



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro

Druker Ibáñez, Sofía

El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 39, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243162775013>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>

El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro

Sofía Druker Ibáñez sofia.druker2019@umce.cl
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 39, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Recepción: 30 Julio 2019
Aprobación: 28 Octubre 2019

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243162775013>

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo discutir dos concepciones de diversidad que emergen desde marcos epistemológicos divergentes: el camino explicativo de la objetividad, entendido como aquel que asume la existencia de una realidad externa como parámetro para la experiencia y el conocimiento; y el camino explicativo de la (objetividad) que suspende la posibilidad de considerar la realidad ontológica como parámetro para establecer valor de verdad, y se focaliza en los procesos activos de construcción de realidad del sujeto. Se revisan las concepciones de diversidad imperantes en el ámbito educativo chileno, a través de la contrastación entre discursos oficiales sobre la diferencia y su operacionalización en la implementación de política pública educativa, particularmente en los ámbitos de la educación especial y la educación intercultural. Adicionalmente, se discuten las principales implicancias de las concepciones de diversidad analizadas para la práctica pedagógica y para la experiencia educativa que estas prácticas propician. A modo de conclusión, se propone que el giro epistemológico implica un tránsito desde una concepción de diversidad que es atribuida a “los diferentes”, a una comprensión de lo diverso que nunca puede ser una descripción del otro, pero es siempre condición del encuentro con otro. Finalmente, se destaca particularmente, la necesidad de aceptar, desde el camino explicativo de la (objetividad), el carácter desconocido de la diversidad como construcción de mundo, y la urgencia de focalizar la atención pedagógica en la generación de espacios interaccionales que propicien los aprendizajes que se declaran como prioritarios.

Palabras clave: Diversidad, educación, objetividad, (Objetividad), epistemología.

Abstract: This article aims to discuss two conceptions of diversity that emerge from divergent epistemological frameworks: the explanatory path of objectivity, understood as that which assumes the existence of an external reality as a parameter for experience and knowledge; and the explanatory path of (objectivity) which suspends the possibility of considering ontological reality as a parameter to establish truth value, and focuses on the active processes of construction of the subject's reality. The prevailing conceptions of diversity in the Chilean educational field are reviewed through the contrast between official discourses on difference and their operationalization in the implementation of public educational policy, particularly in the fields of special education and intercultural education. Additionally, the main implication of the conceptions of diversity analyzed for pedagogical practice and for the educational experience that these practices foster are discussed. As a conclusion, it is proposed that the epistemological turn implies a transit from a conception of diversity that is attributed to “the different”, to an understanding of the encounter with another. Finally, the study emphasizes the need to accept, from the explanatory path of objectivity, the unknown character of diversity as a construction of the world, and the urgency of focusing pedagogical attention on the generation of interactive spaces that foster learning that is declared a priority.

Keywords: Diversity, education, objectivity, (Objectivity), epistemology.

1. INTRODUCCIÓN

Al centro de cualquier construcción epistemológica se encuentra una concepción particular sobre la relación entre sujeto y realidad, que informa las maneras de dar respuesta a las preguntas fundamentales sobre el conocimiento, referidas a su naturaleza, sus límites y mecanismos.

De acuerdo a Maturana (1997), estas preguntas pueden ser respondidas siguiendo dos caminos explicativos que son mutuamente excluyentes. Por un lado, está el camino explicativo de la objetividad, que reconoce la realidad ontológica como referente para establecer el valor de verdad de la empresa del conocimiento, y se interesa consecuentemente, en la construcción de representaciones lo más exactas posibles de esta realidad. Por otro lado, está el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis – en adelante (objetividad) – que suspende la posibilidad de considerar la realidad ontológica como parámetro para la producción de conocimiento, y se focaliza en los procesos de construcción de realidad que realiza cada sujeto.

Refiriéndose al giro epistemológico que representa el tránsito de la objetividad a la (objetividad), von Glasersfeld (2000) plantea: “La revolución que se ha puesto en movimiento en nuestro siglo es más profunda que la de Copérnico, que expulsó al hombre de su soñada posición de privilegio en el centro del universo” (p. 19); pero, ¿qué consecuencias tiene una revolución de esta envergadura en el modo como concebimos la diversidad? ¿Cómo se expresa este tránsito en el ámbito educativo, tradicionalmente concebido como espacio de reproducción de la realidad unívoca y universal?

En el marco del giro epistemológico señalado, el propósito de este artículo es explorar las construcciones de diversidad que se enmarcan en estas distintas perspectivas epistemológicas sobre la relación entre sujeto y realidad, y sus implicancias específicas en el ámbito educativo. El argumento que desarrollo aquí es que el tránsito por un camino explicativo u otro, lleva consigo la adscripción a una comprensión particular de diversidad cuya operacionalización tiene consecuencias importantísimas para la política pública así como para las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas que estas prácticas propician.

