




- 
- **Educando para educar**
 - Año 23
 - Núm. 43
 - ISSN 2683-1953
 - Marzo-agosto 2022
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

LA HOSPITALIDAD HACIA LA OTREDAD DE LOS ALUMNOS CANALIZADOS AL SERVICIO DE USAER

HOSPITALITY TO THE OTHERNESS OF STUDENTS REFERRED TO USAER'S SERVICES

Fecha de recepción: 5 de marzo de 2022.

Fecha de aceptación: 31 de agosto de 2022.

Dictamen 1: 14 de abril de 2022.

Dictamen 2: 15 de abril de 2022.

Paola Alejandra García Contreras¹



Intervenciones
educativas



RESUMEN

En este artículo se presenta la problematización de la que será una investigación que pretende hacer un cambio en la relación que existe entre los docentes frente a grupo y los alumnos canalizados al servicio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en relación con su derecho a construir aprendizajes y la manera en que estos pueden darse desde la hospitalidad hacia la otredad, esa hospitalidad que hace recibir con los brazos abiertos a los “otros” permitiéndoles construir aprendizajes siendo parte de un grupo. A tal fin, se plantean situaciones diversas que he vivido como docente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y en las que he sido testiga de las relaciones entre docentes frente a grupo y los “otros”, de la segregación y la violencia simbólica a la que son sometidos los alumnos, en donde lo que menos existe es hospitalidad hacia ellos.

Palabras clave: hospitalidad, otredad, diversidad, inclusión, barreras para el aprendizaje.

ABSTRACT

This article presents the problematization of what will be an investigation that aims to make a change in the relationship that exists between teachers in front of the group and the students channeled to the service of the Regular Education Support Services Unit in relation to their right to build learning and the way in which these can occur from hospitality to otherness, that hospitality that welcomes the “others” with open arms allowing them to build learning as part of a group. To this end, different situations are presented that I have experienced as a teacher at the Regular Education Support Services Unit and in which I have been a witness of the relationships between teachers in front of the group and the “others”, of segregation and symbolic violence to which students are subjected, where what least exists is hospitality towards them.

Keywords: hospitality, otherness, diversity, inclusion, barriers to learning.

¹ Escuela Normal de Ecatepec. paoalegarcon@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La investigación pretende explorar las situaciones concernientes a la inclusión de los alumnos que afrontan barreras para el aprendizaje y la participación (BAPS) que se encuentran incluidos en las escuelas regulares que son canalizados a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pensándolos como alumnos con el derecho a aprender al igual que el resto.

El objetivo del presente artículo es dar a conocer el reporte parcial de los hallazgos del análisis del diagnóstico pedagógico que forma parte de una investigación que se encuentra en curso, que se desarrolla en el marco de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares de la Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México, partiendo de la realidad de la práctica educativa, basándome en el objeto de estudio que, en este caso, es hacer visible al "otro-alumno de USAER".

En mi experiencia como docente de apoyo de la USAER, una de las situaciones que más he observado es la segregación que los docentes solemos hacer, consciente o inconscientemente. Al iniciar la maestría arriba mencionada conocí los términos hospitalidad y otredad, lo que me llevó a investigar si esta hospitalidad se da hacia los alumnos de la USAER, en específico en relación con los aprendizajes.

Mirar desde la hospitalidad y la otredad implica el reconocimiento, en primer lugar, de la hospitalidad como la aceptación de los otros al recibirlos; en segundo lugar, de que esa otredad es diferente a nosotros (alteridad): "es una idea opuesta a la identidad y se refiere, o se intenta referir, a aquello que es 'otro' frente a la idea de ser considerado algo. El Otro, considerado siempre como algo diferente" (Fandiño, 2014, p. 50). Entonces, el otro es diferente a mí, y no pretendo ser como ese otro. "La noción de 'otredad' forma también parte integral de la comprensión de una persona, ya que es el individuo mismo el que asume un rol en relación con 'otros'" (Fandiño, 2014, p. 50). Es en relación con esta noción que pensaremos al otro como los alumnos que se encuentran en el servicio de la USAER reconociéndolos con sus motivaciones y expectativas, así como las de los docentes, y las relaciones de hospitalidad y otredad que no siempre se dan entre estos personajes.

DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El diagnóstico pedagógico que a continuación se presenta parte de la problematización de la relación entre los docentes frente a grupo y los alumnos canalizados al servicio de la USAER, que hace ver al “otro” como el que no es bienvenido; se acepta en el aula, pero se mantiene lejos del resto. Así se ha normalizado la segregación y la falta de hospitalidad hacia los alumnos.

Se parte del supuesto de que tener al diferente en el aula solo puede ocurrir desde la segregación; estar dentro, pero no pertenecer. En esta segregación, el docente de grupo busca quién es responsable del aprendizaje de su alumno, porque él no lo es. Por esta razón, es importante hablar de hospitalidad, de esa bienvenida que se da a los “otros” sin la necesidad de etiquetarlos, en el reconocimiento del derecho de todos los alumnos de adquirir conocimientos.

De este modo, el diagnóstico pedagógico del que se da cuenta en este artículo parte de las preguntas: ¿cómo es la relación entre el docente del grupo y los alumnos canalizados al servicio de la USAER en torno al derecho a construir aprendizajes?, ¿en esta relación existe hospitalidad hacia la otredad? Con esta última pregunta se pretende acceder a alternativas mediante las que se logre que el otro esté dentro, para adquirir experiencias, convivir con el resto, y que esto le signifique conocimientos, aunque no sean los que la homogeneidad pretende.

DE LA RUTA METODOLÓGICA

El trabajo se fundamenta en la investigación acción intercultural (IAI), que es un referente metodológico válido en la investigación educativa. Al realizar una investigación en el ámbito social es indispensable buscar métodos que, además de ser críticos, sean la guía en el uso de técnicas e instrumentos, así como en las diferentes posturas y teorías de las que se hace uso, con la finalidad de construir nuevas realidades educativas, y en particular en las relaciones entre los docentes de grupo y los alumnos canalizados al servicio de la USAER.

Por ello, he optado por la investigación acción intercultural (IAI), que, como mencionan Abalde y Muñoz (1992, p. 4), “es un método o proceso de investigación que busca la comprensión profunda de un fenómeno dentro de su entorno natural”. Esto es justamente lo que se pretende: comprender el fenómeno de la hospitalidad hacia el otro que es canalizado al servicio de la USAER en su entorno natural. Entendido este, el entorno natural, como el pertenecer, estar

inmerso, ser parte de lo que se quiere investigar y lo que se pretende modificar. Es decir, es “un modelo de investigación no solo para generar conocimiento, sino para transformar realidades adversas a la convivencia armónica, para incidir en prevención de las violencias, la transformación de conflictos con técnicas, medios y procedimientos no violentos” (Sandoval, 2018, p. 78).

Estos planteamientos me han llevado a pensar la metodología como una ruta que no solo descifra, sino también significa lo que vive el docente de la USAER, desentrañando los significados que tiene para él la relación con los profesores frente a grupo y sus alumnos, a fin de comprender la realidad de los alumnos canalizados al servicio de la USAER. La construcción parte de un relato de memoria en el que signifiqué la realidad que me condujo a descubrir la problemática de segregación de los alumnos catalogados “de USAER” por parte del docente de aula regular, lo que finalmente me llevó a construir la pregunta indiciaria con el ánimo de descubrir cómo es la relación entre el docente de grupo y los alumnos canalizados al servicio de la USAER en lo relativo al derecho a construir aprendizajes. Así se construyó el objetivo de la investigación, que es conocer la relación establecida entre el docente y el alumno canalizado a la USAER, con objeto de acceder a alternativas de reconocimiento del otro dentro, para poder vivir experiencias, convivir con el resto, y que esto le signifique conocimientos, aunque no sean los que la homogeneidad pretende.

Se usó la fenomenología como enfoque metodológico. Se parte de la premisa de que esta se basa en las experiencias que el sujeto vive y se asume que los otros también las viven, como menciona Schütz (1932):

Esta actitud frente a la realidad permite a los sujetos suponer un mundo social externo regido por leyes, en el que cada sujeto vive experiencias significativas y asume que otros también las viven, pues es posible ponerse en el lugar de otros; desde esta actitud natural el sujeto asume que la realidad es comprensible desde los conceptos del sentido común que maneja, y que esa comprensión es correcta (pp. 37-39).

Es decir, a la hora de significar nuestras vivencias no importan las leyes existentes en el mundo en que vivimos; como el caso de esta investigación, en la que se pretende significar las vivencias de las/los docentes, de las cuales se asume que estas no son solo vivencias particulares.

