



PEDAGOGÍAS DE LA ALTERIDAD

PENSAR LA EDUCACIÓN EN LAS GEOGRAFÍAS DEL SUR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

ESCRITO DE INVESTIGACIÓN

Jaime Pineda Muñoz

Coordinador del Colectivo de Investigación

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

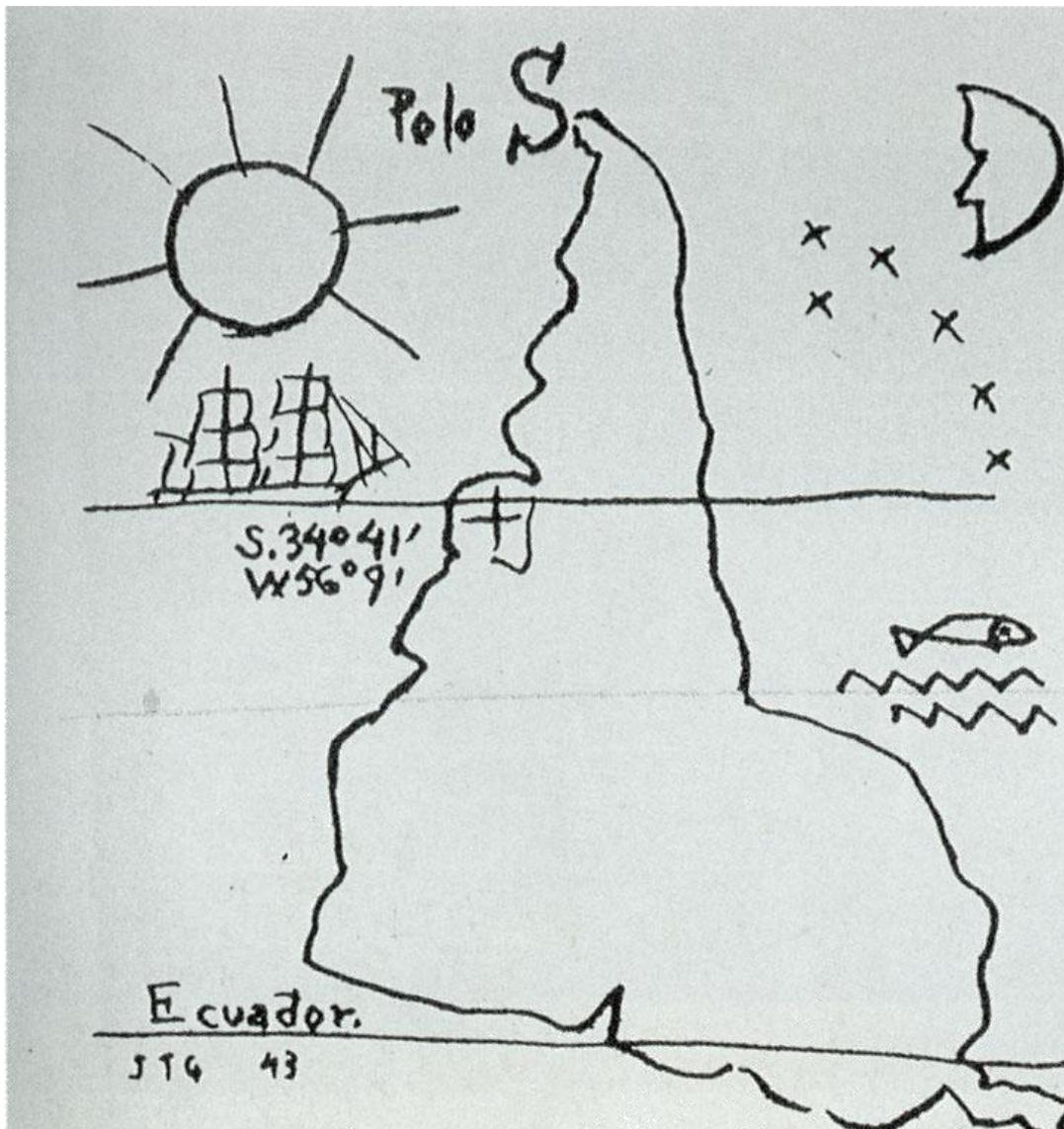
NOVIEMBRE 4 DE 2013



PRÓLOGO¹

Las Geografías del Sur

¹ Este prólogo fue escrito por Jaime Pineda Muñoz, docente-investigador de la Maestría en Educación desde la Diversidad y coordinador del Colectivo de Investigación.



Joaquín Torres García: América invertida, 1943



En 1943 el pintor uruguayo Joaquín Torres García dibujó una nueva versión de *América Invertida*. Su obra consistía en una sencilla inversión del continente americano delineado sobre un fondo blanco. Lo más llamativo de su expresión estética era la reconfiguración de las coordenadas geográficas: el *Sur* en el lugar del *Norte*.

Un efecto al margen de su pretensión artística, insinuaba un profundo cuestionamiento de la situación de América Latina en las geografías del poder. El paisaje metafórico de un continente invertido, reasignaba el lugar y el sentido de toda intencionalidad histórica. Ahora se trataba de tener un Sur.

Esta obra se ha convertido en una manera de desafiar las geografías hegemónicas del poder a partir de un trazo simple. Cada vez que comparecemos ante ella, nos encontramos en el límite de la mirada y nos preguntamos: *¿Cómo nos vemos a nosotros mismos?* Esta pregunta inquieta la percepción, trastorna la representación, nos invita a ver de otro modo. Sentimos que vale la pena invertir a América para comprender el horizonte de las transformaciones por venir.

Sin embargo no bastaba con una transgresión de la mirada, había que hacer explícito el lugar de esta inversión trazando en la palabra otro orden del discurso. La célebre lección 30 del *Universalismo Constructivo* donaría de fuerza la silueta de América Latina en ese fondo blanco. El artista convierte su dibujo en un símbolo temprano de las



primeras expresiones estéticas que acompañarían un conjunto de prácticas políticas que aún no callan, ni se debilitan, y hoy hacen posible pensar desde otro lugar:

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad nuestro norte es el sur. No debe de haber norte para nosotros, sino por oposición a nuestro sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés y entonces ya tenemos la justa idea de nuestra posición. (García, 1984:193)

Nuestro norte es el sur, una expresión que dibuja con la sencillez de la obra la piel habitada de la resistencia Latinoamericana. Se trata de un símbolo y una consigna que han nacido de un *dibujo* y una *lección*. En su persistencia, han alimentado (en ocasiones en silencio, en otras como manifiesto), el sentido de una idea que hoy toca a las prácticas del saber, al conjunto de las Ciencias Sociales florecidas en estas geografías invertidas. Lo que nació como una apuesta estética a mediados del siglo XX, se transformó en una metáfora que en el presente histórico, ha logrado dibujar un lugar de arribo, enunciación y reflexión de la *episteme* de nuestras ciencias, el telón de fondo y el horizonte a seguir de nuestras búsquedas teóricas y nuestras movilizaciones políticas.

El Sur se convirtió en una impronta de singularidad, y después de cinco décadas, imprimió con su misteriosa fuerza, el afán por encontrar otros criterios de validación y visibilización de los conocimientos históricamente silenciados. El Sur arriba a la obra de Boaventura de Sousa Santos (2009) como esa metáfora que nos permite pensar una epistemología en resistencia, anti-imperial y sin duda, decolonial:

El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo globales, sino también las prácticas locales de complicidad con aquéllos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la



epistemología del Sur es el Sur anti-imperial. (Sousa, 2009:12)

En el corazón de una plétora de prácticas sociales, saberes decoloniales y acometidas pedagógicas, palpita este *símbolo-palabra* que actúa en nuestros discursos, se desplaza nómada en los bordes de las Ciencias, desata posiciones, encadena oposiciones. Este Sur es una huella indeleble en la formación de la sensibilidad Latinoamericana y sin lugar a dudas, en la construcción de los Saberes que proclamamos como alternativos al *epistemicidio* (Sousa, 2009) y a la violencia epistémica (Castro-Gómez, 2005).

En la condición del Sur la invención de lo que somos no se agota en la imagen deformada de las estrategias contemporáneas de la colonialidad, es una manera de comprender que nuestra imagen, "*nuestra justa posición*", no es un reflejo distorsionado del espejo eurocéntrico (Quijano, 2005).

Tal vez por la fuerza transformadora y liberadora de la metáfora del Sur, abordamos la reflexión en torno las *pedagogías de la alteridad*, a sus modos de visibilización, a sus prácticas transformadoras. El eco de las palabras y el efecto de las obras, hacen que Torres García sea una evocación necesaria para aventurarnos hacia aquello que es mucho más que un asunto de *método*, de *logos* y de *episteme*. Lo que aprendimos de la lección 30 de la Escuela del Sur no lo hemos olvidado, habla sin rostro, impulsa en anonimato la gesta de una multitud de obras que hoy nos enseñan ese *otro mundo posible*.

Lo que anuncia este prólogo, no es más que la recuperación de una impresión artística diseminada en el presente de las *epistemes*, inscrita en el giro de las *prácticas sociales*, hallada sin reserva en la motivación de nuestras *pedagogías*. En los desafíos del nuevo tiempo, en los que coinciden los desafíos de las Ciencias Sociales con los desafíos de la sociedad por venir (Villoro, 2007), urge tener en consideración la profundidad del *mapa al*



revés, pues es ahí donde se edifican y se construyen los agenciamientos colectivos que abren nuestras Ciencias y las prolongan hacia el Sur.

¿Hacia dónde marcha América Latina y el Caribe? Esta inquietud motiva nuestra reflexión, atravesada por la confianza en unas Ciencias Sociales que allanan el camino, desde finales del siglo XX, hacia la conquista de otras formas de concebir el saber y el interés emancipador que las justifica. Quizá por ello sentimos tan próximas las palabras que el poeta Vicente Huidobro dedicara a Torres García en la revista *Marcha*:

Torres García es una de las medidas más auténticas de la grandeza y la constancia humanas (...) La obra de este gran pintor es una célula viva en medio de tantas cosas muertas, que aplauden los necrófilos, en una pasión de sangre y piedra. Ella inspira confianza en todo un continente, inspira fe en toda una raza y esperanzas en el futuro del hombre. Ante la obra de Torres García yo me siento cambiado en el color más puro, en la forma más sencilla (...) Ella es extraordinaria a fuerza de ser sencilla, de no buscar lo extraordinario sino lo simple, lo esencial, la primera palabra del ojo humano (...) Nos sentimos en medio de un mundo nuevo, de una constelación aparecida de pronto en nuestros cielos para enriquecer las miradas de la tierra. (Huidobro, 1944)

En estas palabras se anida el sentimiento lírico de la reinención de un mundo tantas veces nombrado desde la ficción civilizadora de Occidente. *La primera palabra del ojo humano*, escribe el poeta, es el resultado de la comparecencia ante la asombrosa posibilidad de transformar el lugar asignado por *ellos*, en el lugar sentido por *nosotros*. Reinención agonística del conflicto que nos atraviesa como deseo de alteridad y como vocación de alternativa aproximándose al corazón de las prácticas pedagógicas.

Como Huidobro, nosotros también nos sentimos cambiados por la *imagen-discurso* de Joaquín Torres García, es un gesto vivo, un dibujo animado en medio de las geografías de la muerte, “una célula viva en medio de tantas cosas muertas”. Entonces el Sur de la



América Invertida es también una *trinchera de ideas*, que en palabras de Martí, “*valen más que trincheras de piedra*” (Martí, 1995:43). Las prácticas pedagógicas son trincheras de ideas porque, volviendo a Martí, “*no hay proa que taje una nube de ideas*”.