Para desarrollar este argumento, discuto en primer lugar, la concepción de diversidad que emerge del camino explicativo de la objetividad, analizando como ésta se operacionaliza desde la política educativa chilena, específicamente en los ámbitos de la educación especial y de la educación intercultural. En un segundo apartado, profundizo en la fundamentación epistemológica de una noción alternativa de diversidad que emerge desde el camino explicativo de la (objetividad); para luego revisar algunos alcances de estas concepciones divergentes para las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas. Finalmente, ofrezco algunas conclusiones en las que destaco las vinculaciones entre posiciones epistemológicas y concepciones operativas de diversidad, relevo las principales diferencias entre ellas, y destaco las implicancias educativas del enfoque de la (objetividad).

2. OBJETIVIDAD Y DIVERSIDAD

El camino explicativo de la objetividad tiene como sustento epistemológico la creencia en la existencia de una realidad única, que se constituye con independencia del sujeto y que es susceptible de ser conocida por cualquier persona, con independencia de su historia, lugar o contexto, toda vez que utilice los métodos adecuados para acercarse a ella (Eisner, 1998).

En este camino explicativo, el objeto del conocimiento se ubica fuera del observador y lo precede, es conocimiento sobre las propiedades positivas del universo, las cuales debiesen ser aprehendidas de un modo similar por todos los seres humanos siempre que, claro está, sus capacidades de asimilación estén intactas. Dentro de este marco, y especialmente a partir de la consolidación del modelo cartesiano, los temas de aprendizaje y producción de conocimiento se entendieron como una función del cerebro humano. El conocimiento y el aprendizaje se abordaron a través del paradigma biomédico, tratado principalmente a través de nociones de desarrollo normal y anormal asociadas con la presencia/ausencia de capacidades de percepción y aprehensión de los estímulos y propiedades del entorno (Descartes, 1967; Flores, 2004).

Esta comprensión sobre la realidad y el aprendizaje, que prevaleció en el discurso educativo hasta el siglo pasado y que, según un extenso cuerpo de investigación, en términos prácticos todavía rige en muchas aulas escolares (Ibáñez, 2006, 2015; Pasmanik, 2002; Vaillant, 2004), tiene como consecuencia una conceptualización particular de la diversidad que se construye a partir de la oposición a la mismidad, entendida como espacio de normalidad. En este contexto, “las diferencias fueron asociadas al déficit, a la desviación de la norma construida, generando sujetos estigmatizados” (Fernández, 2008, p. 342, citado en Ocampo, 2014, p. 90).

La concepción sobre la relación entre sujeto y realidad es crítica para comprender cómo se construye la norma de la que habla Fernández (2008, citado en Ocampo, 2014). Si nos centramos en el ámbito del conocimiento, que es foco de este artículo, la normalidad necesariamente refiere a la completitud y óptimo funcionamiento de los mecanismos requeridos para aprender la realidad y representarla tal como es. A la vez, el parámetro para establecer si estos mecanismos son de hecho completos y óptimos, está dado por la mayor o menor coincidencia de su resultado aparente – las declaraciones del conocimiento que hace un sujeto particular- con la comprensión sobre la realidad que acepta la mismidad.

En cada sociedad, esa mismidad se produce como representación de una identidad hegemónica que, organizada a partir de relaciones de poder relativamente estables, se constituye en arquetipo, en punto de referencia, para la distribución de legitimidad social del otro, y consecuentemente, para la atribución o despojo de valor de verdad para su conocimiento (Foucault, 1986).

Desde la perspectiva de la objetividad entonces, la diversidad como divergencia de la normalidad, funcionaría como dispositivo lingüístico que produce una alteridad subalternizada (Skliar, 2002), donde los distintos son aquellos que, por sus características intrínsecas, circunstancias o contextos, se alejan de la normalidad arquetípica, en un desplazamiento que releja la disminución o pérdida de sus capacidades para aprehender la realidad tal como es.

El operar concreto de este dispositivo, es descrito por Skliar (2002) como una dinámica en que la mismidad –entendida bajo el estándar de normalidad establecido por el discurso hegemónico- radicaliza la alteridad reduciendo al otro a algo conocido y predecible. Se constituye, de este modo, una forma particular de inclusión de la alteridad, basada en la apropiación de la otredad en términos de una mismidad excluyente, cuyas categorías preexistentes deben acotar y definir al otro. Un ejemplo de ello es como dentro del discurso colonial, el estereotipo es una de las principales estrategias comunicativas cuya función radica en ijar ciertas ideas sobre el otro, otorgándoles el carácter de inmutabilidad y a-historicismo y convirtiéndose, de este modo, en un sistema de conocimiento basado en la espera y en la ilusión de repetición. La mismidad siempre espera que el otro sea y haga según la imagen que se ha inventado de él, se espera la realización de otro siempre igual y siempre coincidente con el estereotipo que ha creado el sí mismo. El otro conocido, homogéneo e invariable -lo que Gofman (1970) denomina ‘el otro generalizado’- es el otro indiferenciado y estático, sin rostro o siempre con el mismo rostro, sin historia o siempre con la misma historia; es otro:

Solo en la medida en que pueda ser capaz de mostrarme, claro que siempre a una distancia prudencial (incluso aquella distancia que separa la vida de la muerte), quienes somos nosotros y cuales ajustes debemos hacer para parecernos, cada vez más, a nosotros mismos (Skliar, 2002, p. 92).

