

Fernández, Marisa. **Hacia una pedagogía de las diferencias des de los aportes de la propuesta de Paulo Freire.** *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores).* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>
biblioteca@clacso.edu.ar

Marisa Fernández*

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS DESDE LOS APORTES DE LA PROPUESTA DE PAULO FREIRE

INTRODUCCIÓN

Históricamente, prácticas sociales de exclusión, negación y aniquilamiento del otro diferente constituyeron identidades desde la deslegitimación y la negación. La escuela colaboró en ese proceso de reproducción de la deseada identidad común y, bajo el lema de la educación universal, promovió la eliminación de las diferencias, justificando clasificaciones y desvalorizando algunas identidades que no se adaptaban al modelo propuesto e impuesto.

Los argumentos sobre el respeto y la tolerancia a las diferencias esconden relaciones asimétricas y de exclusión desde “el prejuicio y la discriminación que no constituyen sólo un desvío o una patología individual o psicológica, sino que dependen de categorías y clasificaciones que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social” (Silva, 1997: 71). En este sentido, las relaciones que se dan en la escuela no son naturales ni neutrales, sino que son producto de constantes negociaciones de significados. La escuela impone una “normalidad inte-

* Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Regular a cargo de la cátedra Pedagogía, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Profesora Regular titular de Pedagogía, Instituto de Formación Docente Continua, Bariloche, Argentina.

gradadora" (Sinisi, 1999: 189) de las diferencias, con imágenes altamente naturalizadas, y los alumnos ponen en juego variadas estrategias a fin de adecuar su imagen a las expectativas que circulan sobre ellos.

En las prácticas pedagógicas cotidianas, podemos distinguir al menos tres discursos en relación con las diferencias (Pérez de Lara, 1996), que remiten a distintos usos de las mismas. Uno de ellos, el discurso humanista de la igualdad, supone no cuestionar el modelo hegemónico cultural; más aún, la escuela funciona como transmisora de dicha hegemonía, y enuncia como obviedad la igualdad de todas las personas por el solo hecho de pertenencia a la especie humana, proponiendo, en consecuencia, la tolerancia de las diferencias. Otro discurso posible, denominado *de la diferencia*, se ubica en el otro extremo del péndulo, afirmando la necesidad de sustentarse en la diferencia y cuestionando la posibilidad de proporcionar, desde un sistema hegemónico, los mecanismos generadores de igualdad. El último de los discursos es el de la relación diferencia- semejanza, que coloca el acento en esa relación, subrayando su construcción desde el dominio y la afirmación de un término sobre otro. Este enfoque denuncia y asume que uno de esos polos ha ido ocupando el lugar de lo negado y lo excluido, construyéndose a sí mismo como subsidiario del otro polo o término, producido como dominante.

UNA HISTORIZACIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El modelo fundacional del sistema educativo respondió a un mandato de homogeneización y eliminación de las diferencias que, apoyado en una fuerte tradición normalizadora y disciplinadora, promovió una obligada integración a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica.

Las diferencias fueron asociadas al déficit, a la desviación de la norma construida, generando sujetos estigmatizados (Goffman, 1995) y categorizados, etiquetamientos que los acompañaron más allá de la vida escolar. La preocupación se centró, como expresa Skliar (2005: 15), en los diferentes y no en las diferencias, en la obsesión por ese otro que interpela y al mismo tiempo, refleja mi identidad.

Asimismo, las diferencias fueron analizadas desde un determinismo biológico, como predeterminadas en la carga genética, indicando en consecuencia circuitos propios de escolarización y modalidades específicas de intervención, justificados en variadas y rígidas clasificaciones y rotulaciones. Desde este paradigma médico o biologicista, centrado en el binomio dicotómico salud-enfermedad, se generó la patologización de las diferencias, otorgándose al otro identidad de enfermo, siendo necesaria la corrección de su desviación a la norma. Por lo tanto, se construyó un sujeto diferente-deficiente, transformado en objeto a ser curado.

El proyecto de la modernidad creó, de este modo, a *el alumno* desde el deber ser; un alumno identificado con la normalidad, sobre el que se efectuaron prácticas pedagógicas que contribuyeron a su infantilización, asimilando la idea de niñez a la de alumno. Ese infante-alumno justificó la existencia de la educación y de la pedagogía. Se lo instaló en el lugar de la posibilidad en el futuro, pero que ahora no es; se fabricó su inferioridad, que podrá ser superada gracias a la acción pedagógica; y se pensó como alteridad despreciada, peligrosa, extraña (Skliar, 2005).

