

Horizontes de intersubjetividad¹

DANIELA MARCELA ARTURO FAJARDO²
RICARDO ESTEBAN JURADO ERASO³

Resumen

Horizontes de Intersubjetividad es un conjunto de reflexiones dentro del macroproyecto denominado Pedagogías de la alteridad. Pensar la educación en las geografías del sur. El artículo, producto de una investigación cualitativa, busca repensar la dinámica de la escuela desde sus raíces, es decir, desde la intersubjetividad, como condición humana que determina, define, posibilita, marca la relación con el otro y lo reconoce, incluso, como precedente y constitutivo del yo. Este nosotros, presente en cualquier escenario humano, más allá del educativo, obliga la gesta de un pensamiento crítico hacia el reconocimiento de la diferencia, en medio de las prácticas sociales y pedagógicas, que en nuestra época y en nuestro sur están atravesadas por el poder y el discurso homogenizado.

Emprender la tarea de pensar una educación centrada en la condición humana, implica reconocer que ésta se nos manifiesta como suspendida y en crisis. Sin embargo, en la constelación de lenguajes que configuran la episteme de este tiempo, las **Filosofías de la Diferencia** han permitido construir nuevos rumbos en la comprensión del sujeto desde la representación del otro, la indagación del sí mismo a partir de la alteridad; en síntesis, hacen un llamado a pensar el ser en el horizonte de la intersubjetividad, con el fin de divisar, a lo lejos, la alteridad posible, y en proximidad, agenciar la geografía del Sur. ¿Todas las escuelas del sur son inclusivas? ¿dónde está el sur?. La ciencia educativa es apolar.

Sin el ánimo de instituir verdades, como lo busca la modernidad y el afán científico occidental, es necesario develar una escuela distante de lo intersubjetivo y cercana al colonialismo, que imposibilita las ideas de inclusión y atención a la diversidad, pero que nos otorga el derecho a soñar y conservar la utopía, precisamente como lo afirma Eduardo Galeano, porque nos sirve para caminar. ¿En occidente, en el norte no existe la utopía?

Palabras clave: intersubjetividad, alteridad, diferencia, educación, decolonialidad.

1 Recibido: 20 de febrero de 2014. Aceptado: 19 de mayo de 2014.

2 Daniela Marcela Arturo Fajardo. Docente Orientadora en la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza Carvajal, municipio de Pasto-Nariño. Psicóloga de la Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la Diversidad en la Universidad de Manizales. Correo electrónico: danielita_maf@hotmail.com

3 Ricardo Esteban Jurado Eraso. Enlace Coordinación académica para Nariño, Convenio COLSUBSIDIO – SENA – ICBF para el Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia. Psicólogo Universidad Mariana. Especialista en Neuropsicología Infantil de la Universidad Javeriana. Magister en Educación desde la Diversidad en la Universidad de Manizales. Correo electrónico: rejurado@misena.edu.co



Abstract

Horizons of intersubjectivity

Horizons of Intersubjectivity are a series of reflections within the macro project called pedagogies of alterity. To think education in southern geographies. The article, product of a qualitative research seeks to rethink the dynamics of the school from its roots, i.e. from intersubjectivity, as human condition that determines, defines, enables, makes the relationship with the other and acknowledges it, even, as precedent and constitutive of the self. It is among us, present in any human setting, beyond education, requires the feat of critical thinking towards recognizing the difference between social and pedagogical practices that in our time and in our south are crossed by the power and homogenized discourse.

To undertake the task of thinking an education centered in the human condition, it means recognizing this is manifested as suspended and in crisis. However, in the constellation of languages that make up the episteme of this time, the Philosophies of Difference allowed to build new directions in the understanding of the subject from the representation of the other, inquiring of themselves from alterity; in short, make a call to thinking about being on the horizon of intersubjectivity, in order to spot in the distance, the possible alterity, and in proximity, to negotiate South geography.

Without wishing to establish truths, as modernity seeks and western scientific eagerness, it is necessary to uncover a school far from the intersubjective and close to colonialism, which precludes the principles of inclusion and attention to diversity, but that gives us the right to dream and keep the utopia, just as Eduardo Galeano says, because we use it to walk.

Key Words: intersubjectivity, alterity, difference, education, decoloniality.

