

ARTÍCULOS



Paulina Zapata, *Mesa con hilos*, vinilo, 2005.

PONER EN TELA DE JUICIO
LA NORMALIDAD, NO LA ANORMALIDAD.
POLÍTICAS Y FALTA DE POLÍTICAS EN RELACIÓN
CON LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN

Carlos Skliar

RESUMEN

PONER EN TELA DE JUICIO LA NORMALIDAD, NO LA ANORMALIDAD. POLÍTICAS
Y FALTA DE POLÍTICAS EN RELACIÓN CON LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN

En este texto se aborda la cuestión de la integración educativa, sus argumentos y la falta de argumentos. Se enfatiza, así, si el argumento de la integración promueve un cambio en otros argumentos educativos (como, por ejemplo, el argumento de la completud, del futuro, de la lógica explicativa, de la normalidad y de la diferencia) o si, simplemente, actúa como un argumento más que sostiene un tipo de institución "embrutecedora".

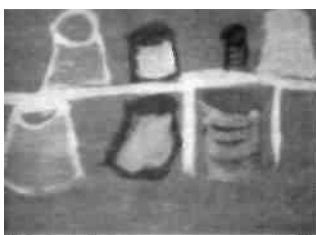
ABSTRACT

JUDGING NORMALITY, NOT ABNORMALITY. POLICIES AND
LACK OF POLICIES IN RELATION TO DIFFERENCES IN EDUCATION

In this text the matter of educational integration, its arguments, and lack of arguments, is undertaken. An emphasis is made on the argument that integration fosters a change in other educational arguments (for example, the argument of completeness of the future, the explicatory logic, and the normality and the difference) or if, simply, acts as an argument that supports a kind of "brutish" institution.

PALABRAS CLAVE

*Argumentos educativos, Normalidad, Anormalidad, Integración
Educational arguments, normality, abnormality, integration*



PONER EN TELA DE JUICIO LA NORMALIDAD, NO LA ANORMALIDAD. POLÍTICAS Y FALTA DE POLÍTICAS EN RELACIÓN CON LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN

Carlos Skliar*

ACERCA DE LOS ARGUMENTOS DE EDUCACIÓN Y SUS

(APARENTES, FOSFORECENTES,
EVANESCENTES Y PERMANENTES)
CAMBIOS

Hay una pregunta en educación que parece no desaparecer nunca, que parece retornar siempre: la pregunta sobre los cambios en la educación, la pregunta acerca de los argumentos por los cam-

bios en la educación: ¿podemos afirmar que la educación que cambia, que es cambio, que nos cambia a nosotros mismos, que cambia a los otros, a los demás, es un argumento en sí mismo de cambio, para el cambio? ¿Y que la educación es también un material hecho de cambio? ¿Un argumento que cambia siempre de argumento? ¿Cómo diferenciar entonces entre el cambio cuyo movimiento es perpetuo y sinuoso (argumento de la metamorfosis), de aquel cambio que sólo juega a moverse, sin salirse de su sitio, permaneciendo siempre en un mismo lugar, su lugar propio (argumento de la metástasis)? ¿Y qué podremos

Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Carlos Skliar es profesor del Departamento de Estudios Especializados, del Programa de Posgraduación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil e Investigador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso, Argentina. Ha sido investigador invitado del Consejo Nacional de Investigaciones de Italia y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas del Brasil y profesor visitante de la Universidad Metropolitana de Santiago de Chile, de la Universidad Pedagógica de Colombia y de la Universidad de Barcelona. Entre sus últimas producciones se destaca la organización, con Jorge Larrosa de los libros *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia* (Barcelona, Editorial Laertes, 2001) y *Entre pedagogía y literatura* (Buenos Aires, Miño y Davila, 2005) y la autoría de los libros *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002) e *Intimidad y Alteridad* (ídem, 2005). E-mail: skliar@flacso.org.ar

decir acerca del argumento mismo del cambio, es decir, del cambio como argumento, como razón primera y como finalidad última de la educación? ¿La educación más, mucho más como cambio que como educación?

Hoy parece que el argumento del cambio se instala en algunas —y sólo algunas— regiones de la educación: cambian los parámetros curriculares nacionales, regionales, estatales y municipales; cambian las leyes de accesibilidad de la población a las escuelas de sus comunidades de origen; cambian las ideas acerca de la universalización de la enseñanza; cambian las fuerzas de la obligatoriedad de la educación; cambian los planos para la formación de maestras y maestros; cambian las imágenes de escuelas excluyentes volviéndose, casi por fuerza de ley, casi por fuerza de texto, imágenes de escuelas inclusivas, etc.