La concepción de diversidad que se operacionaliza en la política pública chilena responde, en general, a esta construcción normalidad-anormalidad/mismidad-alteridad subalternizada, que resulta del posicionamiento epistemológico en el espacio de la objetividad. En consecuencia, los distintos gobiernos han buscado atender el problema de la diversidad, focalizándose en grupos que se perciben como diferentes de la norma, entendiendo su diferencia como déficit o como fuente de vulnerabilidad. Particularmente en el ámbito educativo, estos grupos han sido las personas con discapacidad y/o problemas de aprendizaje, englobadas en la conceptualización de necesidades educativas especiales, y las personas indígenas, a través del mandato de la educación intercultural.

Es importante señalar que, a nivel discursivo, en ambos ámbitos se han producido desplazamientos importantes en la comprensión explícita de la diversidad que se evidencia en la presentación de política pública. En relación con las necesidades educativas especiales, por ejemplo, el decreto de ley N°83, promulgado el año 2015, redefine la concepción de necesidades educativas especiales, vinculándolas con la igualdad de oportunidades para la participación en el aprendizaje. Al respecto se expresa en el decreto:

El concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, que implique el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes, proporcionando los apoyos necesarios, para que pueda aprender y participar en el establecimiento educacional (MINEDUC, 2015, p. 4).

Adicionalmente, en los criterios y recomendaciones asociados a la implementación de adecuaciones curriculares en el marco del Decreto N° 83/2015 se señala:

Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar (MINEDUC, 2015, p. 4).

En el nivel de discurso estas declaraciones representan un desplazamiento significativo en relación a al Decreto N°170 promulgado solo seis años antes, que, aunque de naturaleza distinta al decreto 83, también funciona como marco regulatorio para la educación especial y se encuentra vigente. El decreto 170/2009, entrega “normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial” (Decreto de ley N°170, 2009), especificando los procedimientos asociados al diagnóstico de los estudiantes, la selección de profesionales idóneos y los mecanismos de distribución de subvenciones a los establecimientos educativos que reciben a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Resulta relevante, para la discusión que aquí se presenta que el foco de esta normativa está puesto en los estudiantes, definidos a través de lo que constituiría su déficit. Por ello, el decreto hace énfasis en los procedimientos asociados a la identificación de trastornos o deficiencias, los que luego constituyen el centro del sistema de organización de recursos (humanos y económicos) que deben ser facilitados a través de la subvención. Lo anterior se evidencia, por ejemplo, en el siguiente extracto del artículo cuarto, referido a la evaluación diagnóstica:

Conforme a los criterios y dimensiones de la clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la evaluación diagnóstica debe entregar información referida a:

- a) Tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo.
- b) Funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar.
- c) Los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con el o la estudiante (Decreto de ley N°170, 2009).

A pesar de las diferencias aparentes en los modos de conceptualizar la diversidad en ambos decretos, la operacionalización que se hace de estas conceptualizaciones evidencia una noción unívoca que subyace a la implementación de la orgánica normativa. El Decreto N° 83/2015,

que entrega parámetros y directrices para avanzar hacia una educación en igualdad de oportunidades para todas y todos los estudiantes, donde las diferencias se declaran una riqueza que debiese ser valorada, no está vinculado a ningún sistema de financiamiento específico, y depende para la obtención de recursos de la normativa entregada por el Decreto N° 170. En la práctica, esto significa que a pesar de las intenciones declaradas en el Decreto N° 83, la asignación de recursos para la diversificación de estrategias pedagógicas, considerada como clave para la equidad en las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes, depende de la identificación y diagnóstico de deficiencias y trastornos específicos de estudiantes particulares.

Se reproduce de este modo, una concepción sobre la diversidad que se focaliza en aquellos percibidos como distintos, asociando la diferencia a la inferioridad o al déficit (Skliar, 2002). En consecuencia, se intensifican los esfuerzos por identificarlos, acotarlos, reducir su diferencia algo que la mismidad hegemónica puede conocer y predecir.

Una trayectoria de sentido sobre la diversidad, similar a la antes descrita, puede ser también identificada en la política educativa que refiere a las poblaciones indígenas. En Chile la Ley N° 19.253, llamada ley indígena, promulgada en el año 1993, constituye la primera normativa que reconoce la existencia de poblaciones indígenas en el territorio nacional. Ella entrega un marco regulatorio general para el desarrollo de un programa de educación intercultural bilingüe. La ley señala:

La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global (Ley N° 19.253, 1993, p. 11).

