

**Información de la revista**  
**Título abreviado:** Sophia  
**ISSN (electrónico):** 2346-0806  
**ISSN (impreso):** 1794-8932

**Información del artículo**  
**Recibido:** Enero de 2014  
**Revisado:** Julio de 2014  
**Aceptado:** Noviembre de 2014

## Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión<sup>1</sup>

### Asking for the difference: questions on inclusion

Carlos Skliar

PhD. en Fonología con estudios de Posdoctorado en Educación.  
 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso, sede  
 Argentina. Email: skliar@flacso.org.ar.

Cómo citar : Skliar, C.(2015). Preguntar la diferencia: cuestiones  
 sobre la inclusión. Revista *Sophia*. vol 11 (1) p 33-43

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar algunas dimensiones del problema de la equidad en la educación de nuestro continente –haciendo especial mención a la situación de Argentina- e intentar relacionar esa cuestión con ciertos fundamentos, prácticas y realidades de la educación denominada inclusiva en la mayoría de los países del continente. Con ese propósito tomaremos como referencia la Ley Nacional de Educación (N° 26026, 2006), los datos cuantitativos y cualitativos surgidos del Informe Mundial de la ONU: “El derecho a la educación de las personas con discapacidad”, así como algunos fragmentos de relatos de maestros y maestras surgidos de entrevistas focales, a propósito de las imágenes que habitan en los escenarios educativos sobre los alumnos “diferentes”, la diversidad, las diferencias y el valor atribuido a la convivencia escolar. El interés principal del artículo será, a continuación, el de poder establecer qué tipo de percepciones surgen de los programas y experiencias de inclusión que se han desarrollado en el país cuya intención manifiesta ha sido la de tornar los ambientes educativos más equitativos en la Argentina y América Latina de la última década.

**Palabras clave:** Diferencia, diversidad, equidad, inclusión.

## Abstract

The purpose of this work is to analyze some dimensions of equity problem in education of our continent, special mention is made on Argentine situation, and relate that question to certain fundamentals, practices and reality of education named ‘inclusive’ in most countries of the continent. For such purpose, we will take as a reference the National Law on Education (Nr.26026, 2006), quantitative and qualitative data surged from the UN World Report “The right of disabled individuals to education”, as well as some parts of reports by teachers during focus interviews regarding images found in educative scenarios on some “different” students, diversity, difference, and value attributed to school cohabitation. The main interest of the article will be being able to establish what type of perceptions surges from programs and experiences on inclusion which have been developed in the country, and which intention has been to turn educative environments into more equitable in Argentine and Latin America of the last decade.

**Keywords:** Difference; diversity, equity, inclusion.

<sup>1</sup> Este artículo es un texto académico que se origina en la investigación desarrollada durante el período 2010-2011: Imágenes y discursos sobre la diferencia en las instituciones educativas, dentro del proyecto Conicet/Flacso.

## Introducción

### Breves consideraciones históricas

Influidos por una fuerte presencia bibliográfica y asistencia técnica de algunos países europeos (en particular de España y, más recientemente, de Inglaterra y Estados Unidos) el discurso y las prácticas integracionistas e inclusivas en la Argentina y el resto del continente es de reciente data. Quizá pueda determinarse su origen en torno a los inicios de la década del 90 del siglo pasado, en concomitancia con el surgimiento y la aplicación de políticas neo-liberales en educación las cuales, paradójicamente y no tanto, produjeron una enorme cantidad de nuevos excluidos.

Aunque aún no se haya hecho todavía un estudio detallado sobre las influencias de las redes internacionales en innovación pedagógica ligada a la educación inclusiva (tal vez con la excepción de los estudios de De Vega, 2008), un papel determinante fue ejercido, al igual que en todo el continente, por los textos surgidos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990), de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y, con mayor énfasis, de la Declaración de Salamanca (1994).

