

La alteridad en la escuela

// LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN DEL PODER DISCIPLINARIO //

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, encontrábamos en nuestro país centros urbanos con grandes masas de población constituida por viejas y nuevas identidades que interactuaban, practicaban diferentes costumbres y hablaban diversas lenguas, muchas veces incomprensibles para los representantes del orden político y social vigente. Aspectos clave de los contingentes de masas trabajadoras —como sus tradiciones culturales, sus estructuras cognitivas y sus hábitos y disposiciones corporales— no se amoldaban a la búsqueda de eficiencia de los procesos productivos nacionales.

¿Qué rol ocuparon la escuela y otras instituciones?

En su libro *Vigilar y castigar*, publicado por primera vez en Francia en 1975, el filósofo e historiador francés **Michel Foucault** (2002) describió la red de instituciones disciplinarias (la escuela, la fábrica, el hospital, el convento, el cuartel militar, la prisión) que

Paul-Michel Foucault (Poitiers, 1926 - París, 1984) fue un filósofo francés cercano a las corrientes estructuralista y posestructuralista del pensamiento francés. Sus obras se ubican dentro de la filosofía del conocimiento. Algunas de sus obras son *Historia de la locura* (1961), *Las palabras y las cosas* (1966) y *La arqueología del saber* (1969).



●
● comparten una finalidad: transformar a “las multitudes confusas, inútiles o peligrosas en multiplicidades ordenadas” (152). En tanto forma de ejercicio de poder sobre la sociedad, la red de las instituciones disciplinarias surge como una respuesta a la crisis del modo de ejercer poder durante el periodo de las monarquías absolutas: el poder soberano, que se define por ejercerse de manera negativa, obligando a la obediencia mediante la ejecución de una violencia feroz que procura ser ejemplar y para ello debe ejercerse de manera espectacular en el espacio público.

●
● La eficiencia del “poder soberano” pasó a ejercerse de manera excepcional y discontinua. En cambio, el poder disciplinario de las instituciones de encierro no solo se ejerció de manera regular y continua, sino que alcanzó a la totalidad de los individuos de la sociedad, asignándoles un lugar relativamente fijo en alguna de las instituciones, así como formas preestablecidas para circular dentro de ellas. El poder disciplinario se distingue del poder soberano en que no procura reprimir las conductas que se oponen al orden social y político vigente: se distingue por la voluntad afirmativa de producir sujetos individuales a su imagen y semejanza: “La disciplina ‘fabrica’ individuos ya que es la técnica específica de un poder que construye los individuos a la vez como objetos y como instrumentos” (2002: 175).

●
● Siguiendo el pensamiento de Foucault (2002), las autoridades disciplinarias tienen el objetivo de que sean los individuos quienes actúen como sus propios vigilantes o monitores. Esto se logra a través de la instrumentación de una vigilancia permanente que, sin embargo, no es siempre visible: aunque el individuo no vea que está siendo vigilado, se siente persuadido a comportarse como si efectivamente lo estuviera, para lo cual debe vigilarse

constantemente a sí mismo. Vemos entonces que la red institucional disciplinaria descrita por el autor pretende ser una máquina de producción de mismidad, procurando categorizar y asimilar a las alteridades.

De acuerdo con Foucault (2002), la escuela funcionó y sigue siendo “una máquina de aprender, pero también de vigilar, jerarquizar, de recompensar” (151). Cualquier persona que haya pasado por una institución escolar —sea como estudiante o como docente— podría reconocer estos principios fundamentales de la organización del espacio y del tiempo de la escuela en tanto institución disciplinaria, como las fábricas, las oficinas, los hospitales, los cuarteles y las prisiones. Esto muestra la eficiencia con la que la red institucional del poder disciplinario ha forjado nuestra subjetividad, corrigiendo y encauzando nuestras propias manifestaciones de alteridad. Las preguntas que aquí surgen son: ¿cómo cambiar esto? ¿Cómo construir una escuela inclusiva, democrática y plural?