La interculturalidad trasciende el mero respeto por las diferencias culturales instalado por las propuestas multiculturales, para focalizarse en el reconocimiento y validación de diversos modos de producir cultura, enfatizando el diálogo y el intercambio intercultural (Bernabé, 2016). En este contexto, la política educativa declarada en la citada ley indígena, debiese favorecer un espacio de legitimación e intercambio de construcciones de sentido y prácticas culturales diversas, que conciernen y, potencialmente, enriquecen a la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, la misma declaración de la ley, que establece como requisito para el desarrollo de un sistema intercultural, que las escuelas en las que este se implementaría se encuentren en áreas de “alta densidad indígena”, da cuenta de un modo de operacionalización de la noción de diversidad cultural, donde sólo los otros, los diferentes a la mismidad hegemónica son, en realidad, los culturalmente diversos.

De este modo, en lo operativo, la educación intercultural se constituye en una constatación de la diferencia, concretándose en educación especial para indígenas (Ferrão, 2018; García, 2008), como un discurso educativo que narra al otro desde su marginalidad, su dificultad y su alteridad. Es posible que las dinámicas de marginación que operan para definir

la alteridad subalternizada del otro, en este contexto, guarden una relación menos evidente con el episteme de la objetividad, que en el caso de la educación especial discutida antes. Sin embargo, a mi juicio, el examen de las implicancias de la educación intercultural como educación para indígenas, arroja luz sobre los fundamentos epistemológicos que la soportan: ¿por-qué es importante que todos los niños y niñas aprendan ciertos contenidos y participen en ciertas interacciones, mientras que otros contenidos y otras interacciones son importantes solo para los niños y niñas indígenas?, ¿Cuál es la dinámica de legitimación del conocimiento que opera para hacer esta distinción?

Es mi postura aquí que, desde el camino explicativo de la objetividad, el conocimiento universal, ese que todos los niños deberían aprehender, es el conocimiento que “en realidad” da cuenta de la realidad “tal como es”. El otro conocimiento, el que se entrega exclusivamente a los niños indígenas es más bien conocimiento cultural, cuyo valor no se relaciona con la verdad sino con la tradición, y cuya reproducción en el aula, contribuiría a que los estudiantes puedan “conservar” su identidad cultural.

De este modo, la educación intercultural al igual que la educación especial, más allá del nivel discursivo, se operacionaliza focalizadas en los diferentes y no en las diferencias, evidenciando una construcción vertical del otro, que lo reduce a una diferencia conocida, predecible y siempre definida desde la mismidad.

La concepción de diversidad, que permite la implementación de políticas educativas con estas características, ha sido -siguiendo a Ocampo (2014)- foco de la problemática educativa moderna y, a la vez el mayor desafío para la educación de nuestra época, que requiere transitar desde la educación especial para los otros a la educación para todas y todos. En este tránsito, de acuerdo a Ocampo, el principal desafío es el desarrollo de una posición epistemológica que sustente una mirada realmente inclusiva de la educación, que no se focalice en los diferentes, sino en el sujeto educativo:

Pues sin sujeto no hay educación y, la educación de hoy requiere considerar al sujeto en su complejidad (Moares, 2006; Morin, 2000), lo que implica avanzar hacia el reconocimiento de su heterogeneidad (Pujolás, 2009) y diversidad inscrita en su naturaleza humana y no parte de un discurso que aleja esta idea de su real concreción en el interior de las prácticas educativas (Ocampo, 2014, pp. 89-90).

El siguiente apartado busca posicionar una trayectoria epistemológica distinta respecto a la diversidad, que posibilitaría hacerse cargo del desafío planteado por Ocampo, en relación a la aceptación del sujeto que aprende en su legítima complejidad y heterogeneidad.

3. (OBJETIVIDAD) Y DIVERSIDAD

El camino explicativo de la (objetividad) se fundamenta en la consideración que, en tanto humanos, no tenemos los mecanismos necesarios para aprehender o relejar la realidad, como si esta existiese con independencia de quien la observa, por lo que aquello que distinguimos como el mundo de afuera es en efecto producto de una construcción

activa de cada sujeto. Esta posición, opuesta a la de la objetividad discutida en el apartado anterior, tiene como correlato la construcción de una noción de diversidad que diverge de aquella que emerge desde la mirada de la objetividad. El punto de partida de la divergencia, es el lugar del observador.

