

# DIFERENCIA E IDENTIDAD: LA RELACIÓN YO-OTRO EN EL AULA

*Janicce Martínez\**

*Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela*

## **Resumen**

Este artículo se sitúa en una serie de discursos que circulan y se traman entre sí para dejar saber sobre la diferencia y sobre el otro. Nos aproximamos a la voz del docente de nivel medio (educación secundaria o bachillerato), quien se encuentra en contacto con jóvenes entre 12 y 17 años. Nos enfocamos en las lecturas (interpretaciones) que profesoras y profesores hacen del proceso relacional dentro del aula con estudiantes pertenecientes a "tribus urbanas", proceso en el cual participan necesariamente de acuerdo a la llamada socialización secundaria. A partir de sus testimonios, intentamos comprender lo que pasa en este espacio de intercambio y construcción de significados, de cara a: 1) el otro, como expresión de la diferencia, y 2) las claves que nos enseñan a afirmar o negar la diferencia de acuerdo al "deber ser".

**Palabras-clave:** La diferencia, El otro, Identidad, Relaciones yo-otro en el espacio del aula.

## **Difference and identity: the self-other relationship in the classroom**

### **Abstract**

This article is based in a series of discourses circulating and intertwining about the difference and the other. The aim is to approach the voice of the high school teacher (secondary education), who is in contact with young people aged from 12 to 17 years. The focus is on the readings (interpretations) that teachers make about the relational process in their classroom with students from "urban tribes", a process in which they are necessarily involved concerning the so-called secondary socialization. From their testimonies, we try to understand what happens in this space of exchanges and construction of meanings, in relation to: 1) the other, as an expression of the difference, and 2) the elements that teach us to sustain or deny the difference according to "what ought to be".

**Keywords:** The difference, The other, Identity, Self-other relationship in the classroom.

---

\* Psicóloga. Profesora e Investigadora del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de USB.

El aula plantea un hábitat con normas, algunas claras, otras borrosas y, en todos los casos, se trata de un activo espacio de relación, mundo de pujas: reglas y libertad, disciplina y creación, choques y encuentros. ¿Produce *algo* la concurrencia en éste de jóvenes cuyas demarcaciones de identidad franquean un entorno semicerrado y desafían ciertas exigencias uniformantes?

Las denominaciones con las cuales se suele referir a ciertas identidades juveniles obedece a varios criterios y concepciones, nosotros aceptamos la cuestión en términos de “tribus urbanas” (“tribus”, en el sentido de Maffesoli, 1988). Dentro de las que cobran actualidad, se citan a: *emos, góticos, roqueros, metaleros, fresos, patinadores, tukis* y otros, subrayando que toman distintos títulos de acuerdo a países, regiones e, incluso, contextos aún más restringidos (intracomunidades), sin embargo no nos ocupará aquí la nominación ni característica específica, lo que nos convoca es de qué modo se agencian las relaciones entre los miembros del aula: docentes y estudiantes de acuerdo (o no) a la fijeza de identidades *menos regulares* o, más precisamente, aquellas que escapan a esperadas regulaciones institucionales.

Esta propuesta de análisis procede del intercambio verbal (oral y escrito) con 44 profesoras/profesores de educación media pertenecientes a planteles públicos, en el marco del *VIII Encuentro de Orientadores. Culturas urbanas: crisis o configuración de la identidad juvenil y su aproximación desde la educación*, convocado y celebrado en la Universidad Simón Bolívar (Valle de Sartenejas-Caracas-Venezuela), el cual tuvo lugar en octubre 2011.

A nuestra investigación interesan las texturas del *otro* y la construcción de *la diferencia*. En el abordaje de los testimonios nos ayudará el tratamiento del “dato” textual de Potter & Wetherell y ciertas consideraciones de la perspectiva de Ian Parker, todos ellos en el marco del Análisis de Discurso, aproximación a dichos testimonios que pone el acento en la función del discurso y sus consecuencias, además del concierto de la variabilidad y la consistencia que atraviesan las prácticas discursivas de los hablantes. Así las cosas, significado e interpretación en juego, de cara a un acercamiento psicosocial crítico discursivo.

## Un punto de partida

La discusión de la diferencia lo es de juegos de relaciones de poder. Los espacios hegemónicos de la Modernidad: la escuela, la fábrica, el hospital y la prisión nos sirven para considerar cómo las tensiones entre lo común y lo extraño, entre lo esperado y lo inesperado modulan la vida cotidiana. Todos esos espacios han sufrido modificaciones de importancia en los últimos tiempos, acaso el que menos la prisión por *su visible y productivo papel sancionador*; la fábrica y la escuela, en cambio, expresan (des)articulaciones con la administración del espacio y las exigencias actuales de velocidad, ligereza y abaratamiento de las operaciones para las cuales sedimentaron propósitos que hoy nos siguen pareciendo consustanciales a estos lugares.

