

LA PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD: EL OTRO EN EL ESPEJO COMO FUNDAMENTO DE NUESTRA IDENTIDAD¹

Juan Gómez Torres

Una breve referencia de la identidad en occidente

Inicio esta conferencia diciendo que la identidad refiere a la idea de lo propio, de lo singular, lo característico o lo que me identifica, pero en plena tensión con el otro en el marco de lo colectivo. En ese sentido, la identidad refiere a la necesidad de ser identificado por otros, “no soy sin el otro”, para que la identidad exista siempre debe haber alguien que me identifique o reconozca. No soy un alguien ante el espejo que se mira y le basta para establecer su identidad, me miro ante el espejo con la carga valórica del cómo me miran los otros y cómo me miro yo. En suma, construyo mi identidad en medio de los otros, los otros son mi parámetro para decir lo que soy a partir de lo que no soy.

En occidente el concepto identidad hunde sus raíces en la filosofía griega. En la antigüedad la concebían como una esencia o algo permanente dirá Parménides o real dirá Aristóteles. Para los eleáticos, la identidad representa algo inamovible o estático y es algo idéntico al ser, a quien le subyace un sustrato, al menos así lo dejaba entender Parménides. De tal modo que la identidad refiere a un concepto de estabilidad, calma y reposo. Esta doctrina será la base del racionalismo clásico ya esbozado de alguna forma en Platón y del racionalismo moderno recreado por Descartes y Spinoza. En la modernidad este problema filosófico es más complejo, los filósofos modernos racionalistas nos identifican con un manojó de operaciones, si se quiere matemáticas, arrojadas al mundo y sin arraigos o substancias, para ellos somos seres reales en tanto expresión de operaciones puras e innatas que deben ser desarrolladas para conocer la realidad. Los empiristas por su parte eliminan todo sustrato, incluso el de la razón pues consideran que somos una “tabla rasa” porque nacemos sin impresiones puras, siendo ante todo seres nominales que conocen la realidad por representación general, por lo menos ese el caso de David Hume.

1 Conferencia inaugural del Congreso de Investigación denominado: Hacia un Movimiento de Pedagógico Latinoamericano organizado por la ANDE, Costa Rica, compartida el 03 de septiembre del 2014.

Por otro lado, los efesos, quienes también son una escuela antigua, definen la identidad como el ser en movimiento, para ellos es ante todo devenir o cambio, por lo menos eso se desprende de los escasos fragmentos de la obra de Heráclito. Ese pensamiento helénico del devenir generará la idea de lo indeterminado, la que con Epicuro siglos después radicarán en la identidad como azar, pues a diferencia de los atomistas deterministas, Demócrito y Leucipo, los átomos caen al vacío, pero no de forma lineal dado que su movimiento es azaroso e impreciso. En la modernidad, Karl Marx se inspira en Epicuro para proponer su materialismo histórico donde el movimiento es parte inherente de la realidad y por ello la contradicción y el conflicto son inevitables, aunque superables. A pesar de tal avance el aporte de Marx es un tanto eurocéntrico en tanto ese progreso no es propio de los pueblos asiáticos o coloniales y realiza una síntesis a modo de cierre epistemológico en su dialéctica de modo que la diferencia queda cercenada.

Resumiendo, en occidente la identidad refiere a la identificación mediante la diferencia con los otros, postulando al menos dos extremos para entenderla. Una posición ve a la identidad como una esencia y la otra como un devenir, la primera viene dada mientras que la segunda es recreada. Esas posiciones dicotómicas siguen vigentes aún hoy día en la práctica política y cultural de occidente, nos movemos entre esos dos extremos, hay quienes morirían por sus esencias mientras otros creen que nada es definitivo porque están en plena (re)elaboración.