En la primera mitad del siglo XX, Heinz von Foerster, desde el campo de la cibernética, discute la relación tradicional entre sujeto y realidad, proponiendo que la realidad emergería en el propio proceso de ser distinguida por el observador, por lo que no tendría sentido pensar en ella, como una entidad cuya existencia preexiste al acto de observar (2005, 2003). El lugar del observador en la ecuación del conocimiento, constituiría de este modo una diferencia central entre las perspectivas positivistas- o, siguiendo a Maturana (1997), lo que he denominado aquí como el camino explicativo de la objetividad- y un nuevo espacio paradigmático caracterizado por la atención a los procesos constructivos del observador. De acuerdo a von Foerster, "la objetividad es la ilusión de que se puede observar sin observador" (von Glasersfeld, 2000, p. 9). Con un énfasis similar, Humberto Maturana (1997), refiriéndose al enfoque de la objetividad, plantea: "este camino explicativo es constitutivamente ciego (o sordo) a la participación del observador en la constitución de lo que él o ella acepta como una explicación" (p. 21).

Desde la perspectiva de la (objetividad) en cambio, el conocer se comprende como un acto generativo en el cual lo que puede ser conocido emerge como una distinción que realiza el observador en un momento determinado, y esta distinción es siempre dependiente de las condiciones de constitución de ese observador, que, al igual que la realidad que distingue, se constituye en el presente de la experiencia, es decir, en el momento de realizar la distinción.

En términos del operar de nuestra biología, Maturana (1988, 1990) afirma que compartimos con todos los organismos vivos una incapacidad estructural para aprehender propiedades ambientales, porque simplemente no tenemos un mecanismo operativo que nos permita hacerlo. Entendiendo el conocer como un cambio estructural del organismo, esta perspectiva ofrece fundamentos biológicos para comprender que la producción de conocimiento nunca puede resultar de la captación de estímulos del medio, sino que sería siempre una construcción que el observador realiza de acuerdo con las posibilidades de su estructura, la cual está en constante cambio en congruencia con el medio que, si bien no puede especificar el cambio que se produce, sí gatilla las transformaciones que la estructura permite en cada momento.

Este aspecto es abordado por Maturana desde la noción de acoplamiento estructural, definido como la deriva co-ontogénica de organismo y ambiente, descrito como la historia de cambios congruentes que ocurren en dos organismos como resultado de su historia de interacciones o, en términos más generales, como los cambios congruentes que ocurren tanto en el organismo como en el ambiente como resultado de su mutua interacción. En el caso de los seres humanos, este proceso de acoplamiento estructural posibilitaría el surgimiento del lenguaje,

entendido como la construcción de realidad que realiza cada sujeto (Maturana, 1988).

Lenguaje desde esta concepción, se comprende como las coordinaciones de acciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales (Maturana, 1997) que constituyen la historia de interacciones de un sujeto. Estas historias de interacción, entendidas como procesos de cambio congruentes con el medio, posibilitarían las construcciones de sentido que cada persona hace para los objetos y relaciones que emergen en su proceso de distinguirlas en el lenguaje (Maturana, 2001). En otras palabras, lo que distinguimos como realidad desde nuestro lugar de observado- res, emergería como objeto o relación experimentada.

En este contexto, los sentidos y significados sobre el mundo que surgen en la historia de interacciones de un individuo son los únicos posibles; su ampliación, modificación o mantenimiento, dependen de las interacciones futuras en las que participe (Ibáñez, 2015). Como observadores, las personas realizan las distinciones que pueden realizar, de acuerdo a los significados y relaciones que tienen presencia en sus propias historias de interacción. Lo anterior implica que, aquello que no tiene presencia en dichas historias (en el ámbito de la experiencia, que es el único ámbito de realidad accesible para los seres humanos) no tendría tampoco existencia. Desde esta perspectiva, se acepta que todo lo que las personas hacen en un momento es lo que pueden hacer en ese momento de acuerdo a lo que traen en su experiencia de vivir (Maturana, 1990).

En este camino explicativo, entonces, no existen bases epistemológicas que soporten la existencia de una normalidad hegemónica, porque no hay un punto de referencia externo que permita legitimar unas construcciones de sentido por sobre otras. En consecuencia, la conceptualización de diversidad que emerge en el camino explicativo de la (objetividad) no puede ser construida como un término de oposición a la mismidad, sino que se concibe como constitutiva de la interacción entre seres humanos: No hay un otro diverso, hay diversidad como condición del encuentro con otro.

Desde este enfoque y siguiendo a Ibáñez (2010) diversidad se comprende como:

La consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura (p. 276).

El concepto de cultura introducido en la definición de Ibáñez, resulta especialmente relevante, puesto que complejiza la dimensión contextual de la producción de significados. Cultura, en este contexto, se comprende como un marco epistémico (Tubino, 2014), que encauzaría las construcciones de mundo de un modo particular, existiendo regularidades compartidas por miembros de una cultura que no tendrían presencia para los miembros de otra. Al mismo tiempo, si aceptamos que el modo particular en que una persona construye sentidos y significados es producto de su historia de interacciones particulares, y en el entendido

de que no existen dos historias de interacción exactamente iguales, no sería posible esperar – o predecir- la construcción de mundo peculiar de un sujeto, a partir del reconocimiento de su membresía cultural (Ibáñez, 2006). La diversidad, desde esta perspectiva es siempre desconocida (Skliar, 2002).