La escuela, espacio común a comunidades enteras, se deja penetrar por formas curiosas de interpelación y éstas crean efectos que solicitan examen. Situación de conflicto, no siempre asumido, capaz de producir un recinto escolar paradójico o, acaso para Deleuze (1991), *transitorio*: por un lado perviven las normas *que le son propias* (o versiones más ligeras pero, igual prolongaciones de la lógica que las ha regido), por el otro se las cuestiona no como resistencia a lo instituido, sino como parte de un mundo totalizado que falla en operaciones de adaptación.

Las llamadas “tribus urbanas”, identidades sociales que se erigen en subgrupos que subrayan recíprocamente su ser distinto (dentro de lo distinto ya presente), ofrece una posibilidad valiosa para repensar lo que según Mouffe (1996) atañe a la identidad: “las condiciones que rigen la constitución de toda identidad son la afirmación de una diferencia (...) la determinación de algún ‘otro’, y que éste funciona como su ‘exterior’...” (pág. 6).

El tema que nos ocupa es propicio porque frente a la emergencia de *identidades distintas*, es probable que surjan refutaciones cuando entramos en contacto con éstas. Aquel marco de reglas y aquel papel normalizador que apuntan hacia la función docente hacen oportuna la escucha del educador: ¿cómo se relaciona con las nuevas identidades (NI) que se dan cita en el

aula?, ¿cómo ve las NI?, ¿qué hace o deja de hacer ante una NI en el recinto escolar?, ¿prefiere grupos uniformes en el espacio del aula?

En el orden de tales cuestiones se fue desarrollando la construcción de discursos, y partiremos de ellos para el análisis y discusión; así que situémonos, pues, en aquéllos.

## **Construcción del texto de análisis**

### **Sobre el Análisis de Discurso (AD)**

Llevamos adelante la interpretación de los testimonios siguiendo a Potter & Wetherell (1991); así, pasamos a identificar la organización de los textos, es decir, la lectura exhaustiva de los mismos, lo cual permite en algún momento advertir la aparición de un movimiento más o menos sistemático, una suerte de patrón (patrón de datos). Sin embargo, el/la analista se relaciona con los detalles del discurso, fragmentado y contradictorio, es decir, con lo que realmente éste dice o escribe, no con ninguna idea general que parezca proponer. Parte del proceso es inevitablemente la interrogación crítica de presuposiciones y técnicas para dar sentido por parte de quien hace el análisis, pues éstas -por lo común- no suelen ser cuestionadas.

Hemos situado los discursos los unos en encuentro con los otros, tal cual habla la cultura y la tradición desde todas partes, ajenos -por lo común- a una vocación provocadora ante los saberes instituidos, en otras palabras, manifestaciones polimorfos del poder estratégico del que habla Foucault, cuyos efectos suelen quedar invisibilizados (Ibáñez, 1996).

El llamado patrón de datos, lo llevamos a cabo deteniéndonos en la variabilidad (de la forma tanto como del contenido) y, del mismo modo, también en la consistencia, esto es, percatarnos de aspectos compartidos. Un segundo momento, el cual no es excluyente del anterior -más bien al contrario-, nos introduce en lo relativo a las funciones que cumplen los discursos, de igual manera acerca de sus consecuencias. De este modo, se nos invita a postular

qué tarea han de cumplir los argumentos que discurren en el texto y cuáles sus posibles implicaciones. En pocas palabras, pues, eso es lo que hemos hecho.

Lo que sigue se ha dispuesto conforme se trata de una relación dialógica entre textos (Bajtín, 1982), de ahí que aparecerán para el lector las citas provenientes de los distintos participantes, en tanto puntos de partida para realizar el AD, citas que estarán acompañadas de un número cuya función es distinguir un hablante de otro, no con el propósito de separar la fluidez intertextual, sino al contrario para resaltar la arbitraria discontinuidad a que se obliga al discurso, cuando -antes bien- sobresalen en él las junturas desde distintos hablantes y/o turnos de habla.

## **Análisis y discusión**

El discurso ha tendido a *estabilizarse* (una estabilidad siempre relativa, pues como veremos estos dos compases sirven de pretexto no sólo para rehilar el discurso, sino especialmente para recoger lo aparentemente sobrante en éste), por lo pronto, en torno a dos patrones:

- 1) Identidad y
- 2) Homogeneidad

En el *discurrir* de los textos aparecen la identidad y la homogeneidad en tanto construcciones sobre las llamadas “tribus urbanas” en el aula. Ambos puntos dicen del *otro*, mientras trabajan acercan del trato con la *otredad*. Nos gustaría respaldar estos dos espacios de construcción de sistematizaciones:

Los testimonios dejan saber que profesoras y profesores se plantean de distintas formas la aproximación con los estudiantes, se trata de una relación viva ante la cual los participantes esgrimen razones, emociones, etc., y así van fabricando argumentos para afirmarse en tanto un *yo* que, no obstante, se vincula con *otros yo*. Vamos apreciando el desfile del argumento racional, el que busca los por qué, los desde cuándo, el diagnóstico, las soluciones; tanto como el argumento emocional que declara angustia, desconocimiento,

incapacidad, impotencia, temor, rechazo. Todo ello atraviesa los discursos a modo de asuntos separados, juiciosos, necesitados de acatar *un orden lógico*. Es así como damos con, al menos, dos propensiones en torno a lo que se dice. Cierta fijeza en el *yo*, transmitida mediante la construcción de algo llamado *identidad*, sobre lo cual hay puntos de vista consolidados, a medio camino entre el saber técnico y el saber práctico y, asimismo, a través de un dispositivo que recalca la ideología (*ideología*, en tanto idea que domina, Barthes, 1992) de *lo uno: la homogeneidad*.