La necesidad de invertir lo que somos nace de reconocernos como hijos del desencantamiento de la Educación, del desasosiego que procura la pérdida de esperanza en el aula, de las muchas desilusiones pedagógicas, de la comparecencia ante la crisis de sentido de la Escuela en su conjunto. Somos Hijos de la urgente tarea de la resignificación del ser Maestro desde las vivencias cotidianas, las experiencias en la diversidad y los deseos de alteridad. Nos preguntamos, ¿podemos volver a sentir la figura del Maestro como expresión de la alteridad del saber? ¿Qué sentido tiene reconocerse como Maestro en las geografías del Sur? ¿Cuál es el Sur de la pedagogía?

En este escrito se despliegan las composiciones estructuradas de cada uno de los trayectos emprendidos en octubre de 2012; no son más que vestigios enunciados, rastros nombrados, recuerdos compartidos en la aventura colectiva que animó nuestras vidas durante un año, el tiempo a penas necesario para esbozar con rigor y un poco de delirio, el horizonte hacia el cual pretendemos dirigir nuestras prácticas en Educación desde la Diversidad.

Este escrito es más que un informe final de investigación, pretende acoger cuatro instantes como cuatro trayectos, cuatro estancias como cuatro pausas, todas encaradas como polifonías, como disoluciones del yo, como aperturas a un nosotros antagónico, contradictorio, en disputa. Quizá por ello el lector podrá encontrar distintas tonalidades, diversos acentos, múltiples encadenamientos, senderos perdidos, un inagotable mar de incertidumbres.



Cuando decidimos aventurarnos a la tarea de crear colectivamente una postura investigativa frente a las pedagogías de la alteridad, lo hicimos desprendidos de las certezas, de los lugares seguros, de los refugios de la verdad. Cuando transitábamos reconocíamos las dificultades de proceder de esta manera, los miedos que asaltan a los investigadores en formación, y aquí todos estamos siendo. Pese a ello, reconocimos que allí residía su potencia, la oportunidad de no encallar ni desembarcar en tierra firme, seguir navegando, seguir naufragando, hacerlo en homenaje a la primera voz, al primer rostro que se asomó a esta investigación, el único cuerpo que se disemina entre nosotros sin ser citado, sin ser nombrado, pero siempre presente, siempre ahí. Esta composición escritural, querido lector, está dedicada al maestro Ernesto Contreras, un huella imborrable, esa marca que nunca podrá abandonarnos, que nunca dejaremos de perseguir en el gran océano de las incertidumbres, del nihilismo activo, de la gaya ciencia, del paso de Zaratustra, de la sombra del ocaso reflejada en el mar de estas palabras.

Querido lector evaluado, Sartre pensaba que darle nombre a las cosas nos ayuda a defendernos, nosotros sentimos que darle rostro a los que nos leen nos ayuda a inventarnos. El Sur habla también entre nosotros, es nuestra única máscara disponible, el único rostro que nos queda, es allí donde tiramos los restos de lo que somos.

Esta composición escritural es un itinerario para el naufragio, una extraña guía que ordena pensamientos intempestivos, maneras de decir en torno al devenir de la figura del Maestro en horizonte de alteridad.

Sin embargo consideramos que a este naufragio del Maestro en condición humana, no le sigue un hundimiento total, así como metafóricamente al temblor de Atlas no le sigue un cansancio absoluto y sobre sus hombros todavía se sostiene el mundo; así como a la tardanza del Superhombre no le sigue una espera interminable, ni a la condena de Sísifo



le adviene el desencanto o la desdicha, como pensaba Camus.

Las travesías investigativas anunciadas en esta investigación advierten la necesidad de gestar un lugar de enunciación para la *educación del futuro*, una educación que, siguiendo a Edgar Morin (2001), esté centrada en la *condición humana*. Esta condición sin embargo, debe abordarse a partir del reconocimiento de las prácticas pedagógicas emergentes de las relaciones saber-poder contemporáneas configurados en los escenarios de la educación, con el fin de divisar, a lo lejos, el horizonte de la alteridad, y en proximidad, agenciar la geografía del Sur. Ambas expresiones (*la divisa y el agenciamiento*) son necesarias para comprender los efectos de la diversidad en la *formación de la Condición Humana*.

Sin aun ser portadores del significado de ***las pedagogías de la alteridad y las prácticas decoloniales en educación***, afirmaremos que los hallazgos de esta investigación en relación con el ***educar*** constituyen una multiplicidad de miradas, una pluralidad de voces que se encuentran y en ocasiones se desencuentra. Esta investigación indaga por la condición humana y busca evidenciar un camino, un itinerario, una bitácora hacia su constitución en este *consenso-disenso* que hace de lo enunciado una composición de horizontes, pliegues y parajes. La imagen de pensamiento que nos atrae es el rizoma (Deleuze-Guattari, 2004).

Procede, actúa y se manifiesta, por variación, expansión, multitud. Es por tanto una escritura rizomática. *“Escribir no tiene nada que ver con significar, sino con deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes”* (2004:189); futuros posibles en los pliegues del presente. Quizá por ello insistimos en perder nuestros nombres, diseminarnos en una escritura compartida, hacer del autor un gesto de composiciones colectivas. La pregunta por la Condición Humana no puede más que enfrentarse entre varios, es un momento



más en las gestas del Anti-Edipo:

El Anti-Edipo lo escribimos a dúo. Como cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos. Aquí hemos utilizado todo lo que nos unía, desde lo más próximo a lo más lejano. Hemos distribuido hábiles seudónimos para que nadie sea reconocible. ¿Por qué hemos conservado nuestros nombres? Por rutina, únicamente por rutina. Para hacernos nosotros también irreconocibles. Para hacer imperceptible, no a nosotros, sino todo lo que nos hace actuar, experimentar, pensar (...) Ya no somos nosotros mismos. Cada uno reconocerá los suyos. Nos han ayudado, aspirado, multiplicado. (Deleuze-Guattari, 2004:9)



HORIZONTES²

² Escrito elaborado por Daniela Arturo Fajardo y Ricardo Jurado Eraso, subgrupo de investigación en *intersubjetividades*.



Resumen

Horizontes de Intersubjetividad es un conjunto de reflexiones dentro del macroproyecto denominado Pedagogías de la alteridad. Pensar la educación en las geografías del sur. El artículo, producto de una investigación cualitativa, busca repensar la dinámica de la escuela desde sus raíces, es decir, desde la intersubjetividad, como condición humana que determina, define, posibilita, marca la relación con el otro y lo reconoce, incluso, como precedente y constitutivo del yo. Este nosotros, presente en cualquier escenario humano, más allá del educativo, obliga la gesta de un pensamiento crítico hacia el reconocimiento de la diferencia, en medio de las prácticas sociales y pedagógicas, que en nuestra época y en nuestro sur están atravesadas por el poder y el discurso homogenizado.

Sin el ánimo de instituir verdades, como lo busca la modernidad y el afán científico occidental, es necesario develar una escuela distante de lo intersubjetivo y cercana al colonialismo, que imposibilita las ideas de inclusión y atención a la diversidad, pero que nos otorga el derecho a soñar y conservar la utopía, precisamente como lo afirma Eduardo Galeano, porque nos sirve para caminar.

Palabras clave: intersubjetividad, alteridad, diferencia, educación, decolonialidad.



Abstract

Horizons of Intersubjectivity are a series of reflections within the macro project called pedagogies of alterity. To think education in southern geographies. The article, product of a qualitative research seeks to rethink the dynamics of the school from its roots , i.e. from intersubjectivity , as human condition that determines , defines , enables , makes the relationship with the other and acknowledges it, even, as precedent and constitutive of the self. It is among us, present in any human setting, beyond education, requires the feat of critical thinking towards recognizing the difference between social and pedagogical practices that in our time and in our south are crossed by the power and homogenized discourse.

Without wishing to establish truths, as modernity seeks and western scientific eagerness, it is necessary to uncover a school far from the intersubjective and close to colonialism, which precludes the principles of inclusion and attention to diversity, but that gives us the right to dream and keep the utopia, just as Eduardo Galeano says, because we use it to walk.

Key Words: intersubjectivity, alterity, difference, education, decoloniality.



Antecedentes

Los precedentes de la travesía investigativa, las huellas disponibles y los vestigios que la sustentan, permiten identificar un conjunto de investigaciones publicadas por algunos centros de estudios pedagógicos en América Latina.

Entre los escritos más destacados y cercanos a las pretensiones del macroproyecto *Pedagogías de la Alteridad* y del presente proyecto *Horizontes de intersubjetividad*, se encuentran los del profesor Carlos Skliar, investigador del CONICET (Argentina), quien actualmente se encuentra trabajando dos líneas generales de indagación: “*Experiencia y alteridad en educación*” y “*Pedagogías de las diferencias*”. Enmarcado en estas líneas de trabajo, el profesor Skliar ha publicado varios libros que son traza ineludible en el esfuerzo por configurar nuestras propias rutas. Su enfoque permite identificar la pertinencia de lo que en el macro-proyecto se nombra como “pedagogías de la alteridad”, re-significando el lugar del otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su obra descansa sobre un sereno recorrido por distintos pensadores post-estructuralistas, dando un tratamiento filosófico al problema de la alteridad.

Por otra parte, se reseñan las reflexiones que Catherine Walsh ha realizado desde el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador. Sus estudios apuntan hacia el giro decolonial, y en tiempo reciente ha planteado una potente coligación entre este giro y el campo de la educación, teniendo



como referente la interculturalidad y que fuera motivo de una intervención en Bogotá en el año 2005 bajo el nombre: **“Interculturalidad, Colonialidad y educación”**.

En esta misma ruta, los trabajos de investigación articulados a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, resultan importantes para argumentar los hallazgos de la investigación descrita en este artículo, fundamentalmente el artículo de investigación de la profesora Piedad Ortega Valencia **titulado “Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-Otros”** (2011). Su reflexión, presenta una aproximación fenomenológica sobre los modos de existencia contemporáneos y los recrea desde una perspectiva, asumiendo la acción pedagógica como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad y hospitalidad. Se intenta cartografiar esta época a partir de la pregunta: ¿en qué mundo estamos educando? Por ello se propone la construcción de una pedagogía del Nos-Otros que posibilite vivir históricamente en la política de nuestra existencia cotidiana.

Pregunta de Investigación

¿Es posible pensar en la intersubjetividad, el reconocimiento del otro, la comprensión de la alteridad y la aceptación de la diferencia, en medio de las prácticas coloniales, la dominación y el lenguaje de poder que permean la escuela?

Objetivo General

Comprender los horizontes de intersubjetividad en los escenarios educativos actuales y en la educación del futuro centrada en la condición humana y agenciada desde las prácticas decoloniales.



Objetivos Específicos

Reflexionar acerca de la intersubjetividad como condición humana y como requisito para pensar en comunidad.

Develar que una escuela ajena a la intersubjetividad imposibilita el reconocimiento de la diferencia y se constituye en una estrategia de poder para gobernar al otro en su radical diferencia.

Dilucidar acerca de las prácticas de intersubjetividad posibles e imposibles en la escuela, donde ocurre un inevitable encuentro con el otro.

Descripción Teórica

El sustento teórico para construir *Horizontes de Intersubjetividad* se basa en dos apartados principales, que también organizan la estructura general del macroproyecto. En primer lugar, aparecen *estudios de la alteridad*, un conjunto de saberes que tienen en común indagar por la condición del otro en la sociedad contemporánea, tanto desde el plano de composición de la Filosofía, como de las demás Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Esta indagación por la condición del otro sugiere la pregunta ontológica por *el ser del otro*, la pregunta ética por *la praxis del otro*, y la pregunta pedagógica por *la educación del otro*.

