

**Del Otro en la escuela o la perplejidad
de la pedagogía**

**Of the Other at school or the perplexity
of pedagogy**

Valeria Maurin ¹

**Universidad Nacional de Moreno – Argentina
correovalemaurin@gmail.com**

Ariel Matías Villalba ²

**Universidad Nacional de Moreno - Argentina
arielmvillalba@gmail.com**

Pablo Mario Narvaja ³

**Centro de Estudios en Educación / Universidad Nacional de
Moreno / Universidad Católica de las Misiones - Argentina
pablomnarvaja@yahoo.com.ar**

doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2749

V9-N6 (nov-dic) 2024, pp 667-679 | Recibido: 27 de agosto del 2024 - Aceptado: 08 de octubre del 2024 (2 ronda rev.)

1 Profesora de Filosofía (ISFD nro 21). Profesora de Pedagogía en el ISFDyT nro. 103. Profesora de Filosofía en el ISFD nro. 29. Docente de Nivel Medio. Investigadora en la Universidad Nacional de Moreno en el área de educación en Proyectos de Innovación Educativa en el Partido de Moreno.

2 Profesor de Filosofía (ISFD N.º 21). Docente de Nivel Secundario. Cursa la Licenciatura en Educación Secundaria en la Universidad Nacional de Moreno (UNM)

3 Director del Centro de Estudios en Educación, Universidad Nacional de Moreno. Pcia. De Buenos Aires, Argentina. Investigador Principal, Universidad Católica de las Misiones. Misiones, Argentina.

Descargar para Mendeley y Zotero

RESUMEN

Este trabajo explora las perspectivas filosóficas sobre la figura del Otro dentro de la praxis escolar, con el objetivo de contribuir con elementos analíticos a las políticas de inclusión educativa. Examina cómo las escuelas abordan el tema de la diversidad, reconociendo que el sistema escolar, como producto político, a menudo refleja un proyecto universalista que eleva los valores de la sociedad dominante a una categoría universal. El documento profundiza en el contexto histórico, destacando las opiniones de Aristóteles sobre la racionalidad y la relación jerárquica entre el amo y el esclavo, y cómo estas ideas influyeron en la percepción de la superioridad cultural.

Los autores discuten la resistencia a la imposición de los valores culturales dominantes dentro del contexto educativo, identificando la tensión entre las prácticas ortopedagógicas orientadas a normalizar la diversidad y la verdadera inclusión del Otro. Argumentan que estas prácticas a menudo conducen a la clasificación y el control de los estudiantes en lugar de fomentar un crecimiento educativo genuino. Las estrategias ortopedagógicas buscan corregir y normalizar las diferencias de los estudiantes, moldeándolos según los valores de la cultura dominante, lo que resulta en la supresión de la pluralidad y diversidad que se pretende abrazar.

Palabras claves: inclusión educativa; diversidad cultural filosofía de la educación; universalismo, alteridad; políticas educativas; pedagogía crítica; hospitalidad; logos.

ABSTRACT

This paper explores the philosophical perspectives on the figure of the Other within school praxis, aiming to contribute analytical elements to educational inclusion policies. It examines how schools address the issue of diversity, recognizing that the school system, as a political product, often reflects a universalist project that elevates the values of the dominant society to a universal category. The paper delves into the historical context, highlighting Aristotle's views on rationality and the hierarchical relationship between the master and the slave, and how these ideas influenced the perception of cultural superiority.

The authors discuss the resistance to the imposition of dominant cultural values within the educational context, identifying the tension between orthopedagogic practices aimed at normalizing diversity and the true inclusion of the Other. They argue that these practices often lead to the classification and control of students rather than fostering genuine educational growth. Orthopedic strategies seek to correct and normalize student differences, molding them according to the values of the dominant culture, which results in the suppression of the plurality and diversity that they intend to embrace.

Keywords: educational inclusion; cultural diversity philosophy of education; universalism, otherness; educational policies; critical pedagogy; hospitality; logos.

Introducción

En este trabajo proponemos una reflexión, desde una perspectiva filosófica, sobre diferentes aspectos de la praxis escolar que plantean interrogantes en torno a la figura del Otro, con la aspiración de aportar elementos analíticos a las políticas educativas de inclusión escolar.

La diversidad humana es infinita: ¿Cómo enfrenta la escuela el problema de la diversidad? ¿Es un problema nuevo? ¿Desde qué lugar se aborda el problema del ‘Otro-siempre diferente’?

El sistema escolar, fue un producto político cuya promoción y expansión era considerada en el Siglo XIX una manifestación del buen gobierno, de ahí que su origen esté ligado a la emergencia y consolidación de los estados nacionales. En ese contexto es una expresión particular del proyecto universalista, que afirma la existencia de valores universales y los coloca en la cúspide de una jerarquía que sirve de clasificación de las culturas y los pueblos. Pero este proyecto universalista se instala a partir de la figura del etnocentrismo, es decir, eleva a la categoría de universal los valores de la sociedad de pertenencia (para la dirigencia política que lo creó, la sociedad de referencia era la del norte europeo), y define lo verdadero a partir de ‘*lo nuestro*’, razonar bien es razonar ‘*como nosotros*’ y declara *bárbaro* al que no se le parece¹. La diversidad, lo múltiple, plantea desafíos a la posibilidad de gobernar: ¿cómo encuadrar al diferente? Cuanto más lejos de lo universal encarnado en el *Nosotros* se encuentre un individuo o una comunidad, más problemático resulta su tratamiento, más resistencia a la necesidad de homogeneizar propia del gobierno de los hombres.

Intentamos reflexionar sobre el lugar en el que se ubica al Otro en el Τοπος (topos)², educativo políticamente organizado, el de la opacidad; el Otro en forma incesante, el Otro que se encuentra entre los muros, ordenado por

¹ Para profundizar la relación entre el universalismo, el etnocentrismo y el cientificismo se recomienda Todorov, 1991.