“Me dan curiosidad. Me gustaría conocer qué hay detrás de esa persona. ¿Qué hace que quiera ser de ese grupo? A veces me generan temor, porque no se dan cuenta de las consecuencias... y me gustaría saber cómo motivar a la reflexión y respetar su identidad” (texto 2).

Acaso esté acotada ya el área problemática donde se activan las prácticas discursivas que nos ocuparán en lo sucesivo, a saber: el anhelo de respetar *una identidad* que, antes bien, no ha sido reconocida o, de otro modo, reducida a una colonia de *yos semejantes*:

“Hay grupos que en mi opinión personal rechazo ya sea por su vestimenta o actitud y otros rasgos, y otros agrado o simpatía por coincidir con gustos, ya sea música...” (Texto 23).

*La identidad* resulta un argumento capaz de sostener el proceso que ha de llevar a una suerte de desenlace, el cual tendría que corresponderse con “la identificación”, en tanto resultado definitivo. Así, la identidad queda inscrita en su propio telos o, más aún, es sólo telos. Atendamos a las siguientes afirmaciones:

“pienso que hay un proceso de identificación en marcha. (...) Lo gratificante: es el feliz término del proceso de identificación.” (texto 1).

“proceso de reconfiguración sobre los cambios internos que se están dando en el adolescente, su necesidad de afiliarse o sentirse identificado, puede ser moda, parecerse a sus pares, otros con algunos vacíos familiares, necesidad de ser reconocidos o aceptados (...) Es una posibilidad para trabajar la diversidad.” (texto 22).

La posibilidad de una identidad en tránsito sugiere lo incompleto, lo faltante, por ende, inconsistente o accidental. Y también se habla de dicho proceso como una necesidad sujeta a razones, esto es, debe poder ser explicado para cualquier caso (carácter universal). Notemos, además, que los cambios responden a una dinámica privada, poco o nada juega el concierto de relaciones que tejen los significados e interpretaciones compartidos como si fueran mundos apartes *lo interno* y *lo externo*.

Con ello *la identificación* se presentaría como lo resultante no de la carrera hacia *la identidad*, sino más bien escape de la “irreemplazable individualidad” (Kundera, 1998, pág. 40). Lo cual atesta la identidad de un gregarismo cándido y raso. Asimismo, las “tribus urbanas” en el aula permiten actuar sobre la diversidad...:

“me parece que la diversidad es necesaria para que exista un respeto y un reconocimiento de cada uno como ser humano. Pienso que hay que llamar las cosas por su nombre, es decir [la irrupción de las nuevas identidades en el aula] es un problema y como tal hay que tratar para poder llegar a la solución del problema. Lo más gratificante es que el representante y el joven aceptan que hay un problema y le dan solución y todos felices” (texto 20).

Se plantea la diversidad como una necesidad para reconocer a cada uno, pero al mismo tiempo la constatación de la diversidad, por ejemplo en tanto una NI, se presenta como un problema que no hay que desmerecer en otra cosa, pues sólo así podrá resolverse. Hay aquí dos planos de la diversidad: se nombra y a la vez se reabsorbe su sentido, cuando pasa -a secas- a asunto susceptible de solución. Ello permite sostener que mientras la diversidad no abandone el espacio de *lo mismo* incide sobre el reconocimiento no de lo distinto, sino de lo equivalente. Otras variaciones de la diversidad se vuelven, más que problemáticas, *un problema* que conviene identificar y “llamar por su nombre”. Pasa de “diversidad” a “problema”. La potencia de nombrar cobra la función de asignar cierta valencia a lo nombrado, así la diversidad es diagnosticada como problema y, en tanto tal, habrá de ser considerada. Además, mostrarse de acuerdo con tal diagnóstico implica la solución y la plena satisfacción de *todas* las partes. Aquí podríamos arriesgar un efecto de colonización: si se actúa o se produce un ajuste conforme lo esperado, luego se disuelve lo problemático en

“felicidad”. La diversidad desaparece en el discurso del inapelable bienestar común o, en otras palabras, se “relegan las cuestiones perturbadoras a la esfera privada.” (Mouffe, 1996, pág. 5).

Si bien encontramos otra perspectiva:

“No marcar su identidad para separarlos o distinguirlos... Para mi especialidad (Arte) me gusta trabajar con diversidad. Es rico y muy formativo.” (texto 29).