La influencia de esa bibliografía y de la asistencia pedagógica resultante consistió, básicamente, en el despliegue de una serie de materiales y recursos para la formación de maestras y maestros, documentos y reuniones informativas, que confluyeron todos en la insistencia por una atención a la diversidad del alumnado, primero desde una mirada integracionista (haciendo hincapié en las características de los sujetos a ser integrados), y luego desde una perspectiva *inclusivista* aún vigente (enfaticando las modificaciones a realizar en los ambientes escolares).

Organismos oficiales, como el Ministerio de Educación a nivel nacional y los ministerios regionales de cada provincia y nación, han comenzado en los últimos tiempos a sumarse al espíritu educativo internacional para resolver los problemas de la inequidad, garantizar la educación inclusiva, diseñar estrategias para la diversidad y para la convivencia, etc. El marco legal que se ha desarrollado en los últimos años ha promovido una serie de debates acerca de las trans-

formaciones pedagógicas y explicitó la convicción por un nuevo pensamiento educativo a partir de dos palabras de orden: la equidad y la inclusión.

De hecho, en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional de la Argentina (ley 26026, año 2006) se expresa que:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. <sup>1</sup>(Ley 26026, 2006: 2).

Si la primera formulación pone al Estado como responsable por la igualdad y la equidad educativas, el planteo se vuelve un poco más detallado a lo largo de sus artículos específicos. El artículo 11, por ejemplo, expresa que los fines y objetivos de la política educativa nacional son los de asegurar una educación en igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. Indica, en ese sentido, que la equidad también deberá plasmarse en la asignación de recursos. El artículo 48, a su vez, incorpora en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.

Está claro que en el lenguaje jurídico de la nueva Ley Nacional, la noción de equidad/inequidad está emparentada con la de igualdad/desigualdad y que el Estado se torna responsable en la tarea de mitigar los efectos históricos y culturales de las inequidades (regionales, económicas, etc.).

¿Qué ocurre con la inclusión en el texto de la nueva ley?

Se hace referencia permanente a ella como la acción, tanto universal como particular, que debe resolver los problemas de inequidad pero, como veremos, se trata de una fórmula que no aclara, aún, ni los procesos pedagógicos involucrados ni las características esenciales de planes de formación docente que

1. Vale la pena recordar que esta Ley fue producto de una larga e intensa discusión entre los diferentes agentes educativos: comunidad docente, funcionarios de gobierno, familias, sindicatos, etc., desarrollada a lo largo de dos años en diferentes contextos regionales.

podrían dar cuenta de semejante transformación. Se menciona, eso sí, el papel al acceso y de dominio de las nuevas tecnologías como modo de inclusión en la sociedad de la información. Por otra parte, si bien la idea de equidad está formulada en términos globales e inespecíficos, aquí la inclusión parece centrarse en determinadas poblaciones prioritarias: los sectores más desfavorecidos de la sociedad, los adolescentes y jóvenes no escolarizados, las personas privadas de libertad, los niños y niñas en situación de calle y la población con discapacidad.

Con relación a los sujetos con discapacidad, el artículo 42 de la Ley define que:

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa (...)

La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común”. Y un poco más adelante, en el artículo 43, especifica que: “Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos (...) establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial. (Ley 26026, 2006: 4).

El planteo jurídico a nivel nacional está por demás claro: hay una situación inicial de inequidad educativa, la inclusión debe ser la respuesta contundente y efectiva a ese contexto degradado y se establece una particular atención a la población no escolarizada y a los sujetos con discapacidad.

Más recientemente (en abril de 2009), la Ciudad de Buenos Aires ha elaborado también una nueva legislación referida a la inclusión educativa, enfatizando la necesidad de integrar en la educación

común, de un modo interdisciplinario, a los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades, siempre y cuando sea posible. La resolución sugiere que la “inclusión educativa” es un proceso que debe gestionarse en una red de acuerdos e intervenciones en beneficio de los destinatarios y centraliza en un Gabinete Central las decisiones últimas al respecto<sup>2</sup>.