Justificación

“La necesidad de invertir lo que somos nace de reconocernos como hijos del desencantamiento de la educación (...). Somos Hijos de la urgente tarea de la resignificación del ser Maestro desde las vivencias cotidianas, las experiencias en la diversidad y los deseos de alteridad”

Pineda (2013)

En el ámbito de la violencia, en los contextos de la guerra, en los tiempos de la barbarie, en los signos más evidentes del presente histórico, se torna cada vez más difícil pensar en el horizonte de la intersubjetividad. El testimonio atroz del mundo habitado podría reconocerse en la

imposible correlación entre sujetos. Como mónadas, los sujetos individualizados habitan en espacios demarcados por la imposibilidad de tejer un sentido colectivo de mundo. La comunidad conflagrada, al decir de Jean-Luc Nancy (1989), constituye el único sentido de estos tiempos y allí la intersubjetividad es tan sólo un anhelo.

El orden del discurso bajo el cual se nombra esta época deviene en la enunciación de las formas de la intimidación, la hostilidad, el desencanto, la crisis humanitaria, la vulneración de derechos, el llanto ancestral y la nostalgia suicida de una obsolescencia humana inscrita en el comportamiento del sujeto contemporáneo. Como afirmaba Giovanna Borradori (2003), **vivimos en una época de terror**, quizá porque nos aterroriza el otro en su radical diferencia.



En medio de la desolación tenemos conciencia del acontecer histórico, pero hemos olvidado la necesidad inminente de dirigir nuestros esfuerzos hacia la construcción de una educación imaginada en los horizontes de la intersubjetividad como primera manifestación del largo camino hacia la diversidad. Es preciso, entonces, pensar un lugar para el reconocimiento, fundamento esencial de la condición humana y de la propia constitución del sujeto en correlación con el otro, es decir, en clave de intersubjetividad.

Antecedentes

“Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación, requiere tomar con seriedad tanto las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas (...). Pero más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación”

Walsh (2007)

Los precedentes de la travesía investigativa, las huellas disponibles y los vestigios que la sustentan, permiten identificar un conjunto de investigaciones publicadas por algunos centros de estudios pedagógicos en América Latina.

Entre los escritos más destacados y cercanos a las pretensiones del macroproyecto *Pedagogías de la Alteridad* y del presente proyecto *Horizontes de intersubjetividad*, se encuentran los del profesor Carlos Skliar, investigador del CONICET (Argentina), quien actualmente se encuentra trabajando dos líneas generales de indagación: *“Experiencia y alteridad en educación”* y *“Pedagogías de las diferencias”*. Enmarcado en estas líneas de trabajo, el profesor Skliar ha publicado varios libros que son traza ineludible en el esfuerzo por configurar nuestras propias

rutas. Su enfoque permite identificar la pertinencia de lo que en el macro-proyecto se nombra como “pedagogías de la alteridad”, re-significando el lugar del otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su obra descansa sobre un sereno recorrido por distintos pensadores post-estructuralistas, dando un tratamiento filosófico al problema de la alteridad.

Por otra parte, se reseñan las reflexiones que Catherine Walsh ha realizado desde el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador. Sus estudios apuntan hacia el giro decolonial, y en tiempo reciente ha planteado una potente coligación entre este giro y el campo de la educación, teniendo como referente la interculturalidad y que fuera motivo de una intervención en Bogotá en el año 2005 bajo el nombre: ***“Interculturalidad, Colonialidad y educación”***.

En esta misma ruta, los trabajos de investigación articulados a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, resultan importantes para argumentar los hallazgos de la investigación descrita en este artículo, fundamentalmente el artículo de investigación de la profesora Piedad Ortega Valencia ***titulado “Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-Otros”*** (2011). Su reflexión, presenta una aproximación fenomenológica sobre los modos de existencia contemporáneos y los recrea desde una perspectiva, asumiendo la acción pedagógica como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad y hospitalidad. Se intenta cartografiar esta época a partir de la pregunta: ¿en qué mundo estamos educando? Por ello se propone la construcción de una pedagogía del Nos- Otros que posibilite vivir históricamente en la política de nuestra existencia cotidiana.

Pregunta y objetivos

¿Es posible pensar en la intersubjetividad, el reconocimiento del otro, la comprensión



de la alteridad y la aceptación de la diferencia, en medio de las prácticas coloniales, la dominación y el lenguaje de poder que permean la escuela? El objetivo central es comprender los horizontes de intersubjetividad en los escenarios educativos actuales y en la educación del futuro centrada en la condición humana y agenciada desde las prácticas decoloniales. De esto se desprenden las especificidades a saber: Reflexionar acerca de la intersubjetividad como condición humana y como requisito para pensar en comunidad. Develar que una escuela ajena a la intersubjetividad imposibilita el reconocimiento de la diferencia y se constituye en una estrategia de poder para gobernar al otro en su radical diferencia. Dilucidar acerca de las prácticas de intersubjetividad posibles e imposibles en la escuela, donde ocurre un inevitable encuentro con el otro.