Aquello que nos resta por saber —por pensar y por sentir— es si cuando cambia la educación cambia el argumento mismo de la educación, cambian los argumentos de la pedagogía, se renuevan, se vuelven inéditos, se hacen casi posibles. La cuestión no es banal, ni siquiera es ociosa, y quisiera plantearla más precisamente en los siguientes términos: ¿a cada cambio en educación hay un cambio de argumentos en educación? ¿Cambia el/los argumento/s o cambia de eje, de perfil, de silueta, simplemente, el propio cambio? ¿Hay, digamos, una experiencia de cambio, o apenas una nueva desorientación pedagógica, un desorden que es rápidamente puesto bajo la luz de los textos canónicos de la pedagogía y bajo la fuerza de la ley, de las leyes educativas? ¿Se cambia, entonces, por el orden o por el desorden educativo? ¿Fetichismo o pura vitalidad de los cambios educativos?

Antes de intentar responder estas cuestiones (intento que supongo, desde ya, más que vano y pueril) me gustaría profundizar un poco acerca del problema del *argumento* o, mejor aún, de los *argumentos* de la educación, en la educación.

La expresión *argumento/s de la educación* es problemática, pues ya supone un primer dilema del todo insoluble: ¿se trata acaso de los argumentos de la educación, que son de la educación, que son propiedad de la educación, que son inherentes a toda institución y a toda pedagogía? ¿Argumentos que, por tanto, no habitan en nuestros cuerpos, en nuestras mentes? ¿Argumentos que, entonces, recibimos casi que pasivamente durante toda nuestra formación? ¿O bien, por el contrario, se trata de argumentos que son nuestros? ¿Argumentos que (nosotros) le damos a la educación? ¿Argumentos nuestros que *argumentan* la educación? ¿Nuestros argumentos en relación con la educación? ¿Los argumentos con que hacemos y pensamos —y sentimos y vivimos— la educación?

Para aquello que me propongo en este texto, baste con decir que hay argumentos educativos que parecen ser perennes y que conforman una cierta realidad distante, por cierto que abstracta, del mundo educativo; argumentos que sólo pueden explicitarse a través de una cierta mirada perdida, como quien mira desde fuera, con algo de desconfianza en los ojos. Aun cuando esta suerte de distancia, esta mirada ajena, nos resuene como imposible —pues *educación* debería ser, está claro, sinónimo de *relación*, sinónimo de *conversación*— ella aparece en la desazón que compartimos, con mucha frecuencia, al ver la escuela y al vernos en la escuela.

Hago aquí una referencia puntual a aquellos argumentos que parecen probar que la escuela es algo más que necesaria, digamos que insubstituible, indelegable en otra institución; argumentos que, en síntesis, configuran la tautología que la propia escuela hace de sí misma, en sí misma, por sí misma.

Una cuestión que me parece crucial es aquella de volver a preguntarnos: ¿de quién son, entonces, esos argumentos? ¿Son nuestros argumentos? ¿O son los argumentos de la educación entendida como disciplina, como

saber, como poder institucional? ¿Son los argumentos pétreos de las leyes, argumentos incólumes de los textos pedagógicos? ¿O bien están en medio de nuestras identidades de educadores y educadoras? ¿En nuestra más profunda y misteriosa intimidad pedagógica?

Diré, sólo provisoriamente, que se trata de aquellos argumentos que si bien respiran cómodamente en las leyes y en los textos, ellos también suelen hablar en nosotros mismos, nos conminan a argumentar siempre acerca de la imperiosa necesidad de la escuela, nos obligan a ser, nosotros mismos, argumentos vivos de esos argumentos.

Consideraré apenas algunos de esos argumentos, los más visibles, aquellos que tal vez más nos irriten, aquellos que, sin duda, más revelan el carácter de colonialidad del proceso educativo, aquellos que más reflejan el tipo de vínculo habitual que se establece en relación con el otro para, enseguida, abordar con mayor detalle el argumento de la diferencia en la idea de integración educativa.

Hay por ejemplo, y cómo negarlo, un *argumento de completud* en la educación: la escuela está allí pues algo debe, puede y *merece* ser completado. Si considerásemos, por ejemplo, la imagen tradicional de la infancia y/o de la juventud como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí misma (sino a través de una fútil y soberbia comparación con aquello que se supone el ser adulto); si entendiésemos la alteridad deficiente como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí misma (sino por medio de una burda y obstinada comparación con aquello que se piensa como normal); si mirásemos a los niños y niñas de clases populares, o a los jóvenes, o a los indios, o a las mujeres, o al extranjero, entre muchas otras figuras de alteridad, todas ellas como incompletudes, entonces, el argumento de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro, sirve para completar lo otro.