En este campo conceptual se inscriben tres perspectivas teóricas fundamentales. Con Hanna Arendt, hay un acercamiento a la problematización filosófica acerca de la *condición humana*, pensar desde esta perspectiva consiste en actualizar nuestros más recientes temores y experiencias. Si el temor humano de la primera mitad del siglo XX estuvo determinado por las conquistas y realizaciones de la razón instrumental, la segunda mitad del siglo XX lo está por la experiencia de la escasa alteridad. Ambos momentos arrojan a



una doble preocupación: ¿De qué palabras dispone el hombre contemporáneo para comprender sus temores y sus experiencias más recientes? y ¿Cómo nombrar hoy la condición humana?

Edmund Husserl, por su parte, permite comprender que la posibilidad de la intersubjetividad deriva, no sólo de la validez del conocimiento objetivo del mundo, sino y ante todo del reconocimiento que un sujeto hace de otros como sujetos en el mundo. Es necesario por tanto afirmarse en una comunidad constituida por otros donde no basta la certeza solitaria del *yo-pienso*. Lo que Husserl despliega con esta meditación en torno a lo que constituye el mundo a mi alrededor, es decir, el mundo donde aparecen otros, tiene sentido en tanto la experiencia propia de mi subjetividad implica la comprensión mutua de la experiencia del otro.

El poeta y especialista en problemas de la comunicación humana, Carlos Skliar, aporta un amplio repertorio de argumentos para reconocer la presencia inevitable del otro en sus múltiples formas en el escenario escolar, ese otro que nos perturba, nos altera y nos atemoriza, pero que debe vincularse en conversación para posibilitar el acto de la educación; además de compartir su postura crítica frente al lenguaje de poder que se maneja dentro de la multiculturalidad y la inclusión, en la sociedad y en la escuela.

En segundo lugar, se encuentran *estudios postcoloniales*, aventuras recientes del Pensamiento Latinoamericano que permite articular, coligar y relacionar la cuestión del otro situado en nuestra realidad, intentando responder a la demanda del presente que nos exige pensar en situación, desde el lugar que habitamos y desde el cuerpo que somos. Los *estudios postcoloniales* no son sólo un conjunto de miradas críticas en torno a un pensamiento desde el Sur, sino que responden a un tipo de prácticas intelectuales movilizadoras de posturas críticas frente al proyecto de la modernidad.



Para este propósito argumentativo, se lee a Catherine Walsh y su amplia exposición acerca de la presencia de prácticas de dominio y rastros colonialistas en la actualidad de la escuela y en la cotidianidad de la sociedad. En estos espacios, la hegemonía del saber y el anhelo de una monocultura siguen vigentes, por lo que plantea la necesidad de descolonizar el conocimiento, a través de un rechazo a la disciplinarización de la subjetividad y una deconstrucción de las condiciones de saber ancladas al poder. La doctora Ruth Cortés, adicionalmente, presenta un recorrido histórico por el conflicto colombiano y sus implicaciones en las prácticas de ciudadanía dentro de la institucionalidad educativa, elementos importantes para comprender el determinismo de la sociedad sobre la escuela y pensar las prácticas de la educación ciudadana en un contexto de violencia y exclusión social.



I. LA CONDICIÓN HUMANA

En la segunda mitad del siglo XX Hannah Arendt (1993) problematiza filosóficamente la cuestión de la *condición humana* impugnando la idea según la cual existe una *naturaleza humana* a partir de la cual se puede definir de manera esencial aquello que constituye lo específicamente humano en el hombre.

Esta impugnación la sitúa en un lugar de enunciación desde el cual no es posible pensar lo humano como algo dado que sería preciso descubrir e intentar preservar para comprender el fenómeno de deshumanización propio de la Civilización Occidental.

Arendt pretende con la *Condición Humana* desnaturalizar las consideraciones en torno a lo humano y aventurarse a una reconstrucción del significado de ésta por fuera de las pretensiones de a-temporalidad y a-historicidad con las cuales se suele donar de significados el ser del hombre. La pensadora alemana vuelca su mirada hacia un primer significado que sitúa la condición humana más allá del *simple hecho de vivir* y lo nombra como el *hecho de vivir bien*. Su pregunta no es por el universal ¿qué es el hombre? Sino por el plural ¿qué son los hombres? La primera es una inquietud metafísica, la segunda abre el horizonte de la reflexión ética.

En el sentido en que Hannah Arendt aborda su meditación, *la existencia humana es pura existencia condicionada* (1993:23), el significado de lo humano no es otra cosa que el significado de sus condicionamientos. Lo que en Hannah Arendt significa **existencia**



condicionada tiene la pretensión de mostrar, por un lado, que la existencia humana no puede comprenderse como algo in-condicionado, pues lo único in-condicionado es aquello que permanece sustraído al tiempo, y ese atributo los hombres se lo han otorgado a los dioses; y por otro lado, que se precisa de algo sin lo cual no podríamos comprender la singularidad de lo Humano del hombre; una condición sin la cual no podríamos ser, **vivir sí, existir tal vez no** (Arendt, 1993).

Arendt inicia su reflexión mencionando el lanzamiento del primer artefacto que el hombre moderno puso en órbita en el espacio sideral. Se trataba de Sputnik 1, lanzado el 4 de octubre de 1957 por la Unión Soviética.

Este acontecimiento, que no le va a la zaga a ningún otro, ni siquiera a la descomposición del átomo, se hubiera recibido con absoluto júbilo de no haber sido por las incómodas circunstancias políticas y militares que concurrían en él. No obstante, cosa bastante curiosa, dicho júbilo no era triunfal; no era orgullo o pavor ante el tremendo poder y dominio humano lo que abrigaba el corazón del hombre, que ahora, cuando levantaba la vista hacia el firmamento, contemplaba un objeto salido de sus manos. La inmediata reacción, expresada bajo el impulso del momento, era de alivio ante el primer paso de la victoria del hombre sobre la prisión terrena. Y esta extraña afirmación lejos de ser un error de algún periodista norteamericano, inconscientemente era el eco de una extraordinaria frase que hace más de veinte años, se esculpió en el obelisco fúnebre de uno de los grandes científicos rusos: La humanidad no permanecerá atada para siempre a la Tierra (Arendt, 1993:13)

Arendt se refería al obelisco fúnebre de Konstantín Tsiolkovski, el Dédalo que puso en órbita el sueño del Ícaro moderno. Lo que inquieta a la pensadora alemana es lo que puede la ciencia moderna, incluso cuando busca *“cortar el último lazo que sitúa al hombre entre los hijos de la tierra”* (1993:15), realizando así no sólo la aventura de conquista y dominación de la tierra, sino suspendiendo el vínculo que nos mantiene atados a la



estirpe de Gea.

Siguiendo a Arendt, la potencia de la ciencia y su realización técnica de espaldas a un **principio de responsabilidad** (Jonas, 2004) o movilizadas a partir del principio de neutralidad axiológica, no puede más que poner en riesgo lo que somos:

El mismo deseo de escapar de la prisión de la Tierra se manifiesta en el intento de crear vida en el tubo de ensayo, de mezclar plasma de germen congelado perteneciente a personas de demostrada habilidad con el microscopio a fin de producir seres humanos superiores, y de alterar su tamaño, aspecto y función; y sospecho que dicho deseo de escapar de la condición humana subraya también la esperanza de prolongar la vida humana más allá del límite de los cien años (Arendt, 1993:15)

En medio de sus temores (que la historia reciente no deja de evidenciarlos) Arendt se pregunta si no estaremos ante una cuestión política de primer orden frente a las realizaciones de la ciencia moderna. Su llamado de atención tomó fuerza después del uso militar de la energía atómica. Ante este acontecimiento Arendt comprende que la decisión en torno al uso de los conocimientos científicos, que desconoce sus propios límites, no puede dejarse en manos de los intereses de los políticos (léase Harry Truman), o la falta de carácter de los científicos (léase J.R. Oppenheimer).

El mundo moderno ya resolvió la cuestión de si lo que hacemos se puede considerar como Ciencia, pero después de Hiroshima y Nagasaki, otra cuestión queda al desnudo. Arendt lo comprende y busca en el discurso (en la *lêxis*) un lugar donde sea posible reconciliarnos con el mundo (lo que en su obra filosófica significa construir sentido). Es por ello que la pregunta por la condición humana acontece en medio de las incertidumbres que Arendt tiene con respecto a estas realizaciones del hombre, a estas conquistas que carecen de discurso y que por ende no pueden expresarse.



En el prólogo de *La Condición Humana* (1993), Arendt afirma, (a diferencia de lo que algunos años después pensaría Michel Foucault), que el discurso ha perdido su poder. Es como si bajo las circunstancias del mundo moderno, no fuese posible hablar de ciertas cosas. Enmudecido el hombre termina arrojado a la violencia, pues sólo la violencia es muda.

Y cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente sólo tiene sentido en el grado en que pueda expresarlo. Tal vez haya verdades más allá del discurso, y tal vez sean de gran importancia para el hombre en singular, es decir, para el hombre en cuanto no sea un ser político, pero los hombres en plural, o sea, los que viven, se mueven y actúan en este mundo, sólo experimentan el significado debido a que se hablan y se sienten unos a otros a sí mismos (Arendt, 1993:45)

Aquello que no pueda expresarse en el discurso deja al margen la pluralidad de los hombres, asunto decisivo en la comprensión de la condición humana en tiempos donde la palabra calla. El tamaño de nuestras acciones a mediados del siglo XX plantea la dificultad de nombrar esta condición. Por eso Arendt se arriesga a evidenciar su propósito:

Reconsiderar la condición humana desde el ventajoso punto de vista de nuestros más recientes temores y experiencias. Evidentemente, es una materia digna de meditación -la imprudencia o desesperada confusión o complaciente repetición de verdades que se han convertido en triviales y vacías- me parece una de las sobresalientes características de nuestro tiempo. Por lo tanto lo que me propongo es muy sencillo: nada más que pensar lo que hacemos (Arendt, 1993:53)

En esto consiste pensar la condición humana desde la perspectiva de Arendt, en actualizar nuestros más recientes temores y experiencias. Si el temor humano de la primera mitad del siglo XX estuvo determinado por las conquistas y realizaciones de la



razón instrumental, la segunda mitad del siglo XX lo está por la experiencia de la escasa alteridad. Ambos momentos nos arrojan a una doble preocupación: ¿De qué palabras dispone el hombre contemporáneo para comprender sus temores y sus experiencias más recientes? y ¿Cómo nombrar hoy la condición humana?

Para la época en la que escribe Arendt (el período de la segunda posguerra europea) ya no basta definir al hombre como un *animal racional finito*. Es preciso reinstalar la pregunta y no partir de la razón como principio a-priori. En 1958 urge desnaturalizar el significado de la condición humana, pues lo humano del hombre se ve desfigurado después de Auschwitz e Hiroshima, de la experiencia que industrializó la muerte y produjo el exterminio a gran escala; ambas, manifestaciones evidentes de **la escasa alteridad**. Los restos de los campos de concentración y los paisajes devastados por los bombardeos, constituyen así el testimonio de esta atrocidad que da que pensar.

La terrible novedad de este tiempo, que Karl Kraus describiera con valor literario y con dramatismo teatral en su obra *Los últimos días de la humanidad* publicada en 1918, fue finalmente puesta en escena pocos años después de su muerte.