Descripción Teórica

“La intersubjetividad se halla en conexión directa con la historia de la comunidad, con su tradición y su cultura, y por tanto, con las manifestaciones o expresiones de esa cultura, desde el lenguaje y demás sistemas simbólicos (...). Esto a su vez responde a pretensiones intersubjetivas de transmisión, educación, comprensión y crítica”
Acebes (2001).

El sustento teórico para construir *Horizontes de Intersubjetividad* se basa en dos apartados principales, que también organizan la estructura general del macroproyecto. En primer lugar, aparecen *estudios de la alteridad*, un conjunto de saberes que tienen en común indagar por la condición del otro en la sociedad contemporánea, tanto desde el plano de composición de la Filosofía, como de las demás Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Esta indagación por la condición del otro sugiere la pregunta

ontológica por *el ser del otro*, la pregunta ética por *la praxis del otro*, y la pregunta pedagógica por *la educación del otro*.

En este campo conceptual se inscriben tres perspectivas teóricas fundamentales. Con Hanna Arendt, hay un acercamiento a la problematización filosófica acerca de la *condición humana*, pensar desde esta perspectiva consiste en actualizar nuestros más recientes temores y experiencias. Si el temor humano de la primera mitad del siglo XX estuvo determinado por las conquistas y realizaciones de la razón instrumental, la segunda mitad del siglo XX lo está por la experiencia de la escasa alteridad. Ambos momentos arrojan a una doble preocupación: ¿De qué palabras dispone el hombre contemporáneo para comprender sus temores y sus experiencias más recientes? y ¿Cómo nombrar hoy la condición humana?.

Edmund Husserl, por su parte, permite comprender que la posibilidad de la intersubjetividad deriva, no sólo de la validez del conocimiento objetivo del mundo, sino y ante todo del reconocimiento que un sujeto hace de otros como sujetos en el mundo. Es necesario por tanto afirmarse en una comunidad constituida por otros donde no basta la certeza solitaria del yo-pienso. Lo que Husserl despliega con esta meditación en torno a lo que constituye el mundo a mi alrededor, es decir, el mundo donde aparecen otros, tiene sentido en tanto la experiencia propia de mi subjetividad implica la comprensión mutua de la experiencia del otro.

El poeta y especialista en problemas de la comunicación humana, Carlos Skliar, aporta un amplio repertorio de argumentos para reconocer la presencia inevitable del otro en sus múltiples formas en el escenario escolar, ese otro que nos perturba, nos altera y nos atemoriza, pero que debe vincularse en conversación para posibilitar el acto de la educación; además de compartir su postura crítica frente al lenguaje de poder que se maneja dentro de la multiculturalidad y la inclusión, en la sociedad y en la escuela.



En segundo lugar, se encuentran *estudios postcoloniales*, aventuras recientes del Pensamiento Latinoamericano que permite articular, coligar y relacionar la cuestión del otro situado en nuestra realidad, intentando responder a la demanda del presente que nos exige pensar en situación, desde el lugar que habitamos y desde el cuerpo que somos. Los *estudios postcoloniales* no son sólo un conjunto de miradas críticas en torno a un pensamiento desde el Sur, sino que responden a un tipo de prácticas intelectuales movilizadoras de posturas críticas frente al proyecto de la modernidad.

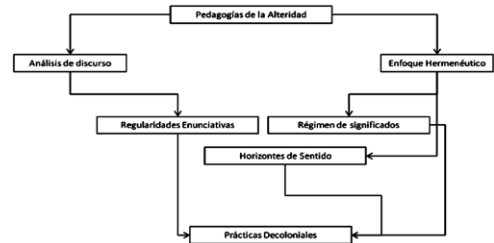
Para este propósito argumentativo, se lee a Catherine Walsh y su amplia exposición acerca de la presencia de prácticas de dominio y rastros colonialistas en la actualidad de la escuela y en la cotidianidad de la sociedad. En estos espacios, la hegemonía del saber y el anhelo de una monocultura siguen vigentes, por lo que plantea la necesidad de descolonizar el conocimiento, a través de un rechazo a la disciplinarización de la subjetividad y una deconstrucción de las condiciones de saber ancladas al poder. La doctora Ruth Cortés, adicionalmente, presenta un recorrido histórico por el conflicto colombiano y sus implicaciones en las prácticas de ciudadanía dentro de la institucionalidad educativa, elementos importantes para comprender el determinismo de la sociedad sobre la escuela y pensar las prácticas de la educación ciudadana en un contexto de violencia y exclusión social.