¿Qué conclusiones pueden establecerse en este punto en relación al concepto de equidad y de inclusión educativas presentes en el debate legal?

La equidad surge aquí como concepto emparentado a un diagnóstico educativo, a una pretensión por modificar profundamente las estructuras materiales y a una expresión de deseos puesta en el futuro (al haber inequidad el horizonte debe ser, por fuerza, la equidad). Y la inclusión toma la forma de remedio o cura, el pasaje desde la inequidad hacia la equidad.

No cabe duda de la seriedad y del entusiasmo con el cual se ha trabajado en los últimos tiempos para revertir una situación históricamente teñida de desigualdades y ausencia de justicia educacional. Ese entusiasmo parece haberse concentrado, particularmente, en la búsqueda de modos de capacitación educativa diferentes, con el objetivo de promover marcos legislativos apropiados para la puesta en marcha de prácticas inclusivas. Por otro lado, ha habido también una marcada presencia de organizaciones no gubernamentales (ONG) que, ligadas sobre todo a la defensa del derecho a la educación de la infancia y a los grupos de personas con discapacidad, han podido llevar a cabo tareas concretas cuyo alcance, significado y evaluación aún no han sido convenientemente estudiados. Por otro lado, existe en las universidades un relativo interés por el estudio y la teorización cultural acerca de la educación inclusiva (la mayoría de las veces producto apenas de un reemplazo de los estudios clásicos en “Educación Especial” en estudios vagos sobre la “Atención a la diversidad” y, además, por investigaciones que centran su atención más específicamente en la escolaridad media. La perspectiva que

2. Cabe acotar que por ejemplo, según datos de la ONG “Acceso ya” ([www.accesoya.gov.ar](http://www.accesoya.gov.ar)), en la Ciudad de Buenos Aires hay 21000 niños con discapacidad motriz en edad escolar que no tienen acceso a las escuelas públicas. La misma Organización ha denunciado que, en el año 2006, a nivel nacional, el 95% de las escuelas privadas y el 75% de las escuelas públicas no brindaban accesibilidad para las poblaciones que así lo necesitaban.

han asumido los estudios derivados de la educación especial (renovada o no tanto en sus planteos epistemológicos como en sus prácticas) ha derivado hacia algunas investigaciones focalizadas en situaciones de aula o centradas en casos individuales o basadas en el relato de experiencias docentes de inclusión (por ejemplo, Dubrovsky et al, 2005).

Este conjunto de acciones (oficiales, de ONG y académicas) aún no han logrado revertir una situación problemática de desigualdad educativa y de exclusión/expulsión escolares. Cabe discutir, sin embargo, si las condiciones legales, las políticas oficiales y las investigaciones académicas, influyen tan directamente en las prácticas educativas o si ellas dependen también de otras variables en parte diferentes, tales como la situación laboral de los maestros, sus condiciones de trabajo, los espacios de discusión y reflexión en las instituciones, la búsqueda y la posibilidad de una formación pedagógica que de cuenta de las transformaciones actuales en la población escolar, las concepciones de diversidad diseminadas en una cultura particular, los discursos sobre la discapacidad y, más recientemente sobre las diferencias, que surgen en los contextos escolares, etc.

Lo cierto es que, como veremos más adelante, la inequidad continúa con su derrotero en la educación de la región y la inclusión educativa, sobre todo en relación a la Escuela Media y a la población con discapacidad, la más frágil de todas las poblaciones consideradas como “diversidad”, aún hoy es una asignatura pendiente.

### **La situación de la inclusión educativa en la población escolar con discapacidad**

Con respecto a los datos surgidos del último Informe Mundial sobre el derecho a la educación en niños y jóvenes con discapacidad, habría que expresar que los resultados sobre la situación de la educación inclusiva son, por lo menos, dramáticos, muy similares entre los países de América Latina (quizá con la excepción de Costa Rica y Cuba, pero por diferentes razones) y de la mayoría de los países del África.

