

“La pedagogía del malestar” y sus implicaciones éticas: Las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social!

Michalinos Zembylas²

Traducción: Estefanía Grasso³ | Fiorella Lunghi⁴

Resumen

Este ensayo considera las implicaciones éticas de involucrarse en una pedagogía del malestar, tomando como punto de partida las reflexiones de Butler sobre violencia ética y normas. El autor muestra cómo éste intento se encuentra lleno de tensiones las cuales no pueden, si acaso, ser resueltas fácilmente. Para abordar estas tensiones, el autor ofrece primero un breve resumen de la noción de la pedagogía del malestar y discute su relevancia junto con la idea de Foucault acerca de la “ética del malestar” y la promesa de un “aula segura”. Luego, se enfoca en la explicación brindada por Butler sobre la violencia ética y las normas para mostrar cómo la constitución de los sujetos y la regulación están indisolublemente ligadas a la violencia en diversas maneras. En la parte final del ensayo, el autor se enfoca específicamente en las maneras en

Summary

This essay considers the ethical implications of engaging in pedagogy of discomfort, using as a point of departure Butler’s reflections on ethical violence and norms. The author shows how this attempt is full of tensions that cannot, if ever, be easily resolved. To address these tensions, the author first offers a brief overview of the notion of pedagogy of discomfort and discusses its relevance with Foucault’s idea of ‘ethic of discomfort’ and the promise of ‘safe classroom.’ Then, he focuses on Butler’s account of ethical violence and norms to show how the subject’s constitution and regulation are inextricably linked to violence in several ways. In the final part of the paper, the author turns more specifically to the ways in which pedagogy of discomfort might entail ethical violence, suggesting how to turn to a nonviolent ethics might become possible or whether the ethical

las cuales una pedagogía del malestar podría implicar violencia ética, sugiriendo cómo el cambio a una ética no violenta puede ser posible o si las resonancias éticas de ese desafío siempre implicarán cierto grado de ambivalencia.

Palabras clave: Pedagogía del Malestar - Judith Butler - Violencia Ética - Normas Éticas - Educación de la Justicia Social.

resonances of the challenge will always entail a degree of ambivalence.

Key Words: Pedagogy of Discomfort - Judith Butler - Ethical Violence - Ethical Norms - Social Justice Education.

Fecha de recepción: 15/06/16
Primera Evaluación: 29/06/16
Segunda Evaluación: 02/8/16
Fecha de aceptación: 02/8/16

Durante los últimos años, se ha encontrado una temática recurrente en la educación de la justicia social en la que las experiencias de “malestar”, así como también las de “dolor y sufrimiento” de los estudiantes, han sido pedagógicamente valiosas en el aprendizaje de las víctimas de injusticias (Berlak 2004; Boler 1999, 2004a, 2004b; Boler and Zembylas 2003; Faulkner and Crowhurst 2014; Kishimoto and Mwangi 2009; Mintz 2013; Zembylas and McGlynn 2012)⁵. Más específicamente, se ha argumentado que una *pedagogía del malestar* (Boler 1999; Boler and Zembylas 2003; Zembylas and Boler 2002) es una práctica de la enseñanza que puede estimular a los estudiantes a salir de sus “zonas de confort” y cuestionar sus “preciadas creencias y conjeturas” (Boler 1999, 176). Este enfoque está basado en la suposición que los sentimientos de malestar son importantes para desafiar las creencias dominantes, los hábitos sociales y las prácticas normativas que sustentan las inequidades sociales y que crean oportunidades para la transformación individual y social.

A pesar de que se han registrado incrementadas preocupaciones acerca de las implicaciones éticas de las pedagogías que evocan malestar, dolor y sufrimiento en estudiantes (e.g., Boler and Zembylas 2003; Kishimoto and Mwangi 2009; Rak 2003; Zembylas and McGlynn 2012), no se ha investigado en profundidad si una pedagogía del malestar constituye alguna forma de “violencia ética” (Butler 2005) hacia los estudiantes.

La única excepción es la tesis de Ivits (2009) la cual cuestiona precisamente si la pedagogía del malestar implica violencia ética. Mientras que el presente trabajo extiende el análisis de Ivits sobre la relevancia de la pedagogía del malestar con la noción de Butler sobre la violencia ética, también se diferencia de Ivits, particularmente en relación a cómo éticas no violentas pueden ser posibles en el aula.

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 acaso falla en ser apropiada por individuos de una “manera natural” (Adorno en Butler 2005, 5), sino que 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 por 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?