Hay aquí, por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento. El cambio de argumento, si es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario.

Existe, además, a no dudarlo, un *argumento de futuro* en la educación: todo lo que el otro está siendo en este momento no es sino un pretexto, muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que el otro deberá ser en el futuro por obra y gracia de la educación. La infancia, así, no es pensada como una edad, ni como un *estado*, ni como una condición de existencia, sino más bien como una suerte de temporalidad que deberá ser sobrepasada sin más ni más; los niños y niñas no son nada en ese presente, sino que lo serán en un futuro, etc. ¿Y qué decir, entonces, del futuro de la promesa de trabajo, del futuro de la promesa de la ciudadanía, del futuro de la promesa de la lectura, del futuro de la promesa profesional, entre otras promesas puestas en el futuro? Creo que aquí el cambio de argumento bien podría significar pensar cómo se está postergando el presente, cómo estamos postergando nuestro presente, que es el único tiempo con el que contamos; pero también, poder pensar cómo se prefabrica el futuro, cómo se inventa un tiempo que no está ni aquí ni ahora y que, tal vez, nunca reaparezca en la vida del otro en cuanto fabricación hecha desde fuera, en cuanto modelaje improbable e imposible.

Y hay, todavía, un *argumento de una lógica de explicación* (de los maestros y maestras) y *de comprensión* (de los alumnos y alumnas). La explicación (como ya se ha planteado en otros

trabajos —Larrosa, 2004, Skliar, 2003—, a propósito del libro *El maestro ignorante* de Jacques Rancière) no es más que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro. Se explica, pues se ha creado antes un incapaz que necesita de la explicación. La invención —y la construcción y la producción— de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explica-dor. Y justamente es el maestro, la maestra, el explicador que ha inventado al incapaz para justificar su explicación. Por tanto, el explicador y el incapaz constituyen un binomio inseparable de todas las presuposiciones argumentativas de la pedagogía, actuales y pasadas. No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido. Y en la misma medida en que el maestro torna más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno se va haciendo cada vez menor: es *empequeñecido* por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de *empequeñecimiento* del otro o, en las palabras de Rancière, de *embrutecimiento del otro* (2003: 72).

Hasta aquí, tres de los argumentos más potentes y más reveladores que configuran aquello que podríamos llamar de *herencia educativa*. Sin embargo, y a diferencia de otras herencias de las cuales sería posible escoger qué es lo que se hereda y qué es lo que no,¹ da la sensación que el argumento de la completud, la fabricación del futuro y la lógica de explicación/comprensión, resisten a todas sus formas de descendencia, se mantienen rígidos, nos dejan rígidos, nos hacen reinventar y repetir cada vez los mismos argumentos.

Pero detengámonos un instante en nuestras palabras.

He utilizado, de propósito, el término *argumento*. Quisiera volver a mirar más de cerca

esa expresión. Como ya bien se sabe, el argumento es un razonamiento que prueba o refuta una proposición (*Diccionario de la lengua española*, 1993); es el asunto de que trata una obra literaria, una película (y también, entonces, de que trata la pedagogía). Lo interesante de esta definición es que un argumento se traduce rápidamente en una prueba con la que se defiende una acción o una afirmación. Argumentar, así, es probar. Si adoptásemos la propia lógica del diccionario, de cualquier diccionario (esto es: buscar las palabras familiares a la palabra en cuestión) notaremos que *argumentar* supone el hecho de presentar razones en contra de una idea y/o de un hecho a través de una figura retórica; por tanto, habría aquí ya una fórmula del argumento a ser considerada: es una prueba esgrimida contra algo. Aún más interesante resulta la expresión *argüir*, pues ella supone contradecir específicamente a alguien y no tan sólo a algo. Y aún más: deberíamos considerar el término *argucia*, es decir, aquella argumentación falsa presentada con sutileza e ingenio.