² Τοπος: del griego lugar, ámbito

el logos dominador y la tranquilidad resultante de ese orden que junto a una disposición física y simbólica permite la modelación de los sujetos estudiantes.

Nos preguntamos si en las praxis institucionales y docentes, los discursos pedagógicos no están destinados a poblaciones *exóticas* para que devengan *autóctonas* bajo el paradigma siempre deseable (pero no siempre en armonía con el respeto al Otro) de la inclusión; si hay espacio para la ‘traducción’ del contenido escolar de modo que dialogue con lo diverso, aun cuando pueda desembocar en síntesis superadoras inesperadas; si el espacio áulico, como lo material del alojamiento del Otro, manifiesta condiciones de escucha a la pregunta extranjera; si la manifestación de violencia escolar no encuentra uno de los puntos de explicación en la imposibilidad del diálogo entre el Mismo-logos y el Otro-logos (cultural o generacional); si esa imposibilidad misma no es en sí misma un acto de hostilidad hacia el Otro; si adoptar la lengua del discurso dominante, es lo que permitiría al extranjero ser escuchado y asimilarse, ya dispuesto para la escucha consciente de ese logos a recibir.

En principio entendemos que existe un Sujeto-Nosotros, cultural y social, que se expresa en el discurso hegemónico y que se impone a otros, que no forman parte de él, para reproducir su dominio. Este Sujeto-Nosotros pretende que esos Otros se distancien-renieguen de sí mismos y adopten ese discurso extranjero como propio. ¿Están dispuestos esos Otros a ocupar ese territorio? ¿Es posible, razonable, creer que ese discurso pueda individualizarse y transmitirse de una manera que resulte hospitalaria?³ Los discursos dominantes generan fricción frente a la realidad de los Sujetos-Otros, en este caso, los *exóticos*.

³ A los efectos de evitar ambigüedad, el trabajo tomará como referencia hospitalidad y su opuesta hostilidad según lo que plantea Jacques Derrida.

El germen de la superioridad cultural: “el logos”

En la Antigüedad se consideraba que el Caos⁴, Originario dio lugar al orden, es decir, al Cosmos. Para los griegos, el conocer consistía en buscar el lugar que ocupa cada cosa en la naturaleza (physis)⁵, inclusive el del hombre, y el principio que rige el Cosmos⁶. Aristóteles pensaba que algunos seres desde su nacimiento estaban destinados a mandar y otros a obedecer, el filósofo consideraba que la racionalidad es superior a la irracionalidad y que el alma debe gobernar lo corporal, siendo aquella el aspecto intelectual y superior en el hombre. Es por esto, que se origina una relación vertical de obediencia en función del que sabe y por ende dicta, en contraposición del que sabe menos, y en consecuencia capta y se limita a comprender lo ordenado por un otro superior. Así, dicha noción configurará la diada amo-esclavo (Zea, 1978) respecto del mundo antiguo. Según Aristóteles,⁷ un esclavo no carece de racionalidad, sino que ésta se encuentra subordinada al aspecto corporal, es decir, que las pasiones se imponen sobre las funciones intelectuales. De esta manera se considerará al esclavo inferior, ya que solo posee logos en un sentido limitado, es decir, que solo captará y comprenderá distintos órdenes encomendados y proporcionados por el amo. Los dominados poseerán una razón de orden menor, ya que no serán efectores y generadores de su

propio hacer, sino que sólo se subordinan al hecho de realizar lo que otros les ordenan⁸.

Aristóteles considera que el bárbaro entiende lo que un otro le ordena, pero no comprende el porqué de dicho ordenamiento, así el filósofo griego distinguirá a los hombres libres de los esclavos, puesto que los primeros saben ordenar y los últimos se limitan a obedecer pasivamente. Saber mandar será la virtud del hombre libre, en cambio, saber hacer lo que le ordenan será la característica esencial del esclavo en el mundo antiguo. Esto es orden.

Según esta perspectiva aristotélica, la naturaleza ha creado dichas diferencias para lograr alcanzar distintas finalidades, y todo ordenamiento inverso su negación, des-orden. Lo natural es la predominancia del intelecto sobre la corporalidad sensitiva. La razón tenderá a dominar los aspectos corporales de los hombres, así como los señores ordenarán distintas tareas a los esclavos.

Leopoldo Zea (1978) considera que el pasaje del logos pagano al logos cristiano es resultado del desplazamiento de la relación amo-esclavo realizado por el cristianismo. En este contexto no se puede suponer seres con mayor y menor racionalidad tal y como lo suponía el mundo antiguo. Todos los hombres poseen razón y alma, pero se distinguen por su “modo” de ser. Así, la distinción será netamente cultural. Si bien los indígenas son iguales a los europeos, difieren taxativamente en relación con sus costumbres. En este marco, la superioridad europea se centrará en el aspecto cultural. La religión cristiana se supondrá superior y por ende intentará subordinar las demás costumbres considerándolas inferiores. Tal distinción expulsa a los nativos a una esfera de orden diferente y la cultura indígena queda por fuera del ordenamiento que dictamina la ley natural, puesto que su forma de ser les impide comprenderla. Así, los conquistadores tendrán la tarea de acercarlos el conocimiento de la religión cristiana, puesto que los nativos carecen de dicho saber. La ley natural posee similitudes respecto de las nociones establecidas por Aristóteles, ya

⁸ Tales cuestiones se abordan en la obra de Leopoldo Zea La filosofía de la Historia Latinoamericana pp107-115.

4 griego (Χάος, *Kháos*) la hendidura o resquicio situado entre el cielo y la tierra que Hesíodo relata en la Titanomaquia.

5 Physis (φύσις) del griego: naturaleza a su vez se entiende al término como la realidad que le asignaron los filósofos Jonios.