Esta posición del discurso muestra una ondulación entre la linealidad pronunciada. La identidad en tanto que no aísla, sino aglutina según la tensión permanente entre lo propio y lo diverso. En los espacios del arte al interior del aula, tal riqueza es portadora de conocimiento, no receptáculo del mismo. Concurso de la racionalidad sensible (Mafesolli, 1997) y no exclusivamente de la racionalidad instrumental que recorre buena parte de los planes programáticos de la educación, en general.

Ahora bien, optar por una identidad notoria, que se sale del canon escolar, *habla* directamente de estar en falta, atendamos a las siguientes calificaciones:

“carencias” (texto 1), “se siente confundido” (texto 4), “desadaptados” (texto 5), “desorientados” (texto 18), “debilidad” (texto 20), “que está desubicado o desubicada” (texto 44).

Fijémonos que en particular *el discurso de la desubicación* respeta la diferencia de género, y a la vez desconoce el respeto a la diferencia en la cual la discusión de género está inscrita (quizá lo diga mejor una expresión de Emmanuel Levinas: *significación sin contexto*) y, por otra parte, pone en circulación el dispositivo “estar fuera de lugar”, esto es, encontrarse donde no corresponde o aparecer fuera de oportunidad. Se trata, en sí, de un cargo cuya función es dirimir dónde va cada cosa, sea el caso cada identidad; posición que consolida el discurso de la identidad en tanto *una* o que le es *semejante*.

Que las nuevas identidades se hagan visibles y que problematicen el estado de cosas, que además sean un *movimiento perpetuo* (para decirlo con una



expresión feliz), no quiere decir que estén a salvo de reproducir aquello que denuncian, porque entre otras cosas su emergencia debe situarse antes en la inscripción como sujetos de su tiempo y no son los actuales, tiempos que ofrezcan las estabilidades que conocimos, sino si acaso otras.

“Son minorías que se rechazan entre unos grupos y otros” (texto 43).

Los testimonios precedentes nos invitan a recibir al segundo compás, a saber:

*La homogeneidad* tal cual la hemos asumido como un patrón (Potter & Wetherell, 1991), da cuenta de muchas más fragmentaciones del discurso de lo que acaso permita una entidad sólida, de difíciles objeciones, como lo es la recién explorada. Encontramos que la pretendida homogeneidad (des)tapa sus presupuestos. Sigámoslos:

“A veces es más fácil tener un grupo homogéneo [sin la presencia de NI], aunque esa no es la realidad” (texto 2).

“podemos preferir los [grupos] homogéneos, pero eso nunca ocurre en la realidad. Ambos [problema o posibilidad], dependen del tipo de estudiante. Aunque puede pertenecer a un subgrupo particular, el trato es el mismo para ese estudiante que otro” (texto 14).

Aquí nos topamos, de nuevo, con dos niveles a considerar que, sin embargo cada uno coincide en que no existe, en realidad, grupo homogéneo, es decir, hablar de grupos uniformes es ilusorio. En una primera cota, por mucho que se desee un grupo escasamente mixto, éste presentará desemejanzas; en una segunda cota, se lleva a sus últimas consecuencias la primera, es decir, las tensiones del aula no residen en la no homogeneidad del grupo, en la presencia o no de “tribus urbanas”, sino *del estudiante*, distinción o si se quiere categoría que no pasa, de suyo, por la pertenencia a subgrupos determinados como heterogéneos, sino como objeto del subsistema “enseñanza-aprendizaje”; luego, el contrapunto de ambas posiciones enfoca la otra función de la escuela como institución: modelar lo socialmente deseable, aún (o precisamente) a expensas de la diversidad, pero sobre todo deja leer un texto menos pedagógico que político. La escuela sigue operando como órgano de control social y, por tanto, asimila en un mismo cometido “educar” y “sujetar”.

Dejamos aquí libremente que juegue la voz “sujetar” entendida como “contener”, “disciplinar” y, todavía más, “hacer sujeto” (uno a la medida).

Entonces, no la pertenencia a una “tribu urbana”, más bien ser parte de una comunidad de educandos, objetos de instrucción y sujeción, pero como ambas tareas se diluyen como una sola, los desvíos se penalizan conforme una plantilla de sanciones que valen tanto para lo uno como para lo otro. Esta función normalizadora crea tal desleimiento que hace visible solo una de las tareas del proceso:

“Según el subgrupo podría ser un problema para el aprendizaje de todos en el aula.” (texto 13).

“Lo más gratificante es su empeño en el aula, lo más inesperado: su calidad humana” (texto 13).

Una identidad distinta es susceptible de afectar el proceso de aprendizaje de lo marcado como lo homogéneo dentro del aula, sin más argumento que ser diferente, luego no la cualidades del estudiante, sino antes sus precintos de identidad los que atentan contra el proceso de la enseñanza. Pues no sólo se enseñan lecciones, también comportamientos deseables (previsibles) y rituales socialmente aceptados. Y notemos que, al mismo tiempo, una NI es tan capaz como cualquier estudiante de presentar un adecuado rendimiento ante las exigencias académicas, ello parece no previsto, pero más aún: no se espera de tribus urbanas “calidad humana”, lo cual remite a la idea de rechazo a lo extraño, que nos volverá a ocupar más adelante.