En la contemporaneidad hemos aprendido a ver este problema más allá del dualismo, pues en ambas posiciones se corren riegos muy altos, con el esencialismo se suele caer en posiciones segregacionistas y en el construccionismo se puede caer en un colectivismo que anule la individualidad y en un voluntarismo que anule la racionalidad, al menos esos son los peligros advertidos por Coll-Planas (2010, pp. 51-64). Así entendido, la desigualdad social y la pobreza, en el esencialismo se ven como natural o inevitables pues se le considera producto de nuestros genes o naturaleza; se es lo que se es debido a nuestros atributos biológicos, a la “heredabilidad de las diferencias intelectuales” (Torres, 2006, p. 168), a nuestros méritos y nuestra individualidad, convirtiéndonos en seres asociales, ahistóricos e inmutables. Por su parte, para el construccionismo social, la desigualdad social es producida intencionalmente por nuestras acciones culturales, políticas e históricas, es decir de nuestras construcciones sociales.

La dialéctica acepta la contradicción de ambas posiciones y las pone a dialogar, aceptando que necesitamos principios sólidos en nuestra identidad y que somos seres biológicos a la vez que culturales, pero sabiendo que dichos principios son fundamentales, aunque no son definitivos, pues se mueven según nos construyamos colectivamente en la libertad mediada por nuestro carácter individual. Vale añadir que

entendemos la dialéctica en su acepción de analéctica como lo desarrolla el filósofo argentino mejicano Enrique Dussel, quien propone ir más más allá de la intención de totalidad, homogeneidad o de Ser con mayúscula, pues si aceptamos que el otro nos afecta, nos transforma o nos constituye o como le secunda Skliar, nos irrumpe o desconcierta su diferencia, entonces se está haciendo una opción ética que reniega de la pretensión de totalidad infinita de Hegel y de la totalidad finita de Heidegger y seculariza el fundamento de la identidad como lo planteaba Lévinas (Dusell, 1996, pp. 186-188). En suma, la dialéctica aquí no refiere al monólogo consigo mismo sino al diálogo o encuentro con el otro, ese otro es mi exterioridad, sensibilidad y existencia, es decir, es ante todo historia, praxis o cultura, por eso no soy sin el otro, sin la palabra del otro que habla desde sí y por sí mismo. Así el otro constituye el paso de su negación mediante la totalidad del sí mismo a su afirmación en el nosotros o el paso de la negatividad dialéctica a su positividad.

En todo caso, en la academia y desde posiciones teoricitas, la identidad la solemos reducir a un concepto o noción sin salirnos del abstraccionismo discursivo obsesionado por corregirse a sí mismo, centrando la atención en el diferente más que en las diferencias; es decir, se “acepta” lo diferente como punto de referencia para saber lo que soy desde lo que no soy o veo en los otros. En ese contexto, como se ha señalado, la posición esencialista no reconoce al otro en su proceso de identificación, es decir, no reconoce que “soy el que soy si el otro es lo que es” y la construccionista teme demasiado a los sustratos, aun aquellos que puedan dar sustento “al soy si tú eres”.

Así las cosas, para el esencialismo la diferencia actúa como mecanismo de positivización de la identidad y de negación de la alteridad, siendo para ellos la desigualdad y la pobreza un asunto de genes y linaje y por tanto inevitables o naturales. Por tanto, al no reconocer al otro en ese proceso se suele partir de un equívoco: “Yo soy por sí mismo” (soy talento heredado), ese solipsismo me lleva creer en una identidad de un yo que niega mi alteridad. Esa identidad es una unidad constitutiva, indisoluble e intacta que constata la pureza misma de la mismidad. Tal posición es una mirada tiránica o totalitaria, por cierto, es la mirada predominante de la modernidad. Por su parte, el construccionismo da tanto énfasis a la alteridad que suele dejar sin sustento a la identidad, aquí el equívoco podría ser: “Yo soy los otros” (soy pura voluntad), ese colectivismo podría negar mi individualidad y reducirme a la pura existencia cayendo en una especie de esencialismo que se declara antiesencialista. De allí la necesidad de superar esas posiciones extremas donde nada cambia o donde todo se esfuma en el aire, por eso consideramos atinada la idea de que identidad es ante todo dialéctica.