6 κόσμος (*kósmos*) proviene del griego antiguo. Su remoto origen, por el siglo VIII a.C., está vinculado al poeta Homero cuando empleaba esta palabra en La Iliada para describir lo ordenado. El Cosmos era el resultado de poner orden sobre algo caótico.

7 Aristóteles aborda la cuestión de la esclavitud en cinco capítulos del primer libro de su obra "Política". Para la cultura griega, el tema tratado es esencial en ese contexto. los esclavos eran fundamentales para las tareas domésticas y formaban parte integral de la familia. Sin embargo, a pesar de esta aceptación, los griegos tenían profundamente la posibilidad de convertirse en esclavos, ya fuera al final de una guerra o durante un viaje

que ésta señala e indica que lo superior debe gobernar a lo inferior o lo perfecto dominar a lo imperfecto.

Lo diferente a Europa y su religión será categorizado como “otredad”, en cambio lo racional y cristiano será reconocido como “mismidad”, es decir lo idéntico a sí mismo, aquello que los colonizadores representan e intentan imponer en el contexto de América Latina.

Este principio se desarrollará posteriormente a partir de la expansión europea que encuentra en los discursos de base cientificistas un principio de legitimación del orden colonial, y de injerencia en el desarrollo cultural y político de las naciones periféricas, como puede observarse en el siguiente párrafo de J. S. Mill (1970):

“El despotismo es un modo legítimo de gobierno tratándose de bárbaros, siempre que su fin sea su mejoramiento, y que los medios se justifiquen por estar actualmente encaminados a ese fin. La libertad, como un principio, no tiene aplicación a un estado de cosas anterior al momento en que la humanidad se hizo capaz de mejorar por la libre y pacífica discusión.” (p. 66)

Y se desplegó a partir de la instalación del proyecto modernizador que, apropiado por las elites ilustradas, pone el énfasis en los siguientes aspectos, sin pretender exhaustividad:

afán de seguir el ejemplo de los países más desarrollados que se convierten en la meta a imitar;

acento puesto en lo tecnológico, lo mecánico en desmedro de lo cultural, de lo artístico, de lo humanista;

convicción de que son los habitantes de los países más civilizados quienes pueden promover la modernización de nuestros países. Por ello se propician políticas de inmigración con el fin de radicar con ellos las pautas culturales que promueven el progreso;

sentimiento de necesidad de “ponerse al día” para superar la imagen del ‘atraso’, visión impuesta y auto impuesta;

exigencia de “apertura al mundo” (integrarse a la división internacional del trabajo) como complemento local del expansionismo central;

desprecio de lo popular, de lo indígena, de lo latino, de lo hispánico de lo latinoamericano;

búsqueda de la eficiencia y la productividad en desmedro de la justicia y la igualdad (Dever Valdes, 2000).

Estas creencias contribuyeron a configurar el soporte de saber del dispositivo escolar (Agamben 2011), y encuentran expresión en diferentes elementos de dicho dispositivo, como en los contenidos prescritos, los programas de las materias, los manuales didácticos, la centralidad de la enseñanza, la jerarquía superior asignada al trabajo intelectual, la función docente en base a la *regla de verdad* de la *transmisión* (Narvaja, 2017), y devienen en el fundamento de ‘Lo mismo’, de un logos, de un principio ordenador del mundo.

El Otro como problema

“El otro está siempre por venir y por ello es otro. Su otredad radica en su imprevisibilidad, en su salirse de toda planificación o estructura previa. Si fuera planificable, previsible o predecible, ya no sería el otro: la clave de la otredad está en su desmarque, su falta de marcas, en su todavía no presencia. El otro no habita la forma de la presencia: es impresentable. (Sztajnszrajber: 2023 p. 55)

La construcción que se hace del Otro, en tanto encarnación de ‘Lo otro’, de la rémora, tiende a afirmar su diferencia, casi a modo de estigma ya que la posesión de ciertas características lo torna desacreditable (Goffman, 2006). La diferencia no es solidaria con la afirmación de un Nosotros, por ello necesita ser negada por medio de la imposición de ese Nosotros. La postulación de un binarismo entre ellos y nosotros; lo mismo y lo distinto, se articula con la existencia de

un centro y una periferia. Podemos localizar que el centro estará habitado por el Nosotros y la periferia por los Otros, determinando de tal modo un escenario netamente escindido que impide la permeabilidad, ser afectado por el otro que es condición de posibilidad del diálogo y la construcción de lo común. La impermeabilidad actúa como mecanismo esencial para la conformación de una frontera, la cual determina qué es lo mismo y qué es lo distinto.

Cabe destacar que, como el Otro es radicalmente ‘lo distinto’ del Nosotros, suele provocar perplejidad, repulsa, sentimiento de amenaza o peligro, y por ende alejamiento entre unos y otros, obstaculizando, de tal modo, la dinámica esencial de toda relación humana, es decir, el encuentro entre las diferentes singularidades. El Otro debe ser moldeado desde la perspectiva del Nosotros para reducir su peligrosidad. Se opera sobre él por medio de diferentes correcciones de carácter ortopédico (estrategias *ortopedagógicas*) con el objetivo de eliminar sus particularidades, puesto que no forman parte de aquellas formas hegemónicas de ser y estar en el mundo.

A partir de la consagración de la perspectiva ego-etnocéntrica, ‘lo mismo’ se consolida en la cúspide de una jerarquía de valores a partir de la cual queda establecida la ‘amigabilidad’, la ‘bondad’ de lo parecido y la ‘negatividad’ de lo diferente, puesto que sabemos que el sistema escolar fue constituido como un dispositivo para modelar y mejorar la cultura irracional, bárbara, particular, e imponer la cultura universal y civilizada que encarnaba la Europa del SXIX., que devino en ‘lo mismo’.