Metodología

En un primer momento, el enfoque metodológico utilizado sugiere adoptar el análisis de discurso desde la perspectiva de Michel Foucault. En este enfoque, cada travesía de la investigación, tiene la necesidad de reconstruir los enunciados correspondientes a las pedagogías de la alteridad y las prácticas decoloniales.

En un segundo momento, se adopta un enfoque hermenéutico con el fin de

interpretar el régimen de significados y los horizontes de sentido derivados de las regularidades enunciativas encontradas en el análisis de discurso y la recolección de información cualitativa.



Estructura del diseño (Pineda, 2013):

El procedimiento investigativo para reflexionar acerca de *Horizontes de Intersubjetividad*, sugiere dos fases:

1. Análisis del discurso: Pedagogías de la alteridad y prácticas decoloniales
2. Ejercicio hermenéutico: Interpretación de las regularidades enunciativas.

Escenario de estudio: escenarios de educación desde la diversidad.

Unidad de análisis: alteridad - decolonialidad - pedagogía - prácticas.

Hallazgos

“Esas dicotomías de que el bárbaro es el malo, el bárbaro es lo asqueroso es lo feo, es o por civilizar, deviene de experiencias colonizadoras, parece ser que en la educación, a veces, corremos así, como el profesor es el que civiliza mientras el estudiante es el bárbaro, frente a esa bipolaridad es muy complicado proceder correctamente”

**Miguel Alberto González
González (2013)**

La experiencia que el sujeto contemporáneo tiene de los otros, se ve interpelada por la inconmensurable materialidad de la barbarie, es decir, por la imposibilidad



de nombrar y contener los hechos que han desatado la negación del otro. Así, la aventura ética de la sociedad se ha visto opacada, oscurecida y suspendida por el imperativo de alteridad que se ha impuesto en esta civilización: El otro siempre se nos presenta como enemigo, amenaza, anormalidad que es preciso aniquilar, aislar o reducir.

En este desconocimiento de la intersubjetividad hemos hallado la réplica fiel de la crisis del presente, en esta sociedad parece evidente que hemos olvidado que el sujeto sólo se forma en el vínculo con el otro, ese exterior a mí que me constituye, me interpela, me permite afirmarme en su radical exterioridad. Pensar la intersubjetividad, entonces, implica poner de manifiesto que el existenciario de un sujeto lo constituyen los otros y requiere situarlo en una trama de relaciones, no en un sistema cerrado de condicionamientos solitarios que se bastan a sí mismos para afirmar el ser.

A propósito, en un yacimiento poco explorado de su obra, Husserl se sitúa históricamente en la comparecencia ante la guerra, allí donde se destituye la comunidad intersubjetiva y donde se desvanece cualquier posibilidad de ser con otros. Se trata del hallazgo de la responsabilidad en la constitución del sujeto, que se traduce en un compromiso con la renovación de la cultura y del hombre.

De esta manera, pese a que la experiencia del sujeto está atravesada por la guerra, comprenderse como sujetos coligados, responsables del otro, sugiere una primera condición de posibilidad para el acto de educar. La renovación necesita alimentarse de la responsabilidad que sentimos cuando reconocemos que el mundo es, ante todo, un tejido construido con otros.

Es por tanto la experiencia de la guerra, la que destituye la comunidad intersubjetiva y la que impone el clamor de renovación. Finalmente este clamor es a lo que responde la paideia de toda época; es el sentido que a lo largo de los tiempos

le hemos asignado a la tarea de formar a otros, intentando responder una pregunta fundamental que nos regresa al horizonte de la condición humana: ¿Cómo inscribir un sujeto en una comunidad intersubjetiva amenazada por la guerra? O lo que implica pensar, ¿Cómo ser con otros en una sociedad que ha roto por distintos medios el vínculo esencial que nos implica en la responsabilidad del vivir juntos?

Desde esta perspectiva, el horizonte de la intersubjetividad inaugura una impronta para la educación en tiempos de guerra: reinscribir la condición humana en una comunidad intersubjetiva. De ahí la necesidad de pensar que el largo camino hacia la aceptación de la diversidad implica una ética fenomenológica basada en la responsabilidad, principio que sólo puede darse en una comunidad donde la existencia del otro no implique una amenaza, donde el otro se revele en su diferencia, en su pleno reconocimiento, en su textura intersubjetiva. Y como es evidente, no es éste el mundo que somos sino el que tanto anhelamos.

