

LA DIVERSIDAD, LA INTERCULTURALIDAD Y LA DISTINCIÓN COMO TRIADA PEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: LA IAP UNA HERRAMIENTA GENERADORA DE BIENESTAR SOCIAL¹

Por: Juan Rafael Gómez Torres
Académico e investigador de Educología/CIDE/UNA
ggomezz1@yahoo.es

Introducción:

La diversidad cultural es ante todo un hecho físico o constatable, en tanto tal se expresa mediante la multiculturalidad; la diversidad es también un deber ser de la realidad humana, esa dimensión la expresa a través de política y en especial mediante la interculturalidad. Así, la interculturalidad es una propuesta de carácter ético política, a diferencia de la multiculturalidad que da cuenta más bien de aspectos positivos o tangibles. Como tal, la interculturalidad acuera un sin número de principios y valores que proponen cómo relacionarse con el otro, mientras que la multiculturalidad da cuenta de la diversidad cultural como un hecho real o físico; la interculturalidad hace las pregunta sobre el Otro/a, ¿quién es ese Otro?, ¿qué pasa con ese Otro en mi existencia?, ¿quién soy yo en relación con el Otro?, ¿cuáles son las necesidades, expectativas y aspiraciones del Otro?, entre otras tantas cuestiones entramadas en la relación yo-tu-nosotros, por su lado, como ya se dijo, la multiculturalidad sólo da cuenta positiva de la existencia o presencia de la diversidad cultural.

En general, el tema de la diversidad es una propuesta ético-política, es el tema de la pregunta por el Otro. Pero esa no es una pregunta sencilla, la misma suele estar acompañada de ideologías (falsa conciencia como propone el marxismo) o abstracciones discursivas, esto es, se acepta disertar sobre la diversidad creando teorías o ideas puras al respecto pero sin llegar a una praxis que le acompañe, generando con ello un análisis dicotómico de la realidad fuera de toda dialéctica y analéctica posible. Digo analéctica en referencia a la idea de Dussel sobre la infertilidad de los racionalismos positivistas en tierras latinoamericanas, en tanto dan cuenta de una realidad particular (Europea-norteamericana) que se impone como totalidad del pensar para ser (Desacrtes, Hegel) o para existir (Schelling, Haidegger, Sartre) pero sin considerar al

¹ Ponencia presentada en el II Seminario de Pedagogía e Investigación Educativa (SEPIE), realizado en la Universidad Nacional de Costa Rica (Educología/CIDE/UNA), el día 23 de octubre del 2013.

Otro (algunos lo consideraron pero sin superar la abstracción de tal acto, tal es el caso de Lévinas).

Al respecto el filósofo argentino-mexicano propone una analéctica pedagógica de la liberación, sin afán de profundizar en el tema, solo apuntamos que para nuestro autor la misma filosofía es una pedagogía, es un proceso de enseñanza y aprendizaje donde enseñar es poner en crisis al Otro, sacarlo de su cotidianidad y ponerlo a cuestionarse sobre las totalidades aceptadas sin más, haciendo éste una negación de lo establecido para escuchar la voz del Otro, sobre todo del oprimido, solo así puede pensar lo que el Otro vive al convivir en su mundo. Dicho pensador latinoamericano, apunta que los maestros no críticos: “son cómplices de la totalidad; son los ideólogos que de alguna manera (tal como lo hacen quienes esclarecen la realidad europea) cooperan con la dominación que se cumple con respecto a lo que está fuera de su mundo (Dussel, 1995, p. 239).

Algunos referentes conceptuales y metodológicos: la Ética de la Otredad y la IAP como caminos posibles para pensar y producir una educación alternativa

Así visto, decir algo del Otro/a o de sus preguntas fuera del mundo de la vida o de su praxis, es entender pero no vivir la diversidad, es abordar al sujeto y no encontrarse con él, es analizarlo y no compartirlo, es tenerlo en frente y negar su presencia reduciéndolo a una unidad de análisis que deja de lado su palabra. En esa relación verticalista priva la mirada fija del Yo absoluto que se impone sobre el Otro. Dicho de otra forma, “acepto” lo distinto, e incluso sus distinciones, pero siempre y cuando se esconda su realidad o existencia (la desigualdad social, política y económica que vive ese Otro).