Este drama, cuya extensión equivaldría a más o menos diez veladas según la medición del tiempo humano, ha sido ideado para su puesta en escena en el planeta Marte. El público de este mundo no sería capaz de soportarlo. Pues es sangre de su sangre, y el contenido es el de todos estos años irreales, impensables, insibles para una mente despierta, inaccesibles para la memoria y sólo conservados en algún sueño sangriento, años en que personajes de la opereta interpretaron la tragedia de la humanidad (Kraus, 1991:1)

¿Qué es el hombre? ¿Qué es lo humano del hombre? ¿Cómo se nombra la condición humana ante *los últimos días de la humanidad*? Quizá sea este el desafío de la Paideia del tiempo presente, una pregunta que tiene la impronta de la sospecha que nace de la necesidad de pensar de otro modo, o simplemente volver a pensar qué hacer con el otro



que nos interpela a cada instante.

En la descripción del presente histórico entendemos que asistimos a un tiempo en el que se torna inevitable desconfiar de la condición humana. Los testimonios de la barbarie se inscriben en nuestra memoria colectiva y a cada instante nos recuerdan la manera como se configuró la sociedad moderna: Es como una gran colonia penitenciaria, escribiría el atormentado escritor checo Franz Kafka. Hablamos de una época fundada en el discurso de la libertad individual, el primado de la razón práctica, la propiedad privada, el desarrollo ilimitado y la reproducción indefinida de la barbarie como impronta de la modernidad.

Emprender la tarea de pensar una Educación centrada en la Condición Humana implica reconocer que ésta se nos manifiesta como suspendida y en crisis. Sin embargo en la constelación de discursos que configuran la episteme de este tiempo, las **Filosofía de la Diferencia** han permitido construir nuevos rumbos en la comprensión de la condición humana (y por tanto del sujeto), y lo han hecho a partir de la representación del otro, la indagación del sí mismos a partir de la alteridad, en síntesis, pensar el ser en el horizonte de la intersubjetividad.

Ante esta nueva evidencia el pensamiento se encuentra en el umbral de un diálogo inevitable, el cruce entre **filosofías de la diferencia** y **la crisis de la sociedad contemporánea**. Se demandan mutuamente, se inscriben y se reinscriben permanentemente, se habitan de manera inexorable.

El pensamiento de la diferencia resuena entonces en los susurros de una nueva época. Se trata de una preparación festiva y gozosa del sujeto en devenir otro, más allá del régimen de verdad impuesto por el tribunal de la identidad occidental.



II. LA COMUNIDAD INTERSUBJETIVA

En el ámbito de la violencia, en los contextos de la guerra, en los tiempos de la barbarie, en los signos más evidentes del presente histórico, se torna cada vez más difícil pensar en el horizonte de la intersubjetividad. El testimonio atroz del mundo habitado podría reconocerse en la imposible correlación entre sujetos. Como mónadas, los sujetos individualizados habitan en espacios demarcados por la imposibilidad de tejer un sentido colectivo de mundo. La comunidad conflagrada, al decir de Jean-Luc Nancy (1989), constituye el único sentido de estos tiempos y allí la intersubjetividad es tan sólo un anhelo.

El orden del discurso bajo el cual se nombra esta época deviene en la enunciación de las formas de la intimidación, la hostilidad, el desencanto, la crisis humanitaria, la vulneración de derechos, el llanto ancestral y la nostalgia suicida de una obsolescencia humana inscrita en el comportamiento del sujeto contemporáneo. Como afirmaba Giovanna Borradori, *vivimos en una época de terror* (2003); quizá porque nos aterroriza el otro en su radical diferencia.

En medio de la desolación tenemos conciencia del acontecer histórico, pero hemos olvidado la necesidad inminente de dirigir nuestros esfuerzos hacia la construcción de una educación imaginada en los horizontes de la intersubjetividad como primera manifestación del largo camino hacia la diversidad.



Como ejes constitutivos de esta primera manifestación, es preciso pensar un lugar no para la intimidación sino para la intimidad y el reconocimiento, fundamentos esenciales de la condición humana y de la propia constitución del sujeto en correlación con el otro, es decir, en clave de intersubjetividad.

La experiencia que de los otros tiene el sujeto contemporáneo se ve interpelada por la inconmensurable materialidad de la barbarie. (Llamamos **inconmensurable materialidad** a la imposibilidad de nombrar y contener los hechos que han desatado la negación del otro, y esta negación es lo que entendemos por barbarie).

La aventura ética de la sociedad se ha visto opacada, oscurecida, y porque no, suspendida, por el imperativo de alteridad que se ha impuesta en esta civilización: El otro siempre se nos presenta como enemigo, como amenaza, como anormalidad que es preciso aniquilar, aislar o reducir.

En el desconocimiento de la intersubjetividad hemos hallado la réplica fiel de las crisis del presente. En esta sociedad parece evidente que hemos olvidado y desconocido que el Sujeto sólo se forma en el vínculo con el otro.

Soy alguien en la medida en que un exterior a mi me constituye, me interpela, me permite afirmarme en su radical exterioridad. Pensar la intersubjetividad implica situar al sujeto en una trama de relaciones, no en un sistema cerrado de condicionamientos solitarios que se bastan a sí mismos para afirmar el ser. Es preciso poner de manifiesto que el existencial de un sujeto lo constituyen los otros.

Una manera de adentrarse en esta configuración existencial de lo otro la podemos rastrear en la obra del filósofo Edmund Husserl. Para él, la posibilidad de la



intersubjetividad deriva no sólo de la validez del conocimiento objetivo del mundo, sino y ante todo del reconocimiento que un sujeto hace de otros como sujetos en el mundo. *“Lo que vale para mí, vale también, en cuanto sepa, para todos los demás hombres que hallo en mi mundo circundante”* (Husserl, *Ideen I* & 29). Es necesario por tanto afirmarse en una comunidad constituida por otros donde no basta la certeza solitaria del *yo-pienso*. Lo que Husserl despliega con esta meditación en torno a lo que constituye el mundo a mi alrededor, es decir, el mundo donde aparecen otros, tiene sentido en tanto la experiencia propia de mi subjetividad implica la comprensión mutua de la experiencia del otro. Todo requiere de una comunidad intersubjetiva. *“Yo experimento a los demás como sujetos para este mundo y experimento el mundo, incluyendo a los demás, como mundo intersubjetivo”* (Ferrater, 2004:1891).

Sin embargo, antes que develar una cuestión estrictamente filosófica, la comunidad intersubjetiva puede constatar un hecho vivencial: allí donde la experiencia no constituye la experiencia del sujeto cognoscente, el sujeto vivencial siempre se ve inmerso en una historia compartida con otros.

En un yacimiento poco explorado de su obra, Husserl se sitúa históricamente en la comparecencia ante la guerra, allí donde se destituye la comunidad intersubjetiva y donde se desvanece cualquier posibilidad de ser con otros. Se trata del hallazgo de la RESPONSABILIDAD en la constitución del sujeto. Siguiendo el planteamiento de Guillermo Hoyos:

“Es a partir de aquí cuando cobra todo su sentido la reflexión y el análisis fenomenológico de las vivencias, no tanto para establecer el contenido cognitivo de los juicios, sino para comprender el compromiso valorativo del sujeto en determinadas situaciones y la motivación que lo lleva a procesos de renovación social y cultural. La responsabilidad descubierta por la fenomenología en la pertenencia del sujeto a un contexto histórico social



se traduce en su compromiso con la renovación de la cultura que conforma dicho contexto”
(Hoyos, 2012:XII)

Esta renovación de la cultura es al mismo tiempo la renovación del hombre. Comprenderse como sujetos coligados, responsables del otro, sugiere una primera condición de posibilidad para el acto de educar. La renovación necesita alimentarse de la responsabilidad que sentimos cuando reconocemos que el mundo es ante todo un tejido construido con otros.

Esta idea de Husserl, presentada por Hoyos (2012), emerge de un contexto como en el que ahora estamos inscritos. Se trata de un contexto donde la experiencia del sujeto está atravesada por la guerra.

Renovación es el clamor general en nuestro atribulado presente, y lo es en todo el ámbito de la cultura europea. La guerra que desde 1914 la ha asolado y desde 1918 se ha limitado a preferir, en lugar de los medios militares de coacción, esos otros más finos de las torturas espirituales y las penurias económicas moralmente degradantes, ha puesto mal descubierto la íntima falta de verdad, el sinsentido de esa cultura. Justo este descubrimiento significa que la auténtica fuerza impulsora de la cultura europea se ha agotado (Husserl, I,1).

Es por tanto la experiencia de la guerra la que destituye la comunidad intersubjetiva y la que impone el clamor de renovación. Finalmente este clamor es a lo que responde la PAIDEIA de toda época; es el sentido que a lo largo de los tiempos le hemos asignado a la tarea de formar a otros, intentado responder una pregunta fundamental que nos regresa al horizonte de la Condición Humana: ¿Cómo inscribir un sujeto en una comunidad intersubjetiva amenazada por la guerra? O lo que implica pensar, ¿cómo ser con otros en una sociedad que ha roto por distintos medios el vínculo esencial que nos implica en la responsabilidad del vivir juntos?



Se trata ahora de reconstruir un sentido de sujeto capaz de asumir su responsabilidad en procesos de transformación de la cultura, siguiendo las ideas propuestas por la filosofía para la educación de los pueblos (Hoyos, 2012:XV).

Desde esta perspectiva el horizonte de la intersubjetividad inaugura una impronta para la educación en tiempos de guerra: **reinscribir la condición humana en una comunidad intersubjetiva**. De ahí la necesidad de pensar que el largo camino hacia la diversidad implica una ética fenomenológica basada en la responsabilidad, principio que sólo puede darse en una comunidad donde la existencia del otro no implique una amenaza, donde el otro se revele en su radical diferencia, en su pleno reconocimiento, en su textura intersubjetiva. Y como es evidente, no es éste el mundo que somos sino el que tanto anhelamos.

La filosofía de Husserl nos recuerda que el ser humano no puede tener conciencia de sí mismo sin contemplar el nosotros, el reconocimiento que hace el otro de la identidad propia. Este hecho magnifica la importancia de establecer desde el espacio de la educación una comunidad intersubjetiva que va más allá de la afirmación del ego solitario del racionalismo cartesiano y el individuo aislado del capitalismo moderno.

Esta mirada termina por situarnos en un paisaje más humano y nos recuerda que el hombre no puede seguir percibiéndose a sí mismo bajo la expresión **homo homini lupus** que había sentenciado Thomas Hobbes en el siglo XVII.

Entendiendo que la relación entre sujetos no constituye una amenaza sino que facilita la vida en comunidad (posibilidad de la libertad y reivindicación de nuestros derechos) podemos afirmar que es la conciencia del otro quien define mi existencia y mi actuación en las distintas esferas de la vida humana, pues sólo a través de ella es que se consolida



la humanidad propia.