En otras palabras, la fenomenología se basa en las experiencias vividas y cómo estas significan al colectivo, cómo la experiencia no se queda en singular para convertirse en plural, pensando el fenómeno como una colectividad que da significados a los otros. En la fenomenología, “el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas en torno a un fenómeno de acuerdo a cómo lo describen los participantes del estudio” (Creswell, 2003, p. 15). Todo parte de la intencionalidad que se le da a la experiencia y la significación que el investigador da a las vivencias que tienen que ver con el objeto de estudio.

En esta investigación, tal significación se construye con un relato de memoria en el que signifique la realidad que me condujo a descubrir la problemática de segregación de los alumnos catalogados “de USAER” que interpreto desde la experiencia vivida rescatando los relatos autobiográficos, a fin de recuperar los datos necesarios para esta investigación. En estas se hace manifiesta la manera en que los docentes de grupo han vivido la relación con los alumnos canalizados a la USAER, que, para ellos, se ha traducido, en muchas ocasiones, en la segregación de estos alumnos.

Fue necesario, primero, plantear el problema, la pregunta y el objetivo de la investigación. Tuve que responderme dos interrogantes: ¿por qué es importante plantear la pregunta en razón de mi objeto de estudio? y ¿qué espero obtener?

De este modo se podría hacer una transcripción de fragmentos de las narraciones por mí descritas como memorias de una docente de la USAER e interpretarlos desde la experiencia vivida. Como ya se ha mencionado, de esta forma se hacen patentes las experiencias personales.

EL INICIO DEL TRAYECTO. LA HOSPITALIDAD HACIA LA OTREDAD DE LOS ALUMNOS CANALIZADOS AL SERVICIO DE LA USAER

Desde hace años se ha hablado de diversidad, integración e inclusión, entre otros conceptos que nos ocupan en este caso. Se ha pensado que la diversidad se refiere a las necesidades educativas de todos los alumnos, y la integración, a la participación de los alumnos con discapacidades en el aprendizaje con sus compañeros. “La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa” (Barrio, 2008, p. 14). Por esto, para las escuelas y los docentes, un desafío es la inclusión de todos los alumnos a la hora de educar. Por lo tanto, en las escuelas resulta vital la creación de espacios inclusivos en los que no solo sean aceptados todos, sino que haya hospitalidad para con el otro, que pueda ser parte de nosotros, porque es legítimo ser diferente. El otro dejará de ser visto como aquel que requiere de hospitalidad dentro de la escuela.

El papel de los docentes es muy importante porque ellos son capaces de cambiar la forma en que se ha concebido la inclusión, de solo tener a todos juntos a darle, en realidad, a cada uno de los alumnos la educación que necesita. Para una verdadera inclusión, el docente tendrá que estar dispuesto a trabajar con los otros, los diferentes. La actitud del docente es primordial para lograr espacios hospitalarios, porque su disposición se verá reflejada en el trabajo dentro y fuera del aula, con sus acciones y los conocimientos de sus alumnos.

Desde hace más de tres décadas se ha pretendido, de una u otra manera, la inclusión en las aulas regulares. Pero ¿qué ha pasado en estos años con la inclusión?, ¿realmente se ha dado? o ¿más bien se ha dado una integración de estos alumnos? A lo largo de los años, a estos alumnos se les ha llamado de diferentes maneras. En 1993, cuando se reorganizó la educación especial, se les denominó alumnos con necesidades educativas especiales. Hoy nos referimos a ellos como alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAPS). Pero el nombre que se les dé, es lo de menos, como lo veremos en los relatos.

Nos situaremos en un salón de quinto grado, en el cual se encuentra la alumna Tere, la cual fue canalizada al servicio de la USAER, con diagnóstico de discapacidad intelectual. Tiene 12 años de edad y aún no ha accedido a la lectoescritura. A diario sale de su salón durante una hora para trabajar con ella en este proceso. Además, a la docente se le dan sugerencias para el trabajo con Tere dentro del aula. La profesora de grupo se muestra muy dispuesta a trabajar con esta alumna y a atender las recomendaciones y adecuaciones curriculares.

He observado varios conflictos alumno-alumno, maestro-alumno, maestro-padres de familia; sin embargo, los que más han llamado mi atención son los ocurridos entre maestros y alumnos. He sido testiga de segregación por parte de docentes de alumnos canalizados al servicio de la USAER, pues no los incluyen en las actividades diarias y los mantienen en lugares apartados del resto del grupo, como en el caso de la alumna mencionada: “debido a las características de Tere ha sido segregada a un lugar separada del resto de sus compañeros” (P. García, comunicación personal, 29 enero, 2021).