La comunidad intersubjetiva es la condición de posibilidad de las prácticas de reconocimiento, allí donde interviene un otro esencial en la constitución del yo, allí donde cada sujeto demanda para ser la presencia del otro; en síntesis, al reconocer el tejido intersubjetivo de las relaciones humanas encontramos el sentido de la identidad, que en palabras de Chantal Mouffe (2009, p. 31), “implica aceptar que en toda formación de la identidad existe un exterior constitutivo que es el otro”: el nosotros siempre estará en relación con ellos.

La inclusión no está ajena a estas interpretaciones, pese a ser el fenómeno de moda en la escuela que atesta las Instituciones Educativas, pues, desde una interpretación profunda, es palpable que se convierte en un conjunto de relaciones de poder que mantiene controlado el efecto potente de la diversidad. Una comunidad intersubjetiva en estas con-



diciones siempre será imposible además de impensable.

En el orden del discurso de la educación se hace evidente una práctica pedagógica que privilegia la formación de sujetos obedientes, dóciles y normalizados, relegando a los “otros” a tratamientos especiales, tácticas y tecnologías de sí, terapéuticas, psiquiátricas, penales y de segregación, aislamiento e invisibilización.

Una de las causas que podemos identificar en esta reproducción de la colonialidad del espacio educativo es la permanencia de los rasgos culturales que definieron a la sociedad entre los siglos XVIII y XIX. La sociedad americana colonial estaba clasificada en un cuadro de castas (Castro-Gómez, 2008), de la que derivaba una compleja taxonomía de representaciones excluyentes del otro a partir de la sangre y bajo la impronta de la raza. En este escenario, el acto de educar se hallaba restringido a la formación de una élite y, si podemos hablar, de una paideia del mundo colonial, ésta concebía la formación como privilegio de la raza pura.

Esta configuración de la sociedad no ha desaparecido, sólo ha cambiado sus formas de expresión, exclusión, reducción, y se ha venido apoyando en otros dispositivos de poder, ocultando la negación del otro bajo el espesor de un orden del discurso pedagógico. El complejo y riesgoso fenómeno de la inclusión, hace pensar que en un escenario caracterizado por defender la igualdad en clave de homogeneidad, se instala el criterio de la normalización como imperativo de la educación. Al abrigo de este imperativo se produce una clasificación negativa de las diferencias en la escuela, la experiencia del aula termina por reproducir un imaginario del otro saturado por las carencias.

Se trata, en síntesis, de un *imposible* y un *impensable* que reproduce la colonialidad de la educación en tanto negación permanente del otro; teniendo en cuenta que la idea del estudiante obediente, pasivo, semejante a los demás, seduce a

tal punto que la labor del maestro parece no ser interpelada por la multiplicidad de existenciarios que revelan la intersubjetividad emergente de la sociedad. Postura que ha ido generando distintas maneras de atribuir capacidades y destrezas sobre la base de una identidad y en el más absoluto desconocimiento de la alteridad.

Conclusiones

“La cultura y la historia como conciencia, permiten en el marco de la educación, resignificar las prácticas pedagógicas, desde el saber pedagógico que, como discurso recupere a los sujetos, desde la intersubjetividad (...), que tiene una densidad de relaciones en el plano de lo emocional, lo intelectual, lo ético y lo estético para desplegar las potencialidades de “todos” los sujetos”

Isaza (s/f).

¿Qué puede significar educar en medio y a través de esa temporalidad excesivamente presente y de esa espacialidad del otro que se deslocaliza y desplaza incesantemente hasta acercarse con su misterio, hasta volverse irreductible, hasta hacernos rehenes?, ¿Es la educación un inevitable encuentro con el otro que aparece en forma monstruosa o es una posibilidad para que su regreso nos confronte con la alteridad y cuestione nuestra mismidad?, ¿Es real el reconocimiento de la diferencia del otro en el contexto de la educación colombiana, aún cuando continúa marcada por la colonialidad?

Estos y numerosos cuestionamientos más, evocan las prácticas posibles e imposibles a la luz de la intersubjetividad en la escuela, constituyen interrogantes que apuntan a la reflexión social y educativa en medio de las dinámicas temporales y espaciales del sujeto, más allá de los



discursos convencionales, las respuestas acomodadas a los intereses particulares y la retórica sin profundidad de aquel que pretende o exige el hospedaje del otro.