El propósito de este ensayo es repasar la noción de la pedagogía del malestar, mostrando que la consideración de Butler acerca de violencia ética es útil en nuestro

intento de imaginar éticas no violentas en la educación de la justicia social. Sin embargo, éste intento está sin dudas lleno de tensiones que no pueden, si acaso, ser resueltas fácilmente. Por un lado, existe la tensión de reconocer que el malestar puede ser inevitable si la transformación es parte de nuestra visión y praxis pedagógica; por otro lado, uno no puede dejar de preguntarse cuán éticamente responsable es crear condiciones de malestar, dolor y sufrimiento en los estudiantes en el nombre de las normas éticas, sin importar que tan “nobles” éstas sean. ¿Dónde y cómo uno traza ésta línea? Para abordar éstas tensiones, primero ofrezco un breve resumen de la noción de la pedagogía del malestar y discuto su relevancia con la idea de la “ética del malestar” de Foucault y la promesa de un “aula segura.” Luego, me enfoco en la explicación de Butler sobre la violencia ética y las normas que muestran cómo la constitución y regulación del sujeto están intrínsecamente ligadas a la violencia en diversas maneras. En la parte final del trabajo, me enfocaré más específicamente en las maneras en las cuales la pedagogía del malestar pueden implicar violencia ética, sugiriendo cómo el cambio a éticas no violentas puede ser posible o si las resonancias éticas de éste desafío siempre implicarán un grado de ambivalencia.

“Pedagogía del malestar” y la ética de la “seguridad áulica”

Se ha sugerido que si el principal propósito de la educación de la justicia social es desestabilizar las precizadas creencias sobre el mundo, entonces algún grado de malestar es no sólo necesario sino también inevitable (Berlak 2004). La idea de que el malestar es no sólo inevitable pero también ético (bajo determinadas condiciones) ha sido sugerido inicialmente por Felman (1992) en su trabajo sobre el rol de la crisis al escuchar historias sobre sufrimiento y trauma. Desde su experiencia enseñando sobre el Holocausto en el aula, Felman (1992) concluyó que cuando la enseñanza genera un cierto grado de crisis en el estudiante, y esto se realiza cuidadosamente considerando el bienestar de los alumnos, entonces ahí hay potencial para la transformación. Como ella escribió:

Si la enseñanza no genera un cierto grado de crisis, si tampoco encuentra la vulnerabilidad o la capacidad explosiva (explícita o implícita) de una dimensión crítica e impredecible, ha probablemente *no enseñado verdaderamente...* Por lo tanto creo que mi trabajo como docente, paradójicamente a como pueda parecer, fue el de crear en el aula el más alto nivel de crisis que se pudo soportar, sin “volver locos a los estudiantes,” sin comprometer sus límites (53, énfasis original).

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 antiopresivas. (Kumashiro 2002, 79)

De más está decir que éste proceso no debería considerarse de por sí siempre transformador y libre de preocupaciones éticas. En respuesta a los argumentos acerca del rol transformador del malestar en el aula, Rak (2003) se pregunta si crear emociones de malestar es de hecho una forma ética y responsable de enseñar. ¿Qué significa realmente que los estudiantes no sean “vueltos locos” (utilizando las palabras de Felman) o cuán lejos puede un docente presionar el dolor y sufrimiento de los alumnos, cuando están comprometidos en la investigación crítica de sus preciadas creencias? ¿Puede la estipulación de “seguridad áulica” proveer alguna aseveración de que los estudiantes experimentarán alguna transformación mientras que no sientan malestar?

Parece que no hay ninguna duda de que el sentimiento de malestar durante el aprendizaje *puede ser* dañino (aunque este no tiene que ser necesariamente siempre el caso; ver Mintz 2013), y que las cuestiones de la enseñanza por la justicia social deben aceptar a la crisis como un medio para transformar las identidades de los estudiantes y sus percepciones sobre el mundo. Sin embargo, hay a menudo una expectativa de que debería haber un marco de “seguridad áulica” cuando se involucran cuestiones de la justicia social (Jansen 2009). Aunque no está siempre claro qué comprende éste espacio de seguridad áulica, hay una tensión aquí que requiere nuestra atención: por un lado, existe la suposición de que la transformación no se llevará a cabo en ausencia de la seguridad; por el otro lado, como Davis y Steyn (2012) señalan, cuando la gente espera confort, las posibilidades de crecimiento pueden en verdad ejecutarse. Entonces, uno se pregunta acerca de la relación entre la seguridad áulica y el confort: ¿la primera implica necesariamente el segundo?