// LA ESCUELA COMO CAMPO DE DISPUTA CONTRA EL PODER DISCIPLINARIO //

Quienes habitamos las escuelas sabemos que, a lo largo de sucesivas décadas, muchos y muchas estudiantes, docentes y especialistas en pedagogía han resistido a través de diferentes estrategias (algunas más exitosas que otras) a constituirse como fábricas de mismidad. Existe una larga genealogía de pedagogas y pedagogos de Latinoamérica —algunas y algunos relativamente célebres, como Simón Rodríguez, José Martí, Rodolfo Kusch, Gabriela Mistral, las hermanas Olga y Leticia Cosentini, Paulo Freire, Adriana Puiggrós, Carlos Cullen y Carlos Skliar— así como cientos

de miles de docentes y estudiantes anónimos que, a partir de la reflexión sobre sus experiencias y prácticas cotidianas, abrieron múltiples sendas para pensar las instituciones escolares como campos de disputa con la racionalidad de la mismidad dominante.

¿Cuáles fueron las corrientes que combatieron las tendencias eurocéntricas?

Una de las más notorias corrientes de práctica y reflexión en este sentido ha sido la crítica a las tendencias eurocéntricas de la pedagogía tradicional, que han sido cuestionadas intentando pensar —en cambio— la especificidad de las prácticas y de los contenidos educativos en contextos latinoamericanos atravesados por las luchas de múltiples formas de conocimiento social y cultural. Otra corriente, que confluye con la anterior, es la que en las últimas décadas se denominó *pedagogía de la diferencia* o *pedagogía de la alteridad*. Esta línea de acción y reflexión puso el énfasis en la crítica a la concepción tecno-burocrática de los procesos de inclusión educativa tal como se manifiestan en las leyes y las disposiciones de organismos gubernamentales y no gubernamentales nacionales e internacionales. Procurando ir más allá de las invocaciones puramente formales al principio de “inclusión educativa”, esta corriente del pensamiento pedagógico contemporáneo se plantea la necesidad de realizar un llamado a la dimensión ética y de conseguir mayores derechos y justicia en la relación cara a cara.

// LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO ÉTICA DOCENTE //

En las instituciones educativas conviven múltiples formas de ser y estar en el mundo. Una de ellas es la identidad femenina que transitan las niñas y adolescentes, pero también las docentes, puesto que el campo laboral de la educación ha sido históricamente feminizado. Aunque eso no necesariamente implique que participen en igualdad de condiciones en los ámbitos donde se definen e implementan las políticas educativas y la gestión de las instituciones escolares. A su vez, entre las y los estudiantes, docentes, madres y padres están presentes de manera cada vez más visible personas con orientaciones sexuales e identidades de género disidentes de la norma cis-heterosexual. Resulta cada vez más frecuente la visibilidad en contextos escolares de personas homosexuales, transexuales, intersexuales y no binarias, que suelen sufrir diferentes formas de incompreensión, discriminación y falta de reconocimiento de sus derechos fundamentales. Además, cada vez más asiduamente se encuentran en las escuelas configuraciones familiares diversas que no responden al modelo tradicional de familia. Esto muchas veces lleva a que las y los estudiantes de estas familias y sus madres y padres se conviertan en objeto de distintas formas de discriminación o deban superar diferentes obstáculos.

En las instituciones educativas contemporáneas también se encuentran personas que pertenecen a diversas corrientes migratorias, provenientes tanto de diferentes regiones de nuestro país como de otras naciones, así como estudiantes de pueblos originarios o hablantes de lenguas indígenas que portan conocimientos culturales y lingüísticos propios. También es cada vez más frecuente que se encuentren personas con discapacidad

motora o intelectual, personas sordas o hipoacúsicas y ciegas o de baja visión física. Hasta no hace mucho tiempo estas y estos estudiantes solían ser derivadas y derivados a escuelas de educación especial, pero desde la aprobación en 2008 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N.º 26378) han comenzado a reclamar su derecho a que las escuelas comunes adapten la infraestructura y las propuestas pedagógicas a sus necesidades específicas. Ese derecho, conquistado en el plano formal, no siempre se traduce en los hechos. Históricamente las personas con discapacidades motoras, visuales, auditivas, intelectuales y mentales han sido y continúan siendo objeto de actitudes de discriminación y crueldad. Por último, históricamente la escuela —sobre todo en el sistema público— ha sido un espacio de encuentro de personas pertenecientes a diferentes clases sociales⁵.

¿Cuáles son los desafíos docentes frente a las diferencias en la escuela?