La comunidad intersubjetiva es la condición de posibilidad de las prácticas de reconocimiento, allí donde interviene un otro esencial en la constitución del yo, allí donde cada sujeto demanda para *ser* la presencia del otro; en síntesis, al reconocer el tejido intersubjetivo de las relaciones humanas encontramos el sentido de la identidad, que en palabras de Chantal Mouffe (2009), implica aceptar que en toda formación de la identidad existe un exterior constitutivo que es el otro: ***el nosotros siempre estará en relación con el ellos.***

De esta manera se mantiene la idea de que los otros no son enemigos, sino antagónicos (Chantal Mouffe, 2009), y no por este hecho se reconocen como amenaza sino más bien como posibilidad de ser. La comunidad intersubjetiva - entre antagónicos- constituye la entidad primigenia de la formación de lo social. Este planteamiento radicaliza la afirmación de Arendt y articula un mismo horizonte entre la condición humana y la intersubjetividad, pues lo esencial en la condición humana (aquello que define nuestra manera de ser en una época) es la pluralidad, es decir, el inevitable condicionamiento de los otros, la apertura a la intersubjetividad de Husserl, al antagonismo de Chantal Mouffe y a la alteridad de Lévinas.

En el caso de la filosofía de Lévinas (2000), la dimensión intersubjetiva está referida a las relaciones con el otro, en tanto el otro implica la manifestación de lo que desconocemos del otro. En este sentido las relaciones de alteridad implican una representación paradójica del Otro, en la medida en la que no se trata de demostrar la existencia del otro, o de colmar su deseo, sino de asumir que no sabemos nada sobre ese otro, que aparece y se manifiesta a nosotros.



Es por esa razón que Lévinas propone los procesos de aprensión de alteridad en las relaciones más cotidianas y en las acciones más pasionales, es decir, en las que exponen el alma de sí y el otro a partir de la comprensión de la relación de alteridad como relación con lo infinito. Lévinas propone que es en el rostro del otro en el que se percibe el infinito, si aplicamos este tipo de comprensión de la relación con el otro a las prácticas educativas, tenemos que, las posibilidades del aprendizaje son igualmente infinitas, pues se basan en el desconocerse continuo, a partir de la aprehensión que de lo infinito el otro me ofrece. Ello implica una relación de aprendizaje a partir de la **ofrenda** y la disolución de las relaciones de dominación entre quien sabe y quien ignora, pues se trata de una ignorancia mutua a pesar del paradójico reconocimiento de la presencia del otro, que en este caso particular del aprendizaje, representa más que a un maestro a un mensajero.

La pedagogía del mensaje, tiene que ver con la relación de alteridad que permite el aprendizaje de lo desconocido. En el cruce de estas dimensiones del aprendizaje (la intersubjetividad y la alteridad) tiene un lugar dinámico y vital en la educación. De esta forma, la educación como horizonte (como espacio y tiempo de las relaciones de aprendizaje) integra en sus procesos las dimensiones de la relación con el saber y la verdad, para producir entornos en donde los docentes aprendemos a enseñar remontándonos al aprendizaje continuo de las paradojas en las que se ofrece el otro.

Pensar la ruta contraria implica aceptar el abandono del otro como si se tratase de una plaga contagiosa que exagera y aliena la esencia del yo. Esta es la característica del tiempo presente, que puede resumirse en la expresión **la escasa alteridad**.

Esta escasez deriva del olvido de la intersubjetividad y ha sido instalada en los discursos de una modernidad que bifurca el camino entre la identidad y la alteridad.



Entonces la crisis de alteridad (como escasa alteridad) no es la herencia del pensamiento moderno, sino más bien, en palabras de Carlos Skliar, ***la crisis tiene rostro de ausencia, la ausencia de la comunicación con esos otros que nos antecedieron en el lenguaje y que no hemos sido capaces de comprender, que no hemos podido heredar.***



III. UNA EDUCACIÓN AJENA A LA INTERSUBJETIVIDAD

Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo
(Freire, 2004)

El entorno escolar es el reflejo de los fenómenos que suceden en la sociedad, desde sus aspectos más específicos, hasta los más generales; desde el factor productivo hasta la cultura de los sujetos. En este sentido, es imposible desvincular las prácticas, valores, economías y políticas dadas en el contexto, de las que conducen y determinan las acciones de la escuela.

El 21 de mayo de 2013 se cumplieron 162 años de la abolición de la esclavitud en nuestro país en términos legales, pero en la segunda década del siglo XXI, aun continuamos constatando situaciones de racismo, discriminación, segregación y opresión por parte de algunos que gozan de una aparente supremacía social y la aprovechan para fortalecer las jerarquías indestructibles en cualquier sociedad. Hoy en día, la indignación de los que creen en la igualdad de los individuos ante la ley y se aterrorizan ante las aberrantes injusticias a las que son expuestas algunas personas a causa de los rastros del colonialismo, ha generado movimientos fuertes de rechazo a la discriminación por raza, género o condición económica, lo que ha hecho que se disminuyan, por ejemplo, los comentarios públicos, las expresiones cotidianas y los refranes de manejo popular que



dejan ver las enormes brechas que nos separan entre individuos de una misma especie. Sin embargo, existen otras formas de ejercer el poder de segregación y negación del otro y asegurar la escasa alteridad. En la actualidad se ha evidenciado una multiplicidad de diferencias que acentúan la imposibilidad de agenciar una comunidad intersubjetiva.

La cuestión de la alteridad en nuestro país y en cada uno de sus microcosmos ha venido implicando una serie de transformaciones en el ámbito jurídico pero no ha desatado cambios en el orden cultural. Para el caso de nuestra investigación puede develarse el uso político del multiculturalismo y la aparente aceptación de la diversidad, no en su concepción más profunda, sino en el hecho de que estas políticas pueden usarse como estrategias de poder para hacer gobernar sobre el otro en su radical diferencia. Como sostiene Gutiérrez (2008):

La escuela no queda al margen de esta realidad y recibir al “otro” en la cotidianeidad de las instituciones escolares no es tarea fácil, debido a que los seres humanos tenemos un miedo ancestral a lo desconocido, a lo diferente. La tradición judeocristiana marca la diversidad desde el Génesis con el símil de la Torre de Babel y la separación de los pueblos y las distintas lenguas (Gutiérrez, 2008:1).

A pesar de llevar años intentado asumir la idea de la diversidad con todo lo que implica para los diferentes ámbitos, al interior de las aulas se evidencia una gran ruptura entre prácticas, políticas y culturas, que no terminan por agenciar cambios significativos en una cultura demarcada por la negación permanente del otro.

Los docentes continúan pensando que existen unos pocos “niños especiales”, que algunos estudiantes problema poseen “necesidades educativas especiales” y que el currículo flexible se tiene que diseñar para atender a algunos “casos graves”.



Esta variedad no proporciona nuevas formas de pensar la educación y el diseño de estrategias que beneficien la construcción de una comunidad intersubjetiva, sino que representa una carga para el maestro y todos los actores de la comunidad educativa que aún se sienten imposibilitados para comprender (antes que atender) la diversidad. Todavía se piensa que el énfasis para entender las necesidades educativas de la alteridad son de carácter universal y homogéneo.

Las palabras rechazo, negación, discriminación, entre muchas otras que marcaban la gramática de la imposibilidad del otro, parecen haber sido abolidas del léxico utilizado en las escuelas y se atacan con fuerza en los manuales de convivencia, en todos los reglamentos y pactos de aula, sin embargo, en la realidad y en las situaciones cotidianas que se observan y se viven, es preciso (siguiendo los planteamientos de Arroyave) cuestionar la diversidad e intentar develar sus misterios:

“Segregación, exclusión o destrucción son las estrategias más frecuentes de este nosotros compacto que se defiende de las pluralidades de existir, sentir, pensar o actuar; que concibe a las alteridades no dialógicas como amenazas o como formas que rivalizan con su identidad personal y colectiva (Arroyave, 2011:3).

Es preocupante saber que a pesar de que la interculturalidad sea una ilusión o una trampa para no reconocer las características y necesidades definitorias de los otros, estamos fuertemente anclados a una postura contraria que privilegia la uniformidad, la linealidad y la homogeneidad.

La idea del estudiante obediente, pasivo, semejante a los demás, seduce a tal punto que la labor del maestro parece no ser interpelada por la multiplicidad de existencias que revelan la intersubjetividad emergente de la sociedad. Postura que ha ido generando distintas maneras de atribuir capacidades y destrezas sobre la base de una identidad y en



el más absoluto desconocimiento de la alteridad.

Este complejo y riesgoso fenómeno de la escuela hace pensar que en un escenario caracterizado por defender la igualdad en clave de homogeneidad, instala el criterio de la normalización como imperativo de la educación.

Al abrigo de este imperativo de normalización, se produce una clasificación negativa de las diferencias en la Escuela. Contrario al deber ser impuesto por algunos marcos jurídicos, la experiencia del aula termina por reproducir un imaginario del otro saturado por las carencias.

Desde temprana edad se adquieren términos para nombrar a los niños con nominaciones que desconocen el lugar de su diferencia. En este sentido es muy notorio que las Instituciones Educativas agencien formas de poder sobre los otros. El organigrama, el conducto regular, la ruta de atención, es una forma de constatar que estamos lejos de concebir una educación en comunidad intersubjetiva.

Al otro, en tanto alteridad no-reconocida, se le despoja de su interlocución. Sólo queda, entonces, el hombre centrado en una razón narcisística y monológica, que conlleva en su interior formas de exclusión, de individualismo extremo, y de prácticas de dominación, que se justifican a partir de una noción universal y trascendental que subsume y niega la diversidad (Arroyave 2011:3)

En el orden del discurso de la educación se hace evidente una práctica pedagógica que privilegia la formación de sujetos obedientes, dóciles y normalizados, relegando a los “otros” a tratamientos especiales, tácticas y tecnologías de sí terapéuticas, psiquiátricas, penales y de segregación, aislamiento e invisibilización.

A partir de estas prácticas sólo se logra lo que Cortés (Citado en Walsh, 2007) afirma con respecto a la necesidad obligatoria de invisibilización de los sujetos considerados



diferentes: **“a transformarse y modificarse dejando de ser para ser un no-ser que será aceptado”** (Cortés, 2007:29).

Por otra parte las condiciones y obligaciones que las políticas de inclusión han establecido para las escuelas, es común afirmar que los niños caracterizados dentro del programa de atención a la diversidad, están en el sistema escolar con el objetivo de socialización y que la labor del profesor es promoverlo al siguiente nivel calificándolo con logros mínimos, un imperativo agenciado en la estrategia de normalización.

En este orden de ideas es que es posible afirmar que la mayor parte de prácticas inclusivas, se convierten en un tipo de relaciones de poder que mantiene contralado el efecto potente de la diversidad, incluso en escenarios en los cuales se pretende verificar el reconocimiento de las diferencias. Una comunidad intersubjetiva en estas condiciones siempre será imposible además de impensable. Se trata en síntesis, de un **imposible** y un **impensable** que reproduce la colonialidad de la educación en tanto negación permanente del otro.

Una de las causas que podemos identificar en esta reproducción de la colonialidad del espacio educativo es la permanencia de los rasgos culturales que definieron a la sociedad entre los siglos XVIII y XIX.

La sociedad americana colonial estaba clasificada en un cuadro de castas (Castro-Gómez, 2008) de la que derivaba una compleja taxonomía de representaciones excluyentes del otro a partir de la sangre y bajo la impronta de la raza. En este escenario el acto de educar se hallaba restringido a la formación de una élite y si podemos hablar de una Paideia del mundo colonial, ésta concebía la formación como privilegio de la raza pura.



Esta configuración de la sociedad no ha desaparecido, sólo ha cambiado sus formas de expresión y se ha venido apoyando en otros dispositivos de poder, ocultando la negación del otro bajo el espesor de un orden del discurso pedagógico, las formas de exclusión, reducción y aislamiento. El mismo Freire (citado en Martínez y Sánchez, s/f), fundamentó su obra en la necesidad de potenciar una pedagogía liberadora y esperanzadora, ante la visión bancaria, excluyente y restringida de la educación hegemónica, donde el otro está condenado al silencio.