Como lo sugiere Boostrom (1998), la aseveración de que el espacio áulico debería ser seguro no necesariamente implica que debería estar también libre de estrés y malestar. La creación de un aula segura es ciertamente un objetivo hacia el cual los educadores debieran esmerarse en alcanzar; en el centro se encuentra el respeto por las emociones de los estudiantes (Leonardo 2009). Pero la obligación de los docentes de garantizar un espacio seguro es una tarea imposible ya que la hostilidad no se puede erradicar (Boler 2004a).

En primer lugar, Boler and Zembylas (2003) argumentan que no hay espacios áulicos seguros, si uno considera las condiciones de poder y privilegio que operan en ellos. Por ejemplo, la necesidad de seguridad de los estudiantes marginalizados (a saber, no siendo dominados) parece ser incompatible con el deseo de los estudiantes privilegiados de no ser desafiados; para los alumnos privilegiados, seguridad puede implicar que sus valores y creencias no sean cuestionados (Davis and Steyn 2012).

Ellsworth (1989) describió vívidamente los inmensos desafíos del proceso de enseñanza/ aprendizaje para la justicia social, enfatizando el rol de los educadores críticos en crear espacios áulicos donde los estudiantes puedan involucrarse con sus pares mientras reconocen las relaciones dispares de poder. Ella resaltó que el supuesto sobre intercambios seguros en el cual todas las ideas compartidas pueden ser tratadas respetuosa y críticamente es ilusoria debido a las diferencias personales e históricas de los estudiantes y docentes. La seguridad no puede ser construida, entonces, como la ausencia de malestar; similarmente, experimentar malestar no debería ser confundido con la ausencia de seguridad (Adams, Bell, and Griffin 2007). Si los docentes son capaces o no de crear condiciones de seguridad y/o malestar, es importante para crear un espacio de aprendizaje requerido en el aula para involucrar a los alumnos en la investigación crítica, considerando sus valores y creencias.

Un espacio seguro, entonces, no es sobre la ausencia de malestar, sino es una forma de pensar, sentir y actuar que fomenta el rigor crítico de los estudiantes (Davis and Steyn 2012).

Consciente de las críticas sobre el 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 laspreciadas 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, genero, clase, y orientación sexual. Es por lo tanto necesario ofrecer a los estudiantes oportunidades de deshacer suspreciadas miradas sobre el mundo y salir de sus “zonas de confort” para de-construir 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, a las rutinas, y a la inconsciente complicidad con la hegemonía. Al problematizar atentamente estos hábitos emocionales, se espera que los docentes

y alumnos puedan comenzar a identificar sus privilegios inconscientes como así también las maneras invisibles en las cuales ellos obedecen a la ideología dominante.

Puede ser argumentado que la pedagogía del malestar implica lo que Foucault (1994) denomina una “ética del malestar”, es decir, una ética que toma al malestar como punto de partida para la transformación individual y social. Foucault define la ética del malestar como:

Nunca hay que consentir a estar completamente cómodo con las propias presuposiciones. Nunca hay que dejarlos caer pacíficamente dormidos, pero tampoco nunca hay que creer que un nuevo hecho va a ser suficiente para anularlos; nunca hay que imaginar que uno puede cambiarlos como axiomas arbitrarios, recordando que para poder darles la movilidad necesaria, se debe tener una mirada distante, pero también mirar lo que está cerca y alrededor de uno. Poder ser consciente de que todo lo que uno percibe es evidente sólo en contra de un horizonte familiar y poco conocido, y que toda certeza es segura solo a través del apoyo de una base que es siempre inexplorada. El instante más frágil tiene sus raíces. En aquella lección, hay toda una ética de evidencia insomne que no descarta, lejos de eso, una economía rigurosa de lo Verdadero y lo Falso; pero esa no es toda la historia. (Foucault, 1994; 448)

La ética del malestar que Foucault busca introducir a nuestra relación con el presente es una que enfatiza el potencial dinámico y transformador del malestar. Como Rabinow y Rose explican, la intención de Foucault es problematizar manifestaciones del malestar “sin retratarlos como actos de mala fe o cobardía, para abrir un espacio para el movimiento sin caer a una postura profética” (2003, xxvii). Malestar, entonces, implica una ética particular y una base turbulenta en la cual se critican conjeturas profundamente retenidas sobre nosotros mismos y los otros.

