



Diálogos sobre educación. Temas
actuales en investigación educativa

E-ISSN: 2007-2171

dialogoseducacion@gmail.com

Universidad de Guadalajara

México

Palomar Vereá, Cristina

Modernidad, educación y diferencia: género y diversidad subjetiva

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 4, núm. 7,

julio-diciembre, 2013, pp. 1-14

Universidad de Guadalajara

Zapopan, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457063003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Modernidad, educación y diferencia: género y diversidad subjetiva

Cristina Palomar Verea*

Resumen: La diferencia es un concepto que, al introducirse en la reflexión sobre el mundo social, produce efectos importantes: al mismo tiempo que funda la alteridad, produce en quien piensa movimientos importantes en cuanto a la identidad y la posición propias. Se trata de un texto teórico en donde, además de hacer un seguimiento del concepto desde la filosofía hasta la teoría social, se intenta poner a trabajar la diferencia en el campo educativo a partir del género y la diversidad subjetiva. **Palabras clave:** Diferencia, alteridad, subjetividad, universalidad, educación.

Summary: 'The Difference' is a concept which produces important effects when incorporated in the body of discourse regarding the social environment: it simultaneously establishes otherness and produces in the scholar significant adjustments concerning self identity and position. This is a theoretical text in which, in addition to covering the concept through perspectives ranging from philosophy to social theory, it intends to put forth a theoretical construct in the field of education through the consideration of gender and subjective diversity. **Key words:** Difference, otherness, subjectivity, universality, education.

Introducción

El tema de la diferencia irrumpe en la modernidad a partir del declive general de los ideales de la Ilustración y de la desestabilización de la idea de la “universalidad” del sujeto del conocimiento, de la ciencia y sus derivados. En este panorama, ¿qué significa la diferencia?; partamos de que en la dimensión más simple, la de la comprensión de la diferencia en el orden del ser, significa la consideración de lo particular, lo relativo, lo irrelevante¹ pero, sobre todo, lo desigual (Fernández, 2009). En resumen, representa el estallido de “lo universal”.

*Psicoanalista y doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología social. Profesora investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, campus CUCSH, Belenes, Edificio A Nivel 3, Av. Párres Arias y Periférico Norte, Zapopan, Jalisco, C.P. 45100. Teléfono 38.26.54.41. Correo electrónico: crispalvertina@hotmail.com

¹ El tema de lo universal-particular tiene sus raíces en la filosofía antigua, y surge a partir de los intentos por explicar la sustancia, el ser y el ente, y la relación entre estos, en donde aparecen los problemas del conocimiento y la comunicación. Por otra parte, dicho tema da lugar al problema de la distinción entre el reino de la naturaleza y el reino de la libertad (el yo empírico o natural, y el yo de la libertad o moral), es decir, la dualidad del ser: naturaleza y espíritu, que posteriormente da lugar a la separación de las áreas del conocimiento en ciencias naturales y ciencias del espíritu (Marías, 1975). Según Rodríguez Magda (1987), la reflexión en torno a la diferencia nace a partir de Platón con su concepto de “heteron” aplicado al problema del ser y el no-ser.

La diferencia no se descubre por voluntad: ocurre; y cuando sucede, hiere; abre una herida que funda algo: funda al otro, nace la alteridad. En la vida humana individual, esa primera experiencia es el resultado de una separación de algo que formaba parte de uno mismo: en los primeros meses de vida, el ser humano advierte que es un ente encerrado en su propia piel y, por lo tanto, separado de ese otro del cual había creído hasta entonces formar parte. Inicia el proceso de individuación, en relación con el cual algunos estudiosos (Spitz, 1969; Bowlby, 1973) han reportado la existencia de signos de sufrimiento que se explican a partir de dicha separación. Se habla de que entonces el humano transita por una especie de duelo con el que se busca procesar el reconocimiento de la existencia de fronteras entre el uno-mismo y el exterior; el uno mismo y todo otro. No es solamente la soledad de uno que es difícil de asumir, sino también es difícil tramitar el nacimiento del otro, ya que en su aparición inédita, no se disponen de signos para significar a ese otro. En tanto que se enfrenta a algo que no hay manera de significar, no se reconoce y se produce el efecto de lo siniestro en la extrañeza². Así, lo otro es extraño, es ajeno y, por lo tanto, puede ser una amenaza³.

Lo siniestro se materializa en el otro al no poder significarlo en su diferencia; es algo que, habiendo escapado a la significación, se nos muestra desde el exterior como algo indeterminado. Aparece en una significación abierta que produce angustia, miedo y violencia, ya que la indeterminación en el significado del otro desestabiliza el significado de la propia determinación, al cuestionar los signos a través de los cuales la propia identidad se ha significado. El otro se erige como enigma que ha de ser descifrado lo más pronto posible, por lo que se echan a andar distintas estrategias para lidiar con él: una es la exclusión, la expulsión y la marginación de lo otro; una más, es cercarlo, someterlo a un dominio, si bien “interno”, también cerrado y claro en donde se le pueda vigilar y controlar; otra, tornarlo familiar, extirparle la otredad, asimilarlo a lo uno; otra más, convertirlo en el nuevo uno, en el universal-sustituto.

