

Jornadas de Investigadores 2015 “Fronteras y liminaridades. Espacios de diálogo, confrontación y descubrimiento. Secretaría de Investigación y Posgrado. FHyCS. UNaM, Posadas, 2015.

Las denominaciones, etiquetas y/o clasificaciones como fronteras de exclusión socioeducativa.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2015). *Las denominaciones, etiquetas y/o clasificaciones como fronteras de exclusión socioeducativa. Jornadas de Investigadores 2015 “Fronteras y liminaridades. Espacios de diálogo, confrontación y descubrimiento. Secretaría de Investigación y Posgrado. FHyCS. UNaM, Posadas.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/103>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/5n3>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Las denominaciones, etiquetas y/o clasificaciones como fronteras de exclusión socioeducativa¹

Pablo Daniel Vain²

RESUMEN

Las palabras demarcan, delimitan, definen (definir, en su origen etimológico, significa precisamente: poner el límite de un significado). En este sentido, ciertas palabras "duras" convertidas en denominaciones, etiquetas y/o clasificaciones, construyen fronteras que pueden producir prácticas de fuerte exclusión socio-educativa. Mientras hay palabras "blandas" que se enuncian para suavizar exclusiones.

Territorios, fronteras, cartografías son algunas de las metáforas espaciales (o geográficas), que se emplean hoy en las ciencias sociales. Pero su uso, puede traer aparejada una representación del "espacio frecuentemente como estático y carente de contenido político" (Oslender, 2002: s/n).

En oposición a esta visión cristalizada y despolitizada del espacio, en esta presentación intentaré colocar en discusión, el carácter político de esas fronteras, centrándome tanto en las "palabras duras" que estigmatizan y excluyen a los sujetos del espacio escolar, como también en las "palabras blandas" que -al decir de Duschatzky y Skliar (2000: s/n) son "eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda."

PALABRAS CLAVE

Fracaso escolar - Deficiencias - Diversidad - Tolerancia - Exclusión social- Naturalización

¹ Texto de la ponencia presentada en las Jornadas de Investigadores 2015 "Fronteras y liminaridades. Espacios de diálogo, confrontación y descubrimiento." Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

² Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH) - UNaM - CONICET.

Las palabras y las cosas

En "Alicia a través del espejo" de Lewis Carroll leemos:

...Cuando yo empleo una palabra- dijo Humpty Dumpty, con el mismo tono despectivo- esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.

-La cuestión es saber- dijo Alicia -si se puede hacer que las palabras signifiquen cosas diferentes,

-La cuestión es saber- dijo Humpty Dumpty- quién dará la norma... y punto...

Este interesante texto literario, nos reenvía a la conocida preocupación de Foucault (2008) acerca de la relación entre "Las palabras y las cosas." Las palabras demarcan, delimitan, definen (definir, en su origen etimológico, significa precisamente: poner el límite de un significado).

Las palabras ordenan el universo simbólico y regulan las prácticas sociales. Y en relación con esto, me interesa reflexionar acerca de cómo las palabras, convertidas en denominaciones, etiquetas y/o clasificaciones, pueden generar prácticas de fuerte exclusión socioeducativa. Mientras que otras, producidas desde el discurso políticamente correcto, resultan "...eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arrojamos con palabras de moda." (Duschatzky y Skliar, 2000: s/n).

Viñetas iniciales

Dice su maestra acerca de Santino: "Hasta 3° grado es una cosa... 4° pasó no sé cómo...Habría estudiado algo de memoria... pero ahora es imposible... No puedo detenerme, desatender al resto, para explicarle a él... De todas maneras, en algún momento se va a acabar esta situación..." (Filidoro, 2013: 145)

En todas las escuelas me decían- explica una madre- que Román era inquieto, molesto, que no hacía caso. De esta manera fue pasando de escuela en escuela, repitiendo de grado... En una escuela, lo mandaron a la Psicopedagoga que me dijo: -su hijo padece de un Trastorno Oposicionista Desafiante o Trastorno Negativista Desafiante (TND) y necesita un tratamiento psicoterapéutico y muy probablemente medicación.