Los cambios en la educación se encuentran, creo yo, en un territorio que se extiende entre el argumento y la argucia, entre el razonamiento, la prueba, la falsedad, la sutileza y la retórica. Desde la perspectiva de los cambios burocráticos, de los cambios que se ponen en juego en sitios oscuros y medrosos, alejados del pulso de la vida de las escuelas, hay una tendencia a mezclar la prueba con su demostración.² Parece que aquello que importa realmente es el hecho de que al argumentar se utilice con energía el convencimiento y/o la persuasión, y que éstos ocupen el lugar del argumento. Cualquier diccionario filosófico, por más mínimo, por más abreviado que sea, nos dirá que, en ese último caso, en el convencer y/o en el persuadir, "ha de enfatizarse la importancia que tiene el logro del asentimiento a lo argumentado" (Ferrater, 1970).

1 Véase, por ejemplo, en "Escoger su herencia", en: Derrida y Roudinesco (2003: 9-28).

2 A este propósito, recuerdo la definición que de *argumento* nos ofrece Millor Fernandes: "Si el interlocutor cree que sabe más que usted porque es más viejo, dígame que usted está más cerca del sol porque es más alto" (1994).

Dicho lo anterior, la pregunta que me gustaría plantear en este momento del texto es la siguiente: ¿constituyen los argumentos de la diferencia, de la preocupación con el otro, del respeto, la aceptación y la tolerancia hacia los demás, en verdad un nuevo argumento educativo? ¿Un nuevo argumento que cambia de raíz los argumentos educativos anteriormente mencionados? ¿O se trata, una vez más, del viejo y conocido argumento de la oposición binaria entre exclusión e inclusión? Además: ¿de quién o de quiénes resulta ser el argumento de la diferencia? ¿Y de quién o quiénes el argumento de la tolerancia, el respeto, etc., hacia el otro? ¿Es la integración educativa un argumento que derrumba otros argumentos, o viene simplemente a sostenerlos aún más?

El propósito de este escrito es el de analizar, con una muy relativa profundidad, las posibles derivaciones de estas preguntas, pensando, antes que nada, en el complejo problema que se nos plantea alrededor de la cuestión del otro, por una parte, y la obsesión por el otro, por la otra, en relación con el argumento de las diferencias y la inclusión educativa.

ACERCA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA CRISIS DE LA "NORMALIDAD"

Parece haber un cierto consenso alrededor de la idea que ya no hay un único modo de entender qué es la educación especial y, entonces, de definir cuáles son sus paradigmas. Más aún: no hay tal cosa como la "educación especial", sino una invención disciplinar creada por la idea de "normalidad" para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos de "anormalidad". Supongo que los *especialistas* estábamos demasiado acostumbrados a simplificar el problema e identificar la educación especial con las instituciones especiales y referir-

nos a una oposición estricta entre paradigmas terapéuticos y antropológicos. Sin embargo, a poco que entramos en sus prácticas y en sus discursos se nos hace más evidente que se trata más bien de fluctuaciones, de una suerte de vaivén permanente entre aquellos "modelos" pero no su separación textual, su distinción conceptual. De todos modos creo que hoy en día más que de una cuestión de paradigmas se trata de una verdadera disputa, consciente o no, que creo intenta resolver la siguiente paradoja: la *perpetuación* o la *implosión* de aquello que llamamos de educación especial "tradicional". Más específicamente, me parece que habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la "anormalidad" de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la "normalidad" el problema. Las primeras —sólo en apariencia más *científicas*, más *académicas*— siguen obsesivas por aquello que es pensado y producido como "anormal", vigilando cada uno de los desvíos, describiendo cada detalle de lo patológico, cada vestigio de anormalidad y sospechando de toda deficiencia. Este tipo de miradas no es útil para la educación especial ni para la educación en general: lo "anormalizan" todo y a todos. Las otras miradas —tal vez menos vigilantes, pero también menos pretenciosas— tratan de invertir la lógica y el poder de la normalidad, haciendo de esto último, de lo normal, el problema en cuestión. Esas miradas tienen mucho que ofrecer a la educación: por ejemplo, la desmitificación de lo normal, la pérdida de cada uno y de todos los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo "correcto", un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro "anormal", además de posibilitar el enjuiciamiento permanente a lo "normal", a la "justa medida", etc. Estas miradas, entonces, podrían socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal".

Por eso creo que la educación especial podría ser pensada como un discurso y una práctica que torna problemática e incluso insostenible —y más bien imposible— la idea de lo "normal" corporal, lo "normal" de la lengua, lo "normal" del aprendizaje, lo "normal" de la sexualidad, lo "normal" del comportamiento, etc., acercándose de ese modo a otras líneas de estudio en educación, como lo son los estudios de género, los estudios culturales, el postestructuralismo, la filosofía de la diferencia. Si aquello que llamamos *de educación especial* no sirve para poner en tela de juicio "la norma", "lo normal", "la normalidad", pues entonces no tiene razón de ser ni mayor sentido su sobrevivencia.