La primera cuestión a pensar tiene que ver con la escasez y ausencia de datos relativos a la situación educativa de niños y jóvenes con discapacidad en la región. Esta carencia puede interpretarse de

diferentes maneras, pero siempre parece expresar un notable desinterés y desidia por parte de las políticas públicas en conocer en detalle las trayectorias y el padecimiento de las personas con discapacidad en edad escolar y la de sus familias. No saber qué ocurre con determinada población en el escenario educativo ya forma parte del diagnóstico de la situación.

Las respuestas al cuestionario de la ONU en Argentina son elocuentes en cuanto a su dimensión política, aún cuando debe decirse que fueron generadas tiempo antes del proceso recién mencionado en cuanto a la formulación de la Ley Nacional de Educación.

En relación al ítem “Disponibilidad” para la inclusión, tanto los gobiernos como las ONG respondieron que:

Se carece de un programa nacional de educación inclusiva que promueva políticas en todos los niveles de escolaridad. Los padres deben desempeñar un rol muy activo, incluso presentar peticiones judiciales. En algunas provincias existen equipos interdisciplinarios itinerantes. Su eficacia y continuidad está sujeta a la disponibilidad de recursos para los traslados, los cuales disminuyeron a partir de la emergencia económica del 2001. (Resolución 60/251 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 2006:37).

No existe información acerca del porcentaje de escuelas beneficiadas, la cantidad de instituciones especializadas y la existencia de otras alternativas educativas para esta población en particular.

Con respecto al ítem “Accesibilidad”, las respuestas expresan que:

Aún el 70% de los edificios escolares no tiene instalaciones de ningún tipo para personas con discapacidad motora y que las barreras físicas son mayores en la educación media. Que se demora la entrega del certificado de discapacidad, que permite el acceso gratuito al transporte público. Que persiste una marcada tendencia a la educación segregada y que no hay ninguna investigación realizada acerca del Cociente de deserción comparativo (niños con/ sin discapacidad) y al éxito o fracaso escolar

comparativo (niños con/sin discapacidad - educación regular/especial) (Resolución 60/251 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 2006: 38).

Las respuestas en lo relativo al ítem “Aceptabilidad” pueden sintetizarse del siguiente modo:

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios plantean la tolerancia y el respeto por la diferencia. Existen evaluaciones del desempeño de alumnos en general en escuelas regulares, no así en escuelas especiales. La formación docente en general no incluye la temática. Existen evaluaciones del desempeño de alumnos en general en escuelas regulares. No así en escuelas especiales. (Resolución 60/251 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 2006:39).

Por último, en relación al ítem “Adaptabilidad”, la información es la siguiente:

La ley Federal de Educación prevé participación en la fijación de los lineamientos de las políticas educativas y el derecho de los padres a participar en las organizaciones de apoyo de la gestión educativa. La incorporación de niños con discapacidad a las escuelas depende, aún, de la decisión de directivos y docentes (Resolución 60/251 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 2006: 40).

¿Cómo hacer una lectura de estos datos, cuando la mayor parte de la situación educativa es ignorada y/o desconocida, y cuando aquello que está en la base de la descripción de la situación es, apenas, una formulación jurídica vaga?

En primer lugar, como ya hemos mencionado en otros trabajos<sup>3</sup>, se revela una disociación entre el lenguaje jurídico y la responsabilidad ética ligada a la inclusión educativa. En aquellos cambios que se iniciaron estrictamente a partir de los regímenes formales-jurídicos vinculados a la educación para todos y la inclusión escolar, se puede observar con nitidez que ese reconocimiento jurídico formal no se traduce en prácticas efectivas que garanticen un sistema digno y

3. Por ejemplo en Skliar (2007) y Skliar & Téllez (2009).

de calidad para los niños y jóvenes que sufren alguna discapacidad. Y el principal problema en ese sentido resulta quizá de no saber dónde está esta población, quienes están en las instituciones especiales, quiénes en las escuelas regulares y, sobre todo, quiénes no están dentro del sistema educativo.