Transitar por el camino explicativo de la (objetividad) implicaría entonces, aceptar una concepción de diversidad que:

Reconoce la participación de las distinciones de grupo (clase, género, etnia, etc.) en la configuración de las construcciones de sentido, pero que al mismo tiempo trasciende dichas distinciones al relevar en su surgimiento la historia de interacciones particulares de cada sujeto” (Díaz y Druker, 2007, p. 9).

En esta concepción de diversidad, los modos de convivencia encauzados por las distinciones de grupo referidas por Díaz y Druker, constituyen el puente conceptual entre la experiencia de distinción del individuo y el enraizamiento de esta experiencia en contextos particulares. Aquí, contexto y sujeto son mutuamente constitutivos, producto de su participación mutua en una relación de deriva co-ontogénica que los transforma de modo coherente con su historia de interacciones.

A continuación, discutiré algunas de las implicancias que las nociones de diversidad reseñadas hasta aquí tendrían en la experiencia educativa concreta de los estudiantes, particularmente a través del modo en que informan la práctica pedagógica de sus profesoras y profesores.

4. DIVERSIDAD Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Las dos concepciones de diversidad abordadas en este artículo, con sus supuestos epistemológicos subyacentes, tienen consecuencias importantes en el espacio educativo, que trascienden la esfera normativa para asentarse en la experiencia educativa concreta de los estudiantes. Si se opera en el camino explicativo de la objetividad, la diversidad continuará siendo comprendida como el opuesto binario de la normalidad arquetípica, y como tal será abordada a partir de la marginalidad, el déficit y la alteridad subalternizada.

Desde el punto de vista de las interrelaciones que constituyen la experiencia educativa, esta postura epistemológica puede, a lo más, pedir de sus participantes la tolerancia respecto a las diferencias de los diferentes. Tolerancia que lejos de democratizar, contribuye a ijar las posiciones de los participantes en la relación hegemónica de la que participan. De acuerdo a Bauman (1996):

La tolerancia –como la objetividad en el ámbito del conocimiento- es siempre una exigencia, una imposición del ganador sobre el perdedor. Tolerante es el que soporta algo a alguien, es decir, el que individualizándose respecto a los demás marca una separación que no es mera distancia sino diferencia de altura. Desde esta posición de superioridad el tolerante se convierte automáticamente en juez. Puede denostar, desdeñar, despreciar. En resumen, puede perdonar o no (p. 82, citado en Skliar, 2002, p. 101).

Si nos centramos en la construcción de conocimiento, por otro lado, la concepción de diversidad que deviene de la objetividad, implica necesariamente la validación excluyente del conocimiento que, quien está en posición de decidir, considera representativo de la realidad tal como es. En la sala de clases -con independencia de si está ubicada en la escuela, la universidad, o el jardín infantil- el docente es el único facultado para tomar esta decisión. La pretensión de transmitir o guiar el descubrimiento de una realidad que debiese ser captada por todos de la misma manera, produce una doble dinámica, en la cual la construcción del conocimiento tiene un crecimiento correspondiente con el cultivo de la ignorancia, en el entendido que conocimiento e ignorancia “son nociones idealizadas y atemporales que, además de describir inequívocos estados, son atribuidos a unas personas por otras bajo circunstancias particulares, a menudo con connotaciones morales” (Hobart, 1993, p. 21). Lo anterior, se ubicaría en el marco general de lo que Ranciere (2012), denomina el paradigma explicador, que se construye a través de la práctica de explicar, entendida como un fin en sí mismo, como “la verificación infinita de un axioma fundamental: el axioma de desigualdad. Explicar algo al ignorante, es, antes que nada, explicarle que él no comprendería si o se le explicara, es antes que nada demostrarle su incapacidad” (p. 326).

En este sentido, la explicación construiría al ignorante al mismo tiempo que al sabio, mediante la operación misma de explicar, que atribuye a uno el saber y a otro la imposibilidad intrínseca de poder saber sin la explicación del maestro. La ignorancia así constituida, nunca refiere sólo a la ausencia de conocimientos, sino que a “algo más primordial... la faceta cognitiva de un término moralmente malo” (Vitebsky, 1992, citado en Hobart, 1993, p. 24). En un sentido similar Ranciere (2008) afirma que la diferencia entre tener o no conocimiento:

Recubre de hecho una diferencia de ser: existen aquellos que son capaces de avanzar por sí mismos sobre el camino del saber y aquellos que son incapaces de ello, que necesitan ser guiados, que solamente aprenden con la ayuda de una guía que sabe algo más, algo de otra naturaleza y que conserva el secreto de su superioridad (p. 13).