EL "MALENTENDIDO" DE LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN

No temo en afirmar que la educación especial, así como la educación en general, no se preocupan con las diferencias, sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los "diferentes", por los "extraños", o tal vez en otro sentido, por "los anormales". Me parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión, pues se viene confundiendo digamos trágicamente *la/s diferenciáis* con los *diferentes*. Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de *diferencialismo*, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Éstas no pueden ser presentadas ni descriptas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma", de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", lo "positivo", de lo "mejor", etc. Lo mismo sucede con otras diferencias, sean és-

tas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etc. Se establece un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. Y es ese diferencialismo el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc. La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la *cuestión del otro* —que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad— de la *obsesión por el otro*. Y me parece que la escuela no se preocupa con la *cuestión del otro*, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad.

SOBRE LOS EUFEMISMOS Y LOS DIFERENCIALISMOS EN LA PEDAGOGÍA: "DISCAPACIDAD", "DEFICIENCIA", "NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES" Y OTROS NOMBRES IMPUESTOS A LOS OTROS

Es justamente en ese recambio de eufemismos donde más se advierten los reflejos del diferencialismo. Parece que hay una necesi-

dad constante de inventar alteridad y de hacerlo para exorcizar el supuesto maleficio que los "diferentes" nos crean en tanto son vistos, como señala Nuria Pérez de Lara (2001), como una perturbación hacia nuestras propias identidades. El lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros, y así seguir siendo, nosotros, *impunes* en esa designación e *inmunes* a la relación con la alteridad. La cuestión de los cambios de nombres no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia, de qué tipo de relaciones construimos en torno de la alteridad y cómo la alteridad se relaciona consigo misma. Por el contrario: perpetúa hasta el hartazgo el poder de nombrar, el poder de designar y la distancia con el otro. Digamos, por un lado, que es un esfuerzo para matar la ambigüedad y la ambivalencia que la alteridad suele provocarnos. Y por otro, que asume esa función ilusoria de que algo está cambiando. Creo que a pesar de disponer de todos los términos mencionados, muy poco ha cambiado en torno de nuestra relación pedagógica con lo otro y con los otros. De hecho, no ha habido cambios radicales en los dispositivos técnicos y en los programas de formación que construyen discursos acerca de la alteridad, sea ésta denominada como "deficiente", "con necesidades educativas especiales", "discapacitadas", "diversidad", etc. Hay en todas ellas la presencia de una reinención de un otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema. Y, también, permanece incólume nuestra producción del otro para así sentirnos más confiantes y más seguros en el *lado de lo normal*.

Y creo necesario recordar aquí, además, que la expresión *políticamente correcto* fue pronunciada por primera vez por Stalin, para justificar sus purgas —y sus masacres— de todo aquello que no convergiera hacia aquello que

podía considerarse como "normal político". En educación, lo "políticamente correcto" ha servido para cuidarnos de las palabras, para resguardarnos de sus efectos. Pero no para preguntarnos sobre aquello que dicen las palabras. Y mucho menos para comprender desde qué altura y cuál boca pronuncia esas palabras. Nietzsche tenía razón al decir que: "*no todas las palabras convienen a todas las bocas*".

REFORMAS, LEYES, TEXTOS Y MERCADOS EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos. He visto una sobrevaloración de las reformas, al mismo tiempo que un cierto menosprecio por los movimientos sociales que deben estar en la base de los cambios educativos. Ingresamos en la era de la *mercadología* del cambio educativo. En todo caso, esos textos pueden ser mejor comprendidos, si acaso fuera ello necesario, como un punto de llegada, es decir, como la materialización de un largo proceso que se refiere a otro tipo de cambios, especialmente aquellos que se refieren a la metamorfosis de nuestras identidades y de nuestras miradas —en este caso, nuestras identidades y miradas en relación con lo normal y lo anormal, y a la mismidad y la alteridad—. Cuando de lo que se trata es de cambiar porque el texto, la ley, así lo dicen, estamos partiendo de una perspectiva equivocada, esto es, estamos entrando en la lógica de la ficción textualista y/o legalista. Esto, para mí, constituye una metástasis y no una metamorfosis educativa. Además: ¿son las reformas reflejos de movimientos sociales, culturales, comunitarios? ¿Son parte de aquello que llamamos *políticas del corazón*? Por ello creo que existe, en la idea de integración, un punto de partida por demás paradójico!. Por una parte, parece que la escuela, toda escuela, de-