Empero la homogeneidad puede encubrir un carácter menos constante, leamos:

“prefiero los grupos homogéneos, pero a veces los jóvenes no son lo que realmente aparentan ser” (texto 32).

“Prefiero un aula con nuevas identidades porque lo homogéneo puede ser falso y en alguno saldrá la identidad variada y aquí en el aula se puede manejar” (texto 31).

A saber: la homogeneidad no es una garantía, en ella pueden saltar identidades que alteren su elemento (la no variedad), pero el aula es el lugar propicio para operar o corregir tal inestabilidad. Luego, la concurrencia de “tribus urbanas” en el recinto escolar luce atractiva al revelar efectividad en su

función disciplinar y entrena en la detección de una homogeneidad espuria. Se completa la tarea: la escuela, su papel formativo, aplacará las distorsiones de la identidad, ora tratando como problema la diversidad, ora contemplándola como caso excepcional, en fin, marcando los límites entre lo esperado y lo inesperado en los mismos términos de lo normal y lo anormal:

“este es un loco, pienso, y a veces me da miedo” (texto 42).

La afirmación del discurso de lo normal, muy difícilmente se aparta de la vida en común, incluso en sus expresiones más cotidianas, así tampoco del recinto escolar. Si lo pensamos con Levinas (1977), quien aduce que la primera violencia sea acaso la cárcel ontológica de la identidad, luego *lo otro* siempre es traumático y luce ajeno:

“de preferir se prefiere lo tradicional... Pero siempre existe diversidad entre ellos [los estudiantes]” (texto 23).

“comúnmente preferimos lo catalogado dentro de lo normal...” (texto 3).

La fuerza testimonial que resultó ser en sí mismo el siglo pasado, Imre Kértész no puede resumirla mejor: *la noción de juicio sólo es evidente para los racistas*, de igual modo, toda categoría, cuyo germen clasificatorio se instala y cierra las posibilidades de lo diferente, de lo otro. La exaltación de lo uno, lo idéntico, discretamente va legitimando *su* poder punitivo sobre lo distinto, así sea a escala mínima, lo cual no le resta peligrosidad. Mostrar la diferencia desinvertida de anormalidad, ergo, saludarla como posibilidad pone al descubierto las operaciones de mutilación y proscripción de lo equivalente:

“Tengo que buscar herramientas e información para poder interactuar con ellos como iguales” (texto 25).

Los temidos y a veces titubeantes límites, hablan. El discurso del límite, discute las formas de la trasgresión. Sólo la escucha sensible puede advertir si se ha cruzado un linde decisivo, sólo *la sensibilidad* (no el temor, el prejuicio o el estigma) aprende a escuchar los ecos que vienen del dolor, de la soledad, de la indiferencia que son las mismas emociones que podemos encontrar en otros

jóvenes cualesquiera y dondequiera. Ahora volteemos hacia ese temor y riesgo:

“se colocan implantes, se hacen cortes en las muñecas” (texto 2).

“lo más inquietante es que muchas veces algunos grupos pueden estar relacionados con el mundo de las drogas” (texto 11).

Acaso huelgue subrayar que no es consecuencia de la identidad distinta el que haya conflictos presentes, los conflictos se hacen presentes por las condiciones que están rodeando a todo joven, y es por ello que abundamos en el valioso papel del educador, sobre todo, en la tarea de reafirmar en niños y adolescentes la autovaloración, ergo, la valoración al otro, ambas cosas se reclaman entre sí porque son inseparables. Y esta diligencia compete al mundo adulto que acompaña al/la joven y ese mundo adulto no puede ensañar la advertencia del otro, el sentido de alteridad, si antes no le ha reconocido, pues “su alteridad se reabsorbe en mi identidad de pensante o de poseedor.” (Levinas, 1977, pág. 57):

“buscar apropiarme de sus ideales y compartir actividades entre los demás compañeros para que se sientan atraídos por las actividades pedagógicas” (texto 17).

“mi hijo en su adolescencia perteneció a los Emos, lo mejor creo que fue la experiencia de abrir en mi vida la posibilidad de otras formas de actuar” (texto 26).

Lo primero que hace falta para entrar en la alteridad es la disposición a nombrarla, hacerla pasar por el lenguaje y, sobre todo, poner en servicio el diálogo. Ello implica *escuchar*, que quiere decir *auscultar*, lo cual es bastante más que oír. Y decimos que la tarea (de auscultar) reclama dedicación y paciencia porque invita a hacerlo no sólo con los otros, sino también con uno mismo que es escuchar al otro una vez más. Bajtín (1982) desaloja el estatuto de oyente (o ser pasivo) y le da estatuto de *ser* al otro (hablante), en tanto forzoso en la comunicación, en esto consiste *la comunicación discursiva*, un proceso *de hablantes*. Es en este sentido donde encuentra marco la escucha sensible que ya hemos referido. Sigamos esta posición del discurso:

“en primer lugar, tratar de despejar el prejuicio de la primera impresión. Normalmente tiendo a pensar que causan sensación de violencia o agresividad. Me pregunto: ¿qué pensarán sobre las otras personas que no nos identificamos con su grupo?, somos adultos y

podemos representar oposición para ellos. Buscar el modo de familiarizarnos con ellos, respetar sus puntos de vista. Los trato como todos los demás estudiantes” (texto 7).