Para llegar al foco de las siguientes apreciaciones, cabe indicar que al interior de la escuela, se vivencian procesos violentos en medio de sutileza y aceptación generalizada que esconden el horror de sus efectos a nivel subjetivo: la normalización, la uniformidad, la homogeneidad, la búsqueda de un orden a costa del borramiento de lo disímil; en ellos, el poder se manifiesta en el complejo campo de la identidad, pretendiendo eliminar la inconmensurable diferencia humana. Esta constatación a partir de los castigos, los "símbolos de identidad", el constante manejo de expresiones y acciones para equilibrar personalidades, invita a una comprensión de la alteridad en los escenarios escolares y de la vida cotidiana, pensamiento que debe trascender el mero abordaje de la diversidad, la inclusión y la escuela para todos.

No es posible continuar con la apropiación del lenguaje político y normativo en torno a la diversidad, mientras no se incorpore al entendimiento las secuelas de una sociedad aquejada por los rastros y las marcas fundamentales del dominio y el menosprecio.

Evidentemente, el imperialismo y las prácticas coloniales que han oprimido a naciones, territorios y culturas, no desaparecieron al finalizar las guerras mundiales, mucho menos concluyeron en Colombia, donde persisten hechos violentos que se han incrementado desde la década de los ochenta, reformas gubernamentales que pretenden argumentar la necesidad de la guerra y protestas sociales ante el inconformismo de los actos políticos en la nación.

Los hechos históricos ocurridos en nuestro país y que se asocian con el conflicto armado y la vulneración de derechos humanos, intensificados desde la década de los ochenta, como indican los hallaz-

gos de Cortés, R. (2004), reiteran la idea de un territorio eminentemente colonial, marcado por la dominación y el poder de algunos sectores sobre otros, de algunos estratos sobre otros, de algunos sujetos sobre otros.

Esta realidad genera heridas significativas en la educación, altera el cumplimiento de sus objetivos primordiales y produce barreras en torno a la intersubjetividad, condición necesaria para hablar de la tan nombrada convivencia y la muy olvidada alteridad en los contextos escolares. Continuamos desde el sur viendo al norte, perpetuamos el nombre del hospedador y negamos al huésped, se da continuidad a una espacialidad donde habita la hostilidad hacia el otro, negándolo y buscando la repetición de la mismidad, una pedagogía enmarcada en un único espacio, en una única manera de concebir la diversidad, donde la premisa es llevar a las aulas a todos los sujetos, en especial a aquellos rotulados como diferentes, a quienes de forma indiscriminada se nombra como diversos, sosteniendo con ellos una relación difusa, excluyente, en ocasiones con matices violentos, agresivos y de corte colonial.

Lo más preocupante es que estas dinámicas se producen al interior de la escena educativa diaria, que vivenciamos, que respiramos, que sentimos, de la que somos partícipes. Se mira con recelo al otro que se posiciona como origen de los dilemas del aula, de los dilemas de la Institución; es así como ese otro es el poseedor de una diversidad evidentemente negativa, que lo estigmatiza y lo agrupa junto a otros "otro" que comparten su condición, desconociendo que todos ellos son fragmentos de un mismo sujeto.

Es por esto que se afirma que la pedagogía de la alteridad no se constituye en una posibilidad transformada, sino que es, citando a Skliar (2002, p. 67) "una reforma autoreformada" de la que se debe dudar por no tener en el concepto de diversidad un sustento de movilización y afirmación real, por su carácter balsámico



y atenuador de las realidades violentas de los contextos escolares y culturales, y por ser un breve descriptor de una característica palpable, evidente de la vida social. En este sentido, no debe perderse de vista el uso de la diversidad para fines naturalmente convenientes para algunos (los colonos), pues las políticas educativas, a voz en cuello, dibujan sistemas multiculturales para reafirmar la bondad de su hospitalidad, pero en las prácticas escolares, obligan a los sujetos a vestir los ropajes que los dotan de la uniformidad deseada, ocupando así un lugar de *diverso invisible* que le confiere derechos y posibilidades.

Recomendaciones

“Educar es un acto de amor. La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”
Arendt, citada en Ortega (2012).

En la sociedad donde el otro está confinado al silencio y la negación, sólo cabe la posibilidad de sujetos individualizados, normalizados y hegemonizados que poco a poco van perdiendo su percepción de la dimensión intersubjetiva que los constituye. En el mundo del sujeto se vive la experiencia de lo uno que se prolonga en lo mismo. Sin embargo, y pese a las pretensiones de un poder pedagógico basado en la negación, el otro irrumpe y confunde el espacio de la mismidad, ya no aparece como un algo externo, errante, vagabundo, se instala en el lugar de los que existen, que se descubren y faltan.