De ese modo, las supuestas diferencias queden vaciadas de toda posible praxis emancipadora, se asume lo diferente como una totalidad de algo que no me afecta, pues no son distinciones o particularidades que irrumpen con su palabra desde otro lugar. Así, como sostiene Dussel, la diferencia da cuenta de una totalidad lejana y ajena a mi realidad mientras que la distinción hace hincapié en la penetración que hace el otro/a con su propia palabra en el espacio que ocupo, entendiendo que la palabra da cuenta de nuestro ser. (1995, p. 234)

Lo anterior da cuenta de un juego egótico, el cual consiste en asegurar la identidad del Yo esencial a partir de la diferencia, o ¿para qué la identidad si no hay otro/a que me identifique? Cuando me miro al espejo hay un Yo reflejo que niega mi alteridad, dicho de otra forma, no

reconozco al Otro más allá de la utilidad objetual (unidad esencial del sujeto moderno), el Otro me sirve en tanto da lugar para saber quién soy, pues no soy ese otro, ese Otro no me toca, puedo prescindir de su existencia, no soy esas diferencias. Tales diferencias no son evidencia de mi existencia y como tal son insoportables pues destruyen la imagen única del sujeto reflejada en el espejo. Ese esencialismo de la mirada única o totalitaria ante el espejo, que no es otra cosa que la mirada moderna, independientemente de las distinciones, deja incólumes las bases de la desigualdad social y rechaza lo otro (su exterioridad-su existencia) por incomprensible e indeseable.

El yo del espejo o el Yo moderno es un Yo colonizador e invasivo de la mirada del otro, no soporta la mirada alternativa del (nos)otros/as, es más bien un Yo absoluto, un Yo jerárquico o un Yo mismo que legitima lo que somos. La multiculturalidad como ideología suele jugar ese papel esencialista, actúa como mecanismo de positivización de la identidad y de negación de la alteridad, de modo que permite constatar la pureza misma de la mismidad. En tal operación se contrasta al uno con el otro/a para determinar el yo mediante un no-yo (ausente en el espejo) pues el Otro pone en entredicho la pureza esencial del yo. Yo soy si el otro no es, soy bueno y el otro es el malo, soy tico y el otro un indeseado, soy ciudadano y el otro un delincuente, soy honesto y el otro un corrupto, soy profesor y el otro un ignorante...

Olvidar que la diversidad es una propuesta ético-política comprometida con la justicia social, es olvidar la desigualdad social producida por los sistemas socio-político-económicos que vivimos hoy en día y que legitimamos con nuestro actuar; también es olvidar las distinciones sociales, de género, étnicas, sexuales, entre otras, que hemos generado más allá de nuestra naturaleza, construyendo eufemismos como el de la interculturalidad que suele usarse para alivianar la conciencia ante las desventajas que vive el Otro (Gómez, 2010). Así las cosas, el otro tiene rostros negados y olvidados, el Otro es niña/o, indígena, mujer, negro/a, migrante, campesino/a, LGBTI, pobres, ambiente...

La identidad esencialista, entre otros problemas que origina, retrotrae el problema económico como un problema "cultural" olvidando intencionalmente las asimetrías que produce, naturalizando de este modo la desigualdad social así como también olvida la distinción real de todos los otros buscando reducirlas a lo comprensible, manejable y controlable. Con tales asimetrías económicas, sociales, sexuales y culturales no sólo es imposible una efectiva constitución de una diferencia relacional (distinción), sino que también se impide en todo sentido la vida misma del sujeto como pre-condición de toda distinción o de toda propuesta ético-política. Baste decir por ahora que no se trata de huir de la identidad sino de sus

idealizaciones, pues la identidad esencializada nos hace creer que todos vivimos lo que nos identifica (cultura, país, mestizaje, género...) como algo unificado, melodioso u ontológico.