El ejercicio de advertir al otro, tarea de fragmentaciones en el campo del yo, toca una prueba decisiva cuando, en efecto, cambiamos de lugar el punto de vista. Ética y estética que, a la postre, está obligada a superar el dispositivo nosotros/ellos, cuyo efecto de distanciamiento es la confirmación de un yo sellado y, con ello, la puesta en discurso de relaciones de poder sujetas a justificaciones del orden del cuidado, de la seguridad, del mínimo riesgo:

“Lo difícil que es atrevernos a integrarlos y entenderlos” (texto 17).

“Es muy interesante conocer sus costumbres, hábitos. Identificar las diferencias que para ellos son muy marcadas y para nosotros no...” (texto 31).

Consagraremos especial atención a este fragmento del discurso porque reproduce efectos de violencia de acuerdo a un peligro que Chantal Mouffe previene: “la creación de un ‘nosotros’ mediante la delimitación de un ‘ellos’ (...) se transforme en una relación amigo/enemigo, es decir, que ella misma se convierta en el espacio de un antagonismo.” (1996, pág. 6). La tensión nosotros/ellos puede relajarse siempre que la posición del otro se reconozca como legítima, lo cual consigue “transformar el antagonismo en ‘agonismo’.” (pág. 7).

Situados en los patrones propuestos, notamos que se empuja al discurso a hablar desde otros discursos, a modo de sustentación, de fundamento, así encontramos: el discurso de la asistencia, el cual tutelaría otros discursos: el de la orientación y la enseñanza, y el de la salud mental (“psi”):

“lo inquietante: no poseer las herramientas para brindarle una mano y una palabra de ayuda” (texto 15).

“buscar cómo los puedo ayudar a tener conciencia de lo positivo o negativo de su conducta” (texto 19).

“lo inquietante es la manera cómo manejan su vida afectiva” (texto 7).

Aquellos entre sí justifican *el discurso de lo mismo*, y reducen el cuidado del otro a la asimilación de su diversidad en lo semejante al buscar responsables o causas de lo distinto y asumiendo el lugar por excelencia de la enseñanza: la corrección, sirviéndose de mecanismos capaces de solución o dispositivos explicativos que den cuenta de desviaciones en la identidad. Luego, *el discurso de lo otro* queda censurado.

“¿qué siente algún joven que se identifica con uno de esos grupos?: que se siente confundido, no tiene identidad” (texto 4).

La pregunta al destinatario (potencial), recibe ya respuesta en quien le interroga. Ello recuerda lo que Mary Jane Spink (2001) entiende como *cerrar cualquier posibilidad de continuidad*, esta *finalización verbal* tiene implicaciones en diversos órdenes: queda el otro suspendido, luego acontece una expulsión callada; hay aspectos, modales y rituales cuya legitimidad social permite que cobren estatuto ontológico (*son* la identidad), equiparando así “ontológico” y “normal”, lo cual impide ver normal otros giros y sustrae de posibilidad ontológica lo “no normal”, además, impide ver “anormal” lo aceptado y, en consecuencia, sólo lo aceptado existe. *Ser*, en estos términos, es existir dentro de cánones de normalidad. De lo que podríamos colegir: se hace de la identidad un dispositivo de elisión de la otredad, de ahí la asfixia ontológica que sufre la diferencia.

Los patrones que destacamos antes, circulan entonces en cierta dirección: buscar un responsable de lo inesperado y hallar quien corrija aquello fuera de lo normal, papel nodal de estos discursos-estructura y entre sus consecuencias opacar hasta cubrir la existencia de *lo distinto* entendido *como único*: ni estrambótico ni caprichoso, simplemente una posibilidad otra como cualquiera. Eso es lo que está impedido a la vista.

No obstante, lo fragmentario, lo accidental, cursa silenciosamente en los bordes de los discursos compactos (cuya finalidad es conferir rigor y legitimidad), los recorre aunque sin visibilidad, por ende, se desautoriza su función. Hablamos del discurso de *lo excepcional* en tanto *único*, el cual queda velado por *lo excepcional* en tanto *anormal*.

