evocar empatía como una acción que preserva la cualidad productiva. La empatía en la pedagogía del malestar tiene que ser también *estratégica*, eso es, que hay que utilizar emociones empáticas en ambas formas críticas y estratégicas (Lindquist 2004). *Empatía estratégica*, de acuerdo con Lindquist, se refiere a la disposición del docente para hacerse estratégicamente escéptico para sentir empatía con el conocimiento perturbador que los alumnos llevan consigo, aún cuando éste conocimiento sea inquietante para otros alumnos o para el docente (ver también Zembylas 2012).

¿Es posible trabajar con una pedagogía del malestar sin que haya violencia ética?

Judith Butler en su trabajo *Dar cuenta de sí mismo* sigue a Adorno argumentando que en el nombre de la ética, la gente puede algunas veces lastimar a otros, de aquí la noción de *violencia ética*. Butler se enfoca en la idea de que una norma ética se convierte en violenta si falla en ser apropiada por individuos de “manera natural” (Butler 2005: 5), pero es más bien impuesta en el nombre de los principios universales (por ejemplo, democracia y justicia). Consecuentemente, si la pedagogía del malestar causa daño a los estudiantes en su

esfuerzo de ayudarlos a re-examinar sus identidades y miradas del mundo, entonces, no está claro en qué sentido una *ética del malestar* (Foucault 1994) en pedagogía puede ser no violenta. En otras palabras, cuando un estudiante parece estar involucrado en operaciones pedagógicas que son de cierta manera *violentas*, ¿Cómo puede semejante violencia ser eliminada de una pedagogía del malestar?

Comentando sobre la contribución de Felman, Kumashiro (2002) reitera que es pedagógica y éticamente apropiado evocar sentimientos de malestar en alumnos, en tanto el daño causado a ellos sea tratado apropiadamente:

No es sorprendente que algunos docentes elijan no enseñar cierta información o no guíen a los estudiantes a lugares incómodos... Felman (1995) sugiere que aprender a través de la crisis es no sólo ético, sino también necesario cuando se trabaja en contra de la opresión. Lo que no es ético, sugiere, es dejar a los estudiantes en semejante repetición dolorosa. Entrar en crisis, entonces, es una parte requerida y deseada del aprendizaje en formas anti-opresivas (Kumashiro 2002, 79).

Consciente de las críticas acerca del espacio seguro y el confort, Boler (1999,177) ha propuesto la *pedagogía del malestar* como una práctica educativa que “comienza por invitar a los educadores y estudiantes a involucrarse en la indagación crítica sobre los valores y las preciadas creencias, y a examinar imágenes propias construidas en relación a cómo uno ha aprendido a percibir a los otros.” Boler, (2004a, 2004b) rechaza la suposición (falsa) de que la seguridad tendría que estar conectada a un aula libre de malestar; más bien ella da cuenta de que el énfasis debería estar en desafiar a los estudiantes para analizar críticamente sus valores ideológicos y creencias que se subordinan en base a la raza, género, clase, y orientación sexual. Es por lo tanto necesario ofrecer a los estudiantes oportunidades de deshacer sus preciadas miradas del mundo y *zonas de confort* para deconstruir las maneras en las cuáles ellos han aprendido a mirar, sentir y actuar (ver también Boler y Zembylas 2003; Zembylas y Boler, 2002). Tal pedagogía tiene como propósito destapar y cuestionar las dimensiones emocionales profundamente arraigadas que enmarcan y dan forma a los hábitos diarios, rutinas, y complicidad inconsciente con la hegemonía.

El punto de partida de Butler (2005) es la percepción de Adorno sobre la noción de *violencia ética*, concretamente, la idea de que a veces en el nombre de la ética se ejerce violencia en contra de aquellos que no se adecuan a las normas moralmente dominantes. Con esta percepción, Butler reitera el punto que la ética es posible sólo si puede ser apropiada por uno. Como ella explica: “Si no es posible la apropiación, entonces parecería seguir que el precepto puede ser llevado a cabo sólo como una cosa mortal, un sufrimiento impuesto desde un afuera indiferente a expensas de libertad y particularidad” (Butler, 2005).

Por un lado, el *poder* es el conductor de la conducta de uno sin ser determinante, porque estamos constituidos por otros, pero también podemos reaccionar a esto a nuestra manera, por otro lado, la *violencia* es algo que fuerza al otro a responder de una forma particular, es decir, sin una alternativa. En otras palabras, si una norma ética no puede ser apropiada de manera natural, y es impuesta a alguien, entonces ésta norma se torna violenta y causa daño.