La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados ignorantes son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una cultura del silencio. (Freire, 1997:145)

Sin embargo, en medio del panorama desolador que deja la confrontación de autores en distintas épocas que manifiestan el mismo malestar, es la misma crítica y la misma esperanza que permite construir una alternativa pedagógica centrada en la alteridad y la urgencia de un giro Decolonial que supere los rasgos culturales y destituya los imaginarios de la educación metafóricamente inscrita en el cuadro de castas; una educación en horizonte de un diálogo permanente, en apertura a la voz del otro y en abierta construcción de la comunidad intersubjetiva.

El Otro hay que pensarlo y representarlo como un vínculo, como una relación, como una coligación que estructura las formas de la identidad. Es el acto mismo de educar una tensión emergente con la disposición de esta presencia. En esta perspectiva el tiempo y el espacio del Otro demandan una resignificación de las disposiciones en la escuela.

En la sociedad donde el otro está confinado al silencio y la negación, sólo cabe la posibilidad de sujetos individualizados, normalizados y hegemónizados que poco a poco van perdiendo su percepción de la dimensión intersubjetiva que los constituye. En el



mundo del sujeto se vive en la experiencia de lo uno que se prolonga en lo mismo. Sin embargo, y pese a las pretensiones de un poder pedagógico basado en la negación, el otro irrumpe y confunde el espacio de la mismidad, ya no aparece como un algo externo, errante, vagabundo, se instala en los espacios de la mismidad en los que existen, en los que se descubren y faltan.

Es preciso por tanto, orientar la acción pedagógica imaginada no en la reproducción de la identidad sino en la afirmación de la diferencia, hacia la yuxtaposición de la voz y la presencia del otro.

Cabe preguntarse entonces como lo hace Félix de Azua “¿Somos indicaciones para el sentido de los otros?” (2001:47). La respuesta a esta pregunta podría permitirnos insistir en que la indicación exige la apertura hacia la comunidad intersubjetiva.

Una educación de espaldas a esta comunidad, no puede ser otra cosa que la expresión y la manifestación de formas de gubernamentalidad agenciadas sobre la alteridad, la diferencia y la misma intersubjetividad. De Marinis afirma que:

(...)ya no se trata solo de un metódico y detallado relevamiento de presencias y de ausencias sino de novedosas modalidades de gubernamentalidad que determinan un conjunto de saberes y poderes relativamente originales: un eficiente y eficaz control poblacional.” (ibíd. p:32)

Se abandona al individuo el ejercicio para del hacerlo poder un algo útil, se evidencia así pedagógico en el pliegue de las sociedades disciplinarias y de control descritas por Foucault en sus estudios sobre la configuración de las relaciones de poder emergentes en la modernidad. Bajo la doble impronta de la disciplinarización y el control, es decir, bajo las formas consolidadas de la gubernamentalidad, se conjura la aparición de un tercer espacio, un espacio sin nombre, un *entre lugar*, un espacio otro, un intersticio en el que



sea posible comprender la significativa aparición del Otro.

Al respecto, Carlos Skliar (2002) propone territorializar tres espacialidades del otro en las que la delimitación entre ellas suele ser tenue y tiende a diluirse, y a veces puede ser muy amplia y perderse, y cuyos significados continúan siendo por necesidad todavía imprecisos.

Son las espacialidades acerca del otro, aquellos espacios en los que es posible hallar prismas que permitan la comprensión del espacio del otro y como éste se define **desde un lugar** y define **aquello que le rodea**; espacios en los que el otro adquiere matices que lo configuran y que permiten su constante interpelación de la identidad.

Desde este punto de vista consideramos que la educación de espaldas a la comunidad intersubjetiva implicaría la reproducción de una espacialidad colonial- pedagógica donde el Otro se representa como amenaza y su potencia debe ser conjurada. Por el contrario una educación de frente a la comunidad intersubjetiva se expresaría en una espacialidad Decolonial-pedagógica que nombraremos como multicultural.

La espacialidad colonial es un aparato sostenido por la ilusión del reconocimiento de la diferencia, de su clasificación diferencial y el repudio de esas diferencias. Se reconoce la diversidad con un carácter victimizador, impulsador de procesos asistencialistas basados en la culpa. Un modelo configurativo así (a nivel de conocimiento) en el que ese saber le pertenece a otro que presume verdad y que al validarlo pretende instalarlo y hacerlo propio en aquel que desde la periferia lo requiere para que le sea naturalmente suyo, para que lo haga parte de sí, sin serlo.

En esta espacialidad el Otro permanece en el silencio, un silencio colonial que es obvio resultado de los procesos de poder legitimado; se calla al otro pues su voz requiere permiso para surgir y decir sólo lo mismo, entonces se celebra la generosa autorización y



se regresa a su estado de infante, del que no tiene voz.

Callarse y “des–hacerse para ser como los demás, los demás colonizadores, la negación de la negación”, donde el sujeto-otro se transforma en objeto mismo, relegado, incapaz de toda negociación e incapacitado para cualquier afirmación de su radical diferencia.

Zygmunt Bauman (1996) expresa el rol del otro en el espacio colonial afirmando que “el otro del espacio colonial es un otro maléfico y un otro de una invención maléfica.” Con esto Bauman da sentido al rol que el otro cumple en este espacio como antítesis del actor del reflejo, es decir el otro afirma la bondad de aquel que en el espacio contextual goza del reconocimiento y la verdad, es por el otro que aquel puede definir unas características propias de su mismidad que lo posicionan en el contexto y lo revisten de un poder que le otorga la facultad de verse bondadoso o poderoso frente a ese otro que lo reafirma. En este sentido el otro tiene la cualidad de ser necesario en la relación pero sólo como reflejo ambiguo de aquel que está ante el espejo, pero como en todo espejo el reflejo no es mas que el **mismo** puesto en imagen por el reflejo de su **mismidad**. El otro es otro en la medida que muestre con claridad quien es aquel que esta parado ante el espejo y cuales son los ajustes que debe realizar para parecer mas aquello que desea, es decir para parecer mas al sí mismo.

En el espacio multicultural, los otros no se manifiestan bajo la figura del reflejo. El multiculturalismo posiciona al otro como parte de un entretejido sin costuras. Para usar la metáfora de Skliar, trata de derrumbar las barreras del lenguaje pero recae en muchos de los dilemas de la espacialidad colonial. Posturas conservadoras del multiculturalismo se nombran a sí mismas como promotoras de la equidad pero siguen tras proyectos que marcan con claridad las taxonomías de la colonialidad. Se usa el termino diversidad de



forma indiscriminada para referirse a aquellos que hacen parte de la periferia y a quienes se pretende incluir, a excepción de la cultura dominante, todas las demás siguen supeditadas al aprendizaje de las costumbres y los hitos de aquellos que brindan hospedaje, se trata más bien de un acto de tolerancia de la diferencia a la fuerza, en la que el multiculturalismo no es más que una nueva forma de colonialismo en el que se otorga legalidad a los otros pero se les sigue viendo con el mismo recelo. Sin embargo, allí donde la espacialidad multicultural encuentra la comunidad intersubjetiva puede pensarse en la afirmación radical del Otro, pueden superarse los fantasmas que lo niegan.



IV. INTERSUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA:

PRÁCTICAS POSIBLES O IMPOSIBLES

El colonialismo no es algo que afecta únicamente a ciertos países, grupos sociales o individuos del «Tercer Mundo», sino una experiencia global compartida, que concierne tanto a los antiguos colonizadores como a los antiguos (o nuevos) colonizados (Habermas, citado en Castro-Gómez, 1998).

¿Qué puede significar educar en medio y a través de esa temporalidad excesivamente presente y de esa espacialidad del otro que se deslocaliza y desplaza incesantemente hasta alejarse con su misterio, hasta volverse irreductible, hasta hacernos rehenes?, ¿Es la educación un inevitable encuentro con el otro que aparece en forma monstruosa o es una posibilidad para que su regreso nos confronte con la alteridad y cuestione nuestra mismidad?, ¿Es real el reconocimiento de la diferencia del otro en el contexto de la educación colombiana, aún cuando continúa marcada por la colonialidad?

Estos y numerosos cuestionamientos más, evocan las prácticas posibles e imposibles a la luz de la intersubjetividad en la escuela, constituyen interrogantes que apuntan a la reflexión social y educativa en medio de las dinámicas temporales y espaciales del sujeto, más allá de los discursos convencionales, las respuestas acomodadas a la conveniencia



particular y la retórica sin profundidad de aquel que pretende o exige el hospedaje del otro.

Para llegar al foco de las siguientes apreciaciones, cabe indicar que al interior de la escuela, se vivencian procesos violentos en medio de sutileza y aceptación generalizada que esconden el horror de sus efectos a nivel subjetivo: la normalización, la uniformidad, la homogeneidad, la búsqueda de un orden a costa del borramiento de lo disímil; en ellos, el poder se manifiesta en el complejo campo de la identidad, pretendiendo eliminar la inconmensurable y radical diferencia humana. Esta constatación a partir de los castigos, los “símbolos de identidad”, el constante manejo de expresiones y acciones para equilibrar personalidades, invita a una comprensión de la alteridad en los escenarios escolares y de la vida cotidiana, pensamiento que debe trascender el mero abordaje de la diversidad, la inclusión y la escuela para todos.

No es posible continuar con la apropiación del lenguaje político y normativo en torno a la diversidad, mientras no se incorpore al entendimiento las secuelas de una sociedad aquejada por los rastros y las marcas fundamentales del dominio y el menosprecio.

Evidentemente, el imperialismo y las prácticas coloniales que han oprimido a naciones, territorios y culturas, no desaparecieron al finalizar las guerras mundiales, mucho menos concluyeron en Colombia, donde persisten hechos violentos que se han incrementado desde la década de los ochenta, reformas gubernamentales que pretenden argumentar la necesidad de la guerra y protestas sociales ante el inconformismo de los actos políticos en Colombia.

Los hechos históricos ocurridos en nuestro país y que se asocian con el conflicto armado y la vulneración de derechos humanos, intensificados desde la década de los ochenta, como indican los hallazgos de Cortés, R. (2004), reiteran la idea de un país



eminentemente colonial, marcado por la dominación y el poder de algunos sectores sobre otros, de algunos estratos sobre otros, de algunos sujetos sobre otros.

Esta realidad genera heridas significativas en la educación, altera el cumplimiento de sus objetivos primordiales y produce barreras en torno a la intersubjetividad, condición necesaria para hablar de la tan nombrada convivencia y la muy olvidada alteridad en los contextos escolares. Al respecto, la autora realiza una afirmación investida en un cuestionamiento:

Si sólo en la segunda mitad del siglo XX, Colombia ha vivido una dictadura militar de corte populista, una alianza bipartidista excluyente, la emergencia de grupos insurgentes y de nuevos movimientos sociales, la modernización y la apertura económica, una nueva Constitución Política pluralista y multicultural, la agudización del conflicto armado y de la violencia socio- política, ¿no serían éstas razones suficientes para explicar el fracaso de la educación ciudadana? (Ibíd. p: 14).

Las prácticas pedagógicas perpetúan su quehacer desde el objetivo de llevar al educando, al otro, a ser aquello deseado que no es él, pues ser él mismo está mal. De este modo se desea anular al otro, la pedagogía del otro como huésped en el que la diversidad se instala y gana un lugar de enunciación, promulga la diversidad como pluralización del “yo mismo” y de lo “mismo”, es decir, la acción educativa fracasa.