Yo quería que mi hijo -contaba un padre- vaya a la escuela común, pero la directora me dijo que él no podía seguir en esa escuela, porque tenía "problemas de aprendizaje". Y nos mandó a la Escuela Especial.

En esta escuela -dice una directora- la mayoría de los alumnos tienen "problemas de conducta." Eso seguramente es porque vienen de familias mal constituidas, los padres viven de los planes y ahora con la Asignación Universal, ni te cuento... tenemos muchos casos de bullying.

Yo estaba preocupada -dice otra mamá- porque Malena estaba todo el día inquieta, molestaba a los demás chicos en la escuela, se peleaba con los hermanitos. No nos hacía caso, ni al padre, ni a mí. Por indicación de la maestra fuimos a ver una psicóloga. Ella nos dijo que Malenita tiene TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) y ahora que toma la medicación, ha cambiado mucho y para bien.

Las palabras duras

"Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, "problemas de aprendizaje", "Trastorno Negativista Desafiante", "bullying"... palabras que denominan, etiquetan y clasifican, pero que presentan un denominador común: son los sujetos (niños o jóvenes) los trastornados, los problemáticos, los agresivos... y -porque no- los anormales. Es su naturaleza (biológica y/o psíquica) la que los constituye de ese modo. No hay una explicación social o institucional, nada tienen que ver con ello las propuestas curriculares o los sistemas de

regulación disciplinaria de las instituciones educativas. Se tiende a convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos. (Elichiry, 2004: 15).

Frecuentemente utilizadas en las instituciones educativas, pero también muchas veces presentes en ciertas producciones académicas, estas definiciones colocan en el plano individual las causas de las llamadas "deficiencias." Como si una determinación sustancial, una condición natural, convirtiera a ciertos sujetos en "desajustados" en el orden cognitivo o relacional; y no -como en muchos casos- las prácticas educativas, que derivan del funcionamiento de la maquinaria escolar.

Por eso, voy a referirme, tanto a las denominaciones, etiquetamientos y/o clasificaciones que devienen del campo científico, de las instituciones escolares y del sentido común, admitiendo -como sugiere Moscovici (1961)- que ya resulta imposible pensar en el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, como oposiciones dicotómicas.

Sin embargo, no podemos obviar que el discurso científico legitima. Se trata de una legitimidad que le otorga dicho discurso, a esas palabras que denominan, etiquetan y clasifican, porque son enunciadas desde lo "científicamente comprobado." Algo que nos muestra, además, como se construye socialmente un régimen de verdad.

Foucault (1990: 143) dice, al referirse a la relación entre poder y verdad: "La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero (...)."

Pero además, en el orden de las prácticas sociales, esas palabras tranquilizan algunas conciencias. Si la maestra no encontraba un modo de ofrecer a Santino temas o problemas interesantes que desplieguen su deseo de aprender, no es "culpa" de ella, es Santino que tiene "problemas de aprendizaje". Y no es que Román se rebela porque se aburre, sino porque tiene un Trastorno Negativista Desafiante (TND). Del mismo modo que Malena no se ajusta a la cotidianeidad escolar, porque padece de TDAH. Mientras los alumnos de cierta escuela son violentos por naturaleza, nacieron "bullyingueros."

Las metáforas espaciales

Territorios, fronteras, cartografías son algunas de las metáforas espaciales (o geográficas), que se emplean hoy en las ciencias sociales. Pero su uso, puede traer aparejada una representación del "espacio frecuentemente como estático y carente de contenido político" (Oslender, 2002).

En oposición a esta visión cristalizada y despolitizada del espacio, en esta presentación intentaré colocar en discusión, el carácter político de esas fronteras, centrándome en ciertas "palabras duras" que atraviesan las instituciones educativas. Términos como "alumnos repitentes", "desertores escolares", "estudiantes violentos", "alumnos con problemas de aprendizaje" que nos hablan acerca de los modos en que la sociedad clasifica y estigmatiza a los estudiantes, especialmente aquellos que no se corresponden con los parámetros sociales hegemónicos.