En qué momento se dejó de pensar en la individualidad del otro, en sus pensamientos y en los procesos necesarios para que pueda aprender. Y es que dejaron de tener peso las experiencias del otro, las que hacen pensar y sentir, y que llevan al conocimiento. Por qué hoy se sigue pretendiendo que todos aprendan de la misma forma y al mismo tiempo, como en el caso de Tere, quien fue integrada al grupo, pero, con el paso del tiempo, ha sido separada del resto de sus compañeros. “Un día entro al salón para preguntarle algo a la maestra y me doy cuenta de que Tere está sentada en una esquina, alejada del resto del grupo” (P. García, comunicación personal, 29 enero, 2021).

Es decir, Tere había sido integrada en el grupo sin que realmente lo estuviera. Estaba dentro y fuera al mismo tiempo, excluida; formaba parte del grupo, pero realizaba actividades diferentes, en un lugar apartado del resto de sus compañeros. La cuestión es “que la escuela intenta afirmar la vitalidad, la diferencia y el estar-juntos”, de acuerdo con Skliar (2012, p. 38). En este grupo estaban juntos los que son diferentes, juntos en el mismo espacio, un el salón de clases; pero solo es un espejismo de lo que el mundo exige a la educación, de lo que llamamos inclusión.

Si se tiene en cuenta la historia de la pedagogía occidental desde la paideia griega, la educación ha estado marcada por la exclusión del otro; es decir, ha predominado la formación en tercera persona, que privilegia al docente como centro de toda actividad educativa (Vargas, 2016, p. 207).

Esta exclusión ha permanecido a lo largo del tiempo en la educación, y según sea el caso se adapta a las necesidades del docente, ya sea para manejar la disciplina o, como ocurre con Tere, para excluir al otro que es diferente, que aprende diferente y con el que no es posible la uniformidad a la que se aspira dentro del salón de clases. Se da por hecho que no se puede trabajar con el diferente, como lo evidencia el relato de la docente cuando habla de lo que la alumna no puede realizar en el salón de clases: “porque no puede hacer nada de lo que hacen el resto de sus compañeros y ellos ya no quieren trabajar con ella, por eso ya no estoy trabajando con ella, lo mismo que sus compañeros, no tiene caso” (P. García, comunicación personal, 29 enero, 2021). La frase “no tiene caso” deja ver que la docente ha perdido el valor de trabajar con el otro, de esta educación desde la otredad en la que el docente es responsable del otro.

Esta percepción de la docente no tiene que ver con los contenidos que se deben aprender en la escuela, sino con lo que se ha pensado durante muchos años acerca de quién es responsable de enseñar y quién es responsable de aprender bajo tales o cuales parámetros, lo que tiene que ver con la homogeneidad pretendida por los docentes. El otro está dentro, pero está dentro para adquirir experiencias, convivir con el resto y para que esto le signifique conocimientos, aunque, como lo he dicho arriba, no sean los que la homogeneidad pretende. Skliar (2012, p. 40) dice que “ni la convivencia, ni el estar juntos, pueden ser signos, o símbolos, o indicaciones que señalan directamente hacia la armonía, hacia la no-conflictividad, hacia la empatía inmediata, el consenso instantáneo y, por añadidura, hacia la plena satisfacción educativa”. Según el relato, la alumna se encuentra apartada del resto del grupo, el otro (la alumna) está junto al resto, en una inclusión que en realidad es ficticia. Al no haber una relación de igualdad y equidad, en la que a cada uno se le dé las experiencias necesarias para lograr los aprendizajes pretendidos por el docente, no hay lugar para la satisfacción educativa. De acuerdo con Vargas-Manrique (2016):

La educación desde la otredad requiere de la presencia vital del educador, quien debe ser profesional, innovador y creador; responsable del otro (educando) en el sentido levinasiano del “yo para él” —el acceso al otro no está en la interpelación a él sino en la responsabilidad para con él; tal responsabilidad no es recíproca, pues se trata de la “obediencia”, “subordinación al otro” (p. 219).