Es preciso por tanto, orientar la acción pedagógica imaginada, no en la reproducción de la identidad sino en la afirmación

de la diferencia, hacia la yuxtaposición de la voz y la presencia del otro. Cabe preguntarse entonces como lo hace Félix de Azua “¿Somos indicaciones para el sentido de los otros?” (2001, p. 47). La respuesta a esta pregunta podría permitirnos insistir en que la indicación exige la apertura hacia la comunidad intersubjetiva.

Una educación de espaldas a esta comunidad, no puede ser otra cosa que la expresión y la manifestación de formas de gubernamentalidad agenciadas sobre la alteridad, la diferencia y la misma intersubjetividad. Frente a la innegable crisis de intersubjetividad, es necesario construir una alternativa pedagógica centrada en la alteridad y la urgencia de un giro decolonial que supere las barreras culturales y destituya los imaginarios de la educación metafóricamente inscrita en el cuadro de castas; una educación en horizonte de un diálogo permanente, en apertura a la voz del otro y en abierta construcción de la comunidad intersubjetiva.

El Otro tiene que pensarse y representarse como un vínculo, como una relación, como una coligación que estructura las formas de la identidad. Es el acto mismo de educar una tensión emergente con la disposición de esta presencia. En esta perspectiva, el tiempo y el espacio del Otro demandan una resignificación de las disposiciones en la escuela. “El sujeto de conocimiento ha de movilizar igual su pensamiento, ampliar su mirada, su visión de la realidad, romper las cadenas que lo atan a ciertos lenguajes canonizados, protocolarios, enriquecer el lenguaje y buscar metodologías alternativas para leer la realidad” (Guarín, 2012).

Los espacios educativos, deben posibilitar escenarios de reflexión para descubrir la idea de que los otros no son enemigos, sino antagónicos (Chantal Mouffe, 2009), y por este hecho se reconocen no como amenaza, sino más bien como posibilidad de ser. La comunidad intersubjetiva, entre antagónicos, constituye la entidad primigenia de la formación de lo social. Este



planteamiento articula un mismo horizonte entre la condición humana y la intersubjetividad, pues lo esencial en la condición humana (aquello que define nuestra manera de ser en una época) es la pluralidad, es decir, el inevitable condicionamiento de los otros, la apertura a la intersubjetividad de Husserl, al antagonismo de Chantal Mouffe y a la alteridad de Lévinas. En el caso de la filosofía de Lévinas (2000), la dimensión intersubjetiva está referida a las relaciones con el otro, en tanto el otro implica la manifestación de lo que desconocemos del otro. En este sentido las relaciones de alteridad implican una representación paradójica del Otro, en la medida en la que no se trata de demostrar la existencia del otro, o de colmar su deseo, sino de asumir que no sabemos nada sobre ese otro, que aparece y se manifiesta a nosotros.

Es por esa razón que Lévinas propone los procesos de aprensión de alteridad en las relaciones más cotidianas y en las acciones más pasionales, es decir, en las que exponen el alma de sí y el otro a partir de la comprensión de la relación de alteridad como relación con lo infinito. Lévinas propone que es en el rostro del otro en el que se percibe el infinito, si aplicamos este tipo de comprensión de la relación con el otro a las prácticas educativas, tenemos que, las posibilidades del aprendizaje son igualmente infinitas, pues se basan en el desconocerse continuo, a partir de la aprehensión que de lo infinito, el otro me ofrece. Ello implica una relación

de aprendizaje, a partir de la ofrenda y la disolución de las relaciones de dominación entre quien sabe y quien ignora, pues se trata de una ignorancia mutua a pesar del paradójico reconocimiento de la presencia del otro, que en este caso particular del aprendizaje, representa más que a un maestro a un mensajero.

La pedagogía del mensaje, tiene que ver con la relación de alteridad que permite el aprendizaje de lo desconocido. En el cruce de estas dimensiones del aprendizaje (la intersubjetividad y la alteridad) tiene un lugar dinámico y vital en la educación. De esta forma, la educación como horizonte (como espacio y tiempo de las relaciones de aprendizaje) integra en sus procesos las dimensiones de la relación con el saber y la verdad, para producir entornos en donde los docentes aprendemos a enseñar remontándonos al aprendizaje continuo de las paradojas en las que se ofrece el otro. Una educación de frente a la comunidad intersubjetiva se expresaría en una espacialidad Decolonial-pedagógica que nombraremos como multicultural.