El choque, la fricción y la violencia que produce la imposición cultural:

“... idea según la cual para construir el Estado-nación era necesaria una tarea de reconversión social o, para decirlo en términos de los propios ilustrados de la época, de «regeneración» o «emancipación mental» (Zea, 1949) de la población. Desde esta perspectiva, la acción socializadora de la educación escolar debía asumir un carácter marcadamente contra-

cultural. Construir el Estado-nación implicaba negar la diversidad cultural endógena y cubrir el «déficit de civilización» que caracterizaba a las sociedades latinoamericanas con los contenidos simbólicos propios de la cultura occidental moderna.” (Tedesco, 2011; p.11)

coincide y se refleja en el esquema de pensamiento elaborado por María Cecilia Colombani (2007) al afirmar que la relación que se establece con el Otro puede enmarcarse en un doble juego de metáforas: metáfora lumínica y metáfora de progreso.

Para abordar la primera de ellas es necesario distinguir dos niveles de racionalidad, en donde el mayor grado de la misma actuará como una propiedad inherente de aquellos que forman parte de lo mismo-idéntico, en detrimento de una menor capacidad racional característica de los que ocupan un territorio diferenciado respecto del orden identitario dominante. Siguiendo el planteo de la autora, la díada razón-luz permite constituir la metáfora lumínica otorgando de tal modo un estatuto ontológico de superioridad a los *luminosos*. Al establecerse el maridaje entre racionalidad-luminosidad, los otros quedarán relegados al campo de lo opaco poseyendo, así, una naturaleza de menor jerarquía.

La segunda de las metáforas se relaciona con la primera, puesto que la razón a lo largo del tiempo supo consolidarse como aquella propiedad capaz de producir progreso no solo social, sino también del espíritu. Los otros, al estar situados por fuera de la superioridad que imprime la metáfora lumínica, quedarán marginados de la posibilidad del progreso, en tanto otros, modos de ser diferentes.

En palabras de Colombani (2007) será fundamental apelar al concepto de ‘constructo’, ya que él mismo nos permite ver el carácter ficcional en relación con la mirada que lo Mismo tiene sobre lo Otro. Al respecto se expresa la autora: “Desmontar los procesos de construcción conjura la quimera de lo “natural” y “a-histórico”. Si el Otro es “por naturaleza” otro, entonces el dispositivo de dominación opera con mayor robustez”. (p. 26)

Balcarce (2016) nos revela un pensamiento de Levinas que nos invita a pensar al Otro situado en una relación de asimetría que produce una suerte de neutralización de la alteridad, entendido, así, como un (*sub*) alterno y heterogéneo. Dicha relación de asimetría, actúa como una idea reguladora respecto del Otro, y sólo será posible superarla en la medida que este-sujeto-otro se constituya asimilando e identificándose con el discurso dominante.

Estas formas de imposición del logos dominante sobre los individuos permiten obtener saberes de su otredad. *Es decir, los individuos sobre los que se ejerce cierto poder constituyen un lugar de donde se extrae un saber sobre ellos. Han devenido objetos de una apropiación epistémica, objetos de un saber que permitirá a su vez, nuevas formas de control* (Colombani, 2008) y abren la posibilidad de su encuadramiento.

La superioridad ontológica que otorga la auto-atribución cultural de mayor racionalidad, les permite a aquellos que forman parte de lo Mismo crear mecanismos y técnicas de corrección respecto de los sujetos que aparecen disminuidos por carecer de dicho atributo. Dichas técnicas de corrección cumplen una función orto-pedagógica de carácter social, moral, y política. Es así que, el Otro, sometido a tales procedimientos, puede acceder a los valores de progreso que se desprenden de la centralidad de la razón en la utopía del progreso indefinido (Nisbet, 1991), lo cual se alcanza por medio de la racionalidad científica y se constituirá en el sujeto deseado.

A su vez, las técnicas de corrección permiten borrar las huellas diferenciales de aquel que aparece ante los ojos del Nosotros como algo radicalmente Otro. Un Otro siempre amenazante de la identidad de lo Mismo, amenaza sofrenada por los procedimientos de normalización para evitar la posibilidad de la mezcla, mezcla que supondría el resquebrajamiento identitario de lo hegemónico.

La Mismidad opera con características autorreferenciales -resultado de su ego-etnocentrismo- y a su vez, se adjudica el poder

clasificadorio, dado que porta el logos con un carácter interpretativo-ordenador respecto del Otro. El logos, en cuanto Razón, principio racional de comprensión del mundo, palabra y discurso, cumple una función clasificadora y por ende ordenadora de lo real. Dicho logos, tendrá la misión de ordenar las multiplicidades que provienen de la otredad, la cual actúa como una amenaza permanente para aquellos que forman parte de la continuidad indisoluble de lo Mismo. Clasificar significa reducir la incertidumbre que procede de 'lo distinto', colocarlo en una cuadrícula que permita pre-decir lo que es esperable en cada caso, lo que es necesario hacer para remediar la diferencia, las estrategias a seguir. También marca el límite de lo posible, para, al menos, dejarlo estar. Y para muchos, 'estar' ya es sinónimo de inclusión.

Pensar la imposición del logos como proceso implícito, producto tácito de las interacciones escolares, implica situar la función de transmisión-imposición por fuera de la intención explícita de los actores institucionales y docentes, para comprenderla a partir de las condiciones de posibilidad de la práctica, de su naturaleza conformada a partir de las múltiples relaciones que colaboran en su producción. La transmisión-imposición se produce a partir de las regularidades generadas por esas relaciones, de las múltiples interacciones de los individuos con ellas, por repetición y aprendizaje práctico, más que verbal (Reber, 1989).