La diferencia proviene pues del seno de lo uno, de lo que ha sido desprendido de uno mismo. Y siempre hay otro para el uno, aun cuando se haya creído que, al conocer la diferencia, la alteridad, se haya sabido todo sobre ella. La diferencia siempre engendra otra diferencia, en un movimiento de desplazamiento infinito de las fronteras simbólicas incapaces de contener las posibilidades subjetivas y las de lo otro.

Entender la diferencia como negativo de la identidad del sujeto universal, desde donde se ha instituido todo lo que no es “yo” como “otro”, conduce a que, en el mismo movimiento que se marque la diferencia, se instituyan la desigualdad y los dispositivos de discriminación, exclusión, estigmatización o exterminio. No obstante, la reflexión en torno a la diferencia abre también la

² En tanto que puede encarnar lo ominoso o siniestro (Unheimlich) en el sentido freudiano (Freud, 1919), es decir, aquello familiar que, sin embargo, no se reconoce.

³ Mernissi (2004) señala que el significado del otro no es el mismo en todas las culturas; considera que mientras que en algunas toma el tono de amenaza o enemigo, en otras es visto como un elemento enriquecedor de lo propio, algo que es bueno conocer.

posibilidad a sus bondades: la hibridación, el enriquecimiento mutuo y la convivencia en la diferencia (Mernissi, 2004). ¿Cómo enfocar la relevancia de pensar la diferencia en el ámbito de la educación? ¿Cómo aparece ahí la diferencia y qué efectos produce?

Educación de la modernidad y educación contemporánea

Partamos de la afirmación de que la educación ha sido tradicionalmente considerada como uno de los pilares más sólidos del proyecto ilustrado y, por lo tanto, de la modernidad. La confianza en las posibilidades emancipadoras de la educación ha acompañado el proceso de consolidación de sus instituciones, discursos y actores en la historia de los últimos siglos, junto con la convicción de su utilidad para lograr el progreso y la ampliación de las fronteras del conocimiento. Esta educación se basa en la ciencia moderna y colabora con el trazo y el sostenimiento de la frontera entre lo que es científico y lo que no lo es, así como en la producción de un tipo de sujeto que se relacione de una manera consecuente con los valores de la modernidad⁴.

Como sabemos, el mundo académico/científico es el fundamento del proyecto educativo moderno, el cual suele considerarse el ámbito de la razón por excelencia. En términos amplios, puede decirse que dicho mundo es el “lugar natural” del sujeto de la modernidad, es decir, es el que tiene como efecto discursivo al sujeto cartesiano: racional, objetivo, de una sola pieza, siempre mejor y dueño de sí mismo (Palomar, 2010).

Esta construcción de sujeto se adecuaba bien a las metas de la Ilustración, plasmadas en cierta epistemología y en cierta pedagogía. Se trataba de un sujeto cognoscente central para los procesos educativos emanados de la firme creencia en que la ciencia moderna implicaba un potencial emancipador para la humanidad, por lo que era la vía para lograr el progreso deseado para todos los pueblos y culturas de manera universal. Por otra parte, se consagra un sustituto de la verdad como referente último: la ciencia moderna, que busca obsesivamente distinguirse con claridad del pensamiento mágico, de la ciencia y de la religión. De esta manera, se favorecieron todos los procesos de subjetivación orientados por esta precisa idea de un sujeto que encarnara en los alumnos a través de la enseñanza de los valores de la Ilustración, con lo que produciría la evidencia del éxito de la educación moderna. La educación, como conjunto de discursos, saberes e instituciones, produce como efecto al sujeto de la educación que la legitima y la sostiene. De esta manera, la educación se erige como una enorme “tecnología del yo” (Foucault, 1990) en tanto que, a través de calculadas operaciones sobre el cuerpo y el alma, los pensamientos, la conducta o cualquier forma de ser de los estudiantes, se obtiene su transformación con el fin de alcanzar las metas educativas, tales como la sabiduría, el conocimiento científico y el ingreso a la plena modernidad, produciendo un sí mismo modelado por todo ello.

⁴ Me refiero al primado de la razón, la emancipación del sujeto, el progreso, la verdad absoluta, el dominio de la naturaleza y del mundo, entre los principales de dichos valores.

El tránsito de la modernidad al escenario contemporáneo llamado “modernidad tardía”, “modernidad fisurada”, “modernidad líquida” o “posmodernidad”, lleva implícito un desplazamiento de los ideales ilustrados. Las nociones modernas de sujeto, de humanismo y emancipación fueron trastornadas; la razón perdió su lugar central y fueron cuestionadas la capacidad para el autocontrol y las posibilidades de dominar desde ella la naturaleza y el mundo. La comprensión del sujeto empieza a mutar y poco a poco se dibuja como una entidad múltiple, fragmentada y escindida que guarda en sí mismo lo desconocido⁵.