En este punto nos gustaría echar mano de lo que Parker (1994) incorpora como las omisiones en el discurso: el discurso ausente es *la indiferencia*. Las NI producen reacciones: curiosidad o rechazo, indecisión y, a modo relativo, aceptación (por lo común bajo condiciones); por tanto, nos preguntamos qué función y efectos trae consigo la no aparición de la indiferencia, es decir, tratemos de interrogar cuáles otros discursos invisibilizan a éste:

### *La (in)diferencia, la no diferencia*

“Estos grupos en el plantel no funcionan como tal ya que son 1 ó 2 alumnos en una población aproximada de 1000, sin embargo se les atiende y respeta para que cumplan con las normas de convivencia.” (texto 36):

El discurso de la no diferencia impulsa y despacha la equivalencia, luego cuál discurso impide ver cómo opera éste aunque desde un lugar de invisibilidad (la equivalencia opera aunque no se advierta). Aquello que le opaca es *el discurso de la mayoría* (todos somos equivalentes), suerte de yos supeditados a homologación, lo cual introduce la violencia de lo extraño, cuyos rendimientos dilectos son el temor y el rechazo.

Oportuno traer la frase acuñada o, más bien, difundida y desarrollada por Alice Miller (1990), “pedagogía negra”, la cual problematiza las estructuras tradicionales de los ámbitos formativos tempranos, ésta nos desliza un elemento sustancial, revela que en nombre del “*por tu propio bien*” convertimos la relación con el aprendizaje (a cualquier nivel: familiar, escolar, social) en lazos íntimos y naturales con la punición y el castigo. Y es importante advertirlo porque oculta nuestros propios temores a acercarnos (escuchar: auscultar) a aquello que nos asusta o choca, pues lo extraño, lo que lleva consigo las formas de lo extraordinario, suscita rechazo, alejamiento físico y/o simbólico:

“pienso que son grupos peligrosos, que tienen creencias muy extrañas que si no son canalizadas correctamente pueden llevarlo a cometer errores. Siento mucho miedo no contar con las herramientas necesarias para abordar a estos chicos, más si son miembros de mi familia” (texto 28).

Alarma, que no dejará de serlo, hasta allanar los significados que mueve, esto es, sólo si la volvemos a pensar. Estamos teñidos por una manera de ver el mundo en términos de semejanzas, acaso acendrada por la carga moderna que la noción de medir como fórmula para dar cuenta de la realidad o el método inductivo, gestor de las generalizaciones, nos legaron como herencia. Trampas del “por tu propio bien”, a las cuales el adulto en general y el educador en particular deben ser sensibles y cautos. El cuidado fundamental empieza por la advertencia del otro en su diferencia, de la alteridad en su polimorfología:

“los jóvenes frecuentemente se comprometen cuando se les acepta”  
(texto 3).

Recurrimos a una *anécdota* de Edward Said: a él le costaba entender por qué era mirado como algo raro cuando llegó a un país que no era el suyo y, en el cual se presentó como alguien de origen extranjero... a partir de entonces no dejó de cavilar sobre las mil razones de las que cada cual es capaz de dotarse para justificar que *lo diferente* es anormal. Said produjo ante los demás un descubrimiento que remite a Ricoeur (1990) cuando denunciaba el hallazgo súbito de la posibilidad que haya *otros*, experiencia nada inofensiva. Ser un “otro” entre “otros” declina la omnipotencia de lo equivalente, inseparable, firme, continuo. Activa lo inseguro:

“siento curiosidad y extrañeza. Los observo y quiero escucharlos, pero los rechazo” (texto 39).

Said, palestino, alguien que no estuvo en condiciones de “sosegar en la dimensión nacional y alcanzar un estado de reposo personal e histórico” (Mann, 2000, 16), corrobora que patologizar al otro o proscribir la diferencia ilustra el drama existencial que *la identidad* impone conforme violencia de ser por analogía de *lo uno*.

“siento curiosidad por saber qué significan sus símbolos externos y qué los hace sentirse identificados y agrupados. Las instituciones son muy tradicionales en la aceptación de estos grupos, aunque traten de adaptarse son castradoras.” (texto 35).



## Algunas puntualizaciones finales

El acercamiento anterior con los discursos de profesoras y profesores de educación pública media en relación con la emergencia de “tribus urbanas” en el aula, nos deja saber un poco más acerca de las operaciones con las cuales nos relacionamos con *el otro* y deja constancia de que las mismas se encuentran atrapadas por la segregación, operación que no advertimos a menos que llegue a máximas consecuencias (discriminación en versión explícitamente aceptada).

Que los mecanismos mediante los cuales se construye la identidad, pasen forzosamente a través del dispositivo de la homogeneidad (lo uno), para fijar (y esperar) un yo semejante a otros yo, es materia de la vida corriente (aparece en sus espacios dilectos) y cursa con total ignorancia de sus efectos, esto es, la naturalización de lo idéntico o semejante nos coloca, a unos y otros, en predisposición ante lo diferente. El anhelo de respetar toda identidad, choca con el no reconocimiento de identidades distintas, pues la concepción de un producto uniforme y universal priman sobre lo extraño, de ahí que las rasgaduras sobre el canon consiguen en la patologización o la negación de la diferencia fórmulas expeditas de explicar la falta de homologación entre yos. No en vano, la diversidad es asumida como problema y, en tanto tal, sujeta a diagnósticos, corrección y soluciones; así, *lo otro* desaparece en el discurso del bienestar común, es decir, se privatiza aquello que altera lo idéntico.