Lo homogéneo como rasgo sustancial del Nosotros, y lo heterogéneo como marca especificadora de la diferencia son propicios para la concreción de una dualidad de planos. Dicha dualidad de planos instituye una distancia ontológica (calidad de ser) en donde lo perfecto (lo Mismo) se diferencia de lo imperfecto (lo múltiple-diverso). Por lo expuesto, es posible visualizar un cuidadoso alejamiento entre los unos y los otros con la intención de evitar la ruptura identitaria y, por ende, la caída de certezas que asegura la identidad de lo mismo.

La razón occidental, que ha heredado y solidificado esta dicotomía, permite construir una jerarquización, un poder que establece una forma

de ser en el mundo como la deseable, justificada. Un componente central de esta visión es el logos, una particular forma de racionalidad, de valores, de lo que se puede ver y decir, y de lo que no está permitido. Esa es la raíz de la imposición.

Ester María Dreher Heuser (2014) nos plantea al respecto que el concepto de *filosofías de las diferencias* de la que participan Derrida, Deleuze entre otros, herederos del pensamiento nietzscheano, cuestionan el sujeto autónomo, libre y transparentemente autoconsciente, que es tradicionalmente visto como la fuente de todo el conocimiento racional de la acción moral y política; según esto podríamos reconocer qué se cuestiona y qué se da por entendido en los supuestos en los que se fundamenta el pensamiento binario que ha dominado (y limitado) el pensamiento occidental hasta el presente siglo.

Este pensamiento binario, con el que nos hemos habituado a concebir el mundo, está guiado por una lógica identitaria que termina por subordinar el concepto de diferencia. La dualidad, que remite a identidad y diferencia, privilegia siempre uno de los dos elementos de la dicotomía, impidiendo constituir una superación de carácter horizontal y equitativa. Es por ello que, sostenidos en esta tensión, se nos revela una imagen, la Idea platónica, un mundo sensible y un mundo inteligible, el emblema dicotómico, el origen y el carácter moral de este binarismo.

Desmontar la Universalidad

El logos dentro de los muros escolares se expresa en prácticas *ortopedagógicas*, que configuran la vida escolar como τόπος de hostilidad, lugar de la fricción cultural, el choque de varios mundos que se resisten a ser asimilados a un universo extraño que es el que consagra la escuela. La ortopedagogía dentro del escenario escolar relega el aprendizaje de contenidos propios de la educación secundaria al solo hecho de estar en el aula de alguna manera en función de lo esperado por la clasificación. En tal sentido, la praxis escolar, más que un mecanismo de transmisión de conocimientos, se enfoca en clasificar y normalizar la diversidad, relegando

la acogida hospitalaria, ante la hostilidad de la imposición. El objetivo de la corrección es que el otro devenga sujeto escolar.

La resistencia a esa imposición, se manifiesta en la indiferencia del Otro, en su pasividad como forma de resistencia, en su rechazo de los contenidos culturales extraños a su forma de estar en el mundo.

La vida escolar queda estructurada en base a los procesos de clasificación y a las estrategias ortopedagógicas, como nuevas expresiones de la vigilancia y el control, donde la función de transmisión del conocimiento se subordina y queda relegada para atender la diversidad. Estas clasificaciones promueven un nuevo disciplinamiento que ya no se centrará en los términos de normalidad y anormalidad, sino en la reorganización de lo inesperado, manteniéndolo latente (o velado) hasta que pueda ser clasificado de manera adecuada. Este estado de tranquilidad, producto de ubicar lo disonante en algún cuadro de la clasificación, y neo-disciplinamiento conduce a un tipo de control que el sistema educativo confunde ingenuamente con el logro de la inclusión educativa.

Surge así un interrogante: ¿hay posibilidad de hospitalidad dentro de un dispositivo ortopedagógico? Según Balcarce (2016) “la hospitalidad pura e incondicional misma se abre, está de antemano abierta a cualquiera que no sea o no esté invitado, a cualquiera que llegue como *visitor* absolutamente extraño, no identificable e imprevisible al llegar, un enteramente otro” (p.146). Desde esta perspectiva, la conceptualización derridiana de hospitalidad entra en conflicto con los mecanismos ortopedagógicos (reparación de lo diferente, disonante, alterado o alterante), donde el pluralismo y la diversidad, pretendidos como valores centrales de la vida escolar, quedan negados por los actos de clasificación y corrección. Este planteo no ofrece una respuesta satisfactoria respecto a la pluralidad y diversidad, ya que, si la alteridad y la extrañeza inherentes al otro se manifiestan en el ámbito escolar, el proceder ortopedagógico actuará para moldear

las características singulares que constituyen al sujeto-otro.

Como señala Vattimo (2009)

“Cuando la filosofía posmetafísica se limita a reivindicar el pluralismo por el pluralismo, o la legitimidad de las múltiples narraciones sin jerarquía ni centro, en el fondo no hace sino predicar un retorno al mito y a la ideología sin ningún principio crítico que no sea, aun siendo importante, la condición de la tolerancia. Pero tolerancia y pluralismo ¿no serán también mito e ideologías que no pueden pretender valer como metadiscurso normativo? (...) la pluralidad babélica de las visiones del mundo, la apelación a la tolerancia no basta; ésta es, creo, la fuerza de las objeciones <comunitaristas> al relativismo liberal.” (pp 31-32)

Vattimo sugiere que la mera defensa del pluralismo por el pluralismo, convirtiéndose él mismo como valor absoluto, sin considerar sus implicancias y límites, puede estar cayendo en una especie de retorno al mito y a la ideología, idealizando de tal modo la diversidad como un fin en sí mismo. En este sentido, el pluralismo no será condición de posibilidad de la hospitalidad en la vida escolar, ya que la diversidad no depende de un mero acto de “celebración o enunciación”. Tal postura puede implicar representar *actos de apariencia* los cuales tienden a ocultar las condiciones sociales, políticas y culturales que influyen en las relaciones humanas. Asimismo, el pluralismo no garantiza automáticamente la inclusión de las diferencias, sino el sostenimiento del poder de unos sobre otros. De igual modo, la mera apelación a la tolerancia de la diferencia no es suficiente para abordar la complejidad de la pluralidad, lo que resalta la importancia de considerar las objeciones comunitaristas al relativismo liberal como una forma de enriquecer el debate filosófico y pedagógico para pensar la unidad en el respeto de lo diferente.