De esta manera, las instituciones científicas y académicas del tercer milenio, en tanto dispositivos sociales de subjetivación, se han visto desafiadas por la necesidad de volver a desentrañar los contornos de un sujeto con el cual puedan operar los objetivos de la nueva era, caracterizada por la exaltación de las diferencias que demandan tanto el capitalismo global como los nuevos actores sociales anticapitalistas, no sólo a nivel de los saberes sino sobre todo, en el plano de las subjetividades.

Podría pensarse que al romper con los ideales de la Ilustración, el orden emergente en el mundo académico y científico daría a luz a un nuevo sujeto acorde con los nuevos ideales. Pero la simple observación de lo que ocurre cada vez más en el campo de la educación nos lleva a plantear que, justamente, no es posible hablar ya de “un sujeto” nuevo, sino que hay que reconocer la cada vez más evidente diversidad subjetiva, lo cual obliga a una seria reflexión acerca de las implicaciones de dicha diversidad en la educación contemporánea.

En tanto que ya no podemos hablar de un sujeto con rasgos universales, sino de un gran abanico de posibilidades de sujeto y de identidades múltiples y nómades (Braidotti, 2000), es necesario pensar también lo que ha ocurrido con la educación basada en el paradigma de la modernidad⁶. De aquí la importancia de pensar acerca de la diferencia en el ámbito educativo.

Educación y diferencia

Los fundamentos de la educación han sido desestabilizados en las últimas décadas como consecuencia de los trastornos contemporáneos producidos en el paradigma mismo de la modernidad

⁵ Debe decirse que el “tránsito de la modernidad” en los términos ilustrados de mediados y fines del siglo XVIII, a la posmodernidad del siglo XX y XXI, no ocurre sin la construcción institucional intensa que tiene lugar en el siglo XIX bajo el signo del “progreso”, algo que en materia educativa y científica tiene consecuencias mayúsculas. Es decir, entre Ilustración y posmodernidad, está la historia del auge y decadencia de la idea de progreso, que no es reductible a la Ilustración aunque esté en deuda con ella. La idea de progreso preside buena parte de las instituciones educativas que denominamos comúnmente “modernas” y especialmente la profesionalización e institucionalización del “mundo académico-científico”.

⁶ Una de las expresiones de la irrupción de la diferencia en la educación, más allá de la diversidad subjetiva, es el nacimiento de nuevos sistemas educativos en los que el criterio definitorio radica en las preferencias, las decisiones y las necesidades particulares definidas individualmente. La idea que sostiene estas propuestas es que cada individuo construya, a partir de amplios y fragmentarios vectores, sus propios referentes de sentido, siempre y cuando no salga del sistema mismo (Escobar, 2007).

que, sin ser precisamente “rebasado”, ha implicado la resignificación de algunos de sus elementos nucleares con lo que se altera radicalmente su sentido. Coincide con esa fase de desestabilización la irrupción de la diferencia en el campo educativo.

El nuevo orden económico global ha ocasionado que la desregulación, la flexibilización y la liberalización económica impacten en el ámbito sociocultural transformando tanto los vínculos sociales, como el sentido del trabajo, de las mercancías y de las identidades (García Canclini, 1999; Bauman, 2003). En el nuevo contexto, los lazos sociales se han transformado en conexiones rápidas, fugaces y poco significativas que, al igual que las mercancías, cada vez tienen más corta vida útil lo cual conduce a una búsqueda de la novedad y el estreno. Por otra parte, la pérdida de sentido claro de todo aquello que implique compromiso a largo plazo ha conducido a la crisis de las identidades y en el sentido del trabajo (Dubar, 2002). Todo esto reta radicalmente el proyecto educativo de la modernidad, basado entre otras cosas en valores tales como el compromiso, la memoria, el vínculo maestro/alumno fundado en identidades sólidas y vínculos durables (Bauman, 2007).

En sus reflexiones sobre la educación actual, Bauman (ídem) ha señalado que ni la emancipación, ni la individualidad expresan lo mismo que representaban en el contexto de la modernidad; por otra parte, las concepciones del tiempo y el espacio han sido trastornadas radicalmente, al igual que los significados vinculados con el trabajo y con la idea de comunidad. En la nueva era, estos conceptos han sido resignificados a la luz de las transformaciones globales, al igual que las identidades. Todo esto ha transformado también la idea que se había construido acerca del sujeto de la modernidad.

La diferencia es una categoría de pensamiento que, al ser introducida en cualquier campo, produce efectos desestabilizadores. Esa propiedad proviene de que la diferencia no solamente implica la creación de un elemento nuevo a partir de lo uno, sino que cuestiona los que, hasta ese momento, componían la estabilidad del propio campo o hasta su fundamento. Por otra parte, se trata de una categoría que no es buscada, sino que irrumpe desde el lugar de lo no reconocido, lo silenciado, lo que escapa a la significación y lo que ha sido dejado de lado precisamente porque su existencia altera la definición de lo uno.