En los últimos tiempos, bajo discursos aparentemente progresistas, el argumento sobre las diferencias ha sido y es sutilmente reemplazado por el discurso de la diversidad, escondiendo renovadas políticas de homogeneización. Desde un posicionamiento ingenuo promotor de la igualdad, se continúan reduciendo las diferencias a características individuales naturalmente conformadas, dando lugar a prácticas pedagógicas que proclaman el respeto a la diversidad. Pero ¿quiénes son los diversos? ¿Quién define la diversidad? ¿Desde dónde lo hace? Los diversos son siempre los otros, definidos desde un modelo único y hegemónico, lo que implica jugar con las reglas del juego establecidas previamente por el grupo dominante.

Se torna necesario develar estos eufemismos y poner en tensión la arbitrariedad de las nominaciones, así como reconocer sus condiciones sociales de producción. En este sentido, la diversidad expresa cierta ambigüedad, apelando a la tolerancia de las diferencias. Como afirma Walzer (1998), ello supone cierta resignación frente a la inevitable existencia del otro y otorga una falsa neutralidad en esa relación.

LAS DIFERENCIAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS

La diferencia en la escuela se padece y se sufre como una marca pesada. Se entiende a partir de generalizaciones que naturalizan y presuponen determinadas conductas y comportamientos, apoyados en prejuicios y estereotipos.

En ese espacio educativo, el otro se configura, como expresan Baudrillard y Guillaume (1994), a través de la reducción del otro radical al otro próximo, es decir, la amenaza necesita ser normalizada, ser convertida *en proximidad*.

Del mismo modo, la nominación del otro como diferente asigna una posición, de tal manera que sólo podrá ser lo que se define como deber ser. Es decir, se significa a alguien lo que es, y que debe conducirse consecuentemente a como se lo ha significado (Bourdieu, 1985).

De esta manera, en la institución educativa, las diferencias se inscriben en relaciones de poder y saber, instalando la clasificación de los estudiantes y ejerciendo mayor control y regulación de la alteridad

a través de la predicción de trayectorias escolares vinculadas con el fracaso escolar, atribuido a causas propias y naturales (Kaplan, 1997). Se construye una *biografía social e intelectual anticipada* (Frigerio, 1992); es decir, se predeterminan sus respuestas y se elaboran estrategias pedagógicas y actitudinales que responden exclusivamente a las expectativas de los docentes.

En el espacio escolar, “la relación nosotros-otros se (re)presenta como una relación entre colectivos irremediabilmente opuestos” (Sinisi, 1999: 204). Las escenas diarias escolares, incluidas en el contexto actual de mercantilización de la vida cotidiana y destrucción del tejido social, se caracterizan por la afirmación de la rivalidad, la competitividad y la individualidad. La propuesta neoliberal, como señala Pablo Gentili (1996), expresa la doble dinámica que caracteriza a toda construcción hegemónica; por un lado, es un proyecto con estrategias políticas, económicas y jurídicas orientadas a encontrar una salida dominante a esa crisis; y por otro, expresa y sintetiza un proyecto de reforma ideológica vehiculado mediante la construcción y difusión de un nuevo sentido común que brinda coherencia, sentido y legitimidad a las propuestas impulsadas. Concepciones sobre las diferencias se instalan en este nuevo sentido común desde la afirmación de que toda sociedad de hombres libres es inherentemente desigual; por lo tanto, el progreso desencadena movimientos, y esos movimientos presuponen diferencias, heterogeneidad, diversidad. Se proclama la naturaleza evolutiva del sistema como naturalmente selectiva, pues es el resultado de la puesta en práctica de acciones individuales, mecanismo que genera el progreso de algunos individuos, justificando diferencias absolutamente legítimas. De este modo, la desigualdad que origina el progreso resulta siempre justa. Desde este modelo neoliberal, la igualdad de oportunidades se refleja en el respeto a las normas competitivas y a las consecuencias que de ellas derivan. Así, la desigualdad denota competencias cognitivas genéticamente heredadas o ambientalmente determinadas, que tornan a algunos individuos biológicamente más competitivos que otros. La exclusión de algunos grupos sociales es simplemente el resultado de un ejercicio de libertad, en el que se ponen en juego las condiciones individuales para ocupar el lugar que se merece. Este proceso agudiza la lucha de todos contra todos, el “sálvese quien pueda” (Boron, 1999: 83), y justifica la exclusión social.