Finalmente, el filósofo italiano nos plantea que la tolerancia y el pluralismo en tanto posibilidad de múltiples narrativas se instalan como metadisursos normativos. Es decir, se

plantea, prescribe, incluir a todos “*a como dé lugar*”. Esta afirmación nos permite considerar que se produce un debilitamiento de los entornos educativos como espacios hospitalarios, puesto que la diferencia se suele alojar superficialmente. A su vez, es lícito destacar que se utilizan discursos que apelan a la pluralidad en el ámbito escolar para presentar versiones arquetípicas, como también estereotipadas, invisibilizando de tal modo los verdaderos rasgos identitarios del conjunto de otredades al cual se hace referencia. Es por ello que, la pluralidad y la diversidad quedan reducidas a un conjunto de afirmaciones que conforman un discurso normativo y, al no considerar el análisis de las condiciones reales que producen las relaciones entre los elementos del dispositivo escolar, no pueden cruzar la frontera del lenguaje e impactar en las prácticas institucionales y docentes concretas (Narvaja & Baumgratz, 2018).

Retomando la mirada de Balcarce (2016): “La hospitalidad derridiana, entonces, es sinónimo de afirmación radical de lo otro como apertura frente a la patentización de la alteridad en la mismidad. Esta patentización es la que exige un respeto, una afirmación de lo otro sin intentos de fagocitación o de re-apropiación a partir de lo mismo. Justamente porque el *alter* se halla desde siempre en el *ego*, todo intento de asimilación o eliminación resulta en último término vano (...) porque en última instancia, ¿en nombre de qué propiedad podemos distanciar al otro como diferente? o más aún, ¿en nombre de qué propiedad podemos atribuirnos una identidad-mismidad?” (pp. 36-37)

El sujeto escolar sometido al procedimiento ortopedagógico no constituirá parte de un nosotros-comunitario, sino que estará comprendido dentro de un conjunto-homogéneo previamente clasificado. Por ello se dificulta, así, hallar alojamiento genuino, el cual tienda a fortalecer los lazos socio-educativos.

Como señala Saraiva (2014):

“Apaciguar la algarabía babélica en una única lengua es la primera violencia contra el Otro, contra el extranjero. ¿Será posible

vivir en Babel? ¿Será posible circular entre las múltiples lenguas de esta tierra babélica y aun así mirar al Otro que es rostro y escuchar su planteo? (...) El traductor no reproduce, no restituye, no representa; en lo esencial no devuelve el sentido del original, a no ser en ese punto de contacto o de caricia, lo infinitamente pequeño del sentido.” (p.56)

A partir de los lineamientos conceptuales de la autora, podemos decir que las lenguas del logos dominado frente al dominante se encuentran desdibujadas y opacadas; el logos dominante anula la posibilidad de que esa lengua extranjera sea presentada. Entonces se diluye lo que podría transmitirse, se perdería la posibilidad de transmitir y recibir horizontalmente lo que el extranjero trae consigo. Otra manifestación de la imposibilidad dialógica. En palabras de Carlos Skliar (2014):

“La multiplicidad de lenguas permite poner bajo sospecha la homogeneización, la identidad y la integridad del sistema lingüístico, prerrogativas sobre las cuales se sustentan las tesis tradicionales de la legibilidad y, también de la colonialidad, derivada del hecho de que una lengua se impone sobre otra. Así, lo que hay en la lengua es un movimiento de diferir; hay, entonces, diferencias de diferencias.de diferencias.” (p. 25)

Será importante pensar al sistema escolar como traductor de una lengua que se presenta como el principal vehículo para la transmisión del logos dominante. Así, este sistema actúa como el traductor de una lengua incomprensible para el Otro, utilizando el mismo logos para realizar la traducción necesaria y permitir que el Otro comprenda adecuadamente. Este Otro, por otro lado, figurativamente representado como extranjero, podrá, por ello, sólo escuchar el sonido incomprensible de esa lengua dominante.

¿Cuál es el lugar visible del espacio y la construcción discursiva del logos en el espacio escolar? ¿Estaremos pensando en el topos escolar como espacio donde los sujetos son tematizados por el Nosotros? La pretendida pluralidad de logos en el plano de la diversidad, crea nuevas

normalidades que dada su naturaleza ni siquiera albergarían la posibilidad de conocer un logos dominante para combatirlo o rechazarlo Otra vez aparece el Caos de los antiguos, pero ahora dentro de la tranquilidad que aporta el discurso escolar, donde las otredades pueden actuar indefinidamente. Lo que no puede percibirse es un *thelos* o un punto de llegada (integración), es un constante inicio y reinicio que solo va sumando las otredades y que no ha de suponer un seguro ordenamiento.

“Respetar al otro es no intentar conocerlo, clasificarlo. El respeto al Otro no busca tematizarlo. No es un respeto por la diferencia, sino una contemplación de la difference. La diferencia está compuesta por los binarismos que atrapan y normativizan. Es producida por el conocimiento del Otro y pone condiciones en la relación, una relación de estar con el Otro, de estar al lado de hacer del Otro una analogía del mismo.” (Saraiva 2014: 53)

Lo propuesto por los autores arriba mencionados nos invita a repensar la instalación del discurso dominante como aquel que interpreta, conceptualiza y piensa a través de los códigos culturales hegemónicos. Esto otorga al logos del sistema escolar la condición de marco de referencia desde el cual se inserta en la realidad estructurada, reglada y jerarquizada, definiendo lo que constituye su objetivo principal de transmisión.