La diferencia es un viejo tema de reflexión en el campo de la filosofía, en el cual la pregunta acerca de lo Mismo y lo Otro se ha trabajado de distintas maneras. No obstante, en sentido estricto, se puede entender por “filosofías de la diferencia” a aquellas que arrancaron de una relectura de Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger y Klossowski, y que luego desembocaron en las lecturas hegelianas de Kojève, el existencialismo, la fenomenología, el postestructuralismo, la filosofía de la diferencia o el nuevo feminismo. Sin que todas estas perspectivas teóricas formen un pensamiento compacto u homogéneo pueden considerarse herederos de la reflexión filosófica sobre la diferencia. Esta noción, en el contexto contemporáneo, tiene entonces una larga historia que, no obstante, cobró una solidez particular en el campo de la filosofía francesa del siglo xx con las aportaciones

de J. F. Lyotard, J. Derrida y G. Deleuze, así como las de G. Bataille, M. Blanchot, M. Foucault, J. Kristeva, G. Vattimo y P.A. Rovatti, estos dos últimos en Italia (Rodríguez Magda, 1987).

El punto de partida para los autores mencionados fue la lingüística desarrollada por F. de Saussure donde planteó que el significado se construye a partir de la posición y la relación (es decir, justamente por la diferencia), y no en términos de concepto y referente “real”. Esta perspectiva dio lugar a su utilización en el campo de la teoría literaria por parte de Derrida, quien fundó el método deconstructivo basado en la idea de “exponer las huellas de lo que el texto debe negar para existir” (Barret, 1990). A partir de ahí y, junto con los trabajos de Foucault y de Lacan, se abrió la puerta al pensamiento “posestructuralista” en el campo de las ciencias sociales.

La diferencia tiene dos formas básicas de intervenir en el análisis de los fenómenos sociales: la primera tiene que ver con los trabajos acerca de la vida cotidiana y propone que “las culturas” sean analizadas en su particularidad y sus expresiones concretas, históricas y sociales. Se pone acento en las formas de conciencia, experiencia y en el aspecto subjetivo de las relaciones humanas. El objetivo es desmontar la óptica universalizadora que pretende legitimar el orden social hegemónico, por lo que la visibilización de las historias y voces marginadas y particulares adquiere un gran valor, ya que muestra formas específicas de subjetividad, agencia y experiencia que quiebran las falsas hegemonías y revelan un gran potencial contestatario. La segunda forma en que la diferencia interviene en la reflexión sobre el mundo social está más en la línea del post-estructuralismo filosófico, ya que el significado no se vincula tanto a las acciones de conciencia social, sino más bien a las formas de lenguaje, narrativa y otros sistemas de signos que sitúan a los sujetos dentro de específicas estructuras de posibilidad. En concordancia, se producen nuevas teorizaciones sobre la subjetividad, se rechazan las formas de verdad definidas y legitimadas a través de los criterios de neutralidad y objetividad, se redefine el lenguaje y otras formas de representación, en tanto partes y expresiones de ciertas concepciones del conocimiento y el poder (Giroux, 1994).

La riqueza de esta perspectiva es lo que ha permitido discutir ampliamente tanto el valor y las formas de producir conocimiento como el estatus teórico del mundo social. Ambos aspectos alcanzaron pronto a los distintos campos de trabajo “marginales” en relación con las tendencias hegemónicas en el terreno académico. Entre estos se cuentan el pensamiento feminista, los estudios culturales o los estudios poscoloniales.

Más allá del terreno filosófico y teórico, la consideración de la diferencia como categoría para pensar la vida social también tuvo efectos en la dimensión de las prácticas sociales. Por ejemplo, pensar la diferencia fue central para el establecimiento de la política de las identidades en la segunda mitad del siglo XX, lo cual habla del proceso de construcción de identidades y posturas políticas a partir de determinaciones de raza, de género, origen étnico u otras.

Señala Ardití (2000) que los movimientos sociales que buscaron la reivindicación de la diferencia en las últimas décadas, tuvieron importancia estratégica en la crítica de enfoques más restrictivos de la política y el sujeto en tanto que participaron en la lucha contra el encajonamiento de

la acción política en el territorio único de los partidos políticos. Por otra parte, se legitimaron las identidades de género, raciales y étnicas, lo cual vino a oxigenar el terreno de la izquierda reduccionista que insistía en entender la identidad política solamente a partir de la identidad de clase. Se hizo visible la posibilidad de que las diferencias fueran herramientas para la acción y la identidad políticas, y la política de la diferencia se definió en la reivindicación de la igualdad para grupos subordinados o marginados, el derecho a ser diferente y la proliferación de visiones del mundo. No obstante, mientras avanzaba la política de las identidades emanada de esa reivindicación de las diferencias, fueron surgiendo cuestionamientos a su exaltación y a la consideración de toda diferencia como igualmente válida.

Si bien el reconocimiento de la diferencia ha sido útil para ubicar en el mapa mundial y en sus relatos a los grupos marginados o a los sujetos ignorados en las narrativas hegemónicas, se han presentado dos efectos perversos ocasionados por la radicalización de la importancia de la diferencia: por una parte está el recrudescimiento del esencialismo identitario, y por otra, el endurecimiento de las fronteras de las identidades que genera la recomunitarización, lo cual ha sido señalado por diversos autores desde distintos ámbitos (Touraine, 1997; Sen, 2008; Maalouf, 2009). Estos dos elementos entorpecen el intercambio y la hibridación, al mismo tiempo que abonan al separatismo, ya que implican la peligrosa idea de una deseable “pureza” identitaria.