Esta educación desde la otredad, en la que soy responsable como docente porque tengo una obligación con el otro, esa obligación que me debería llevar a crear para el otro lo que el otro requiere, en este caso específico, crear las

condiciones necesarias para que el otro acceda a los aprendizajes, hacer que estos se adecúen a las necesidades del otro, y no a las del docente. Como cuando la docente da tareas distintas a la alumna, diciendo:

[...] “mejor estoy trabajando con otras actividades para primer grado”
Le comento a la maestra que hay actividades que sí puede realizar, y que las que no, puede hacerlo de forma oral, pero es capaz de aprender contenidos de otras asignaturas, que no sean español y matemáticas (P. García, comunicación personal, 29 enero, 2021).

Pero, tal parece, a los docentes les interesa solo cubrir un currículo dado, que si bien es inherente a su labor por ser parte de un sistema que espera crear una sociedad en la cual todos sean capaces de abonar a la economía de un país, cómo el alumno logrará hacerlo si no ha accedido a la lectoescritura. En palabras de Hernández (2020):

[...] nuestra utopía es crear alternativas educativas que rompen con una perspectiva eficientista del logro de lo dado, de lo impuesto desde las lógicas del mercado capitalista, a partir de que nuestros estudiantes puedan reconocer y valorar los deseos, afectos y saberes de estudiantes, padres de familia y/o otros docentes (p. 36).

Esta imposición consiste en que todos accedan a la lectoescritura, sin conocer siquiera las necesidades y capacidades del otro; cubrir las expectativas de ese mercado capitalista llenando los saberes del estudiante. Cuando esto no es posible, lo que ocurre es la relegación del otro, como lo muestra el relato de la maestra que sienta apartada del resto del grupo a la alumna que aún no ha aprendido a leer.

Cuando le pregunté a la alumna por qué la sientan en ese lugar, respondió: “Ay, maestra, es que soy bien burra, y como no se leer ni escribir, mis compañeros, me molestan y la maestra me sentó en ese lugar para que yo no moleste a los demás y los demás no me molesten a mí” (Tere, comunicación personal, 29 enero, 2021). Esta es la voz del otro. Es que convivir con los diferentes y hacer cosas con el otro que no es como yo implica molestar, interrumpir; pero también yo, docente, molesto al otro cuando quiero que haga las cosas como yo las considero correctas o como se me ha indicado que debo hacerlas. Si el otro no es capaz de realizarlas como han sido impuestas, me parece que no debe estar conmigo, y me parece poco adecuado que convivamos en el mismo salón de clases, con lo cual se da una convivencia que no es agradable para nosotros ni para el otro. “[...] se podría pensar que la única solución a la exclusión, al abandono, al rechazo, o también a esa aceptación a regañadientes hacia el desconocido, es la inclusión. Pero si lo que ocurre es que ni siquiera estamos juntos” (Skliar, 2012, p. 41). Porque sí están en el mismo espacio físico, pero no se encuentran juntos; cada uno ocupa un espacio muy bien definido porque es molesto tener al otro tan cerca.

Se trata de conductas antisociales hacia los otros diferentes a mí, quienes no cumplen con las expectativas y no abonan al enriquecimiento de mi trabajo, quienes, lejos de eso, siento que lo entorpecen, y me impiden lograr los resultados que me harán alcanzar las expectativas de ese sistema capitalista que me impone el logro de objetivos muy bien establecidos en cada ciclo escolar. En consecuencia, es más enriquecedor mantener al otro alejado, como ocurre con Tere. "Pasaron los días y Tere seguía sentada en ese lugar haciendo actividades diferentes a las del resto de sus compañeros" (P. García, comunicación personal, 29 enero, 2021). Así, se continuó trabajando con la exclusión del otro.

Ahora bien, en lo relativo al dominio del docente, desde la perspectiva de la otredad, Vargas-Manrique (2016) afirma:

[...] las prácticas pedagógicas en el marco de una educación desde la otredad suponen suprimir el ego magistral dominador y "constituyente del mundo pedagógico" impuesto por la Modernidad desde 1492, en procura de una liberación pedagógica que, según Dussel [...] posibilitará al maestro-discípulo "crecer mutuamente" y devenir así hermano en una política fraterna (p. 222).

Debe darse esa eliminación del ego magisterial para que pueda conseguirse la educación desde la otredad, en la que el docente sea consciente de ese posible crecimiento mutuo alumno-docente. Pero, en este caso no se dio.