Este fracaso se hace notorio en múltiples vivencias y sucesos ocurridos en el espacio educativo, en sus distintos estamentos, entre las múltiples relaciones. La lucha por el poder, el mantenimiento del autoritarismo y el dominio económico, cultural y racial que imperan globalmente, derivan su cruel contenido a la escuela, invadiéndola de un sinnúmero de muestras de racismo, abuso, vulneración, discriminación, rechazo, segregación, inequidad. En este apartado se aclararán tres hechos que muestran claramente la presencia de la colonialidad en las prácticas educativas, que de antemano



se identifican por la carencia de intersubjetividad.

En primer lugar, es indudable que la desigualdad social existente en el territorio nacional se refleja en las Instituciones con múltiples rostros, desde la inequidad de género, las distinciones económicas, las ventajas y desventajas entre colegios públicos y privados, la diferenciación entre el sector rural y urbano, pero sobre todo a partir de la actuación de maestros que, con mucha resistencia, se limitan a acatar las reformas educativas que ejercen presión sobre su rol y les exigen compromisos inciertos para los que no están preparados. Reformas que, por cierto, en lugar de acercar al maestro a su subjetividad y facilitar el reconocimiento de la diferencia en sus estudiantes, lo invitan a encubrirla en la afirmación de que “todos somos diversos”, por lo tanto no requiere un esfuerzo mayor que el de aceptar al que llegue, no protestar e intentar provocar avances si es posible, si las condiciones se dan.

Por otra parte, en la relación entre docente y estudiante, se conserva sin duda un gran repertorio de señales de autoritarismo, rigidez, linealidad, egocentrismo, creencia de superioridad. En este sentido, no es posible desconocer que al interior del aula, la acción docente aún no puede desligarse del poder que se le permite ejercer sobre el estudiantado, auto reconociéndose como el sujeto único y coloso en torno al conocimiento, limitando la posibilidad de continuar aprendiendo, bajo el supuesto de ser sujetos completos, formados y acabados, con lo cual se mutila la innovación, la motivación y la apertura hacia la duda y el saber del estudiante, pero ante todo se extravía el deseo, los giros, los cambios, la transformación y la conciencia política del maestro, más allá de los reclamos salariales y las quejas por el incumplimiento de derechos laborales que resuenan en los paros y movilizaciones.



En medio de las asignaturas, difícilmente hay pausas para hablar de lo humano, debatir frente a lo enseñado, compartir conocimientos y dar la palabra a los que suelen sólo escuchar. Se descuidan los llantos silenciosos de los niños y jóvenes, sus quejas argumentadas, la angustia por cuestiones fundamentales, las miradas dicientes y los sonidos incómodos provocados por bostezos e inconformidad, pues en el rol del maestro no siempre hay cabida para la intersubjetividad mientras se está transmitiendo la habitual información y se crea cumpliendo su labor.

Más allá de estos actos disimulados y tradicionales que revelan la presencia de la colonialidad en la enseñanza del maestro, existen otros más ligados a los hechos históricos de violación de derechos en nuestro país y en el territorio latinoamericano, esclarecida por autores como Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1998), al aseverar que:

(...) la violencia que el maestro ejerce sobre el alumno tiende a tomar una de las tres formas siguientes: la acción física (...), el regaño constante (...), la humillación como una manera de castigar, de hacer sentir la autoridad (p. 19).

En segundo lugar, la actualidad nos revela que el anhelo de poder y dominio sobre el otro, no sólo se da unilateralmente desde el profesor hacia sus estudiantes, los niños y jóvenes, en los últimos años y, nuevamente, como consecuencia de los cambios sociales en torno a la pérdida de autoridad y jerarquía disfrazada de democracia, tienen más posibilidades de criticar a los adultos con o sin argumentos, de dudar y reírse de las enseñanzas de sus mayores, de imposibilitar el actuar del docente en el aula por su propio deseo de mostrarse superior, produciendo conflictos que dificultan el proceso de aprendizaje. Además, es evidente la relación tensa que existe entre los estudiantes y sus profesores, cuando ellos se evaden de los salones, incumplen sus deberes, desertan del espacio escolar, los irrespetan y niegan su autoridad en cualquier sentido.



Por ello, no es extraño escuchar expresiones que revelan la monstrificación del otro y que se traducen en las aulas en rechazo y mitificación: “pequeños emperadores”, “altaneros”, “rebeldes”, “voluntariosos”, “inmanejables”, “terribles”, para referirse a estudiantes que han optado por la apatía hacia el maestro, la indiferencia en el espacio escolar, la desobediencia a costa de la pérdida de privilegios que son exclusivos de los adaptados, juiciosos, sumisos, silenciosos e invisibles. Los profesores lloran, se retiran, sufren, se quejan y se infantilizan en medio de una clase que puede convertirse en un campo de batalla donde sobrevive el más fuerte, una clara imagen del colonialismo moderno presente aún en los estudiantes.

Skliar (2005), hace una importante mención al respecto, argumentando:

Hoy se dice que asistimos a una inversión de la lógica del saber, que ahora es el joven el que sabe (...) También se dice que ser joven supone el desposeimiento de la idea misma de juventud y, por eso mismo, porque no se deja atrapar en una única identidad, se reduce la cancelación del futuro, la vida instalada en una cuerda floja. Se dice, además, que hay un borramiento entre las generaciones y, con ello, la disolución de la autoridad, el rechazo puntual y puntilloso a la tradición, a la memoria y a la herencia. Se dice, también, que los jóvenes prefieren abandonar la infancia lo antes posible y distanciarse de la edad adulta todo el tiempo que sea posible. Se dice, inclusive, que los adultos frustran la vida de los jóvenes en nombre de su propia frustración disfrazada de experiencia (p. 2-3).

El colonialismo presente en el maestro y en el mismo estudiante, resalta que la escuela es un espacio donde la crisis intergeneracional se vuelve tangible, en medio de las críticas, las burlas, la estigmatización, la desconfianza entre unos y otros; pero además de eso, patológica, porque devela las enfermedades sociales, la imposibilidad de vivir en la alteridad, la inconsistencia de políticas nacionales con la realidad y pone en



riesgo el objetivo transformador de la educación.

Con respecto a la mencionada crisis intergeneracional, su presencia en el espacio educativo es innegable debido a que la escuela nunca representará lo mismo para el maestro y para el estudiante, su existencia en ella implica dos sentidos distintos y ese vacío de lo común, esa ausencia de acuerdos simbólicos y del lenguaje en torno a un concepto y a una realidad, produce una incompatibilidad que bloquea el surgimiento de verdaderas *común-unidades*, de ahí lo imposible de pensar en una comunidad escolar, de hablar de un lugar donde todos caben.

Aunque parezca imposible disolver un problema de antaño, es urgente que los escenarios educativos sean lugares donde converjan las palabras de los niños, adultos y jóvenes, para aprender a vivir y convivir gracias a la conversación. Al respecto, Serrano (1998), señala:

La prioridad del disenso lleva a establecer la necesidad de la argumentación como única alternativa frente a la violencia. La tesis de la ética discursiva es que nadie puede adentrarse en un proceso argumentativo sin pretender, en principio, acceder a un consenso. Si no busco ese consenso estoy renunciando a la racionalidad (¿es que alguien puede argumentar racionalmente sin buscar acuerdos?). A pesar de que ese consenso social no pueda nunca ser alcanzado, su búsqueda compromete a los participantes a reconocer a los otros como “personas”. Es decir, la fundamentación racional de las normas universales de justicia, se encuentra en el reconocimiento recíproco de los individuos, lo que representa un requisito tanto de la argumentación como de la convivencia social, entendida como un contexto plural (p.32).

En tercer lugar, para continuar describiendo algunos factores que hacen parte de las prácticas coloniales en las instituciones educativas, aparece el reglamento institucional conformado por pactos de aula, manuales de convivencia, códigos de ética, normas,



castigos, premios y procesos de seguimiento que no dejan de atentar contra la diferencia, la subjetividad, la intersubjetividad y la libertad, como posibilidades para entablar relaciones decoloniales con el otro.

Estas reglas están cargadas de autoridad sin moral, de mandatos sin argumentos, de leyes desactualizadas y desvinculadas de los fines de la educación y de la elección del sujeto. Se imponen artículos y párrafos que pretenden mostrar la formación en valores y la cultura ciudadana a través de actos simples y sin la profundidad que merecen las prácticas educativas; el estudiante es coaccionado para ponerse un uniforme sin la mínima variación de color o estilo, no hay lugar para su decisión, para su diferenciación; no está por demás reflexionar sobre el origen colonialista de la uniformidad en la vestimenta de soldados, rehenes, militares, esclavos, grupos dominados y alterados drásticamente en su individualidad.

Lo más preocupante es que bajo la similitud de prendas y apariencias, se pretende buscar y mostrar una supuesta identidad, el sentido de pertenencia, el respeto por la institucionalidad, valores que realmente están muy lejos de asociarse con la mera visión de estudiantes iguales. Luis Amador (Comunicaciones personales, 2013) respalda esta idea afirmando: *“La escuela siempre está bajo imperativos, está castigando, está vigilando, haciendo cosas que no debe hacer ni buscar, es un embeleco moderno”*.

Adicionalmente, hay un aspecto fundamental que demuestra la supremacía del profesor sobre los estudiantes en cuestiones trascendentales, pues estos últimos están sometidos al cumplimiento de normas estrictas establecidas en un manual de convivencia que, generalmente, se aleja del balance y la equidad que debería caracterizar un texto de tal magnitud para la comunidad educativa; en el caso de cometer faltas graves, la expulsión es la medida utilizada para perpetuar la exclusión del otro, aún en medio de las



políticas de diversidad y derechos humanos. Por el contrario, los contratos de los docentes, al menos en el caso del sector oficial, no se revocan aún siendo acusados de negligencia, incumplimiento de labores, maltrato en el aula, relaciones conflictivas, entre otras actuaciones que no alcanzan a anular un “nombramiento en propiedad”, ante estos casos, lo más grave es resultar “devueltos” a la base de maestros para ser reasignados a otra institución, sin sanciones, multas y mucho menos una historia laboral que dé cuenta de sus falencias. Una vez más se observan las grandes diferencias entre los estudiantes y sus docentes, por lo que difícilmente se puede hablar de justicia y ejemplo.

Cada vez con más fuerza se evidencia un estilo de escuela, en sus prácticas pedagógicas, en las que los sujetos que las habitan se hallan todos reunidos en una misma espacialidad, al lado de la hospitalidad (que a nuestro entender se traduce en prácticas que pretenden casi que hipócritamente instalar a la fuerza a otro ajeno a la espacialidad del colono en el espacio de este) y la hostilidad, promulgando y gritando a voz en cuello su benevolencia, gentileza y generosidad y ocultando su violencia. Una escuela que no se preocupa por la identidad del otro, por el contrario la mira con desdén y calca sin cesar la mismidad del yo.

Prevalece y se perpetúa un modelo de educación, en la que se hace referencia de forma recurrente y necia a un único espacio institucional con límites claros y bien conocidos, donde la diversidad se enmarca en un único estilo de abordaje, una única mirada desde la cual se define y práctica. Una educación que se ensaña con la idea de aglomeración y de instauración de la necesidad de “acoger”, de “incluir”, de “meter dentro de sí” a los sujetos otros a su “bien planeado sistema”, a todos quienes habitan su espacialidad (cabe decir que todo es dominio de su espacialidad), de mantenerlos y retenerlos por períodos establecidos tras los cuales el otro será literalmente “otro” que sí es. Se perpetúa la necesidad de incluir a una escuela regular a aquellos sujetos



comúnmente llamados “deficientes” y que hoy se renombran con mayor estilo y refinamiento, atribuyéndoles a estos otros el carácter de diversidad, de diversos, en pocas palabras se los renombra en tonalidades coloniales cuando se piensa en una obligada integración del otro, como expresa Skliar (2002):

(...) reunir en un mismo lugar, juntar lo que esta suelto, aproximar las partes que están separadas” e incluirlo es “tener como miembro, contener como elemento secundario o menor.