En este contexto, las prácticas pedagógicas cotidianas reproducen estas creencias y actitudes que naturalizan modos de ver y actuar constituyendo un sentido de la realidad. Sin embargo, y al mismo tiempo, pueden aportar a la transformación hacia sociedades más justas y democráticas. La reproducción resulta una categoría insuficiente para dar cuenta de todo lo que sucede cotidianamente en la escuela. En ella

podemos reconocer espacios de autonomía relativa desde los cuales son posibles movimientos de resistencia y procesos contrahegemónicos.

Abordar y asumir las diferencias en este escenario escolar sacude su transcurrir cotidiano, irrumpe la particular forma de desenvolvimiento diario, generando inseguridad e incertidumbre. Pero también puede resultar una “oportunidad” (Pérez Aguirre et al., 2002: 47), entendida no como hecho fijo y consolidado sino como tránsito que produce el paso de un estado a otro, promoviendo acciones instituyentes, fuerzas alternativas al modo de funcionamiento establecido.

PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS Y APORTES DE LA PROPUESTA FREIREANA

Aún hoy perduran huellas del contrato fundacional de la escuela moderna, creadora de los límites y posibilidades de cada alumno en función de las capacidades intrínsecas para aprender. Los mandatos históricos atribuyen al docente un rol de transmisor, impregnados de un fuerte eficientismo, generando vínculos de dependencia con grupos de alumnos asignados y asumidos como homogéneos.

Uno de los argumentos heredados en educación y naturalizado, productor y estructurador de intervenciones docentes, es el de la incompletitud del alumno y su necesidad pedagógica de completamiento. Este argumento supone alguien que sabe y es más que otro que no sabe y no es. Pensar al otro como incompleto, carente de algo que le falta, engendra una violencia de completamiento. Los educadores nos obsesionamos por corregir la supuesta incompletitud del alumno, lo cual se relaciona con sentirnos, pensarnos y sabernos a nosotros mismos como completos. El alumno no está siendo, sino que será en un futuro gracias a nuestra acción pedagógica. Esta idea se complementa con la necesidad de control de ese alumno que es un no-saber, no-pensar, no-decir, y que por lo tanto debe estar sujeto a nosotros (Skliar, 2005: 10). Parece ser este el objetivo primordial de la educación, perpetuando su mandato fundante de supuesta igualación y homogeneización, suprimiendo las diferencias.

La propuesta de Paulo Freire, que remarca el carácter político y ético de la educación y su papel transformador, nos ofrece importantes aportes para pensar en una pedagogía de las diferencias.

Su educación emancipadora logra superar la relación narrativa, discursiva y disertadora, entre el educando y el educador. Convierte a la educación en un acto cognoscente en el que tanto el educador como el educando son sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible (Freire, 1985). Es una opción política que implica abandonar los prejuicios y otorgar otra nominación al sujeto alumno. El hombre es pensado como un ser histórico, que es y se sabe inacabado e inconcluso, un ser que está siendo en una realidad histórica también inacabada e inconclusa. “El

inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó conciente” (Freire, 1997: 50).

Desde una relación dialógica, es decir, desde el encuentro entre los hombres, mediatizados por el mundo para pronunciarlo, la educación emancipadora favorece la reflexión sobre los hombres en sus relaciones con el mundo, poniendo en cuestión y problematizando la vida cotidiana del educando y el educador, lo que genera la inserción crítica en la realidad. Nos impulsa a deconstruir las improntas y mandatos históricos que atribuyen al docente sólo un rol de transmisor, generando vínculos de dependencia entre dos personas, una que sabe y da y otra que no sabe, por lo tanto sólo puede recibir y repetir.

Desde este posicionamiento, definimos la enseñanza como “intervención docente solidaria” (Pérez Aguirre et al., 2002: 87), como incitadora a la interrogación y aprovisionadora de criterios para la opción, más que como imposición. Supone la disponibilidad a tomar la causa del otro –en este caso, alumno– como propia y poder colocarnos en el lugar de ese otro. Tiene por objeto brindar apoyo, ayuda que favorece el tránsito de situaciones de dependencia hacia procesos de reflexión, planificación y acción autónomos. Esa autonomía es la capacidad de diálogo, de reflexión crítica para definir y sostener decisiones responsables, para hacerse cargo de la dirección de la propia conducta, coherentemente, con firmeza y flexibilidad; es poder elegir los caminos transitados, estableciendo encuentros con otros, hacia el crecimiento mutuo.