La diferencia en el pensamiento feminista

Fraser (1997) marca tres periodos en la historia del pensamiento feminista, identificados a partir de la manera en que la diferencia interviene en éste: el período de la diferencia entre los sexos; el de las diferencias entre las mismas mujeres y el de las múltiples diferencias combinadas entre sí.

Fue en el primer periodo, en los años 70 del siglo XX, que se configuró uno de los mayores debates en el terreno feminista articulado en torno a las posturas de los llamados “feminismo de la diferencia” y “feminismo de la igualdad”. El primero se propuso identificar, reivindicar y defender las características propias de “la mujer”, por lo que la piedra angular de su perspectiva está en la construcción de una identidad propiamente femenina que se distingue claramente de la identidad masculina. Los conceptos de femenino y masculino son comprendidos como rasgos inherentes a las identidades y que explican en mucha parte los roles de género. Por lo tanto, la lucha por los derechos tiene que ser en la línea del reconocimiento de las diferencias para lograr derechos adecuados a éstas.

El concepto de diferencia fue fundamental entonces en esta primera etapa del pensamiento feminista, ya que ese concepto parecía unificar a todas las mujeres en un solo contingente —a partir de lo que se suponía una misma experiencia de la realidad dada por una anatomía similar—, y reforzaba los planteamientos del feminismo de la diferencia. No obstante, la evidencia innegable de la diversidad de la experiencia entre las mismas mujeres condujo bastante pronto a la necesidad

de aceptar, por la vía del sentido común, al reconocimiento de la diversidad entre ellas, lo cual significó desplazar el eje básico de las desigualdades sociales localizado en la pura diferencia sexual —que se suponía que establecía esa distinción nítida entre unos seres humanos (los varones) y otros (las mujeres)—, a aspectos más sutiles que marcaban diferencias entre los seres humanos en general. Empezó a notarse que la clase, la raza, las nacionalidades, la edad, las religiones —entre otras—, eran “formas políticas importantes y notorias de la diversidad de la experiencia” (Barret, op. cit.), y el programa político cada vez se vio más forzado a atender la voz de “las otras”, que ya no eran las mujeres educadas, blancas y de clase media, sino las mujeres negras, las lesbianas, las chicanas o de países semicoloniales, de clases sociales subordinadas, de otras etnias, etc., quienes también reivindicaban su derecho a ser reconocidas en la diferencia.

En esta orientación la diferencia produce un efecto importante en el ámbito del conocimiento feminista, ya que la valorización exagerada de la experiencia —categoría problemática y muchas veces cargada de moralismo— implica una visión relativista del conocimiento y el supuesto de que la experiencia de las mujeres produce un mejor conocimiento, con el consiguiente ensalzamiento del contingente de las mujeres. Esto quiere decir que en lugar de la anatomía, ahora es la experiencia la que produce la diferencia, pero ésta, además, ha perdido el carácter amenazante que las confrontaba con los varones en el esquema explicativo anterior de la diferencia y, aunque es obvia la diversidad de identidades que las personas construyen desde sus experiencias, éstas no son problematizadas desde esta perspectiva feminista (ídem).

Por otra parte, el feminismo de la igualdad no solamente planteó como objetivo central alcanzar la igualdad de derechos entre los dos sexos, sino que propuso partir del establecimiento de que hombres y mujeres son, en realidad, mucho más semejantes que diferentes. Desde esta perspectiva se entiende que las categorías de lo femenino y lo masculino son constructos que obedecen a los roles de género y no a diferencias esenciales o inmanentes entre los sexos. El concepto de “sujeto femenino” (como sujeto construido y sometido) y el concepto de “igualdad universalista” están implicados, no obstante, en la lucha por la igualdad. Esta postura suele considerarse más cercana al pensamiento liberal que a posturas de izquierda en el espectro político.

El feminismo de la igualdad consideró a la diferencia como una “realidad” discursivamente construida, por lo que se trata más de una cuestión que marca posiciones de sujeto puestos en relación entre sí. Desde esta postura, el mundo social se planteaba como un texto producido por saberes y discursos emanados de posiciones y sujetos determinados, destinados a producir en conjunto un orden social particular con apariencia de hegemonía.

Los avances en los debates entre ambas posturas condujeron a un intento de respuesta a las contradicciones intrínsecas al feminismo y las tensiones surgidas entre igualdad y diferencia, a partir de los retos que planteaba un contexto vinculado a los rasgos del nuevo orden económico mundial y sus consecuencias en la cultura y las relaciones sociales. Pero también puede decirse que, de alguna manera, el debate igualdad versus diferencia, fue reemplazado por otro debate: la unidad

versus la diferencia, en el que el centro lo ocupaba el tema de si las mujeres feministas deben poner el acento en las cosas que las unen o en las que separan (Casado, 1999). Este desplazamiento en el foco del debate implicaba no solo incluir las diferencias de clase social, etnias, orientaciones sexuales, creencias religiosas, edades, ideologías políticas entre las mismas mujeres, sino que se quebraba la idea de un sujeto homogéneo y mítico —“la mujer”, que luego se reemplazó por “las mujeres”— que se había construido en la fase anterior del feminismo. Se cuestionó a fondo ese “nuevo” sujeto que resultaba, aunque nuevo, igualmente universalizante, además de mítico. Se planteó que ese sujeto feminista omite las diferencias entre las mujeres y la divergencia en los discursos, al mismo tiempo que se produce una nueva episteme totalizante (ídem).