Desde mi punto de vista, una forma para superar esas dicotomías y negaciones del Otro/a es mediante la reflexión-acción que me lleve a transformar la realidad, en ese sentido la identidad debe ser resignificada y desesencializada, esto es, ver a la identidad desde la necesidad de establecer límites para la constitución del sujeto, esos límites son los otros/as, su propia alteridad o su carácter relacional, eso exige una praxis coherente con la propuesta enunciada donde se vive lo que se dice, pero ante todo, donde no se sale a predicar sino a preguntar y donde se manda obedeciendo (así lo creen y viven la diversidad los zapatistas del sur de Méjico).

En el campo educativo tradicional la diversidad suele ser un problema, el otro/a es asumido fuera del nosotros, cuando eso sucede se desconoce la realidad del otro/a desapareciendo el reconocimiento del otro/a, quedando todos/as expuestos a la colonización. Así, quien no quiera ser civilizado no será sujeto de educación (como le sucede a los indígenas). Esa "educación" que suele ser acompañada de un tipo de investigación tradicional deja de lado el desarrollo de las potencialidades de cada quien, no en tanto individuo aislado sino en tanto marco de posibilidad establecida a partir de la condición humana como *ser-con-los otros* y como *ser-desde-los otros*.

Es sin duda una educación instituida desde la violencia estructural o desde la negación de la alteridad. Como tal, dicha educación e investigación tienen como fin la constitución de un único sujeto devenido en natural, sin posibilidad de cuestionamiento ni transformación, a él no se le acompaña sino que se le adoctrina o impone. La investigación educativa tradicional en este contexto se reduce a la explicación o a la interpretación del Otro desde el Yo jerárquico hecha desde arriba y desde afuera de su realidad.

Para esa educación, representada en la escuela moderna, el infante es un adulto pequeño que cuando grande gracias a la escuela será exitoso y el adolescente es un ser en potencia, un alguien que no es niño ni adulto, será en el futuro si se deja completar. Es decir, se le niega su condición de humano en tanto se le impide pensarse en el presente como un sujeto pleno, solidario y con esperanza.

Todo lo dicho hasta aquí afecta la forma y el contenido de la educación escolar de hoy. Por un lado, respecto del acceso donde no todos caben y por otro, respecto del currículum desde

donde se normaliza al otro. Se puede decir que esa escuela es una entidad arrojada a la constitución del otro/a como si fuese yo. Es decir, la escuela tradicional se declara discursivamente intercultural pero no soporta al verdadero otro, cuando surgen las distinciones las considera un problema a superar. Por eso “convivir” en esa escuela dicotómica no es nada fácil, mientras discursa contra la violencia, por cierto con violencia, la ejerce sin compasión en sus prácticas cotidianas.

Ante ese panorama se hace urgente no sólo una reflexión-problematización (en el plano del conocimiento) sino un giro (ético-político) de la educación hacia la diversidad entendida como el reconocimiento del sujeto en cuanto ser tal cual y hacia la (re)constitución de la otredad (hacia la hospitalidad). Para hacer efectivo ese giro tenemos que partir de las grandes diferencias y desigualdades que efectivamente vertebran eso que abstractamente llamamos distinción y que hace necesario que los actores y actrices de la educación le den contenido concreto y vital.

Aquí la investigación educativa puede ser una buena aliada, eso sí, dejando de ser obsesiva con la objetividad, dándose cuenta que no es neutral y mirando al sujeto desde y con su realidad, convirtiéndose así en una herramienta para la emancipación desde los saberes míos y del otro, es decir desde y con el (nos)otros, donde la palabra-comunicación es el lugar de la constitución del *ser-en-la-escuela* como un *ser-en-la-vida*.