La identidad dialéctica se define sin definirse de una vez y para siempre, sino desde una mirada crítica, individual, social e histórica. Esta identidad se construye con la necesidad de límites para la constitución del sujeto, ese límite son los otros/as, su propia alteridad o su carácter relacional. Aquí somos historia, cultura, camino o intercambio, somos como diría Himkelammert “soy si tú eres” o somos más que alteridad, somos común unidad con los otros/as.

La identidad sin alteridad presente en la escuela tradicional

Como se señaló, la “identidad” esencialista tiene como criterio fundante al imperativo sustantivo de la modernidad occidental, esto es, el racismo. De allí su espíritu intempestivo, invasivo o conquistador. Es un rey Midas colonialista que al retrotraer el problema económico como problema “cultural y de razas” se olvida de las asimetrías que produce naturalizando de este modo la desigualdad social y la pobreza. Con tales asimetrías económicas no sólo es imposible una efectiva constitución de una diferencia relacional, sino que también se impide en todo sentido la vida misma del sujeto como pre-condición de toda diferencia. Baste decir por ahora que no se trata de huir de la identidad sino de sus idealizaciones.

Esa identidad dominante aplicada al contexto educativo conlleva a desconocer la efectiva realidad del otro/a, pues desaparece con ello el problema del reconocimiento de la diferencia del otro/a y nos deja a todos/as expuestos a su acción colonizadora. Así, quien no quiera ser civilizado no será sujeto de educación. Dicha “educación” deja de lado el desarrollo de las potencialidades de cada quien, no en tanto individuo aislado con talento sino en tanto marco de posibilidad establecida a partir de la condición humana de *ser-con-los otros* y de *ser-desde-los otros* tal y cual lo establece la identidad dialéctica o abierta. Es sin duda una educación instituida desde la violencia absoluta o desde la negación de la alteridad y la otredad o del *ser con y desde los otros*. Dicho de otro modo, esa educación esencialista tiene como fin la constitución identitaria de un único sujeto devenido en natural, sin posibilidad de cuestionamiento sobre la realidad dado que la considera inevitable y convencido éticamente de que la justicia consiste en dar a cada quien según sus capacidades, talentos o méritos.

Como se evidencia de lo anterior, la educación esencialista es violenta y domestica las diferencias, refiere a la escuela moderna hegemónica, creada como encierro para normalizar (Foucault). Esa escuela busca llenar al otro mediante el Yo “educado” (sujeto adiestrado) y necesita para ello de un Yo absoluto o competente, autorizado para asumir el papel de decidir por el otro o de definir que le falta al otro para ser. Por ello, en el marco educativo actual, el adolescente es un ser en potencia, alguien que no es todavía pero

que lo será en el futuro si sigue el camino trazado por la escuela para él, el autorizado (el adulto) le dirá que hacer para que sea alguien en la vida.

En la educación esencialista, esa autorización social de entrega del menor a manos del o la docente, usualmente implica permiso para llenar de contenidos al dicente, visto como un recipiente vacío en el decir de Freire. Dicho de otra forma, este tipo de educación tradicional suele ser verticalista, elitista, academicista e intelectualista convirtiéndose en un desgazadero de la diversidad pues reduce la diferencia social a la desigualdad natural. Así dicho, esta escuela valora a las y los estudiantes según sea su dotación genética intelectual, apostando generalmente por aquellos más talentosos debido a la herencia de sus capacidades y estirpe, de tal forma que para dichos docentes luchar contra la desigualdad producida por las diferencias genéticas es un absurdo antinatural. Evidencias de lo hasta aquí dicho sobran, pero basta citar una obra del equipo de Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar (Educológica/CIDE/UNA) denominada “La escuela en Cuestionamiento” donde se manifiesta el trato desigual y deshumano que hacen algunos docentes en particular y la institución escolar en general para con el estudiantado (D’antoni; Gómez; Gómez y Soto, 2013).