Pero también serán objeto de este análisis las "palabras blandas" como "diversidad", "multiculturalidad" y "tolerancia" que constituyen el discurso políticamente correcto, que niega las diferencias.

De la retórica de las clasificaciones a la homogeneización de las prácticas educativas

En un trabajo bien interesante sobre las infancias, Graciela Frigerio afirma que "Los discursos, por supuesto, tuvieron y tienen efectos concretos en las vidas reales de los niños concernidos por la manera de ser nombrados y puede el lector imaginar sin dificultad las ulterioridades de los adjetivos calificativos descalificantes (pobres, amorales, anormales, huérfanos, en peligro, peligrosos, excluidos, marginales, u otros

equivalentes). Nos preguntamos (no sin inquietud): ¿caratular a los niños expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos?” (Frigerio, 2008: 2).

Siguiendo esta línea de pensamiento nos preguntamos ¿cuándo se rotula a un niño como TDAH o TND, cuándo un adolescente es enclasado como violento o con “problemas de aprendizaje”, no se estará intentando dominar ese mundo diverso y contradictorio, ordenándolo a través de un discurso? Porque al clasificar a un niño como con “problemas de aprendizaje” el mundo socio-educativo se ordena a partir de la dicotomía “con/sin problemas de aprendizaje” y ello determina en que espacios institucionales deberían recibir educación (escuela común/especial), que se puede “esperar” de cada cuál, quién/es deberían ocuparse de su educación, etc.

“Las clasificaciones o taxonomías sociales -señala Kaplan- describen realidades a la vez que las prescriben. Imprimen visiones y principios de división del mundo social. Poseen un carácter interesado, arbitrario y prescriptivo. Demarcan lo que es posible de ser pensado.” (Kaplan, 2006: 45).

En síntesis, el orden clasificatorio pone “cada cosa en su lugar” y nos evita la incertidumbre de trabajar con las diferencias de lo humano. Pero por otro lado, borrar las diferencias de lo humano, habilita a desplegar prácticas escolares homogeneizantes.

En el Siglo XVII, Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el “enseñar todo a todos.” Esta idea, bautizada como la Pansofía, fue la expresión de una de las más grandes utopías pedagógicas. Pero detrás de la noble intención, que conducía a pensar que todo el conocimiento humano debía ser conocido por todos los hombres, la pansofía estuvo fuertemente asociada a un método, que traducía igualdad como homogeneidad. Porque para que todos conocieran todo, todos debían hacer lo mismo, en igual tiempo, espacio y del mismo modo. A partir de ello, la escuela como fabricación, como reproducción permanente, se torna un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso “políticamente correcto” de la igualdad de derechos, de la educación para todos. Esta concepción industrialista de la educación, que se entronca con el mito de la fabricación, es la que caracterizamos como maquinaria escolar, siguiendo a Philippe Meirieu quien afirma que “La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción.” (Meirieu, 2007: 11).

Una escuela entendida como fábrica y asentada en una pedagogía de la cinta de montaje¹ supone el fin del reconocimiento de la singularidad, escondiendo las diferencias de lo humano detrás de la imagen de un alumno genérico (el “buen alumno”) a quién están dirigidas ciertas propuestas educativas estandarizadas, cuyos resultados son “medidos” con sistemas uniformes (esa panacea llamada “calidad educativa”). En este contexto, todo aquel que se aparta de la norma, debe ser clasificado con algún rótulo que justifique su exclusión del sistema educativo “normal.” De este modo, colocando a cada uno en su lugar, se acallan nuestras conciencias, porque no estamos discriminando, segregando y/o excluyendo, sino respondiendo a prácticas -muchas veces legitimadas desde el conocimiento científico- que diagnostican y predicen: que puede y no puede, cada uno de los niños y jóvenes que concurren a las escuelas.