El rol docente y el propio posicionamiento frente a las diferencias en la escuela supone un triple desafío. El primer desafío radica en su propia relación con las distintas formas de identidad que habitan y circulan a través del espacio educativo. El segundo consiste en transformar en oportunidades de aprendizaje ético los conflictos y las tensiones existentes en las aulas. El tercer desafío consiste en interrogarse acerca de las maneras éticas de abordar las cuestiones relativas a las distintas

5 - Terminamos provisoriamente la recapitulación de la construcción histórica de la identidad y la alteridad en nuestro país. Lo hacemos no porque hayamos agotado su enumeración, sino porque la intención es reflexionar y repensar cuáles son las características a partir de las cuales se ha identificado a cada persona dentro de una sociedad. Entendemos que esta es la única manera de desnaturalizar la desigualdad.

formas de conocimiento que crecientemente tienden a ser incluidas en lo curricular porque —como hemos visto— la simple inclusión de personas históricamente marginadas no necesariamente garantiza que los derechos se cumplan.

¿Cuál es la responsabilidad de la escuela en la reproducción de ciertas cuestiones ligadas al prejuicio y la discriminación?

En un artículo titulado “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” (1999), la especialista en antropología de la educación **Liliana Sinisi** narra la experiencia de un estudio etnográfico que se llevó a cabo en tres escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a las que asistían niñas y niños de diferentes corrientes migratorias, tanto de países latinoamericanos como asiáticos, así como estudiantes de diferentes barrios de emergencia de la Capital Federal.

La investigación partió del supuesto de que, más allá de que la familia sea el primer espacio de socialización en el que niñas y niños adquieren los valores propios de su mundo social y cultural (incluyendo formas de prejuicio y discriminación socialmente aceptadas), la escuela se constituye como el ámbito en el que esas múltiples concepciones previas interactúan y se producen negociaciones de significados tanto entre las y los estudiantes como entre estudiantes y docentes. La negociación de significaciones, particularmente en lo relacionado con los prejuicios e ideas discriminatorias, nunca es simétrica, sino que, de acuerdo con Sinisi, siempre se encuentra atravesada “por el fuerte peso de la construcción de un colectivo ‘nosotros’ frente a un ‘otros’ altamente estigmatizado” (196).

● El fenómeno que detectó el estudio etnográfico es que muchas veces, cuando desde las propuestas curriculares de las escuelas se abordan cuestiones relacionadas con los prejuicios y discriminación, se suele presuponer que solo se trata de problemas que se plantean entre las niñas y los niños en el barrio o en la sociedad. Pero en muy pocas ocasiones la propia escuela asume su responsabilidad como “productora de sentidos, representaciones y prácticas muy cercanas a la discriminación y la exclusión de los diferentes” (210). En este sentido, la investigación etnográfica reveló la existencia de una serie de prácticas discriminatorias ocultas bajo el manto de la normalidad del funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas, como el hecho de que algunas escuelas al momento de las inscripciones realizaran un proceso de selección de la matrícula, que a las niñas y niños de Bolivia se les hiciera repetir primer grado por considerarlos deficientes lingüísticos y que se cambiaran al castellano los nombres de niñas y niños de origen coreano o chino. También entran en este rango acciones tan cotidianas como la distribución (desigual) del uso de la palabra durante el tiempo de clase.

● A través de la observación participante y de la realización de entrevistas a diferentes personas dentro del ámbito escolar, la investigación detectó la constitución de un *nosotros* que se autodefinía como perteneciente al campo de la cultura occidental, al de “las y los normales” que cumplen con la ley y la normatividad vigente y al de “las trabajadoras y los trabajadores decentes y de buena familia”. Frente a esta mismidad escolar idealizada se construía a su vez la representación de todas aquellas y todos aquellos que quedaban por fuera de ella: “las invasoras y los invasores”, “las y los ilegales”, “las y los inmorales”, “las lentas y los lentos”, “los atrasados y las atrasadas”, “las y los deficientes”. También quedaban relegados en ese lugar las y los estudiantes considerados “niñas y niños

problema”, “violentas y violentos”, “pobres” y “provenientes de familias desorganizadas monoparentales”.