Cuando ambos lenguajes se tornan irreconciliables o bien cuando el lenguaje jurídico resulta ser el único modo para expresar una política de no discriminación, de aceptación y de reconocimiento hacia las diferencias, puede ocurrir que la inclusión sea vista más bien como un esfuerzo no deseable o impropio o imposible para el sistema regular o común de enseñanza. Por eso en la inclusión el lenguaje de la ética no puede subordinarse, sin más, a la retórica del derecho, en tanto hay primero una responsabilidad universal en relación al otro, una ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro, sea este discapacitado o no.

Lo dicho no obsta para confirmar que se ha avanzado muchísimo en el reconocimiento jurídico o en la existencia misma de un sistema jurídico adaptado, criterioso y justo para las personas con discapacidad. Sin embargo, si trazáramos una trayectoria que involucrara las cuatro cuestiones principales derivadas del Informe Mundial en la Argentina y el resto de los países del continente, es decir: ¿Existe un contexto jurídico apropiado? ¿La financiación para las políticas públicas es coherente con ese contexto? ¿Qué porcentaje de la población con discapacidad está incluida? ¿Qué programas de seguimiento se han concretado?, se hace necesario decir que:

1. El sistema jurídico que garantiza los derechos educativos de las personas con discapacidad es impecable y ha alcanzado su máxima expresión en términos legales, sobre todo después de la Convención Internacional.
2. Ha habido, en nuestros países niveles de financiamiento relativamente adecuados pero que, quizá, no se relacionan en forma directa con el contenido y las pretensiones que promueven los textos jurídicos relativos a la inclusión. Está claro que la cuestión del financiamiento para políticas públicas en educación debe ser objeto de una cuidadosa discusión. Sin embargo, es posible afirmar que en la mayoría de los casos se han utilizado casi exclusivamente

para implementar mecanismos parciales ambiguos e insuficientes para la formación docente y no, por ejemplo, para la investigación o la promoción de mejoras en las condiciones de vida de las personas con discapacidad o, inclusive, para la mejora en las condiciones laborales de los educadores.

3. Hay un bajísimo porcentaje de población de personas con discapacidad en edad escolar que están efectivamente dentro del sistema educativo, independientemente de si se plantea una división tajante entre educación especial y común o si realiza una matrícula única en el nivel general de enseñanza.

4. No existen, al menos por las informaciones hasta aquí recabadas, proyectos de seguimiento, de acompañamiento de los proyectos de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo.

De la lectura más concisa de estas conclusiones, es posible afirmar que: los derechos están garantizados, hay cierta financiación específica, el porcentaje de inclusión de esta población no sobrepasa, según los datos del informe, del 1 al 5%, y no hay una política de acompañamiento o seguimiento educativo para evaluar no solo la presencia sino, fundamentalmente, la existencia de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo (Skliar, Stubrin & Gentili, 2007).

### Las narrativas docentes sobre la inclusión y la convivencia en la educación

En el transcurso de dos años escolares (2007-2009) hemos realizado una conversación grupal con maestras y maestros de la ciudad de Buenos Aires, provenientes de los tres tipos de institución existentes: escuelas especiales, de recuperación y regulares. Las conversaciones tomaron lugar cada quince días, fueron filmadas y el material de cada encuentro fue puesto en común para una siguiente conversación.

El objetivo de la investigación no ha sido tanto el de caracterizar la naturaleza del discurso o la estructura narrativa de los educadores o sus “representaciones sociales”, sino más bien comprender el tono con que se habla de la inclusión, la diversidad y la convivencia educativa, es decir, cómo se conversa sobre ello, qué énfasis, qué subrayados parecen surgir en la conversación cuando lo que está en juego es sentir y pensar cuestiones tales como los sentidos de las palabras involucradas, las diferencias de

perspectivas, los ejes comunes y disímiles entre los distintos profesionales.