De cualquier forma y más allá de los significados que gobiernan esas expresiones, y en coherencia con lo expuesto por Cortés (2012) y Skliar (2002), lo problemático es el sentido con el que son anunciados los otros dentro de la escena cultural y educativa. Para el caso de la diversidad, propone Skliar una:

“diversidad anormal”, que ve en el otro la causa de los dilemas educativos, perpetúa su misterio y se configura como desviante, permea la aparición de una alteridad escolar específica, una mezcla de representaciones del mundo tan compleja, unida en complexus no explicables, perplejo, profundo, más cuando todos constituyen “fragmentos de identidades de un mismo sujeto” (p.149).

Debe entonces colocarse la educación, el hacer pedagógico en suspenso y no otorgarle plena confianza por motivos que constituyen razones suficientes para dudar de ellas. En primer lugar, porque debe considerarse la diversidad como una categoría epistemológica que emerge como simple dato o hecho de la vida social. No se trata solamente del reconocimiento o la negación de la pluralidad de cuerpos, emociones, pensamientos, edades, sexualidades en la cultura y la educación, se trata del rol analgésico dado a la diversidad que crea la utópica idea de equivalencia de una cultura entre culturas.



En segundo lugar, el uso político de la diversidad, en el que las lógicas de poder entre quien hospeda y es hospedado se mantienen, siendo el hospedante quien impone las reglas de su espacialidad, normas a las que el hospedado debe acogerse, despojándose por fuerza de las propias para ser aceptado, para gozar de la hospitalidad del colono, surgen así cualidades que se asumen, dilemas que marcan, valores sociales como la aceptación, la clemencia, la tolerancia, el respeto y por otro lado, la visión del otro como ser maligno que se esfuerza por ser quien no es, por ser aceptado, valorado, por adaptarse.

La pedagogía del otro como huésped de nuestra mismidad hostil, es la pedagogía de un tiempo otro, en palabras de Skliar (2005): *“otro tiempo, de una espacialidad otra, una pedagogía que no ha existido nunca y que tal vez nunca existirá”* (p.132). Una pedagogía que pudiera instalarse en el presente pero no acomodarse entre la memoria y el porvenir; como lo sugiere Larrosa (citado en Azúa, 2001):

(...) nombra la relación con el tiempo de un sujeto receptivo, no tanto pasivo como paciente y pasional, de un sujeto que se constituye desde la ignorancia, la impotencia y el abandono, desde un sujeto, en fin, que asume su propia finitud (p.31).

Persiste, entonces, la incertidumbre que nos moviliza, sin respuesta y aun en camino de resolución, ¿Es pecado ser otro?, ¿Somos base de la maldad?, ¿Estamos en la obligación de aprender a ser aquello que otros desean, para ser un alguien en la espacialidad pedagógica actual? Estas preguntas resuenan en los albores de la comprensión y son preludio para un discurso de la crisis. Carlos Skliar (2002) usa la palabra “crisis” (p.2) desde un sentido emocional, ligado al significado mismo que la palabra encarna al tratar de definir los dolores del mundo ante su imposibilidad real de ser.



La crisis está, entonces, en la incompreensión, se instala en los discursos de una modernidad que bifurca el pensamiento y los ideales, un discurso que invita a los jóvenes a crecer rápido y los obliga a no envejecer para no perder vigencia. ¿Son entonces los adultos los que tras el manto de la experiencia expresan sus propios frustraciones y las transfieren a los jóvenes?, ¿Son los jóvenes espejos de los paradigmas inconclusos, de las utopías y sueños de felicidad en coma de los adultos?, ¿Está la mirada de los adultos dirigida a acusar las utopías propias de la generación presente? En palabras de Carreño (2008): “Se monstrifica” al adulto por los jóvenes y a los jóvenes por los adultos (p.127).

Entonces, la crisis, en palabras de Skliar (2002): “tiene rostro de ausencia” (p.5). La ausencia de la comunicación con esos otros que nos antecedieron en el lenguaje y que no hemos sido capaces de comprender, que no hemos podido heredar.

Nos hallamos ante un dilema que nos plantea el rechazo a la experiencia y a la falta de esta, abre un surco que extiende la distancia entre jóvenes y adultos como si se tratase de sujetos ajenos a la propia cultura, extraños en territorios desconocidos, a semejanza de lo expresado por Carreño: “distintos en su físico, alienados por su pensamiento, sujetos híbridos sin similitud aparente que resultan familiares pero muy lejanos” (Ibíd., p.132), y deja como última alternativa de convivencia la indiferencia y una proxemia lejana.

Esta “posibilidad de convivir” está alentada desde las posturas de los dos actores del dilema y tiene confluencia en la experiencia. Por una parte los adultos restan importancia a aquello que no se fundamenta en el saber de la experiencia y por el otro las barreras que ante el posible contagio de rigidez ponen los jóvenes.



Ante la evidencia de la crisis es posible pensar en las palabras de Ernest Jünger (1993): *“durante la crisis, lo bueno para la persona singular es que no se la vea, y lo mejor no estar presente”* (p.215).

Pensar en la convivencia implica el reconocimiento de la distancia, la perturbación, la diferencia y de la presencia del afecto que no es sino una relación en la que afecto y me afectan. Crisis entre el afecto y el efecto de la soledad, que nos lleva al acercamiento con el otro al que no se pretende invadir para no perder la mismidad, pero del que no se puede alejar.



Bibliografía

Fuentes:

Acebes Jimenez, Ricardo. (2001). Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty: historia, cuerpo y cultura. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Arendt, Hanna. (1993). La Condición Humana. Barcelona: Editorial Paidós.

Azua, Félix de. (2001). Siempre en Babel. En: Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos. Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia. Barcelona: Ed. Laertes.

Borradori, Giovanna. (2003). Philosophy in a time of terror: Dialogues with Jurgen Habermas and Jacques Derrida. Chicago: University of Chicago.

Carreño, Gastón. (2008). El pecado de ser otro. Revista chilena de antropología visual Nro. 12. Santiago de Chile: pp. 127-146.

Castro-Gómez, Santiago. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de “lo latinoamericano”. La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En: Follari, Roberto & Lanz, Rigoberto. Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina. Caracas: Sentido: pp. 155-182.



Cortés Salcedo, Ruth Amanda. (2012). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 – 2004. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

González González, Miguel Alberto. (s/f). ¿Qué entendemos por libertad en Latinoamérica? Promesas y posibilidades, filosofar la educación. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

Guarín Jurado, Germán. (2012). La modernidad positiva. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

Husserl, Edmund (1993). Ideas. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.

Isaza de Gil, Gloria. (s/f). Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

Lévinas, Emanuel. (2000). Ética e infinito. Madrid: La balsa de la medusa.

Lévinas, Emanuel. (1999). De la evasión. Madrid: Arena Libros.

Ortega Valencia, Piedad. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Nro. 35 (Febrero – Mayo). Bogotá: Universidad Católica del Norte.

Pineda Muñoz, Jaime Alberto. (2012). Pedagogías de la alteridad y prácticas decoloniales en educación. Manizales: Universidad de Manizales.



Pineda Muñoz, Jaime Alberto. (2013). Pedagogías de la alteridad. Pensar la educación en las geografías del sur. Manizales: Universidad de Manizales.

Skliar, Carlos. (2002) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Argentina: Miño y Dávila Editores

Skliar, Carlos. (2005). La crisis de la conversación de alteridad. Argentina: Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO

Walsh, Catherine. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía. Vol. 19, Nro. 48 (Mayo – Agosto). Medellín: Universidad de Antioquia.

Referencias:

Acosta López, María del Rosario. (2009). Hegel y el concepto «puro» de reconocimiento: la intersubjetividad como constitutiva de la subjetividad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Arroyave Álvarez, Orlando. (2010). Aproximaciones a una psicología de la exclusión. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Vol. 2. En: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/viewFile/99/93>. (Recuperado el 30 de noviembre de 2012)

Bauman, Zigmunt. (1996). Modernidad y ambivalencia, las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Anthropos.

Derrida, Jacques. (1997) El monolingüismo del otro, O la prótesis del origen. Buenos Aires: Editorial Manantial.



Foucault, Michel. (2005) La hermenéutica del sujeto. Madrid: Akal.

Freire, Paulo. (2005). Cartas a quien pretende enseñar. (10ª edición en español). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Gutiérrez, Marcela. (2008). La escuela como reflejo de la sociedad. La violencia discriminatoria frente a las minorías étnicas y la diversidad cultural. Buenos Aires: Universidad Nacional del Sur

Jünger, Ernst (1993). La Tijera. Barcelona: Tusquets Editores.

Madroñero, Mario (2010). Políticas de la hospitalidad. En: Cuadernos Latinoamericanos de Filosofía. Vol. 31, Nro. 103. Bogotá: Universidad Santo Tomás. pp. 91- 105.

Martínez, Enrique y Sánchez, Salanova. (s/f). Paulo Freire. Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza. En: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm. (Recuperado el 12 de febrero de 2013)

Parra Sandoval, Rodrigo et al. (1998). La escuela violenta. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Pineda Prada, Nelson. (2009). Ponencia: Vigencia y Pertinencia del Pensamiento de Simón Rodríguez. Segundo Encuentro Internacional de Investigación Educativa. Costa Rica. En: <http://www.apse.or.cr/webapse/pedago/enint/10ponen.pdf>. (Recuperado el 5 de febrero de 2013)



Serrano Gómez, Enrique. (1998). *Ética e intersubjetividad*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.

Skliar, Carlos. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Skliar, Carlos. (2011). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la alteridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Urabayen Pérez, Julia María (2012). Más allá de la onto-teología en el pensamiento de Lévinas: del Rostro A-Dios. *Revista Escritos*, Vol. 20, Nro. 45 (Julio – Diciembre). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, pp. 305 – 342.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

ACTA DE SUSTENTACION

No. 015

ASISTENTES

Presidente de la sesión: **BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZÁBAL**

Estudiante: **RICARDO ESTEBAN JURADO ERASO**

Jurados de sustentación: **MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS**
MARÍA EUGENIA CÓRDOBA
DEIVIN DANNY MARTÍNEZ CEPEDA

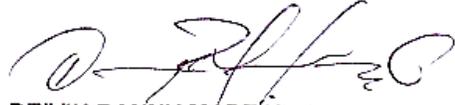
DESARROLLO:

El sábado 21 de junio de 2014, a las 3:00 p.m., se llevó a cabo la sustentación del trabajo de grado elaborado por el estudiante **RICARDO ESTEBAN JURADO ERASO** de la Maestría en Educación Desde la Diversidad, denominado: "HORIZONTES DE INTERSUBJETIVIDAD".

Luego de la sesión, los jurados decidieron **APROBAR** el trabajo presentado y sustentado, dando valoración de **APROBADA**, como requisito de grado para optar al título de Magister en Educación Desde la Diversidad.


MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS
Jurado


MARÍA EUGENIA CÓRDOBA
Jurado


DEIVIN DANNY MARTÍNEZ CEPEDA
Jurado