En este sentido el investigador educativo es ante todo un acompañante de los procesos de liberación de nos(otros), pues (parafraseando a Freire) nadie se educa solo, todos nos educamos juntos mediatizados por el mundo. El docente investigador o el investigador educativo, en este paradigma praxeológico propicia el encuentro, sabe que no sabe o que lo que sabe no le pertenece sino que es todos(as), es producto del caminar en la historia o del sujeto radical, de la apropiación y construcción cultural. Es una investigación comprometida con el bienestar del otro/a o como diría Himkelammert es un “yo soy si tú eres”.

Ese docente o investigador no idealiza sujetos, trabaja con la realidad y no con esencias, acepta la contradicción como parte de la condición humana de modo que plantea cuestiones que saquen de la cotidianidad propiciando otros horizontes posibles. Planifica su actividad educativa desde y con el otro, desde y con la existencia del otro/a. Es decir, ese docente o investigador intercultural no reduce al Otro al yo mismo sino que se constituye con el Otro en un (nos)otros y para ello busca metodologías de acompañamiento y de encuentro que den poder al Otro sin caer en la indiferencia ni en el asistencialismo. No busca resolver los problemas del otro, ni ponerse en el lugar del otro, sino problematizar la realidad juntos, compartiendo los

saberes pedagógicos, didácticos y metodológicos que conoce, usándolos como excusa para aprender y transformarse junto a los otros/as.

Para ello, el investigador intercultural parte de un diagnóstico situacional, con el propósito de distinguir lo que es de lo que puede ser, escuchar los apremios y realidades que vive el otro/a y desde allí y conjuntamente con los interesados buscar posibles respuestas a tales herramientas, o al menos, facilitar los procesos y herramientas que puedan ayudar a la comunidad a seguir resolviéndolos por sí misma. Este investigador no busca respuestas sino más bien plantea preguntas, sobre la base de la pregunta y no de la respuesta es que la comunidad de sujetos puede constituirse en efectiva libertad. Entonces nos surge una pregunta, ¿desde qué praxis se hace posible la pedagogía intercultural basada en la integración desde las diferencias? Como diría Fonet Betancourt somos las preguntas que hacemos y es a través de las preguntas de todos que podemos buscar soluciones a problemas que nos colonizan el ser. El investigador educativo sabe que esas soluciones han de ser creativas, contextuales y participativas.

En el **Libro la Escuela en cuestionamiento** (2012) de D'Antoni y otros, mediante un tipo de investigación praxeológico como lo es la IAP, evidenciamos la importancia de dar la palabra y el poder de decisión que le compete o pertenece al otro/a, desde allí entendimos que el otro/a, los jóvenes estudiantes de secundaria en el caso investigado, está deseoso por ser, no se percibe así mismo como un ser vacío, vaciado o incompleto. Ese proceso fue valioso para todos, los investigadores externos en ese acompañamiento nos constituimos en mejores seres humanos. También entendimos que el propósito de la IAP es lograr procesos de transformación en espacios sociales dentro y fuera del aula, a partir de la co-participación con quienes viven día a día inmersos en procesos cotidianos portadores de saberes y situaciones problemáticas apremiantes de solución.

La IAP en ese contexto liberador se convierte en una metodología que posibilita pensar, esto es, sacar la cotidianidad, ponerla en cuestión, criticarla, descomponerla a través de preguntas para luego recomponerlas o transformarlas, pero sin olvidar que ello (la conciencia de la situación) provoca crisis, dolor o sufrimiento pues saca de la comodidad, de la frustración, la desesperanza o de la indiferencia según sea el caso. Por ello el pensar no se separa del actuar, la actividad debe ser producto de la reflexión y viceversa, es como pregunta Dussel: “¿Cómo hacer para sacar a alguien de la cotidianidad al pensar filosófico, si no es invitándole a algo mucho más humano y apasionante que la mera cotidianidad?” (1995, pp. 221-222).

Lo anterior da cuenta de una metodología que nos ayuda a reflexionar juntos, a caminar colectivamente, a avanzar y a la vez retornar sobre el diario vivir de los sujetos sociales, según sus ritmos, tiempos y espacios, también permite problematizar los núcleos constituidos por los/las participantes en núcleos problemáticos de la vida social.