Por el contrario, una política de inclusión, impone la necesidad de rescatar la subjetividad, que es negada mediante las operaciones clasificatorias. “La inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo -señala Kaplan- es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar. Las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran los niños, adolescentes y jóvenes.” (Kaplan, 2006: 23). Recuperar esa subjetividad, significa necesariamente, renunciar a rótulos y clasificaciones, a planificaciones genéricas, a una enseñanza estandarizada y a las evaluaciones uniformizadas.

La naturalización de las categorías

La pregunta acerca de cómo se producen las categorías clasificatorias y especialmente ¿por qué son asumidas por los colectivos de profesionales de la educación? nos remite a dos conceptos centrales de la sociología de Pierre Bourdieu: arbitrario cultural y violencia simbólica.

Bourdieu se propuso explicar cómo operan los procesos de imposición de los contenidos culturales, apelando a la creación de dos categorías teóricas: arbitrario cultural y violencia simbólica. Al definir el arbitrario cultural, dicho autor sostiene que todas las culturas son configuraciones arbitrarias, en el sentido que dependen del arbitrio. Entendido este, como facultad de adoptar una resolución con preferencia a otra. En este sentido, adoptar un determinado sistema de parentesco, una organización económica, un sistema legal, etc. son opciones entre diversas alternativas. La elección de cada una de estas alternativas culturales implica la adopción de un arbitrario.

Pero además, Bourdieu sostiene que este arbitrario cultural logra imponerse como producto de un sistema simbólico que consigue naturalizar la arbitrariedad, esto es que transforma en natural aquello que es una construcción social posible, entre muchas otras. A este mecanismo simbólico, Bourdieu lo denominó violencia simbólica, entendiéndolo como fuerza que impone, fuerza solapada, como acción de poder.² Gutiérrez señala que se trata de "(...) la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio." (Gutiérrez, 1995: 41)

Dicho de otro modo, el uso de la violencia simbólica, produce la naturalización de ciertos contenidos culturales. Naturalización, que supone que un arbitrario cultural logra imponerse como significado, ocultando su carácter arbitrario. Es decir, el ser uno entre muchos significados posibles.

La monogamia, por ejemplo, es una organización familiar, entre un conjunto de organizaciones familiares posibles; no es la única, ni el "modo natural" de organizarse que tienen las familias. De hecho, y como sabemos, existen diferentes sistemas de parentesco. Pero la violencia simbólica se ejerce cuando se nos presenta, en este caso, a la monogamia como único sistema posible. Es decir, se naturaliza la familia monogámica, buscando que no pueda siquiera imaginarse la posibilidad de otras configuraciones familiares. Así actúa la violencia simbólica.

La paradoja de la subjetividad negada y la reducción de los problemas socio-educativos

Precisamente, uno de los conceptos naturalizados, acerca de los niños y jóvenes que no logran transitar por la maquinaria escolar, del modo y al ritmo de lo esperable, es que esa diferencia está anclada en características "personales" reduciendo de este modo, la manera en que los contextos sociales, inciden o determinan, esas aparentes "conductas individuales."

Carina Kaplan (2014: s/n) sostiene que "La perspectiva del bullying, si bien opera reduciendo el fenómeno a un aspecto preferentemente psicológico, nos puede servir como excusa para poner en el tapete y reflexionar acerca de los modos en que la sociedad clasifica y estigmatiza a los estudiantes, especialmente aquellos que no se corresponden con los parámetros sociales hegemónicos: los jóvenes pobres, las personas obesas, el "nerd", "el negro", etc." Con esta imagen, podemos pensar lo antes señalado, cuando -al decir de Elichiry (2004)- "...Se tiende a convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos. Esto es, los acosadores son los jóvenes, los fracasados escolares son los estudiantes, etc. Como si todo ello fuera consecuencia de su naturaleza y no de los contextos institucionales y sociales en los que estos niños y jóvenes despliegan sus vidas. Tomemos por caso el denominado "fracaso escolar". Cuando la maestra de Santino (Filidoro, 2013: 145) señala: "No puedo detenerme, desatender al resto, para explicarle a él... De todas maneras, en algún momento se va a acabar esta situación..." ¿no está condenando a Santino al

fracaso? Pero la oferta de contenidos, el funcionamiento escolar, no parecen ser el problema de la maestra, es Santino que “no rinde”, que tiene “problemas de aprendizaje.” Como vemos, estas denominaciones acallan nuestras conciencias