La base turbulenta de una pedagogía del malestar y sus consecuencias éticas se vuelven muy vividas e intensas en un ejercicio pedagógico descrito y analizado en Zembylas y McGlynn (2012). El docente ofreció una actividad pedagógica incómoda que fue basada conceptualmente en el clásico ejercicio “Ojo Azul, Ojo Marrón”, discriminando a la clase entre el alumno “bueno” y “malo”, a través de un juego de cartas, con los chicos “buenos” siendo recompensados y los “malos” castigados a través de la exclusión de elegir libremente la actividad. El análisis de lo que pasó en el aula mostró los sentimientos de malestar intensos en los alumnos que recibieron una carta “mala” y que como consecuencia fueron marginalizados. Cinco meses después de éste ejercicio pedagógico, los alumnos todavía recordaban ésa clase y discutían sus reacciones de malestar hacia ella (por ejemplo, confusión, miedo, culpa, indignación y conmoción).

Cuando les preguntaron si esa fue una buena clase o no, la mayoría de los chicos respondió positivamente, excepto una niña, Zoe quien elevó algunas preocupaciones:

Zoe: definitivamente no me gustó porque los sentimientos realmente se clavaron en mí, y sólo me sentí como...Pero luego de esa clase esos sentimientos desaparecieron pero yo aún no disfruté la clase, realmente no lo hice. Pero fue algo bueno explorarlo y tal vez nunca lo vuelva a hacer porque no me gustó. (Zembylas y McGlynn, 2012, 53)

El docente admitió que él deliberadamente tenía la intención de hacer sentir a los chicos incómodos (en una manera “controlada”, como él afirmó), sin embargo quedó claro que la actividad contenía varios riesgos, los más notables fueron aquellos de poder diferenciado y de privilegio entre el docente y los alumnos y las implicaciones éticas de poner a algunos alumnos (incluso temporalmente) en un lugar desfavorecido. A pesar de que la cuestión de “lo apropiado” puede estar conectada a la habilidad del desarrollo de los niños, hay cuestiones éticas que todavía perduran: ¿Cuándo una pedagogía del malestar implica violencia ética a través de la imposición de un código particular de ética en el Otro que es incapaz de apropiarse de ésta ética de manera natural? ¿Hay alguna posibilidad de formular una ética no violenta en la pedagogía del malestar? En un esfuerzo para responder éstas preguntas, la próxima parte de este trabajo presenta las reflexiones de Judith Butler acerca de la violencia ética y las normas.

Las reflexiones de Judith Butler sobre la violencia ética y las normas

La relevancia de las implicaciones éticas de la pedagogía del malestar se vuelve aparente a través de la lectura de *Dar cuenta de sí mismo* de Butler (2005). En este libro Butler busca establecer una concepción de violencia ética y responsabilidad ética basada en la comprensión de uno mismo como no soberano, vulnerable y dependiente de otros (Mills 2007). A pesar de que el análisis de Butler está basado en la relación entre individuos en la arena social y política, (ver también Butler 1993, 1997, 2004a, 2004b) su marco ético puede también aplicarse al contexto pedagógico, ya que tiene importantes consecuencias teóricas sobre las dimensiones éticas de la existencia social en el aula y en las maneras en las que los alumnos son alentados a practicar una vida ética.

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 la libertad y particularidad” (2005,7).

Una distinción entre “poder” y “violencia”- en una perspectiva Foucauldiana- es de ayuda aquí para entender el punto de Butler: por un lado, el “poder” es la transmisión 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 alternativa⁶. 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. Por ejemplo, forzar a los alumnos a aceptar un etos colectivo sobre lo que es considerado “correcto” e “incorrecto”, cuando ellos no están todavía preparados para comprender la complejidad y ambigüedad de las condiciones existentes, constituye una forma de violencia ética. (Más sobre esto en la próxima parte del ensayo)

Central al análisis de Butler (2005) sobre el sujeto que busca un informe sobre sí mismo es una teorización de las normativas y las maneras en que las normas operan productivamente o destructivamente (Mills, 2007)⁷. Es importante destacar, de acuerdo con Butler, que las normas no sólo tengan efectos regulatorios sino también constitutivos: ellas no sólo actúan como mecanismos regulatorios de normalización, sino que también establecen (o des-establecen) ciertos tipos de sujetos (Butler 2007). Este punto de vista “ambivalente” de las normas destaca la vulnerabilidad de

los sujetos al dolor y sufrimiento así como también a los diferentes modos de violencia que están en juego en la regulación normativa y subjetivación. Por un lado, las normas ejercen violencia cuando restringen lo que es posible; ésta capacidad implica la exclusión de aquello que no concuerda con la norma o no es apropiado inteligentemente por un sujeto. Por el otro lado, una ética de no violencia podría no ser entendida si no fuera por la violencia que persiste en la formación y sostenimiento del sujeto (Butler 2007). Decir que las normas son violentas, afirma Butler, es identificar una forma de fuerza; entonces “el punto no sería erradicar las condiciones individuales de producción propia, sino sólo asumir responsabilidad por vivir una vida que desafía al poder determinante de esa producción” (2007, 185). En otras palabras, lo que es señalado es “la inter-capacidad de repetición de aquellas normas, y por lo tanto, su fragilidad y poder de transformación” (ibíd.).