bería abrir sus puertas de un modo incondicional, sin administrar la entrada de aquellos que aún no están en ella; y debe hacerlo sin que una ley o un texto lo indique. Pero cuando el cambio ocurre en virtud de una *obediencia debida al texto*, ingresamos en aquello que puede ser llamado como la *burocratización* del otro y de lo otro. Por tanto, hay aquí una primera discusión que no se refiere al futuro (*¿qué haremos con los "diferentes"?*) sino mucho más al pasado (*¿qué hemos hecho con las diferencias hasta aquí?*). Ahora bien: ¿qué significa abrir las puertas para los alumnos llamados *especiales*? Esta pregunta puede responderse en dos planos sólo en apariencia diferentes: por un lado, significa que las escuelas no pueden volver a inventar un proceso de diferencialismo a su alrededor. Desde el mismo momento en que algunos alumnos, y no otros, son considerados y apuntados como "los diferentes" ya inscribimos ese proceso como separación y disminución del otro, contradictorio con aquello que los textos de la reforman anuncian y enuncian. He visto con demasiada frecuencia cómo la idea de integración/inclusión acaba por traducirse en una imagen más o menos definida: se trataría de dejar la escuela tal como era y como está, y de agregarle algunas pinceladas de deficiencia, algunos condimentos de alteridad "anormal". Sólo eso, nada más que eso.

Por otro lado, cabe aquí la pregunta acerca de quién es el problema pedagógico en relación con las diferencias, con todas las diferencias. La respuesta es muy simple: el problema es de todos, a cada instante. No es del "diferente", no es del maestro, no es de las familias, no es de los otros alumnos. Por tanto, estas propuestas deben suponer el hecho de repensar todo el trabajo —o la ausencia de trabajo— en torno de las diferencias, de las diferencias conocidas y de las desconocidas. Lo que ocurre es que tal vez haya matices de diferencias hasta aquí ignoradas o bien, que han estado siempre ocultas. Esas formas "novedosas" de diferencia —de cuerpo, de aprendizaje, de lengua, de sexualidad, de

movimiento, etc.— deben ser vistas no como un atributo o posesión de "los diferentes", sino como la posibilidad de extender nuestra comprensión acerca de la intensidad y la extensión de las diferencias en sí mismas.

EXCLUSIÓN SOCIAL *VERSUS* INTEGRACIÓN ESCOLAR! ¿ES ÉSTA, ACASO, UNA FÓRMULA VÁLIDA?

Soy de la idea de que la cuestión de la integración debería plantearse en otros términos y no, simplemente, como respuesta única a la exclusión más obvia, más directa. Está claro que el mismo sistema político, cultural, educativo, etc., que produce la exclusión no puede tener la pretensión de instalar impunemente el argumento de un sistema radicalmente diferente —llámase integración, inclusión, o como bien se llame—. A no ser que aquí la inclusión sea, como decía Foucault (2000), un mecanismo de control poblacional y/o individual: el sistema que ejercía su poder excluyendo, que se ha vuelto ahora *miope a lo que ocurre allí afuera* —y que ya no puede controlar con tanta eficacia— se propone hacerlo por medio de la inclusión o, para mejor decirlo, mediante la ficción y la promesa integradora. Al tratarse de un mismo sistema —reitero: político, cultural, jurídico, pedagógico— los procesos de exclusión e inclusión acaban por ser muy parecidos entre sí, siendo entonces la inclusión un mecanismo de control que no es la contra-cara de la exclusión, sino que lo substituye. La inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad. Por ello es que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal. La inclusión, así, no es más que una forma sola-