Filosofía y educación. Pinceladas finales para deponer el sentido común escolar

Karl Jaspers (2000), siguiendo a Platón, indica que el asombro es uno de los orígenes primordiales de la filosofía y el mismo implica sentirse afectado por los efectos de un acontecimiento. Dicho acontecimiento perturbador del alma, supone una ruptura, la cual le permitirá al sujeto romper con el carácter hipnótico de la repetición cotidiana. Por ello, habrá algo que se desplaza, que se descentra, imposibilitando el retorno del sujeto a su posicionamiento habitual, el cual dependía de ciertas miradas naturalizadas, siempre en sintonía y en solidaridad con el sentido común.

Ante dicho estado de desconcierto y desorden, se habilitan formas de la sospecha y de la indagación, siendo las mismas, una de las tareas no sólo esenciales, sino también históricas del acto del filosofar. La filosofía, en tanto saber problematizador, supone la pregunta antes que la respuesta. En consecuencia, se trata de aprender un saber para aprender a preguntar mejor y no para ratificar formas solidificadas respecto de ciertas miradas hegemónicas sólidamente establecidas (Bachelard, 2000). De ahí la consideración de que *“peor que no saber es creer saber”*, y dicha expresión actúa como metáfora, la cual cumple la función de reflejar la robustez con la cual opera el sentido común.

Siguiendo a José Ortega y Gasset (2019), las ideas poseen una doble dimensión, a saber: ideas de ocurrencias e ideas de creencias. Las primeras hacen referencia a pensamientos sólidamente establecidos, los cuales evitan todo tipo de sesgo. En cambio, las ideas de creencias también serán pensamientos sólidamente establecidos, pero no ya por efecto de una fundamentación rigurosa propia de un pensar epistémico, sino por efecto del arraigo que producen aquellas premisas incuestionables, las que guían y orientan nuestra acción en el mundo. En palabras del autor: *“El lenguaje vulgar ha inventado certeramente la expresión “estar en la creencia”*. En efecto, en la creencia se está, y la ocurrencia se tiene y se sostiene. Pero la creencia es quien nos tiene y sostiene a nosotros”. (pp. 25-26)

Por lo expuesto, será fundamental recuperar la capacidad de asombro, no como acontecimiento que nos dirige al acto del pensar por el mero pensar, sino como algo que nos moviliza a revisar los diferentes obstáculos que se presentan a diario en el dispositivo escolar. Citando a María Cecilia Colombani (2008):

“Se trata fundamentalmente del asombro por la situación que nos atraviesa, no se trata de un asombro ingenuo, sino de aquel que hunde sus raíces en el dolor y se pregunta por las causas y las consecuencias de una cierta situación compartida, donde los procesos de exclusión han dibujado un particular paisaje antropológico (...)

Asombrarse frente a una determinada realidad implica la apuesta genealógica de repensar nuestras bases impensadas, de repensar por qué somos lo que somos y por qué hemos llegado a serlo”. (p.5)

Por consiguiente, se trata de comenzar a ejercitar la filosofía como educadores, con el objetivo de horadar todo sesgo y obstáculo, que impida la conformación de un Nosotros, no ya, tendiente a ratificar la continuidad de lo mismo, en detrimento de la diferencia, sino para hilvanar un Nosotros pleno de diferencia, es decir, de matices y singularidades.

Siguiendo a Michel Foucault (1991) distinguimos entre intelectual universal e intelectual específico. El primero se enfoca en conceptos generales, poseyendo de tal modo el saber universal y abstracto. En cambio, el segundo tiene la misión, desde su campo particular de conocimiento, de abordar los problemas de su época con la intención de denunciar aquellas estructuras de poder y prácticas sociales dominantes propias de un momento histórico determinado. Empleando las palabras del autor:

“Ser a un tiempo universitarios e intelectual (sic) consiste en intentar hacer uso de un tipo de saber y de análisis que se enseña y se recibe en la Universidad de tal forma que se modifique no sólo el pensamiento de los demás sino también el de uno mismo. Este trabajo de modificación del propio pensamiento y de los otros me parece la razón de ser de los intelectuales”. (p. 237)

El escenario escolar, para remover sus obstáculos, debe devenir topos de problematización, en donde el saber que circula debe permitir la transformación de unos y otros, con el objetivo de hacer estallar los regímenes de verdad y las relaciones de poder que colaboran con su sostenimiento. De acuerdo con Foucault, podríamos pensar en la figura de un intelectual-docente el que asista a una tarea de orden deconstructiva en donde el objetivo no será otro que el de un desmantelamiento. Desmantelar y horadar lo sólidamente establecido para que el topos escolar posibilite el encuentro

con el Otro, un Otro idéntico a mí en términos antropológicos, pero diferente respecto de sus valores, costumbres y formas de ser en el mundo.

Como expresa Colombani (2008):

“La tarea será pues propiciar el ‘entre’, el lugar del mutuo cuidado, del sentido compartido, del logos que reúne y afilia, del diá-logos, donde la palabra deja de ser palabra vana, que aumenta el desencuentro colectivo, sino el instrumento que provoque el vínculo (...) El retiro de la palabra como espacio común es lo que determina la caída en la vulnerabilidad. Nos volvemos más vulnerables en la medida en que enmudecemos, en que desaparece del escenario el otro y su propio logos, en que perdemos de vista el espacio público, como el lugar de una acción compartida y topos de reconocimiento”. (p. 6)

No se trata de traducir, sino de encontrar un lenguaje común para instaurar la posibilidad de diálogo. Naturalmente significa revisar, desprender la idea de jerarquía. En el otro también hay verdad. Inclusión hospitalaria podría significar la aceptación de la validez de otras cosmovisiones y convertirlas en contenido de reproducción escolar: ¿aceptará el Estado que haya una ‘competencia’ a la cosmovisión hegemónica? Tal vez esta pueda ser una de las tantas modificaciones necesarias para invertir la función político cultural de la escuela: dejar de ser la escuela *para* la comunidad, a ser la escuela *de* la comunidad.