Butler (2005,8) toma la idea de Adorno sobre la violencia ética llevándola más lejos y considera las implicaciones éticas de la confiabilidad del “yo” en normas sociales: si el “yo” no es uno mismo con normas morales esto significa que sólo el sujeto debe deliberar sobre éstas normas y que parte de esa deliberación va a implicar un entendimiento crítico de su génesis social y su significado”. En otras palabras, para dar cuenta de uno mismo, el “yo” debe incluir las condiciones de su propia emergencia, debe, de forma necesaria convertirse en un teórica social” (ibíd.) O, para ponerlo diferente, si la vida ética “...es para producir resultados

no violentos, (uno) debe encontrar un lugar natural para este “yo” (ibíd.). Butler argumenta que “es precisamente porque, - o más bien, cuando- uno queda atrapado en la violencia que la lucha existe y la posibilidad para la no violencia surge dentro de esa lucha.” (2007, 185)

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” de 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 para resolver la pena y el sufrimiento (Jenkins 2007). El segundo punto trazado por Ivits es que Butler (2005) no rechaza el valor del trabajo narrativo “para aliviar el sufrimiento que la vida trae” (Ivits 2009, 33) Como expresa Butler, “parece cierto

que nosotros tal vez necesitemos a la narrativa para conectar partes de nuestra psiquis y experiencia que no pueden ser asimiladas entre sí. Pero mucha conexión puede llevar a formas extremas de aislamiento paranoico” (2005, 52). El propósito, entonces, de acuerdo a Ivits, es “usar” antes que “sobre- usar” (2009, 33) – la narrativa para lograr “un requerimiento mínimo de estabilidad psíquica” (Butler 2005, 52) que uno necesita para vivir una vida tolerable.

Más importante, ésta disputada lucha entre el “yo” y la norma en la cual el sujeto es atrapado nos recuerda que el “yo” no es realmente mío, pero debe otorgar el reconocimiento del “tu.” En otras palabras, este reconocimiento sirve además como otro recordatorio de cómo nuestros recuentos sobre nosotros mismos están ligados al otro. Dado que el otro “no es del todo conocido o conocible para mí” (31), nota Butler (2005), el desconocimiento del otro “realiza una afirmación ética primaria sobre mí” (ibíd.). Esta afirmación ética tiene implicaciones sobre cómo podemos responder al otro, especialmente cuando se ejerce un juicio de valor. Nuestra respuesta al otro está inevitablemente basada en la capacidad del sujeto hacia el mismo: “Mi recuento de mí mismo es parcial, poseído por aquello en lo cual no puedo divisar una historia definitiva. No puedo exactamente explicar por qué ha resultado de ésta forma, y mis esfuerzos para la reconstrucción narrativa están siempre sujetos a revisión” (40). Butler, por lo tanto, sugiere que la “habilidad para afirmar qué es contingente e incoherente

en uno mismo puede permitirle a uno afirmarle a otros que pueden o no “reflejar” la constitución de uno mismo (41).

En otras palabras, el reconocimiento no debería ser reducido al hacer y asignar juicios de valor sobre otros. Para Butler (2005), el reconocimiento de éste desconocimiento es más sobre reconocer los propios límites o los límites de comprensión. “Si nos olvidamos que estamos relacionados con aquellos a quienes condenamos”, ella afirma, “entonces perdemos la posibilidad de ser éticamente educados” de acuerdo “a lo que su personalidad dice acerca de la variedad de la posibilidad humana que existe, aún para prepararnos a nosotros mismos a favor y en contra de esas posibilidades” (45). Butler continúa diciendo que no podemos sobrevivir sin ser dirigidos “lo que significa que la escena de dirigirse tendría y debería proveer una condición sustentable para la deliberación ética, juicio, y conducta” (49). Porque somos limitados e incapaces de comprender al otro, esto debería crear un sentido de humildad sobre las propias limitaciones constitutivas” y la generosidad “hacia los límites ajenos” (80).