Una manera de comprender la relación entre violencia y no violencia en el análisis de Butler podría ser como práctica y contra- práctica (Jenkins 2007). Como Butler (2005,64) argumenta:

“si violencia es el acto por el cual un sujeto busca reinstalar su dominio y unidad, entonces la no- violencia puede optar por vivir un desafío persistente para dominar eso que requiere nuestras obligaciones hacia los otros.” Ivits destaca correctamente que la comprensión de Butler acerca de la violencia sugiere dos puntos importantes. El primer punto es que “insistir en coherencia o unidad narrativa constituye un acto violento” (Ivits 2009, 33)

Consecuentemente, Ivits explica, “permitir, sostener, y acomodar interrupciones en la narrativa constituye una práctica de no- violencia” (ibíd.). No-violencia, entonces, es lo que *seguiría* deshacer este intento a través de una contra- práctica cuya necesidad es reflexiva; en otras palabras, la no-violencia no es una práctica alternativa a la violencia, sino más bien expone las fallas de la violencia de resolver la pena y el sufrimiento (Jenkins 2007).

ISBN: 978-987-544-705-9

Para Butler, entonces, nuestra relación expone nuestra vulnerabilidad hacia la violencia y provee las condiciones de responsabilidad ética. También afirma que la responsabilidad no es una forma de cultivar un deseo, pero de hacer uso de una susceptibilidad no deseada como un recurso para convertirse receptivo hacia el Otro. Esta susceptibilidad es un recurso ético precisamente porque establece nuestra vulnerabilidad. Básicamente lo que Butler sugiere es que a pesar de nuestra comprensión limitada, reconocer nuestra relación marcará nuestra habilidad de llevar una vida ética, permitiéndole así a los otros hacer lo mismo.

Butler (2005) concluye, siguiendo a Foucault, que la crítica personal es una *herramienta* importante en la constitución de éticas no-violentas. Sin embargo, decir la verdad sobre uno mismo conlleva un precio: “el precio de ese relato es la suspensión de la relación crítica con el régimen de la verdad en la que uno vive” (Butler, 2005: 122). Butler explica cómo Foucault “ubicaría las prácticas del sujeto como un sitio en donde esas condiciones sociales son trabajadas y re-trabajadas” (Butler, 2005: 133). En otras palabras, el sujeto se encuentra inmerso en una lucha continua entre la relación crítica con el régimen de la verdad en el cual uno vive y el dar un recuento “verdadero” de uno mismo. Por esta razón, Butler nos insta a “arriesgarnos” y a desear “ser desarmados por alguien” (Butler, 2005: 136). “Si hablamos y tratamos de brindar un recuento de este lugar,” ella argumenta, “no vamos a ser irresponsables, o, si lo somos, seguramente seremos perdonados” (ibíd.).

Reflexiones en torno a prácticas docentes y el proceso de traducción

Se puede argumentar que una pedagogía del malestar se puede implementar intencionalmente para destacar la experiencia de aprendizaje de los alumnos que luchan por comprender las injusticias sociales. Una pedagogía del malestar puede enfatizar la necesidad de los alumnos y docentes de salir de sus zonas de confort. Pedagógicamente, este enfoque asume que las emociones de malestar juegan un rol determinante tanto como en desafiar las creencias dominantes, los hábitos sociales y las prácticas que sustentan inequidades sociales, así como también en crear posibilidades para la transformación individual y social (Zembylas, McGlynn, 2010).

La transformación social e individual puede ser imposible sin preservar algún grado de violencia ética, y por lo tanto, causar malestar y dolor en los alumnos en la educación de la justicia social puede ser inevitable. Sin embargo, minimizar la violencia ética a cualquier alumno es importante, y por lo tanto, los educadores involucrados en una pedagogía del malestar no pueden evitar hacerse estas difíciles preguntas cada vez que le piden a los alumnos desafiar sus preciadas creencias y conocimientos: ¿Cómo puedo minimizar la violencia ética ejercida en los alumnos? ¿Es el costo de causarles a los alumnos malestar y dolor válido tanto pedagógica, política y éticamente?