Esta doble dinámica implicada en el paradigma explicador es, siguiendo a Ranciere (2012), característica de la educación formal en general. Sin embargo, su efecto de exclusión se maximiza a medida que las lógicas propias del espacio educativo son más y más distantes de aquellas que han enmarcado los modos de convivencia de los estudiantes fuera de la escuela. La situación intercultural resulta interesante como ejemplo de esta distancia que ha permitido construir a un otro que es invisible en todo aspecto, excepto por el de su diferencia. Lo anterior, se ha enmarcado históricamente en una dinámica que Santos (2014) denomina ‘pensamiento abismal’, donde epistemologías no hegemónicas son relegadas a la no-existencia. En los sistemas nacionales de educación formal esto se cristaliza, por ejemplo, en espacios de exclusión, donde los saberes que no se corresponden con lo aceptado por la cultura hegemónica son invisibilidades o ignorados, a la vez que se reproduce una imagen atemporal, estática y conocida de la diferencia del otro (Di Caudo, 2016;

Ñanculef, 2017; Quilaqueo y San Martín, 2008). En este contexto, en el mejor de los casos, la interculturalidad se desarrolla a nivel discursivo en sectores sociales respetuosos del pluralismo cultural, pero tienen un impacto muy limitado en la política pública y en la organización del espacio nacional y ciudadano (Barabas, 2018).

Desde la perspectiva del camino explicativo de la (objetividad) la diversidad no existe como algo que puede ser atribuido a otro, sino que se constituye siempre como una condición del encuentro entre personas que traen consigo sentidos y significados particulares sobre el mundo que construyen. En consecuencia, el foco en los diferentes pierde sentido y la alteridad conocida es reemplazada por el misterio del otro. En términos de la práctica pedagógica, posicionarse desde aquí implica concentrar la atención en el diseño de estrategias de interacción, que permitan a los estudiantes traer al aula aquello que han construido como resultado de los modos de convivencia en los que han participado, ya que no es posible para el profesor o profesora conocer a priori, los contenidos específicos que constituyen el mundo de cada estudiante.

Volviendo al ejemplo de la educación intercultural como medio para explicitar aún más el contraste, el aceptar que los sentidos y significados de cualquier objeto o relación serían construidos de modo particular por cada individuo como resultado de su historia interaccional previa, y en el entendido de que no existen dos historias de interacción exactamente iguales, no sería posible tampoco encontrar construcciones de sentido idénticas entre dos individuos, con independencia de que estos pertenezcan o no a la misma cultura, sin perjuicio de tener claro que la experiencia individual se desarrolla enmarcada en configuraciones culturales amplias, redes de conversación para Maturana (1990), marcos epistémicos para Tubino (2014), que orientarían el curso general de las historias de relaciones en las que se participa y los sistemas de distribuciones resultantes.

Si se acepta la concepción de diversidad como consecuencia de los distintos modos de convivencia que caracterizan la historia del individuo, la interculturalidad tendría que ser entendida entonces como un aspecto particularmente visible de la diversidad, ya que lo que caracteriza a una cultura es precisamente la existencia de modos de convivencia que le son particulares; si a la vez se acepta que la cultura encauzaría la construcción de mundo, debe aceptarse entonces que, en la experiencia escolar, mientras más lejanos sean los marcos de sentido en los que las personas han desarrollado sus construcciones de mundo, más distantes serán los sentidos y significados que estos traen sobre los objetos y las relaciones que distinguen al paradigma explicador que rige las aulas (Ibáñez y Druker, 2018).

En términos de lo que los estudiantes aprenden, esta concepción de diversidad conlleva la urgencia de focalizar la atención pedagógica en la generación de contextos de interacción que efectivamente propicien los aprendizajes que se declaran como prioritarios. Esto, en el entendido de que es el modo de convivencia, y no la repetición de un contenido, indicación o conducta, lo que posibilita la construcción de sentido del

estudiante. En otras palabras, el modo de convivencia que se genere en el espacio educativo será lo que propicie la construcción de nuevos sentidos y significados, así como la ampliación, transformación o la desaparición de los que los estudiantes traen a la mano (Ibáñez, 2015).

5. CONCLUSIONES

Desde el camino explicativo de la (objetividad) la realidad no funciona como parámetro externo para validar o negar conocimiento o experiencia. La noción de diversidad a la que este camino arriba, considera todas las construcciones de mundo como legítimas, al mismo tiempo que diversas entre sí. Este modo de construir la diversidad emerge como producto del giro epistemológico que resignifica la relación entre sujeto y realidad, como proceso constructivo que depende de la historia de interacciones en las que participa el observador, que emerge en el mismo momento en que distingue el mundo que produce.