En suma, la identidad abstracta concretizada en el yo directivo (re)niega de la alteridad, somete al otro a los dictados de la razón moderna instrumental-capitalista, cuyo sujeto definitivo como señalan Marx y Hinkelammert, es la mercancía. La identidad del Yo es esencializada y la del Nosotros es normalizada, haciéndonos creer que todos vivimos lo que nos identifica (cultura, país, mestizaje, género...) como algo unificado, melodioso u ontológico. La identidad cerrada refiere a una no-diversidad o a una diversidad reducida, aquí la diversidad se entiende cuando mucho como un cúmulo de acciones normalizadoras donde se incluye al otro si en el proceso renuncia a su identidad, se asimila a la identidad dominante o acepta que su condición de alteridad no le significa ningún derecho distinto a los demás. Esa diversidad es ante todo diferencialista, usa al otro sin deferencia alguna, lo espectaculariza haciendo un Show de sus diferencias para hacer palpable su compromiso con la diversidad discursiva.

La escuela que construye al otro como si fuese yo

Todo lo dicho, afecta la forma y el contenido de la educación escolar de hoy. Por un lado, respecto al acceso (donde no todos caben) por otro, respecto de los contenidos de la educación y las estrategias educativas que tienden a potenciar el mismo individualismo, la competencia y la identidad cerrada o egoísta. Esa escuela-encierro o centro normalizador, vacía al otro mediante procesos de control y de

programación o de automatismo, dejando la innovación, la creatividad y el cambio en las manos de los más dotados que suelen ser a su vez los hijos de las clases más aventajadas.

Como afirma Skliar (2005), al otro desigual se le ha asegurado su presencia en la educación, pero no su existencia, pues suele estar en las estadísticas que dan buena referencia de la alfabetización de los países pero que dicen muy poco de su proceso cualitativo de estar o vivir la escuela. Como hemos investigado, desde el Proyecto de Alfabetización Crítica, el estar en el colegio no suele ser nada fácil para las y los jóvenes, quienes manifiestan que el aula no es un lugar agradable o placentero, aceptan que estudiar exige esfuerzo y creen que es necesario hacerlo para ser alguien en la vida, pero recientes que algunos/as profesores/as y funcionarios se aprovechan de su poder para maltratar, abandonarlos y hasta humillarles (D'antoni; Gómez; Gómez y Soto, 2013, pp. 74-80).

Al educando se le presenta como meta ideal el alcanzar al Yo absoluto (adulto, blanco, varón, emprendedor, educado, obediente, ciudadano...) que es la meta de la civilización; por ello, la escuela trata al infante como a un adulto pequeño que cuando grande gracias a la educación será exitoso. Es decir, niega lo humano que sólo puede pensarse en el presente como un sujeto radical con pasado y con esperanza en el futuro. Esa negación hace que muchos/as vivan la escuela con dolor, que su paso por la institución escolar sea un padecimiento o un mal necesario como ya se dijo, aunque como evidencian nuestras investigaciones en colegios de secundaria costarricense la institución escolar en general se ve como necesaria y hasta provechosa según criterio del estudiantado, de lo que huyen y se fugan es del aula. Ellas y ellos nos manifiestan constantemente que de la puerta para fuera es un buen espacio para compartir, jugar, conocerse, relacionarse, aprender con otros pares o en una palabra socializar (D'antoni; Gómez; Gómez y Soto, 2013).

También observamos que el estudiantado también reconoce cuando un profesor/a hace algo fuera de lo común en el sentido humanista, algo que los reconozca desde su identidad dialéctica. Para ellos/ellas un buen profesor/a es ante todo una persona que les escucha, no los moraliza, les hace partícipes del proceso educativo, no es autoritario aunque si exigente según las posibilidades o la diversidad de cada quien, utiliza didácticas lúdicas y participativas, estimula la criticidad y la creatividad, evalúa con justicia y autenticidad abandonando en lo posible la evaluación reducida a la medición estandarizada de lo aprendido, planifica desde la existencia del otro y no solo desde su presencia, entre otros aspectos destacables.