Para Butler, entonces, nuestra relación expone nuestra vulnerabilidad hacia la violencia y provee las condiciones de responsabilidad ética. Siguiendo a Levinas, ella coincide que la “responsabilidad no es una forma de cultivar un deseo, sino hacer uso de una susceptibilidad no deseada como un recurso para convertirse receptivo hacia

el Otro” (91). Esta susceptibilidad es un recurso ético, dice Butler, 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” (122). Butler explica cómo Foucault “ubicaría las prácticas del sujeto como un sitio en donde esas condiciones sociales son trabajadas y re-trabajadas” (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 deconstruidos por alguien” (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.).

Las implicaciones éticas de la pedagogía del malestar

El marco teórico de Butler sobre violencia ética y normas ofrece tres importantes percepciones que pueden servir como punto de partida para considerar las implicaciones éticas de la pedagogía del malestar. Primero, establece una concepción de responsabilidad ética basada en la comprensión de que el sujeto no está sólo relacionado sino dependiente de otros; la aceptación de esta vulnerabilidad y por consiguiente, las limitaciones propias, origina los comienzos para la no-violencia como una práctica ética “experimental”. Segundo, ofrece una teorización de la violencia ética como un acto que se lleva a cabo en el nombre de la 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. Finalmente, Butler remarca el valor de una respuesta *crítica* y *estratégica* al sufrimiento y dolor, no en el sentido de anular la violencia en totalidad (porque eso sería imposible), pero en términos de minimizar la violencia ética y expandir la relación hacia los otros vulnerables. Cada uno de estos puntos de partida es discutido más adelante en detalle en relación con la pedagogía del malestar y sus implicaciones éticas.

La pedagogía del malestar, como ha sido discutido con anterioridad en este trabajo, 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 la transformación individual y social. Un requerimiento fundamental, entonces, de la pedagogía del malestar es que los alumnos y los docentes son invitados a aceptar su propia vulnerabilidad y ambigüedad y por ende, su dependencia hacia los otros. La pedagogía del malestar sugiere que la responsabilidad ética hacia el otro no significa

Nosotros podemos ser responsables sólo por aquello que hemos hecho, eso que puede ser ligado a nuestras intenciones, nuestras acciones [...] pero [nosotros somos responsables] por virtud de la relación con el Otro que es establecida al nivel de mi primaria e irreversible susceptibilidad. (Butler 2005, 88)

En otras palabras, la pedagogía del malestar no sólo rechaza repudiar ésta susceptibilidad, sino que establece que las dimensiones éticas de la existencia social demandan una concepción del sujeto (esto es, alumno y docente) como vulnerables al malestar porque el malestar está inevitablemente ligado a los otros: en este sentido, siempre vivimos en malestar. Malestar pedagógico, entonces, es el sentimiento de ansiedad como un resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de y con los otros; en

tanto que los otros nos “de-centralizan” en este proceso, concretamente, ellos desafían nuestras preciadas creencias y suposiciones sobre el mundo, el malestar pedagógico parece ser un paso necesario e inevitable en acciones pedagógicas.

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 el desconocimiento provoca. Dado que una importante implicación de la pedagogía del malestar es la aceptación de la contingencia de 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 ésta dimensión de la pedagogía del malestar argumenta que la violencia ética -si la violencia es 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? Si los alumnos, por ejemplo, son instados a suscribir a la empatía y solidaridad y a mostrarlos en la práctica, cuando no pueden apropiarse esos valores en el momento o no desean compartir su malestar como un resultado de su lucha, entonces “ese trabajo puede fallar para honrar la incoherencia y oscuridad del sujeto” (Ivitis 2009, 41). Particularmente, ¿Cómo puede el docente asegurarse que los alumnos marginalizados no son forzados a ser representativos de un grupo homogéneo o que los alumnos privilegiados no son forzados a realizar su transformación en público “evidente”?

Si los alumnos son alentados a transformarse, aún cuando ellos no estén en una posición estable y coherente con respecto a su identidad, entonces, esta práctica arriesga infligir violencia porque rechaza el desconocimiento del sujeto y puede convertirse, como Ivits (2009) correctamente sugiere, en una forma del docente de gobernar la subjetividad del alumno o una manera de urgir al alumno hacia reacciones confesionales (en el sentido Foucaultiano). Volviendo al ejemplo del ejercicio pedagógico descrito por Zembylas y McGlynn (2012), se puede argumentar que la pedagogía

del malestar del docente constituyó una forma de violencia en los estudiantes (como también fue evidente desde las intensas reacciones emocionales de los estudiantes), porque los estudiantes fueron forzados a aprender de acuerdo a un conjunto particular de normas éticas (sin importar qué tan “nobles” fueron esas normas).