Pensar la ruta contraria implica aceptar el abandono del otro, como si se tratase de una plaga contagiosa que exagera y aliena la esencia del yo, y representa la reproducción de una espacialidad colonial-pedagógica donde el Otro se representa como amenaza y su potencia debe ser conjurada. Esta es la característica del tiempo presente, que puede resumirse en la expresión la escasa alteridad.

Bibliografía

Fuentes

- Acebes Jimenez, Ricardo. (2001). *Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty: historia, cuerpo y cultura*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Arendt, Hanna. (1993). *La Condición Humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Azua, Félix de. (2001). Siempre en Babel. En: Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos. *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Borradori, Giovanna. (2003). *Philosophy in a time of terror: Dialogues with Jurgen Habermas and Jacques Derrida*. Chicago: University of Chicago.
- Carreño, Gastón. (2008). El pecado de ser otro. *Revista chilena de antropología visual* Nro. 12. Santiago de Chile: pp. 127-146.
- Castro-Gómez, Santiago. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de "lo latinoamericano". La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En: Follari, Roberto & Lanz, Rigoberto. *Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina*. Caracas: Sentido: pp. 155-182.
- Cortés Salcedo, Ruth Amanda. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 – 2004*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (s/f). *¿Qué entendemos por libertad en Latinoamérica? Promesas y posibilidades, filosofar la educación*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2012). *La modernidad positiva*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Husserl, Edmund (1993). *Ideas*. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.

- Isaza de Gil, Gloria. (s/f). *Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Lévinas, Emanuel. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Lévinas, Emanuel. (1999). *De la evasión*. Madrid: Arena Libros.
- Ortega Valencia, Piedad. (2012). *Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Nro. 35 (Febrero – Mayo). Bogotá: Universidad Católica del Norte.
- Pineda Muñoz, Jaime Alberto. (2012). *Pedagogías de la alteridad y prácticas decoloniales en educación*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Pineda Muñoz, Jaime Alberto. (2013). *Pedagogías de la alteridad. Pensar la educación en las geografías del sur*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Skliar, Carlos. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Argentina: Miño y Dávila Editores
- Skliar, Carlos. (2005). *La crisis de la conversación de alteridad*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO
- Walsh, Catherine. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 19, Nro. 48 (Mayo – Agosto). Medellín: Universidad de Antioquia.

Referencias

- Acosta López, María del Rosario. (2009). Hegel y el concepto «puro» de reconocimiento: la intersubjetividad como constitutiva de la subjetividad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arroyave Álvarez, Orlando. (2010). Aproximaciones a una psicología de la exclusión. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Vol. 2. En: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/viewFile/99/93>. (Recuperado el 30 de noviembre de 2012)
- Bauman, Zigmunt. (1996). *Modernidad y ambivalencia, las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.



- Derrida, Jacques. (1997) *El monolingüismo del otro, O la prótesis del origen*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Foucault, Michel. (2005) *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Freire, Paulo. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. (10a edición en español). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- González González, MiguelAlberto. (2012). *Desafíos de la Universidad. Miradas plurales. Carpe Diem*. Madrid: Editorial Académica española.
- Gutiérrez, Marcela. (2008). *La escuela como reflejo de la sociedad. La violencia discriminatoria frente a las minorías étnicas y la diversidad cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Sur
- Jünger, Ernst (1993). *La Tijera*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Madroñero, Mario (2010). *Políticas de la hospitalidad*. En: *Cuadernos Latinoamericanos de Filosofía*. Vol. 31, Nro. 103. Bogotá: Universidad Santo Tomás. pp. 91- 105.
- Martínez, Enrique y Sánchez, Salanova. (s/f). *Paulo Freire. Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza*. En: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm. (Recuperado el 12 de febrero de 2013)
- Parra Sandoval, Rodrigo et al. (1998). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Pineda Prada, Nelson. (2009). *Ponencia: Vigencia y Pertinencia del Pensamiento de Simón Rodríguez*. Segundo Encuentro Internacional de Investigación Educativa. Costa Rica. En: <http://www.apse.or.cr/webapse/pedago/enint/10ponen.pdf>. (Recuperado el 5 de febrero de 2013)
- Serrano Gómez, Enrique. (1998). *Ética e intersubjetividad*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Skliar, Carlos. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Skliar, Carlos. (2011). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la alteridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Urabayen Pérez, Julia María (2012). *Más allá de la onto-teología en el pensamiento de Lévinas: del Rostro A-Dios*. *Revista Escritos*, Vol. 20, Nro. 45 (Julio – Diciembre). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, pp. 305 – 342.