El Estado podría plantear una nueva unidad en el respeto de la diversidad en su acogida hospitalaria. Superar las jerarquías culturales, identificar la hostilidad, ordenar las diferencias; asimilar e incluir son los conceptos desde donde pretendemos señalar el esfuerzo escolar por horadar la *ortopedagogía*, el intento por instaurar discursos verdaderamente hospitalarios e inclusivos que tiendan puentes con lo diverso y no lo atoren de sentidos nuevos o antiguos; el campo de batalla que se expresa en el topos educativo debe aportar y brindar ayuda y tranquilidad para quienes lo transitan, brindado herramientas de trabajo y no términos

superficiales plagados de sentidos que desbordan y alejan la diversidad de la enseñanza.

Para que la escuela se convierta verdaderamente en una “escuela de la comunidad” en lugar de una “escuela para la comunidad”, es esencial que el Estado reconozca y respete la diversidad cultural, promoviendo un entorno de acogida hospitalaria. Esto plantea la pregunta crítica de si es posible resistir la tentación de homogenizar las narrativas, la tarea de traducir estas narrativas de manera que mantengan su riqueza y diversidad es a la vez necesaria e imposible. La traducción no se limita a una mera reproducción del original; más bien, produce un crecimiento en el que lo original sobrevive y se transforma.

Reconocer la verdad en el Otro es un paso fundamental hacia la igualdad y la inclusión real, es decir la integración del Otro, en tanto otro. La inclusión hospitalaria no se limita a la mera aceptación de otras cosmovisiones, los logos a los que hicimos referencia, sino que también implica integrarlas activamente al topos educativo, desafiando así la hegemonía cultural dominante. La tarea de integrar y traducir la diversidad de logos en el ámbito escolar no solo es un desafío necesario, sino también una oportunidad para transformar y enriquecer el proceso educativo. A través de una inclusión hospitalaria genuina, podemos avanzar hacia un modelo educativo que no solo tolere, sino que celebre y aprenda de la diversidad, fomentando un entorno en el que todas las voces sean escuchadas y valoradas.

Tal vez así lo que hoy es ‘lo otro’ pueda ser mañana ‘lo mismo’.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2011). *Qu’est-ce qu’un dispositif?* En: *Sociologica*, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011.
- Bachelard, Gastón (2000). *La formación del espíritu científico*. México. Siglo XXI editores.

- Balcarce, G. (2016). *Derrida* (1ra ed., Vol. Colección La revuelta filosófica). (L. Soares, Ed.) Buenos Aires: Galerna.
- Colombani, M. C. (2008). *Espacio y Poder. La escuela como espacio de resistencia ante la nueva coyuntura socio-política*. Universidad Nacional de Mar del Plata, (pág.1- 11). Mar del Plata. <https://es.scribd.com/document/184142809/Espacio-y-Poder-en-La-Escuela>
- 2008). *Foucault y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2007) *Mismidad y Otredad. Una lectura desde una dimensión genérica* en Berbeglia C.E(coord.) *Propuestas para una antropología argentina*. Tomo VII comprensión y tolerancia. Buenos Aires, Biblos ed.(pp.23-37)
- Devés Valdés, Eduardo (2000). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Entre la modernización y la identidad*. Tomo 1, *Del Ariel de Rodó a la CEPAL (1900-1950)*-Buenos Aires, Biblos - Centro de Investigaciones Diego Barros Arana,
- Dreher Heuser E.(2014). *En el rastro de la filosofía de la diferencia (Gómez Piltcher M. y Gómez Ma Soledad Trad.)* en Skliar Carlos; Frigerio Graciela (comp.) *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Paraná. Fundación La hendija (pp 33-50)
- Foucault, Michel (1991). *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.
- Goffman, Erving (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Jaspers, Karl (2000). *La filosofía: desde el punto de vista de la existencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Narvaja, P., & Baumgratz, A. (2018). *El problema de la pedagogía normativa*. 593 Digital Publisher CEIT | ISSN 2588-0705, 3(3), 4-19. Recuperado a partir de https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/52.
- Esbozo de una pedagogía escolar* (2017). En: 593 Digital Publisher CEIT: Año 1 / N°. 4 / Quito (Ecuador) / Noviembre - Diciembre 2017 / ISSN 2588-0705.
- Nisbet, Robert (1991). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona, Gedisa.
- Saraiva K.(2014). *La Babel electrónica. Hospitalidad y traducción en el ciberespacio* en Skliar Carlos; Frigerio Graciela (comp.). *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Paraná. Fundación La hendija (pp.51-63)
- Ortega y Gasset, J. (2019). *Ideas y creencias y otros ensayos*. Madrid: Alianza .
- Reber, Arthur. (1989). *Implicit learning of tacit knowledge*. Journal of Experimental Psychology: General. 118. 219-235. 10.1037/0096-3445.118.3.219.)
- Skliar Carlos(2014)*Pensar al otro sin condiciones) desde la herencia, la hospitalidad y la educación*. En Skliar Carlos ; Frigerio Graciela: *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Parana. Fundacion La hendija(pp 11-31)
- Sztajnsrajber, D. (2023). *El amor es imposible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos (2011).En: Sarmiento, Domingo Faustino. *Educación popular; con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías*. - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Vatimo, G. (2009). *Después de la Cristiandad: por un cristianismo no religioso*. (C. Revilla, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Zea, L. (1978). *Filosofía de la Historia Latinoamericana*. Ciudad de México: Fondo de la Cultura Económica.