Por otra parte, uno también puede cuestionar cómo los docentes pueden desarraigar ciertos tipos de subjetividades en alumnos sin inducir ninguna violencia ética, cuando los alumnos ya están viviendo en regímenes normativos. Como se mencionó anteriormente, es problemático preguntarle a alumnos marginalizados que declaren públicamente una posición que sea supuestamente representativa de su grupo, así como es también problemático requerirle a los estudiantes privilegiados confesar su transformación (Davis y Steyn 2012). La posición de que todas las cuestiones éticas implican alguna forma de violencia y que por lo tanto uno debería elegir la violencia menor posible o delimitada comparada a una violencia más severa (Mills 2007) puede ser vista como parte de la lucha continua para construir una “ética no violenta”.

De manera importante, la evocación de Butler de no-violencia no necesariamente implica que la violencia nunca debería ser usada, ni que no puede funcionar instrumentalmente para obtener ciertos resultados (Jenkins 2007). Por ejemplo, la “imposición” de principios democráticos en el aula podría ser un acto éticamente violento, pero uno puede justificar esto como “una respuesta delimitada hacia

otra violencia, tal vez más severa” (Mills 2007, 150). La ética, reitera Butler (2007) no es un cálculo sino “algo que sigue de ser dirigido y dirigible de maneras sustentables” (194). Si debe o no ejercer violencia, dice Butler —y lo más importante qué modo de violencia— es una cuestión ética que surge sólo en relación a la otra. Si la responsabilidad ética, según Butler, es tomada como un “experimento para vivir de otra manera”, como un modo de existencia que interrumpe las normas que contienen las posibilidades de una experiencia subjetiva, todavía perdura el caso de que una clase no puede hacerse sin normas (cf. Mills 2007). La evocación de no violencia de Butler, sugiere Jenkins (2007), debe ser comprendida como una práctica que interviene en esas dimensiones de violencia que la hacen parecer una respuesta completamente justificable para dañar y como un modo que articula resistencia.

Finalmente, la tercera percepción desde el marco ético de Butler resalta el valor de la respuesta “crítica” y “estratégica” al 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). Un ejemplo podría ayudar a clarificar éste punto aún más.

En su discusión sobre las pedagogías que podrían ser necesarias en Sudáfrica después del apartheid, Jansen (2009) señala cómo todos los lados —aquellos que se han beneficiado del apartheid y aquellos quienes lo han sufrido— llevan consigo un “conocimiento perturbador” del pasado, específicamente, un conocimiento traumático sobre la participación de su comunidad durante el apartheid y sus consecuencias. De acuerdo con Jansen, si el docente toma una posición con mucha antelación en el aula y descarta o subestima las dificultades emocionales que algunos estudiantes blancos puedan experimentar, por ejemplo, a ajustarse a la nueva situación, entonces esto no siempre podría ser una posición muy productiva. El docente, enfatiza Jansen, podría necesitar trabajar a veces en contra de sus propias emociones para empatizar con el conocimiento perturbador de los alumnos, aun si esto implica reconocer emociones “difíciles” o “inaceptables”. Esto no implica por supuesto, que “cualquier cosa vale” y que la imprudencia de la acusación es simplemente tolerada (Jansen 2009). Sin embargo, lo que es importante es involucrarse críticamente con el conocimiento perturbador y las emociones de malestar de los alumnos; tomar posiciones muy pronto podría de hecho hacerlo imposible formar un punto de partida constructivo para navegar a través de y transformar esos conocimientos y emociones.

En el ejemplo anteriormente mencionado, es reconocido que alguna forma de violencia ética podría ser ejercida en el aula, pero esto está hecho para interrumpir críticamente las raíces emotivas del conocimiento problemático. Debilitar las raíces emotivas del conocimiento problemático a través de la empatía estratégica puede ser productivo al considerar las implicaciones éticas de malestar y de ayudar a los alumnos a integrar gradualmente sus puntos de vistas problemáticos en perspectivas sociales justas (Zembylas 2012).

Conclusión

Este ensayo ha considerado las implicaciones éticas de involucrarse en una pedagogía del malestar, tomando como punto de partida las reflexiones de Butler sobre la violencia y las normas éticas. He argumentado que la pedagogía del malestar puede siempre implicar algún grado de violencia ética y he sugerido que podría ser posible el turno de éticas no-violentas cuando los educadores se vuelven críticos y estratégicos sobre la violencia ética. Hay ciertamente algo fundamentalmente problemático para la educación de la justicia social acerca de la idea que un alumno puede captar la experiencia de injusticia a través de ejercicios pedagógicos, aún si este ejercicio es inquietante y doloroso (Mintz 2013). 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 hacer 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? Si al presentar las consideraciones éticas como preguntas, uno debe evitar afirmar saber las experiencias de malestar y sus consecuencias, “el gesto de preguntar puede aún oponerse a la lectura de la violencia y como tal comenzar a marcar su pérdida” (Jenkins 2007, 176).