Discriminación, racismo y xenofobia. La doble operación simbólica

Pero también podemos encontrar formas de exclusión que se vinculan a la discriminación, el racismo y la xenofobia. En otros trabajos hemos abordado como “(...) en el caso particular de la imposición de contenidos culturales que naturalizan el racismo, la discriminación y la xenofobia, ello se logra mediante una doble operación simbólica.” (Vain, 2014: 5)

Esa doble operación se estructura del siguiente modo. En primera instancia, transformando un atributo de los sujetos individuales en atributo de un colectivo. Y luego, subrayando ese supuesto atributo colectivo hasta convertirlo en el único representativo del dicho colectivo.

Podríamos pensar algunos ejemplos. Es frecuente observar como en el imaginario colectivo, se instaló la idea de que los gitanos son ladrones y los judíos son avaros. Es probable que haya gitanos ladrones y judíos que sean avaros. Pero no todos lo son. Sin embargo, ese atributo de algunos miembros de una comunidad, fue extrapolado a la totalidad del colectivo: todos los judíos son avaros, todos los gitanos son ladrones. No obstante, y sin la intención de generalizar respecto a la totalidad de su correspondiente colectivo, podría decirse que los judíos o los gitanos son amantes de la música o de los viajes, más o menos religiosos, más o menos ilustrados, etc. Pero estos atributos han sido desplazados, en su relevancia, por el atributo avaricia (en el caso de los judíos) o delincuencia (respecto a los gitanos). Luego los judíos serán principalmente y hasta exclusivamente avaros, mientras los gitanos ladrones.

Esta segunda operación se completa, cuando se genera una suerte de reversibilidad entre atributo y colectivo, de tal modo que ambos significan lo mismo. Es decir que, en nuestros ejemplos, judío se transforma en sinónimo de avaro y gitano de ladrón.

Tomemos el primero de estos casos. En nuestro país, la mayor corriente migratoria judía llegó desde Rusia. Por esa razón, especialmente en Buenos Aires y otras ciudades, a los judíos se los llama rusos. Expresiones como: -¡no seas ruso! o ¡qué ruso que sos! aluden a que un sujeto (ya no importa de qué origen étnico) sea avaro.

Es cierto, que un determinado contexto cultural, puede predisponer o favorecer que los sujetos que se mueven en él tengan determinadas disposiciones. El hecho de que los judíos hubieran perdido sus tierras, y se transformaran en un pueblo errante, hizo que en muchos casos estos fueran empleados como administradores. Ello los vinculó al manejo del dinero ajeno, que debían preservar. Al mismo tiempo, este contacto con el manejo del dinero, favoreció la posibilidad de que hicieran sus propios negocios, incrementando progresivamente su patrimonio. Todo esto, nos permite pensar que hay ciertas disposiciones del pueblo judío, en relación con el dinero, que podrían, no generalizarse a la totalidad de los judíos, pero si caracterizarse como un componente de esa cultura. Como un elemento de la cultura, que contribuye a generar cierta disposición entre sus integrantes. Aunque estos contenidos culturales, que favorecen cierta disposición, no habilitan a transformar un atributo individual como si fuera de la totalidad de un colectivo.

Pero además, esta doble operación conlleva un supuesto subyacente. Se trata, precisamente, de naturalizar la posesión de este atributo. Esto es: los judíos son avaros, porque ello forma parte de su naturaleza. No se visualiza el proceso de construcción histórico-social que puede favorecer que algunos judíos sean avaros. Se piensa que ese atributo es parte de una cierta naturaleza del ser judío, como si el atributo fuera genético. Luego, todo judío será inexorable y fatalmente avaro. Y si la avaricia fuera considerada un valor negativo, habrá pues que deshacerse del pueblo o grupo portador de ese atributo.