Conclusiones inconclusas:

Por tanto, para las posibles soluciones a los problemas planteados por los y las participantes desde y con su realidad, sin caer en recetas podrían al menos contener algunos principios consensuados como los siguientes:

1. La comunicación solidaria y asertiva.
2. El empoderamiento colectivo.
3. El fortalecimiento de relaciones de identidad comunal, local o en espacios organizacionales, institucionales u otros.
4. La construcción de conocimiento como proceso colectivo pero también y, ante todo, liberador.
5. El fortalecimiento voluntario, por parte de las y los co-investigadores, de aquellas dimensiones de la identidad que afirmen igualmente los valores de la solidaridad, la equidad, los derechos humanos, la libertad, el respeto de las diversidades, etcétera.

Este tipo de investigación pedagógica, facilitadora de encuentros y aprendizajes interculturales, rompe con la linealidad de los resultados, deja de lado la ansiedad producida por alcanzar los objetivos, en ella el proceso es el resultado y el tema se convierte en una excusa para el diálogo o el encuentro, encontrarse con el otro/a desde y con su realidad de forma horizontal transformándose en el proceso es su fin primordial, para ello acude a técnicas propiciadoras de un diálogo abierto y permanente, el que nos va constituyendo en seres colectivos dadores de sentido a su propia existencia. Aquí la validez radica en el proceso de devolución y consulta permanente, la información recopilada debe ser problematizada y validada con los participantes para que no se convierta en un proceso de extracción cognitiva.

Desde el punto de vista gnoseológico interesa ante todo la comprensión de las problemáticas identificadas por los grupos de co-investigadores, aquí el conocimiento está al servicio de la transformación; el saber es colectivo y no propiedad privada del investigador, pues como dice Boaventura de Sousa Santos (2009), sin justicia cognitiva no hay justicia social.

Desde el punto de vista ético-político, la IAP busca posibilitar que los grupos o comunidades se auto-reconozcan y propicien acciones que lleven a la transformación de las situaciones problemáticas que impiden el mejoramiento de las condiciones de vida.

Con lo anterior se reconocen las potencialidades de las/los participantes para establecer sus propias rutas de solución sobre las problemáticas detectadas, la capacidad de transformar su realidad, los grandes rasgos ligados con la identidad y la posición contextual e histórica del grupo, así como el reconocimiento de las herramientas, acciones, procesos y vínculos políticamente potenciadores dentro del grupo y el contexto, además del reconocimiento de situaciones de consenso, conflicto y negociación necesarias para el mejoramiento de la realidad y el reconocimiento de obstáculos y salidas a los mismos en la ruta de transformabilidad. Todo ello a través de un proceso permanente de diagnóstico, sistematización y evaluación de la realidad intentando con ello acercarse a una propuesta de investigación pedagógica de carácter intercultural, abarcadora de la diversidad como potencialidad abrumadora para la transformación social.

La IAP como forma particular, no la única ni la mejor, de investigación educativa en su versión latinoamericana ha demostrado ser una metodología acorde con la propuesta ético política de la diversidad, en tanto está comprometida con bienestar de los participantes, produciendo su propia epistemología, partiendo desde sus distinciones y transformando la realidad en búsqueda de otros mundos posibles, en los que quepamos todos y todas pero en los que no hayan lugar para la discriminación y la injusticia social.

Algunas Referencias bibliográficas:

Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. (5ª edición) Bogotá: Editorial Nueva América.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. (55ª Edición) México: Siglo XXI.

Gómez, J. (2010). Pedagogía intercultural. Un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación. En *Revista Electrónica @ Educare*. Vol. XIV, Nº 1 (pp. 77-84), enero-junio. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419008.pdf>

D'Antoni, M.; Gómez, J.; Gómez, L. y Soto, J. (2012). *La escuela en cuestionamiento: diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. San José: Arlekin.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México, D. F.: Siglo XXI Editores, S. A.