Declaración de la situación

No se ha reportado ningún potencial conflicto de interés por el autor.

Notas

¹ Versión original en inglés del autor. “Pedagogy of Discomfort” and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. En *Ethics and Education* 10(2):1-12·Mayo 2015

² Programa de Estudios Educativos, Universidad Abierta de Chipre Nicosia, Chipre.

³ Estudiante avanzada del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada Universidad. estefaniagrasso@gmail.com

⁴ Profesora de Inglés graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada Universidad. fiorelalunghi@hotmail.com

⁵ Hay una importante distinción que necesita hacerse entre “malestar” por un lado y “dolor y sufrimiento” por el otro. La sensación de malestar está ligada a las “zonas de confort” de los propios individuos, se refiere a un sentimiento de ansiedad que surge al verse perturbada la sensación de comodidad. Dolor y sufrimiento no son lo mismo que malestar; son mucho más fuertes y están ligados al daño. Esta distinción es de particular ayuda más adelante en el trabajo para argumentar que “seguridad áulica” no necesariamente descarta el malestar de los alumnos. Estoy en deuda con uno de mis críticos anónimos por sugerir hacer esta distinción desde el comienzo.

⁶ Estoy en deuda con uno de mis críticos anónimos por recomendar esta distinción.

⁷ Normas, según el criterio de Butler, no son idénticas a ninguna ley o regla, sino que operan dentro de las prácticas sociales e imponen una red de lo que es distinguible o no distinguible en el dominio de lo social.

Bibliografía

ADAMS, M.; BELL, L. and GRIFFIN, P. (Ed.). (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. 2nd ed. New York: Routledge.

BERLAK, A. (2004). “Confrontation and Pedagogy: Cultural Secrets and Emotion in Antioppressive Pedagogies.” In *Democratic Dialogue in Education: Troubling Speech, Disturbing Silence*, edited by M. Boler, 123–144. New York: Peter Lang.

BOLER, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.

BOLER, M. (2004a). “All Speech Is Not Free: The Ethics of ‘Affirmative Action Pedagogy’.” In *Democratic Dialogue in Education: Troubling Speech, Disturbing Silence*, edited by M. Boler, 3–14. New York: Peter Lang.

BOLER, M. (2004b). “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 ZEMBYLAS, M. (2003). “Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Differences.” In *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. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. New York: Routledge.

BUTLER, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.

BUTLER, J. (2004a). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. London: Verso.

BUTLER, J. (2004b). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

- 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 STEYN, M. (2012). "Teaching Social Justice: Reframing Some Common Pedagogical Assumptions." *Perspectives in Education* 30 (4): 29–38.
- ELLSWORTH, E. (1989). "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." *Harvard Educational Review* 59: 297–324.
- FAULKNER, J. and CROWHURST, M. (2014). "So Far Multicultural That She Is Racist to Australians: Discomfort as a Pedagogy for Change." *Pedagogy, Culture & Society* 22 (3): 389–403. doi:10.1080/14681366.2014.910251.
- 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.
- 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 MWANGI, M. (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.
- LEONARDO, Z. (2009). *Race, Whiteness and Education*. New York: Routledge.
- LINDQUIST, J. (2004). "Class Affects, Classroom Affectations: Working Through the Paradoxes of Strategic Empathy." *College English* 67 (2): 187–209. doi:10.2307/4140717.
- MILLS, C. (2007). "Normative Violence, Vulnerability, and Responsibility." *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 18 (2): 133–156.
- 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.
- RABINOW, P. and ROSE, N. eds. (2003). *The Essential Foucault: Selections from Essential Works of Foucault, 1954–1984*. New York: The New Press.
- RAK, J. (2003). "Do Witness: *Don't: A Woman's Word and Trauma as Pedagogy*." *Topia* 10:53–71.
- 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. and BOLER, M. (2002). "On the Spirit of Patriotism: Challenges of Pedagogy of Discomfort." Special issue on Education and September 11. *Teachers College Record On-Line*.
- ZEMBYLAS, M. and MCGLYNN, C. (2012). "Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities." *British Educational Research Journal* 38 (1): 41–59. doi:10.1080/01411926.2010.523779.