En esta línea, Braidotti (op. cit.) propuso abandonar el lugar de otredad que la mirada masculina ha asignado a las mujeres y, a cambio, construir una nueva identidad a partir de sus propios intereses y que, por lo tanto, aglutine las acciones políticas en su favor; esta figura es llamada como “el sujeto femenino feminista” que, sin embargo, parece atrapado por un trasfondo esencialista ineludible que ofrece una identidad que, si bien “escapa” de la determinación masculina, por otra parte no representa una salida del género, ya que atrapa a los sujetos en una red de significados anclados en éste.

Este es el cuestionamiento que Butler lanza al pensamiento feminista de la diferencia, aunque sin tomar la postura contraria; esta filósofa propone más bien comprender los mecanismos psíquicos del poder (Butler, 1991), deconstruir el género (Butler, 2006) y favorecer procesos de subjetivación más allá del género, lo cual significa radicalizar la diferencia y, en lugar de situarla en el exterior de los sujetos, reconocerla como un elemento de la subjetividad vinculado con el deseo y con los movimientos en las posiciones de sujeto.

El debate unidad/diversidad poco a poco condujo a la discusión de cómo enfrentar las diferencias en el contexto de la actividad feminista, lo cual implica gran complejidad no solamente en el tratamiento de las diferencias, sino también en el planteamiento de las identidades. Se ha llegado a plantear (Brah, 1993; Butler, op. cit.), que la identidad es inherentemente represiva, al mismo tiempo que cualquier diferencia postulada es inherentemente excluyente (Casado, op. cit.). Otras posturas subrayaron el carácter ficticio de las identidades (Fuss, 1989), a partir de la afirmación de que la identidad tiene significados múltiples y contradictorios, siendo al final un constructo político, histórico, psíquico o lingüístico. A partir de aquí se formula una nueva perspectiva que oxigena los debates: la diferencia se sitúa fuera de la identidad, en el espacio entre identidades (Casado, op. cit.), con lo que se abre la posibilidad de pensar el significado de las prácticas socioculturales a partir de la experiencia en los márgenes, en los espacios intermedios, pasando así de la discusión sobre las identidades al tema de la hibridación (Haraway, 1991) y el mestizaje (Anzaldúa, 1990) que pone el debate en un nuevo plano de discusión.

Género, educación y diferencia

A pesar de los avances contemporáneos en el pensamiento feminista, en nuestros días encontramos todavía en el campo de los estudios de las mujeres y del género, trabajos cuya base sigue considerando la diferencia entre los sexos como la explicación última de la desigualdad social ya que, aparentemente, es la perspectiva que permite articular de manera más sencilla las propuestas que apuntan al logro de la equidad de género en distintos ámbitos de la vida social. Esta perspectiva, no obstante, es esencialista, sustancialista y pretende apuntalar a toda costa la identidad femenina. Por ejemplo, los trabajos que suelen realizarse en el campo de la educación desde esta perspectiva, suelen plantear las siguientes preguntas: ¿cuántos hombres y cuántas mujeres hay en las escuelas o en el magisterio? ¿es la escuela una institución que fomenta la igualdad de derechos entre los sexos o un escenario en donde priva la ley patriarcal? ¿Cómo son las interacciones en las aulas entre hombres y mujeres? ¿Quién habla a quién, cómo, cuánto y de qué manera? ¿Cómo se distribuyen los tiempos o los espacios entre los sexos? ¿Es posible cambiar la educación sin que ello afecte a las asimetrías de género? ¿Cómo combatir la discriminación de género al interior de los espacios educativos?

Estas interrogantes parten del presupuesto de que la desigualdad está en la diferencia sexual y de la consideración de que todas las mujeres y niñas, por compartir una anatomía similar, comparten de entrada la misma condición de opresión y de discriminación en todo ámbito social. La contraparte, claro, es que los varones son más en términos numéricos, tienen todos los privilegios y son el enemigo a vencer para lograr la equidad. En esta perspectiva, la desigualdad es un presupuesto apriorístico y el término “las mujeres” se construye como una categoría supuestamente empírica —ya que se apoya en supuestas evidencias— que coloca a todo individuo con anatomía femenina similar en una posición de carencia y desventaja frente a otro masculino que se comprende como no carente y como poseedor de las ventajas que se niegan a las mujeres.

En el campo de la educación, la investigación en esta línea es la que, por ejemplo, insiste en que, aunque es diferente la experiencia de una muchacha indígena y pobre en una secundaria, que la de una muchacha urbana de clase media, ambas comparten no obstante una similar discriminación de género que está en el núcleo de sus respectivas identidades y que es el elemento fundamental de la desigualdad social. La experiencia individual, por lo tanto, es tomada como un elemento que hay que tornar colectivo para comprenderla. Tal como señala Barret, esta concepción parte de la idea de un mundo social que existe más allá del conocimiento y el discurso que se produce sobre éste, lo cual implica “una cierta confianza optimista en el método empírico y en la realidad ontológica; presupone una noción del sujeto humano, visto como un agente social y político activo y efectivo, noción que ha sido ampliamente criticada en mucha de la teoría social reciente” (Barret, op. cit.: 316).