Duschatzky y Skliar (2000) proponen tres versiones acerca del modo en que la diversidad ha sido enunciada. La primera de ellas, remite a la idea del “otro como fuente de todo mal”. Esta construcción, se ha logrado a partir de una lógica binaria, que emergió en la modernidad.

“Las diferencias culturales -sostienen los autores mencionados- suelen ser mejor explicadas en términos de trazos esenciales y esencializados, considerados como constitutivos de la naturaleza humana. La modernidad estableció una lógica binaria a partir de la cual denominó e inventó de distintos modos el componente negativo: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero, etc. Esas oposiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término y el otro, secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa.” (Duschatzky y Skliar, 2000: s/n).

De este modo se delimita el “nosotros” y el “los otros”, asignando a estos una diferencia de “naturaleza”, que los coloca en un lugar subalterno, en tanto que la valorización positiva es siempre para el primer término, esto es: para el “nosotros”. Porque en esta lógica, los “otros” son aquellos que carecen de lo que tenemos “nosotros” y se definen por ser la negativa del “nosotros.” Pero al mismo tiempo, así confirman que los integrantes de la categoría “nosotros” efectivamente poseen los atributos esperados. Así los locos carecen de cordura y nos confirman en el lugar de los cuerdos, los homosexuales ratifican nuestra heterosexualidad o los delincuentes nuestra honestidad.

Esta lógica binaria, ligada a la doble operación antes descrita, no puede derivar en otra cosa que en un excelente mecanismo que naturaliza la discriminación, el racismo y la xenofobia.

El discurso políticamente correcto.

Una de las humoradas de Les Luthiers ironiza sobre el discurso políticamente correcto, cuando refiriéndose a cierto personaje, lo describe como: “hombre de color... negro”. La expresión “hombre de color” es parte del discurso políticamente correcto, que implica un lenguaje plagado de eufemismos, cuyo propósito sería no ofender a ningún colectivo; y de tópicos con los que se supone, todos estaríamos de acuerdo, para evitar conflictos.

Este tipo de discurso, conformado por palabras blandas y eufemismos, logra instalarse contribuyendo a la naturalización de ciertas prácticas sociales, que presentándose como políticamente correctas, esconden acciones que generan discriminación, racismo y xenofobia. El mecanismo que logra esta naturalización, es el de la violencia simbólica.

La diversidad bajo sospecha.

En trabajos anteriores señalé el modo en que el discurso de la diversidad ha entrado en escena, siendo contemporáneo: al desarrollo de la globalización, al predominio del neoliberalismo a nivel mundial, a la instrumentación de las políticas de ajuste en los países de tercer mundo y al incremento de ciertos fundamentalismos.

En este contexto, me parece que todo el discurso que se ha edificado alrededor del concepto de educación en la diversidad, no es más que un recurso retórico. En cambio, Duschatzky y Skliar sostienen que “La cuestión es interrogarnos sobre nuestras representaciones acerca de la alteridad, los estereotipos que nos convierten en aliados de ciertos discursos y prácticas culturales tan políticamente correctas como sensiblemente confusas.” (Duschatzky y Skliar, 2000: s/n).

Tolerante intolerancia

También la diversidad aparece asociada con la tolerancia, se supone que asumir la diversidad implica ser tolerantes ante las diferencias. Pero aquí también un nuevo concepto se pone en entredicho. Porque como sostiene Forster (2003:25) “Quizás nunca como ahora, en plena época de hegemonías globalizadoras y de formas asfixiantes de la homogeneidad, la palabra tolerancia se ha vuelto puro enmascaramiento ideológico, apelación hipócrita a una opinión pública que se satisface reconociendo su predisposición hacia una tolerancia cada vez más retórica.”

Y agrega el mismo autor "Tolerancia significa, desde su raíz latina *tolerare*, soportar, aguantar algo que nos hace otra persona. A partir de ese sentido la palabra tolerancia ha recorrido un largo camino hasta anclar en su uso actual: respetar al otro en su diferencia o, como la define el Diccionario de la Real Academia, "...respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras." (Forster, 2003:25)

El peligroso encanto de la palabra tolerancia, puede conducirnos a cristalizar relaciones sociales asimétricas, disfrazadas de integradoras; excluyentes, metamorfoseadas de inclusivas.