Consideramos que traducir este texto fue sumamente enriquecedor para nuestras prácticas docentes, ya que pudimos analizar diferentes perspectivas a la hora de considerar las implicancias éticas de involucrarse en una pedagogía del malestar. Durante el proceso de traducción, nos encontramos con algunos desafíos al intentar plasmar en el texto algunos conceptos planteados originalmente por Zembylas como el de *seguridad áulica* que tal vez no encontrábamos su equivalente en castellano. Asimismo, la traducción nos sirvió para comprender el rol fundamental que juega la educación en sociedades post-traumáticas para poder desafiar las creencias dominantes y para poder romper con concepciones históricamente aceptadas por los sujetos de una sociedad. Esperamos haber podido reflejar el punto de vista de Zembylas, quien intenta reflejar cómo el contexto histórico se entrelaza con la pedagogía de la justicia social.

Referencias

- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Boler, M. (2004). Teaching for Hope: The Ethics of Shattering World Views. In *Teaching, Learning and Loving: Reclaiming Passion in Educational Practice*, edited by D. Liston and J. Garrison, 117–131. New York: RoutledgeFalmer.
- Boler, M., and M. Zembylas. (2003). Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Differences. *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice*, edited by P. Trifonas, 110–136. New York: Routledge.

Boostrom, R. (1998). 'Safe Spaces': Reflections on an Educational Metaphor. *Journal of Curriculum Studies* 30 (4): 408–437.

Butler, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.

Butler, J. (2007). Reply from Judith Butler to Mills and Jenkins. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 18 (2): 180–195.

Davis, D., and M. Steyn. (2012). Teaching Social Justice: Reframing Some Common Pedagogical Assumptions. *Perspectives in Education* 30 (4): 29–38.

Felman, S. (1992). Education and Crisis, or, Vicissitudes of Listening. In *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*, edited by S. Felman and D. Laub, 57–75. London: Routledge.

Foucault, M. (1994). For an Ethic of Discomfort. In *Essential Works of Foucault, 1954–1984*, edited by J. D. Faubion. Vol. 3, 443–448. New York: The New Press.

Government of Cyprus 2012 - 2014 Ministry of Finance, Department of IT Services. (n.d). *Web portal of the republic of Cyprus*. Retrieved May 29, 2016, from http://www.cyprus.gov.cy/portal/portal.nsf/citizen_en?OpenForm&access=0&SectionId=citizen&CategoryId=none&SelectionId=home&print=0&lang=en

Ivits, S. (2009). *Disturbing the Comfortable: An Ethical Inquiry into Pedagogies of Discomfort and Crisis*. . Unpublished Master's thesis, The University of British Columbia, Vancouver.

Jansen, J. (2009). On the Clash of Martyrological Memories. *Perspectives in Education* 27 (2): 147–157.

Jenkins, F. (2007). Toward a Nonviolent Ethics: Response to Catherine Mills. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 18 (2): 157–179.

Kishimoto, K., and M. Mwangi. (2009). Critiquing the Rhetoric of 'Safety' in *Feminist Pedagogy: Women of Color Offering an Account of Ourselves*. *Feminist Teacher* 19 (2): 87–102. doi:10.1353/ft.0.0044.

Kumashiro, K. (2002). Against Repetition: Addressing Resistance to Anti-Oppressive Change in the Practices of Learning, Teaching, Supervising, and Researching. *Harvard Educational Review* 72 (1): 67–92.

Lindquist, J. (2004). Class Affects, Classroom Affectations: Working Through the Paradoxes of Strategic Empathy. *College English* 67 (2): 187–209. doi:10.2307/4140717.

Mintz, A. (2013) Helping by Hurting: The Paradox of Suffering in Social Justice Education. *Theory and Research in Education* 11 (3): 215–230. doi:10.1177/1477878513498179.

Zembylas, M. (2012). Pedagogies of Strategic Empathy: Navigating Through the Emotional Complexities of Antiracism in Higher Education. *Teaching in Higher Education* 17 (2): 113–125. doi:10.1080/13562517.2011.611869.

Zembylas, M. (2015). ‘Pedagogy of discomfort’ and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163-174. doi:10.1080/17449642.2015.1039274

Zembylas, M., and Boler, M. (2002). On the spirit of patriotism: challenges of a ‘pedagogy of discomfort’. *Teachers College Record*, 104(5).

Zembylas, M., and C. McGlynn (2012). Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities. *British Educational Research Journal* 38 (1): 41.