pada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación de colonialidad con la alteridad. Y es relación de colonialidad pues se continúa ejerciendo el poder de una lógica bipolar dentro de la cual todo lo otro es forzado a existir y subsistir. Al tratarse de dos únicas posibilidades de localización del otro —que en verdad, como mencioné, acaba por ser sólo un lugar— no hay sino la perversión del orden y el ejercicio de una ley estéril que persigue únicamente la congruencia. Llamo *perversión* a la delimitación, sujeción y fijación espacial y temporal del otro en esa lógica. La consecuencia de esta lógica perversa es que parece que sólo podemos entrar en relación con el otro de una forma fetichista, objetualizando al otro, o bien en términos de racismo —que es una de las modalidades más conocidas del diferencialismo— o bien en términos de tolerancia, de respeto, etc. Y acabamos reduciendo toda alteridad a una alteridad próxima, a algo que tiene que ser obligatoriamente parecido a nosotros, o al menos previsible, pensable, asimilable. Así es que hacemos del otro un simulacro, un espectro, una cruel imitación de una no menos cruel identidad "normal". Por ello creo que el binomio exclusión / inclusión no nos deja respirar, no nos permite vivir la experiencia de intentar ser diferentes de aquello que ya somos, de vivir la diferencia como destino y no como tragedia, ya no como aquello que nos lleva a la desaparición de todo otro que puede ser, como decían Baudrillard y Guillaume (2000), *radicalmente diferente* de nosotros. De algún modo en lo que estoy pensando es que el problema de la diferencia y la alteridad es un problema que no se somete al arbitrio de la división entre escuela común y escuela especial: es una cuestión de la educación en su conjunto; esto es: o se entiende la educación como una experiencia de "conversación con los otros y de los otros entre sí, o bien se acaba por normalizar y hacer rehén todo lo otro en términos de un "nosotros" y de un "yo" educativo tan improbable cuanto ficticio. Y no estoy sugiriendo algo así como una pedagogía del diálogo, de la armonía, de la empatía, del idilio

con el otro. Más bien pienso en una conversación que, como dice Jorge Larrosa (2002), sirva para mantener las diferencias, no para asimilarlas.

DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Sospecho del término *diversidad*. Sobre todo por su aroma a reforma y por su rápida y poco debatida absorción en algunos discursos educativos igualmente reformistas. *Diversidad* siempre me ha parecido *bio-diversidad*, esto es, una forma liviana, ligera, descomprometida, de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias de ser otro, etc. Y me parece, otra vez, una forma de designación de lo otro, de los otros, sin que se curve en nada la omnipotencia de la mismidad "normal". Homi Bhabha (1994) decía que la expresión *diversidad* implica una forma de remanso, de calma, que enmascara las diferencias. Hablar de *diversidad* parece ser una forma de pensar los torbellinos y los huracanes culturales y educativos desde un cómodo escritorio y, sobre todo, de mantener intacta aquella distancia, aquella frontera —inventada históricamente— que separa aquello que es diversidad de aquello que no lo es. Así, *diversidad* se parece mucho más a la palabra *diferentes* antes mencionada, que a una idea más o menos modesta de la *diferencia*. Además, recordemos que la *diversidad* en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro. Y esto es particularmente problemático: la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo. Escribí acerca de ello, sobre todo en el libro *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (2002), refiriéndome en particular a la cuestión de la tolerancia hacia la diversidad: tolerar al otro supone mucho más poner

en evidencia "nuestras" virtudes y vanidades, que un cambio en la ética de la relación con la alteridad; tolerar al otro, lo otro, es dejar claro que ese otro, eso otro, es moralmente censurable, detestable, y que nosotros somos generosos al permitirles seguir viviendo en esa "condición" de diversidad.

En cambio, al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre "nosotros" y "ellos", ni estamos infiriendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros. La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un *estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible* en el mundo. Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio.

LA FORMACIÓN, LA " PREPARACIÓN" Y LA HOSPITALIDAD DE LA ESCUELA

No es que la escuela o los maestros no están preparados. Me parece que todavía no hay un consenso sobre lo que signifique "estar preparados" y, mucho menos, acerca de cómo debería pensarse la formación en términos de integración. Por una parte, cabe la pregunta

de si es necesario o no crear o reinventar y reproducir un discurso racional, técnico, especializado sobre ese otro "específico" que está siendo llamado a la integración. Mi respuesta es, con todo el énfasis que pueda darle, que no, que de ninguna manera: no hace falta un discurso racional sobre la sordera para relacionarse con los sordos, no hace falta un dispositivo técnico acerca de la deficiencia mental para relacionarse con los así llamados "deficientes mentales", etc. Por otro lado, tal vez haya una necesidad que es aquella de una reformulación sobre las relaciones con los otros en la pedagogía. No estoy de acuerdo con las ideas actuales de formación que conservan intactas las mismas estrategias y los mismos textos que criticamos desde siempre, acusándolas de ser invenciones, estereotipos, traducciones y fijaciones de la alteridad. Esos son modos coloniales que se refieren al otro, sea quien fuera ese otro, impunemente, como un otro incompleto, insuficiente, que debe ser corregido —a la vez que se afirma que es incorregible—, pues *"está mal, está equivocado en ser aquello que es"*. Me imagino una formación orientada a hacer que los maestros puedan conversar —conversar, en el sentido que expliqué anteriormente— con la alteridad y que posibiliten la conversación de los otros entre sí. Es por eso que entiendo que habría algunas dimensiones inéditas en el proceso de formación, más allá de conocer "textualmente" al otro, independientemente del saber "científico" acerca del otro: son aquellas que se vinculan con las experiencias que son del otro, de los otros, con la vibración en relación con el otro, con la ética previa a todo otro específico, con la responsabilidad hacia el otro, con la idea de que toda relación con la alteridad es, como decía Lévinas (2000), una relación con el misterio. Si continuamos formando maestros que posean sólo un discurso racional acerca del otro, *pero sin la experiencia que es del otro*, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como "anormales" que deben ser controlados por aquello que "parecen ser" y, así, corregidos eternamente. Por eso me distancio un poco