Multiculturalidad

La multiculturalidad propone un modo de construir las relaciones entre culturas. Ese relacionamiento postula la existencia de múltiples configuraciones, supone la coexistencia de diferentes culturas que comparten el mismo espacio y tiempo, pero admite manifestaciones de racismo, superioridad y segregación. Esto es, no pone en tela de juicio las luchas de poder y las acciones de dominio entre los grupos culturales.

En cambio, la interculturalidad, es la convivencia de varias culturas, basadas en el respeto y desde planos de igualdad, que parte del supuesto de que todas son igualmente dignas y valiosas.

La interculturalidad está en las antípodas del pensamiento globalizador, que nos propone un mundo que se homogeneiza alrededor de los valores de las culturas hegemónicas, condenando a la marginación a las culturas que carecen de poder, para incluir sus propios contenidos culturales. Se plantea como un intento de construir una sociedad plural, que contenga las diferencias. Y esto significa, que las diversas culturas que componen esa pluralidad, pueden estar integradas, sin resignar sus propios valores, sometiéndose a los que imponen las culturas hegemónicas. En definitiva, la interculturalidad propone nuevas reglas de juego, para negociar la vigencia de los valores culturales en espacios de culturas en contacto. Esto que parece muy razonable, en el terreno ético-político, no resulta tan sencillo cuando nos proponemos pensar la construcción de las prácticas sociales, a partir de la interculturalidad.

Fronteras y territorialidades

"Pero si la cultura es, de acuerdo con Bhabha (1994) un territorio de diferencias que precisa de permanentes traducciones, el problema crucial es quien traduce a quién y a través de qué significados." dicen (Duschatzky y Skliar, 2000: s/n).

En este sentido, creo que resulta imprescindible en el terreno educativo, deconstruir tanto las palabras "duras" que excluyen, como las "blandas" que construyen espejismos de inclusiones nunca logradas.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Passerón, J.C. (1981) .La reproducción. Barcelona: Laia.

Carroll, L. (2005). Alicia en el país de las maravillas. Buenos Aires: La Página.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7. Rosario.

Elichiry, N. (2004). Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Buenos Aires: Manantial.

Filidoro, N. (2013). Psicopedagogía. Pensar la intervención clínica en la escuela. En Dueñas y Otros. Problemas e intervenciones en las aulas. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Forster, R. (2005). Adversus tolerancia. en en Rosato, A. y Vain, P. (2005) Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Frigerio, G. (2008). La división de las infancias Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica. Buenos Aires: Del Estante. Notas de la autora.

Foucault, M. (1990). Diálogos sobre el poder. Buenos Aires: Alianza.

Foucault, M. (2008). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gutiérrez, A. (1995). Pierre Bourdieu, Las prácticas sociales. Posadas. Universitaria.

Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Kaplan, C. (2014). Clases del Curso de Postgrado: Las violencias en la escuela como cuestión social. Posadas: Universidad Nacional de Misiones. (mimeo).

Meirieu, P. (2007). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes.

Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Oslender, U. (2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una "espacialidad de resistencia. Scripta Nova. Universidad de Barcelona. Vol. VI, núm. 115, 1 de junio de 2002

Vain, P. (2014). Diversidad, multiculturalidad y tolerancia. El discreto encanto de las palabras blandas en IIº Jornadas Internacionales "Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación." Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Vain, P. (2005). Educación y Diversidad. Espejismos y realidades. en Rosato, A. y Vain, P. (2005) Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

¹ Tomamos aquí la metáfora de la cinta de montaje. La producción en cadena o fabricación en serie fue un proceso en la producción industrial, cuya base es la cadena de montaje; una forma de organización de la producción que delega a cada trabajador una función específica y especializada, en máquinas también más desarrolladas. Su idea teórica nace con el taylorismo y logra su máxima expresión en el siglo XX, con el fordismo.

² "Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza..." (Bourdieu y Passerón, 1981: 44).