El problema fundamental que Sinisi señala reside en la manera en que las y los agentes del sistema escolar de manera inconsciente muchas veces contribuyen a reforzar esa oposición social preexistente entre nosotros y los otros. Según la investigadora,

al construirse la relación nosotros-otros como una relación entre opuestos irreconciliables, se está negando que “otros somos todos”, porque la diferencia es tal en tanto se constituye como relacional y dialéctica: nos-otros. (204-205).

Al ser siempre contruidos como una potencial “amenaza” para el orden institucional, como los culpables de las situaciones de crisis, el *nosotros* invisibiliza su propia responsabilidad, así como la de las instituciones que lo representan, en los procesos sociales que producen pobreza, exclusión y violencia.

Sinisi también señala que este papel de la escuela en la reproducción de prejuicios no tiene que ver en principio con representaciones racistas o clasistas conscientes y explícitas por parte de las educadoras y educadores, sino que se desprende de una concepción simplista de las ideas del relativismo cultural y el respeto por las culturas que reproducen estereotipos. La asociación simplificada que muchas veces se realiza entre personas pertenecientes a ciertas comunidades o colectivos sociales y determinados modos de vida, roles sociales y capacidades económicas dan cuenta de la incidencia de los estereotipos culturales así como de la jerarquización que se establece a partir de la imposición del modelo caucásico europeo. Esto se

evidencia, por ejemplo, cuando se supone la pertenencia económica de una persona a partir de sus rasgos étnicos o color de piel o cuando se suponen capacidades cognitivas en función de su procedencia social. Muchas veces, a partir de dichas concepciones simplificadas las y los docentes tejemos

toda una serie de hipótesis acerca del comportamiento de los “otros”, tratando de explicar sus costumbres como “propios” de su cultura; a veces evitando juicios valorativos, otras adoptando una actitud misericordiosa ligada a la tolerancia, que se resumiría en la idea de “a pesar de ser diferente, yo lo perdono”. (205).

¿Qué podemos hacer para no reproducir en la escuela ciertas cuestiones ligadas al prejuicio y la discriminación?

De este modo, las estrategias institucionales de “inclusión” se encuentran muchas veces condenadas de antemano a fracasar, porque parten del falso supuesto de que las y los estudiantes podrían encontrarse armónicamente en la escuela a través de una simple invocación al respeto por las diferencias, desatendiendo el carácter estructural e interseccional de la desigualdad en la que se enraizan los conflictos que allí se manifiestan.

Ante la difícil misión de efectivamente propiciar un trato ético y justo hacia todas las identidades, Sinisi plantea la necesidad de que las escuelas realicen reflexiones de manera continua sobre cuestiones vinculadas a las diferencias, las diversidades y las desigualdades, en las que se involucre no solo a estudiantes, sino también a educadoras, los educadores y las familias. En este sentido, la investigadora rescata

las experiencias de algunas escuelas que han puesto en práctica de manera regular actividades que procuran interpelar a toda la comunidad educativa. Entre las actividades se destacan la realización de historias de vida, proyectos en los cuales las y los estudiantes pertenecientes a familias migrantes o familias diversas llevan adelante y comparten con sus compañeras y compañeros una investigación y puesta en escena de sus tradiciones culturales y sus formas de vida. De este modo, concluye Sinisi:



Carlos Skliar (Buenos Aires, 1960) es un fonaudiólogo, docente, escritor e investigador argentino. Es investigador principal del Conicet y del Área Educación de FLACSO, de la cual fue también coordinador. Realizó estudios de posgrado en Italia, España y Brasil. Entre sus libros se encuentran *No tienen prisa las palabras* (2013) y *La inútil lectura* (2019).



Jorge Larrosa (España, 1951) es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Sus ensayos abordan diferentes temas relacionados con la filosofía, la literatura, el cine y la educación. Algunos de sus libros son *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (1996), *Entre lenguas: Lenguaje y educación después de Babel* (2003) y *Pedagogía Profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación* (2020).

desde las escuelas se organiza un espacio de conocimiento para reflexionar sobre el problema de la diferencia que incluye la “voz” de aquellos que históricamente fueron silenciados y discriminados, (...) abriendo el camino a pensar la alteridad, no como un obstáculo, sino como la presencia insoslayable de la diferencia. (229).

El pedagogo argentino **Carlos Skliar** y su colega español **Jorge Larrosa** (2005), comparan la situación de entrecruzamiento de todas estas formas de alteridad en el espacio de la escuela con el mito babélico. Según el