Sin embargo, al irse introduciendo en el campo académico la importancia de desplazar la Gran Diferencia entre varones y mujeres puesta en el plano corporal para considerar “otras” diferencias,

se ha abierto la posibilidad, por una parte, de reconocer que, en nuestros días, la perspectiva tradicional no es útil para comprender lo que ocurre en términos de género en el ámbito educativo: todos los niveles de la educación escolar se han “feminizado” (es decir, hay mayor cantidad de mujeres que de hombres); la eficiencia terminal es mayor entre las mujeres quienes, además, obtienen mejores calificaciones. Estos son algunos indicadores que hablan acerca de la necesidad de pensar lo que ocurre con el género en el ámbito educativo con una nueva perspectiva⁷.

Por otra parte se ha comenzado a observar la importancia de registrar la diversidad de situaciones y experiencias dentro del mismo campo educativo. Empieza a considerarse que el clasismo, el racismo, el nacionalismo, la etnicidad, entre otras diferencias, pueden entenderse como formas políticas importantes y notorias de la diversidad de la experiencia de aquellas niñas y mujeres que se incorporan a la educación en sus distintos niveles. Es decir, el concepto de experiencia adquiere centralidad en esta nueva orientación del trabajo académico de las feministas, desde el cual se analiza la experiencia de las niñas y las mujeres vinculada también con diferencias entre ellas mismas. Lo más interesante es que, al hacer esta operación, también el contingente de los varones se diversifica: de pronto es posible notar diferencias entre ellos en cuanto a clase, posición, raza, etc., y la disimilitud se plantea como un factor ineludible que complejiza exponencialmente la reflexión en torno al campo de la educación.

Giroux (op. cit.) plantea que hay dos posturas que dominan entre los estudios interdisciplinarios en torno a la cultura y el poder. El primero hace hincapié en la diferencia y en las identidades que surgen al ser ésta considerada. El segundo centra su interés en las subjetividades como producidas como efecto de “formas” sociales más amplias⁸. Algunos teóricos sociales —como Stanley Aronowitz, Richard Johnson y Stuart Hall, entre otros— han hecho esfuerzos por suprimir la oposición entre estos dos enfoques de trabajo contrapuestos a partir de la diferencia; consideran que ambos son parte de los procesos de circulación que vinculan las formas generales de producción cultural. En esta línea se encuentra el trabajo de Mulhern (citado por Giroux, op. cit.: 4), para quien el campo cultural se compone de tres elementos: las prácticas, las instituciones y los agentes. Este enfoque ha sido muy útil para reflexionar lo que ocurre con el tema de la diferencia en el campo de la enseñanza, particularmente desde la óptica de la llamada “pedagogía radical” que, si bien por una parte ha insistido en señalar cómo se reproduce la lógica de la dominación y de la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza, a la vuelta del tiempo se ha mostrado insuficiente en muchos sentidos para lograr una propuesta pedagógica acorde con las necesidades educativas

⁷ No obstante, aún es posible observar segregación de género en algunos campos profesionales así como, en términos generales, la conservación del control de las instituciones y de los procesos de la toma de decisiones en manos de los varones.

⁸ Los autores mencionados por Giroux (op.cit.) en relación con estas posturas, son: James Clifford y George E. Marcus, eds., *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (Berkeley: University of California Press, 1986); George Marcus y Michael Fischer, *Anthropology as Cultural Critique* (Chicago: University of Chicago Press, 1986); Stephen A. Tyler, *The Unspeakable: Discourse, Dialogue, and Rhetoric in the Postmodern world* (Madison: University of Wisconsin Press, 1987); James Clifford, *The Predicament of Culture* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988).

contemporáneas. Esto se debe a dos factores: por una parte, a que, por mantener una postura crítica a ultranza, ha dejado de lado la actitud propositiva en cuanto a lo que la educación debería ser (Giroux, op. cit.: 7), y por otra parte, a haberse aferrado a la diferencia de clase como única diferencia.

Una postura alternativa que asuma que la diferencia en el ámbito educativo implica la apertura a la diversidad del mundo social en todos sentidos permitiría reflexionar acerca de temas tales como: el poder que se ejerce a través de la organización del espacio, del tiempo y del disciplinamiento del cuerpo; las formas de lenguaje que legitiman y a la vez marginan distintas posiciones de sujeto; la producción de identidades, deseos y necesidades a partir del conocimiento; los nuevos significados construidos a partir de los bienes simbólicos propios del ámbito educativo (prestigio, notoriedad) y su distribución a partir de distintas posiciones de sujeto. Giroux afirma que es importante comprender cómo las formas educativas existentes “fomentan, alteran, paralizan, atenúan, marginan, posibilitan o sustentan capacidades humanas diferenciadas que amplían las posibilidades de que disponen los humanos para vivir en un mundo y una sociedad verdaderamente democráticos y a favor de la vida” (ídem).