En el universo del aula, el límite entre lo esperado y lo inesperado demarca los mismos territorios que recorren lo normal y lo anormal, por ello entre otras cosas, la diferencia es sospechosa, de ahí que la desconfianza no suele estar ausente ante el discurso de lo anómalo y ello empuja hacia el rechazo y la persecución, las más de las veces, sin que nos demos cuenta. Es más sencillo, como práctica individual o colectiva, localizar el riesgo (lo peligroso) en identidades distintas, negando así que lo amenazador abarca por igual la *homogeneidad* como la *heterogeneidad*. Pero desechar esto activa el dispositivo nosotros/ellos, el cual construye distanciamiento y confirma un yo lacrado, puro, capaz de la puesta en discurso de relaciones de poder bajo el

supuesto de *superioridad moral*, en el sentido de Oz. Bien lo hemos anotado antes: las tensiones del aula no residen en la no homogeneidad del grupo (en la no presencia de “tribus urbanas” u “otros extraños”), sino en la categoría *estudiante*, categoría no de subgrupos heterogéneos, sino del subsistema enseñanza-aprendizaje, y ello, en su complejidad, invita a ser revisado.

En el caso que ocupa los testimonios aquí analizados, nos percatamos de que se ignora la importancia de la desprivatización del conflicto (juvenil), pues se habla de éste en términos de reprobación antes que de reconocimiento, de problema antes que de posibilidad, en definitiva, se ignora antes que tematiza.

El ejercicio analítico de esta investigación nos ofrece, tanto a docentes como a psicólogos y a toda la amplia gama del dispositivo “psi” al servicio del sistema educativo, la ocasión de advertir algunas implicaciones del *discurso de la asistencia*, tan al uso en nuestras prácticas, ya que da estructura al argumento de la enseñanza/orientación tanto como al de la salud mental, hemos advertido que por medio de éstos se trasladan las aspiraciones de seguridad y riesgo mínimo al mundo del cuidado (en tanto objeto en falta, defectuoso, inseguro, incompleto), quedando justificado *el discurso de lo mismo* que reduce la atención al *otro* a la asimilación de su diversidad en lo semejante, colocándonos en lugares clave a la hora de buscar razones y causas de lo distinto y, entendidos así, *obliga a ser corregidos y normalizados*. Asuntos de este orden no pueden ser postergados en los debates académicos y/o profesionales.

*La indiferencia*, como la gran ausente en los testimonios analizados que nos ocupan, desvela el discurso de *la no diferencia* que impulsa y despacha *la equivalencia*, sin embargo, en condiciones habituales y corrientes somos incapaces de ver la función naturalizadora y la fuerza arrolladora de ésta para producir lo obvio (al punto de no percatarnos, sobre todo, de ella misma), pues es opacada por *el discurso de la mayoría* (todos somos equivalentes), lo cual sitúa lo extraño como anómalo y de ahí el camino es breve hacia el temor y el rechazo. Mundo *oscuro* que suele ser enfrentado con proscripción y castigo.

Tampoco aquí pueden eludirse discusiones en el marco de nuestras prácticas (incluidas, las cotidianas).

El drama existencial que *la identidad*, conforme violencia de ser por analogía de *lo uno*, ejerce sobre *la diferencia* es lo que invisibiliza los efectos de los discursos antes señalados.

Por todo lo expuesto, creemos que el aporte fundamental de esta reflexión empieza por la advertencia *del otro en su diferencia*, de la alteridad en su polimorfología (en los espacios del aula y, sin duda, no sólo allí).

## Referencias

BAJTIN, Mijail. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982.

BARTHES, Roland. **Barthes por Barthes**. Caracas: Monte Ávila, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Posdata sobre las sociedades de control**. En "El lenguaje literario". Montevideo: Nordan, 1991.

IBÁÑEZ, Tomás. **Fluctuaciones conceptuales en torno a la posmodernidad y la psicología**. Caracas: CEPFHE, 1996.

KUNDERA, Milan. **La identidad**. Barcelona: Tusquets, 1998.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidad e infinito**. Salamanca: Sígueme, 1977.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio de la razón sensible**. Barcelona: Paidós, 1977.

MAFFESOLI, Michel. **El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas**. México: Siglo XXI, 1988.

MANN, Thomas. **José y sus hermanos**. Barcelona: Ediciones B., 2000.

MILLER, Alice. **El saber proscrito**. Barcelona: Tusquets, 1990.

MOUFFE, Chantal. **Por una política de la identidad nómada**. En Debate feminista, Año 7, vol. 14. México, 1996.

PARKER, Ian. et. al. **Qualitative methods in psychology a research guide**. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 1994.

POTTER, Jonathan. & Wetherell, Margaret. **Discourse and social psychology**. London: Sage Publications, 1991.

RICOEUR, Paul. **Historia y verdad**. Madrid: Encuentro, 1990.

SPINK, Mary Jane. **A produção de sentidos como linguagem em ação: uma reflexão a partir da perspectiva construcionista**. Sao Paulo: Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, 2001.