Así, la escuela moderna es una escuela arrojada a constituir al otro/a como si fuese yo. Es decir, aunque la escuela tradicional se declare intercultural o diversa no alcanza conciliar el discurso con la práctica, en la vivencia no soporta al verdadero otro, cuando surgen sus diferencias las considera un problema a superar (normalizar). Por eso “convivir” en esa escuela dicotómica no es nada fácil, mientras discursa contra la violencia la cual por cierto la ejerce sin compasión en sus prácticas cotidianas.

Ante ese panorama se hace urgente no sólo una analítica de la misma problemática (en el plano del conocimiento) sino también un giro (ético-político) de la educación hacia la efectiva diversidad, hacia el reconocimiento efectivo y hacia la (re)constitución de la otredad (hacia la hospitalidad). Partiendo de las grandes diferencias y desigualdades que efectivamente vertebran eso que abstractamente llamamos diferencia y que deben ser llenadas de contenido concreto y vital por los mismos actores y actrices.

La escuela otra, la escuela del (nos)otros/as

Como es sabido hoy nos reunimos aquí para pensar en otra escuela posible, en una propuesta pedagógica alternativa, eso lo hacemos porque aun creemos en la posibilidad del cambio, en la transformación y en la esperanza. Por ello, pese a la tendencia de la escuela moderna por civilizar o normalizar desde el yo absoluto, la escuela también podría ser otra, una *escuela otra*, que hoy día sería aquella que reconoce la educación como *propia del otro/a*, que no es del sujeto, del Yo o *mía*, puesto que es el otro/a quien me constituye como sujeto, de ese modo tanto el estudiantado como el profesorado y todos/as los miembros de la comunidad educativa se constituyen como sujetos en la interacción e interrelación de sus experiencias. Al ser la diversidad dialéctica un proceso de reconocimiento e inclusión del otro desde sus diferencias sin caer en diferencialismos, esa educación alternativa implica encuentro y diálogo permanente entre los sujetos de la comunidad educativa, en el que a través de la problematización revaloran sus diferencias para construir desde allí propuestas educativas inclusivas, significativas y transformadoras. Para ello pueden recurrir a metodologías investigativas como la Investigación Acción Participativa, la Gestión Participativa, los Proyectos de Educación Inclusiva y Liberadora, la Sistematización de Experiencias, la Educación Popular, entre otras formas de investigación emancipadoras.

En esa escuela el docente dialoga y no civiliza, propiciando espacios para la autodeterminación individual y colectiva. Ese espacio-tiempo pedagógico sirve para constituirse con los otros/as, como comunidad en y desde el mundo de la vida. El tiempo pedagógico da lugar a los estilos de aprendizaje, a las inteligencias múltiples y a la zona de desarrollo próximo. Esto es, la educación del (nos)otros ha de ser ante todo un

proceso horizontal, en pleno encuentro cultural. Se busca una escuela que además de capacitar para el trabajo forme para la vida o que no se ahogue en su función instrumental sino que pueda alcanzar su tarea teleológica, espiritual o formativa.

Así, el educador de esa *escuela otra* es un educador crítico o problematizador, yendo más allá de lo técnico o superando la instrumentalización de la razón pedagógica, misma que centra su quehacer en el burocratismo, el academicismo y la expertocracia, convirtiendo a los instrumentos de la educación (la administración, la evaluación y a la didáctica) en un fin en sí mismo. Esa escuela alternativa ve en al/la docente a un pedagogo crítico y comprometido con el cambio o la transformación social crítica y ética más que a un enseñador de contenidos procesados por otros.