A manera de conclusiones

En este trabajo se intentó abordar en términos teóricos la diferencia, como elemento que produce diversos efectos importantes en la manera en que pensamos el mundo social y que, al irrumpir desde las relaciones sociales en distintos ámbitos, altera la manera en que éstos se han estudiado tradicionalmente. Probablemente el efecto más importante es el resquebrajamiento de la apariencia de hegemonía de los discursos y los saberes y la posibilidad que así se abre de vislumbrar esos otros discursos, saberes y actores marginales, periféricos o minoritarios que, aunque no sean tan visibles o centrales, participan en el logro de una visión completa de la realidad. Otro efecto es el de facilitar la reflexión en torno a las fronteras que se dibujan y sostienen entre las diversas identidades, así como estimular vías para pensar la subjetividad como un territorio complejo que lleva en su seno al Otro, a la diferencia.

En el intento de mostrar cómo opera la diferencia, se realizó también una reflexión teórica acerca de los efectos de ésta en la educación, a partir de la consideración de dos disimilitudes particulares: la diferencia de género y las diferencias subjetivas. El resultado de esa reflexión es, entre otras cosas, la prefiguración de una gran complejidad en los análisis de la educación en los años venideros, ya que tanto el contexto sociocultural de la globalización como los cuestionamientos a los fundamentos de la educación moderna, requieren ahora repensar este campo a partir de categorías nuevas que permitan aprehender las nuevas realidades.

Bibliografía

- Anzaldúa, Gloria, (1990) *Making face, making soul/haciendo caras: Creative and critical perspectives by feminists of color*. San Francisco, Aunt Lute.
- Arditi, Benjamin, (2000) “El reverso de la diferencia” en *Revista Cinta de Moebio*, [En línea], número 07, marzo 2002. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/07/arditi.htm> [Accesado el 25 de abril del 2013]
- Barret, Michèle, (1990) “El concepto de diferencia” en *Debate feminista* [En línea], número 2, Año I, pp. 311- 325. México, disponible en: http://www.debatefeminista.com/articulos.php?id_articulo:351&id_volumen=43.
- Bauman, Zygmunt, (2003) *Modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- , (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- Bowlby, John, (1973) *Separation: Anxiety & Anger. Attachment and Loss (vol. 2)*; (International psycho-analytical library N° 95). London, Hogarth Press.
- Brah, Avtar, (1993) “Re-framing Europe: En-gendered racism, ethnicities and nationalisms in contemporary Western Europe”, en *Feminist Review*, número 45.
- Braidotti, Rosi, (2000) *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Paidós.
- Butler, Judith, (1991) *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid, Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.
- , (2006) *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós.
- Casado Aparicio, Elena, (1999) “A vueltas con el sujeto del feminismo”, en *Política y Sociedad*, 30 (1999), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 73-91.
- Dubar, Claude, (2002) *La crisis de las identidades*. Barcelona, Bellaterra.
- Escobar C., Manuel Roberto, (2007) “Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea” en *Revista Nómadas*, No. 27, Octubre 2007, Colombia, Universidad Central, pp. 48-61.
- Fernández, Ana María, (2009) “Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina” en *Revista Nómadas* No. 30, abril 2009, Colombia, Universidad Central, pp. 22-33.
- Foucault, Michel, (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- Fraser, Nancy, (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Freud, Sigmund, (1919) “Lo ominoso”. *Obras completas (1976)*, tomo XVII, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 219-251.
- Fuss, D., (1989) *Essentially Speaking. Feminism, Nature and Difference*. London, Routledge.
- García Canclini, Nestor, (1999) *La globalización imaginada*. México, Paidós.

- Giroux, Henry A., (1994) "Hacia una pedagogía en la política de la diferencia" en Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona, El Roure, pp. 59-93.
- Haraway, Donna, (1991) Simians, Cyborgs and Women. The reinvention of nature. New York, Routledge.
- Maalouf, Amin, (2009) Identidades asesinas. Madrid Alianza Editorial.
- Marías, Julián, (1975) Historia de la filosofía. Madrid, Revista de Occidente.
- Mernissi, Fatema, (2004) Un libro para la paz. Barcelona, El Aleph/Intermón Oxfam.
- Palomar, Cristina, (2010) "Sujetos y diferencias en el mundo académico". Ponencia presentada en la mesa 3 de trabajo en el XIV Encuentro de Investigación Educativa en el marco de la Feria Internacional de Libro de Guadalajara, el miércoles 1º de diciembre del 2010. En prensa.
- Rodríguez Magda, Rosa María, (1987) La seducción de la diferencia, Valencia, Víctor Orenga.
- Sen, Amartya, (2008) Identidad y violencia. La ilusión del destino. Buenos Aires, Katz.
- Spitz, René, (1969) El primer año de la vida del niño. México, FCE.
- Touraine, Alain, (1997) Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents. Paris, Fayard.

Recibido: 13/05/13

Dictaminado: 26/06/13

Corrección: 04/07/13

Aceptado: 23/07/13