A través de la descentración y la confianza dirigida y otorgada al otro, promueve el reconocer y reconocerse en el otro, oponiéndose a la racionalidad monológica y recuperando la intersubjetividad. Educador y educando inician su liberación a través de la praxis, es decir, la reflexión más la acción de los hombres sobre el mundo para su transformación.

En el ámbito pedagógico, el *encuentro con el otro* abre un territorio de reflexión y toma de decisiones. Los recorridos escolares están condicionados por diversos factores, pero no determinados por ellos.

En las prácticas escolares cotidianas hay también, a menudo, oportunidades de construcción diferentes. Es posible habilitar trayectorias alternativas; y la propuesta de la pedagogía emancipadora, como forma de intervención en el mundo que promueve la concientización y se encuentra vinculada directamente con la esperanza y la utopía, resulta una interesante pista para construir prácticas pedagógicas cotidianas que trabajen con, desde y en las diferencias sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad. Identificar las diferencias no en relación con un grupo, sino en función de las particularidades de los sujetos, promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro-alumno es considerado como legítimo otro (Maturana,

1994). Nos permite identificar prejuicios y obstáculos epistemológicos de la tarea pedagógica cotidiana. Nos demuestra que los otros-alumnos pueden aportar algo más que un mandato estereotipado. Constituye la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados, guiados por la convicción de que la transformación es posible.

La educación para la humanización que propone Paulo Freire invita a dejar de estar siendo para otros, dejar de ser objeto y reconocer, reconocerse y reconocernos como sujetos protagonistas de la liberación. Nos vincula con la esperanza, no como espera contemplativa sino desde acciones y búsqueda constante de formas alternativas, de concreción del proyecto utópico.

Como sostiene Emir Sader (2006), vivimos en un mundo lleno de informaciones sin la capacidad de explicación, sin poder pensar dónde estamos, quiénes somos, por qué somos, cómo somos. Una educación que no sirva para descifrar la situación de los hombres en el mundo, una educación que no sirva para la desalienación, habrá servido para muy poco.

BIBLIOGRAFÍA

- Baudrillard, Jean y Guillaume, Marc 1994 *Figuras de la alteridad* (México DF: Taurus).
- Boron, Atilio 1999 “La sociedad civil después del diluvio neoliberal” en Sader, Emir y Gentili, Pablo (comps.) *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (Buenos Aires: CLACSO/Eudeba).
- Bourdieu, Pierre 1985 *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (Madrid: Akal).
- Freire, Paulo 1985 (1970) *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Frigerio, Graciela 1992 “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina” en *Propuesta educativa* (Buenos Aires) N° 6.
- Gentili, Pablo 1996 “Mentiras que parecen verdades”, Congreso Internacional de Educación: Educación, Crisis y Utopías, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, mimeo.
- Goffman, Erwin 1995 *Estigma. La identidad deteriorada* (Buenos Aires: Amorrortu).

- Kaplan, Carina 1997 *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Maturana, Humberto 1994 *Emociones y lenguaje en educación y política* (Santiago de Chile: Hachette).
- Pérez Aguirre, Ana et al. 2002 *Didáctica de las prácticas escolares cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles* (Neuquén: Manuscritos).
- Pérez de Lara, Nuria 1996 "Feminismo, multiculturalismo y educación especial" en *Cuadernos de Pedagogía* (Madrid) N° 253, diciembre.
- Sader, Emir 2006 "Conocimiento, poder y emancipación", Foro Mundial de Educación: Educación pública, inclusión y derechos humanos, Buenos Aires, mayo, en <<http://www.forummundialdeeducacao.com.br>>.
- Silva, Tomaz Tadeu da 1997 "Descolonizar el currículum: estrategias de una pedagogía crítica" en Gentili, Pablo (comp.) *Cultura, política y currículo* (Buenos Aires: Losada).
- Sinisi, Liliana 1999 "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales: estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (Buenos Aires: Eudeba).
- Skliar, Carlos 2005 "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad" en *La construcción social de la normalidad* (Buenos Aires: Novedades Educativas) N° 59, junio.
- Walzer, M. 1998 *Tratado sobre la tolerancia* (Barcelona: Paidós).