En Chile, si bien han existido desplazamientos discursivos en las conceptualizaciones explícitas de la diversidad, en lo operativo la implementación de la política pública da cuenta de la operacionalización de una idea de diversidad que deriva de la perspectiva positivista de la realidad ontológica. Lo anterior resulta en la configuración de diversidad como un dispositivo lingüístico que sirve para delimitar y predecir la diferencia de los diferentes, que son construidos siempre por oposición a la mismidad como normalidad arquetípica.

Las concepciones de diversidad discutidas en este artículo constituyen constructos tan excluyentes entre sí, como son excluyentes los caminos explicativos de los que emergen. En consecuencia, operar desde una noción de diversidad o la otra, tiene consecuencias significativamente distintas en la estructuración de prácticas pedagógicas, y en la experiencia educativa que estas prácticas propician.

Para los docentes que operan desde la noción de diversidad construida a través de la (objetividad), los desafíos principales están en el campo de la interacción en el aula. El primero es aceptar que las construcciones de mundo de los estudiantes son imposibles de conocer a priori, por lo que se hace imprescindible generar espacios pedagógicos que les permitan traer al aula lo que han construido en sus experiencias previas. El segundo, es propiciar la presencia efectiva en la sala de clases de lo que se considera prioritario que aprendan, sea esto de carácter cognitivo, procedimental, social, valórico, o de cualquier tipo, dando lugar a que las y los estudiantes puedan construir significado para aquello y por tanto distinguirlo o, dicho de otro modo, para que logren aprendizajes significativos en un marco de sentido compartido.

AGRADECIMIENTOS

“Agradezco al Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que, mediante su programa de becas 2019, se hizo partícipe de este estudio”.

REFERENCIAS

- Barabas, A. (COORD) (2018). Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina. México. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bernabé Villodre, M. (2016) Formación para la ciudadanía intercultural en educación Infantil. ¿Qué sucede en las Universidades Valencianas? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 328-348.
- Di Caudo, M.V. (2016) Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo modelo. En M. Di Caudo, D. Llanos & M. Ospina (coords.) *Interculturalidad y Educación desde el Sur* (pp. 93-130). Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Díaz, T., y Druker, S (2007). Democratización del Espacio Escolar. Una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (1), 63-77.
- Decreto de ley N°170. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 21, de abril de 2010.
- Descartes, R. (1967). *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Ferrão Candau, V. (2018). Educación Intercultural en America Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 343-352. Doi:10.4067/S0718- 07052010000200019.
- Flores, M. (2004) Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa [on-line]. *Revista Digital Universitaria*, 31. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/ num1/art1/art1.htm>.
- Foulcault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI
- García, M.E. (2008). *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: IEP.
- Goffman, E. (1970). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Hobart, M. (1993). *An antropological critique of development. the growth of ignorance*. London: Rotledge.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368.
- Ibáñez-Salgado, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (1), 275-286.
- Ibáñez-Salgado, N. (2006). La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa. *Revista Investigaciones en Educación*, VI (2), 103-122.
- Ibáñez, N., y Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (78), 227-249. Doi:10.29101/crcs.v25i78.9788.

- Ley 19.253. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 5, de octubre de 1993.
- Maturana, H. (2001). Lenguaje, emociones y ética en el quehacer político. En *Emociones y lenguaje en educación y política* (pp. 18-32). España: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1997). La objetividad. Un argumento para obligar. Santiago: Dolmen Ediciones
- Maturana, H. (1988). Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *Irish Journal of Psychology*, 9(1), 25-82.
- MINEDUC (2015). *Diversificación de la Enseñanza*. DECRETO N°83/2015. Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayin Mapuche Kimün Epistemología Mapuche*. Santiago: FACSU/U. de Chile.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29 (2), 83-111.
- Pasmanik, D. (2002). *La praxis educativa en la enseñanza de la lengua materna: un análisis desde la interactividad en el aula*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile) Santiago de Chile.
- Quilaqueo, D., y San Martín, D. (2008) Organización de saberes mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 151-168.
- Ranciere, J. (2008). La lengua de la emancipación. En J. Jacotot (2008). *Lengua Materna Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.
- Ranciere, J. (2012). Sobre el maestro ignorante. *La cañada*, 3, 323-338.
- Santos, B.D.S. (2014) Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En S. Santos. *Epistemologías del sur: Perspectivas*. (pp. 21-66). Madrid: Akal.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid. Miño y Dávila editores.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6(11), 1-5.
- Vaillant, D. (2004). Formación de formadores. Estado de la práctica. Cuadernos de Preal, 25, 1-47.
- von Foerster, H. (2003). Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition. New York: Springer-Verlag.
- von Foerster, H. (2005). Construyendo una realidad. En *La realidad Inventada*. Paul Watzlawick (comp) Barcelona: Gedisa.
- von Glasersfeld, E. (2000). Despedida de la objetividad. El ojo del observador. En P. Watzlawick y P. Krieg (comps) (pp. 20-37). Barcelona: Gedisa