de esa discusión hábilmente puesta en juego por las reformas acerca de la formación especializada o generalista para los educadores. Me da la sensación que se trata de un debate que, frente a las nuevas dimensiones que apenas acaba de esbozar, acaba por ser superfluo, casi irrelevante.

ALGUNAS PALABRAS PARA UN DOCENTE QUE VA A INTEGRAR UN ALUMNO QUE VIENE DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (SI EL DOCENTE ESTUVIERA, POR ACASO, INTERESADO EN MIS PALABRAS)

No hay cambio educativo en un sentido amplio sin un movimiento de la comunidad educativa que le otorgue sentidos y sensibilidades. Que pensar que los cambios se resuelven fuera de ese contexto es una falacia, una impostura. Que no se trata de esfuerzos personales, de actitudes filantrópicas, benéficas o de *boy-scout*. Que en su afán e interés por integrar al otro no se pierda en los laberintos de los nombres y los saberes inventados. Que se aproxime a las experiencias que son de los otros, pero que no reduzca al otro en la mismidad egocéntrica y hegemónica de la educación. Que no se trata sólo de una preocupación por "hospedar" al otro y de imponerle, como bien nos dice Jacques Derrida (2001), las leyes de la hospitalidad que la tornan hostilidad: la imposición de la lengua "única", el comportamiento considerado como "normal", el aprendizaje "eficiente", la sexualidad "correcta", etc. Le diría, si aún sigue interesado en mis palabras, que no se transforme en un típico *funcionario de aduana*, que apenas vigila —y entonces forma parte y, así, construye él mismo— aquella perversa frontera de exclusión e inclusión. Que cambie su propio cuerpo, su propio aprendizaje, su propia conversación, sus propias experiencias.

Que no haga metástasis, que haga metamorfosis. En fin, a ese docente le recordaría aquello que Nietzsche (2001) entendía por educación, es decir: *el arte de re-bautizarnos y/o de enseñarnos a sentir de otro modo*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, Jean y GUILLAUME, Marc, 2000, *Figuras de la alteridad*, México, Taurus.

BHABHA, Homii, 1994, *The location of Culture*, London, Routledge [Hay edición en español: *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002].

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida á repondre De l'hospitalité*, París, Calmann-Lévy, 1997 [Hay versión en español: *De la hospitalidad*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2001].

DERRIDA, Jacques y ROUDINESCO, Elizabeth, 2003, "Escoger su herencia", en: *Y mañana qué...*, México, Fondo de Cultura Económica.

FERRATER MORA, José, 1970, *Diccionario de filosofía abreviado*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

FOUCAULT, Michel, 2000, *Los anormales*, México, Fondo de Cultura Económica.

LARROSA, Jorge, 2002, "El arte de la conversación. Epílogo", en: SKLIAR, Carlos, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

LÉVINAS, Emanuel, 2001, *Ética e infinito*, Madrid, La balsa de la Medusa.

NIETZSCHE, Friederich, 2001, *Todos los aforismos*, Buenos Aires, Leviatán.

RANCIÉRE, Jacques, 2003, *El maestro ignorante*, Barcelona, Editorial Laertes.

SKLIAR, Carlos, 2002, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

SKLIAR, Carlos, 2002, La futilidad de la explicación, la lección de los poetas y los laberintos de una pedagogía pesimista. Notas acerca del Maestro Ignorante de Jacques Rancière. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Colombia, v. XV, n. 36, p. 69-82, 2003.

REFERENCIA

SKLIAR, Carlos, "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22.

Original recibido: septiembre 2004

Aceptado: marzo 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.