[...] la maestra siempre me decía que la alumna estaba avanzando y que iba muy bien, pero continuó ejerciendo esta violencia en contra de la alumna, relegándola del resto de sus compañeros, promoviendo la discriminación, la segregación y la no inclusión (P. García, comunicación personal, 29 enero, 2021).

De esta violencia invisible, que se desconoce como tal, habla Bourdieu (cit. en Maldonado, 2003, p. 64): "Llamó desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que se le desconozca como violencia". Para la docente, es muy probable que no se trate de violencia; si se le preguntara si ejerce violencia en contra de la alumna, ella diría que no, pues simplemente sigue los patrones aprendidos, tratando de cumplir con lo que se espera de ella según ese régimen capitalista en el que se vive la educación. De esta violencia no solo la docente es partícipe. "En este caso, yo fui espectadora, y aunque le mencioné a mi directora la situación y no le pareció que fuera lo correcto, me dijo 'no podemos hacer nada; si decimos algo, luego ya no nos dejan trabajar'" (P. García, comunicación personal, 29 enero, 2021). En su momento, yo tampoco vi esto como violencia, pero al conocer los diferentes tipos de violencia me di cuenta de que sí lo es, es violencia ejercida por un docente contra otro.

Analizando cuáles son los diversos significados que la violencia tiene para los diversos grupos sociales. Menciona que se tiene la impresión que existe un significado unívoco acerca de las violencias, sin embargo, se observa que existen diferencias, matices y distintas interpretaciones de acuerdo a los grupos sociales a los que se pertenezca, a su lugar dentro del proceso de producción, a su pertenencia y posición social (Murueña, 2015, p. 8).

Una vez más normalizada la violencia de un docente contra otro según la posición social y, en este caso, la que se ocupa dentro del magisterio, esta adquiere diferentes matices en el proceso de atención a los otros, en el que los docentes se vuelven cómplices, según el relato y de acuerdo con mi sentir respecto al caso de Tere y mi implicación en este.

CONCLUSIONES

Al iniciar la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, pensar en un objeto de estudio significó un reto, lo que me condujo a pensar en temas diversos. De este modo, me di cuenta de que tenía la respuesta en mi día a día en la relación que durante algún tiempo había visto entre los docentes frente a grupo y los alumnos canalizados al servicio de la USAER. Ello, a su vez, implicó la búsqueda de referentes teóricos, lo que me llevó a la hospitalidad; cómo estos alumnos debían ser recibidos por sus docentes con los brazos abiertos y lo que esto significaba.

Una vez concluido el diagnóstico pedagógico en el que pude significar las entrevistas a las docentes de apoyo de la USAER, y a partir de mi propio relato memorístico, concluyo que dentro de las aulas hay falta de hospitalidad hacia los otros, los diferentes, los que no aprenden como el resto. Pero no solo eso, sino que además estos afrontan barreras para el aprendizaje y la participación, que en la mayoría de los casos están asociadas a una discapacidad, lo que hace suponer a los profesores que ellos no tendrían por qué atender a estos alumnos, pues no están capacitados para dar atención a alumnos con alguna discapacidad. Todo lo anterior me ha conducido a querer ser parte de la transformación necesaria para que se dé esa hospitalidad de la otredad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abalde, E., y Muñoz, J. (1991). *Metodología educativa I*. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa Universidades da Coruña.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Fandiño, Y. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. *Advocatus*, 11(23), 49-57. <https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.23.4968>
- Hernández, F.; Venegas, E.; Martínez, F.; Solís, J.; Álvarez, I.; Santana, N.; Reyes, M.; Teja, A.; Valdez, J.; Oropeza, M.; Romero, H.; Arzate, E., y Bueno, L. (2020). *Realidades interculturales*. Voces y cuerpos en la escuela. Amapsi Editorial.
- Levinas, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Caparrós.
- Maldonado, M. (2003). Reseña de “La dominación masculina” de Pierre Bourdieu. *Revista Sociedad y Economía* (4), 69-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936012>
- Murueta, M., y Guzmán, M. (2015). *Psicología de la violencia. Causas, prevención y afrontamiento* (2a ed.). El Manual Moderno.
- Sandoval, E. (2018). *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías descolonizadoras*. Editorial Alfonso Arena.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad* (8), 1-17 http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Skliar, C. (2012). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”. *Revista IRICE* (24), 37-45. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v24n24a05/514>
- Vargas-Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>