En esa *escuela otra* el docente crítico planifica su actividad educativa desde y con el otro, desde sus necesidades, sus diferencias y su existencia y con su presencia. Le interesa que el otro/a construya su identidad, pero no una identidad fija sino abierta y en pleno devenir, aunque con principios espirituales sustantivos, donde nos vamos construyendo entre todos y todas o en donde sabemos que no somos si el otro no es.

Evidentemente, dentro de los marcos institucionalizados de la escuela moderna esto es difícil, solo es posible si se desobedece, si se resiste a lo establecido, si se desnaturalizan las situaciones y acciones que nos han normalizado como universales e irrenunciables; esto es, si se descolonizan aquellas prácticas escolares opresoras, autoritarias, racistas, xenofóbicas, sexistas o discriminatorias de la diversidad misma. Claro está, al menos para mí, que esta lucha inicia desde y en los micro-espacios de la escuela ya que por supuesto la escuela no se encuentra aislada de lo social. Por ello, el papel del docente crítico es ante todo ético y político.

Esa escuela del (nos)otros propicia el encuentro más allá del moralismo aleccionador y aculturador del adulto. Esto exige no ponerse en el lugar del otro sino darle el lugar al otro, el lugar de sus diferencias o de su multiplicidad, partiendo de una equidad concreta o particular, aunque amplia pero sin universalismos, esto es, una equidad que se funda en las necesidades de cada sujeto, sobre todo, en las más elementales. Es un darle lugar al otro para encontrarse con él, no para civilizarlo ni someterlo sino para dialogar desde sus particularidades, estableciendo lazos comunitarios.

La pedagogía alternativa de la *escuela otra* busca superar el despotismo de la pedagogía tradicional, empeñándose en conocer lo que vive, siente y sabe previamente la o el estudiante, de tal modo que a tal

pedagogía más que la simple acreditación de competencias en la escuela le interese la formación integral del ser humano.

El sujeto educativo y la transformación social

El estudiante, a pesar de ese desencuentro con la escuela tradicional, suele construir relaciones de encuentro con sus pares, aunque comúnmente se dan fuera del aula como ya se apuntó. La o el docente crítico, aún en esa escuela tradicional, puede (tras) formar (se), entonando su práctica docente con la existencia del otro/a, aprendiendo de ellos o constituyéndose como docente. Así los contenidos podrían ser una excusa y no un fin en sí mismo, un pretexto para ser y estar juntos, para disfrutar su presencia y reconocer su existencia. De este modo, el o la estudiante no es un ser en potencia, es lo que ya es y no vive una etapa sino una vida que nos enseña mucho, sino tal vez todo.

Para ello, el educador podría servirse de una pedagogía crítica y lúdica que le lleve a reflexionar sobre su práctica y a investigar sobre las mejores formas de enseñar y aprender, por cierto, no de aprender solo contenidos sino también formas de vivir, de ser, de sentir, de estar, de convivir, de oler, de disfrutar o de existir. La pedagogía crítica no discursiva se interesa por el otro/a, por su constitución como persona integral. Es una pedagogía de las preguntas más que de las respuestas; de la problematización y del diálogo más que de los discursos; de la dialéctica más que de los formalismos.

Mi intención con esta conferencia no es decir la verdad de las cosas, ni decir la palabra final o definitiva, más bien busco dejar espacio para que nos hagamos preguntas. Ya que 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 evidencia una pedagogía basada en la diferencia que nos lleve a la transformación integral de los sujetos?

Referencias bibliográficas

Coll-Planas, G. (2010). *La voluntad y el deseo. La construcción social del género y la sexualidad: el caso de las lesbianas, gays y trans*. Madrid: EGALES.

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación. Cuarta edición*. Bogotá: Nueva América.

D'Antoni, M.; Gómez, J; Gómez, L. y Soto, J. (2013). *La Escuela en cuestionamiento: diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. San José: Arlekin.

Torres, C. (2006). *Educación y neoliberalismo: ensayos de oposición*. Madrid: Popular.