Hemos tomado aquí, como referencia teórica, algunas ideas que sobre la conversación han desarrollado, por ejemplo, Larrosa (2005) y Morey (2007). Ambos autores se preocupan con los disfraces con que se han revestido las ideas y las palabras que giran en torno de ellas, procuran la filiación esquiva entre el qué decir, el quién lo dice y el cómo se disemina lo dicho; atienden escrupulosamente a las máscaras institucionales con que se pretende regular, administrar, y de ese modo destruir la conversación; se sienten incómodos con los simulacros de conversación que ocurren, a diario, en el lenguaje pretendidamente académico; parecen querer decir que toda conversación debería prohibir el “porque lo digo yo” y el “y tú qué” para poder ser, justamente, conversación. Como si se tratara de quitarse de la idea que conversar es apenas un doble monólogo de dos “yoes” que siempre están en paralelo y que nunca se tocan, es decir, que nunca se afectan.

Algunas de las preguntas iniciales que animaron la conformación de este grupo y el contenido de las conversaciones fueron: ¿Qué recorridos, qué caminos, qué trayectorias, qué relatos les son dados a pensar en relación a la educación inclusiva y la convivencia educativa? ¿Cuáles textos, cuál literatura, cuáles materiales se configuran como específicos y les están disponibles? ¿Qué relación se hace o se procura hacer con respecto a la necesidad de cambios educativos: reformas, tradiciones, paradigmas, transformación de sí mismo, transformación de los otros? ¿Qué decisiones y cuáles responsabilidades se ponen en juego?

Estas preguntas fueron cambiando su fisonomía y su estatuto y comenzaron a emerger, enseguida, otras diferentes. Por ejemplo, y en boca de algunos educadores: ¿Proviene la necesidad de pensar la inclusión desde fuera, desde el exterior, desde una configuración disciplinar adosada, que quiere transformarse insistentemente en una novedad? ¿No habría que decir, acaso, que ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la convivencia habla por sí misma de una proximidad determinada por la escena educativa en sí? ¿No es en esa escena, justamente, donde se producen los encuentros y

los desencuentros, los conflictos y las pasiones, las incógnitas, la afectividad y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado al otro? ¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el “entre nosotros”, la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos de “saber” y de “experiencia” educativa? ¿Hace falta el apartado, la temática y las palabras inclusión y convivencia, una formación específica, un lenguaje particular, un currículum singular para la diversidad? ¿Cómo se incluye (la noción, idea, experiencia, tema, definición, presentación, discusión, intención, materialidad, política, práctica de la) inclusión y la convivencia en educación?

Aquello que nos interesa retratar aquí se concentra exactamente en estas transformaciones de las preguntas iniciales en otras por completo diferentes, que denotan una discusión interesante, caracterizada por tres cuestiones principales: a) el problema acerca del origen de la idea de inclusión y la convivencia (pura exterioridad y/o pura interioridad); b) la dimensión fuertemente relacional de los procesos pedagógicos; c) el carácter “escenográfico” con que los educadores miran sus experiencias educativas y, sobre todo, d) la transformación de una pregunta formulada como ¿Qué pasa con la inclusión (la convivencia, la diferencia, etcétera)?, hacia otra bien distinta: ¿qué *nos* pasa con la inclusión (con la convivencia, la diferencia, etcétera)?

Ese cambio de acento es, sin dudas, un cambio de posición en la conversación, pues no remite ni se interesa demasiado por una categoría, un concepto, una definición, un axioma; más bien busca y quiere saber algo acerca de nuestra experiencia y nuestra relación con todo ello, pretende escuchar la intimidad y la interioridad, saber a qué resuena (si es que resuena), qué reverberaciones tiene (si es que las tiene), qué ecos provoca en otros (si es que los provoca).

Las cuestiones recién planteadas se aprecian, en buena parte de las conversaciones, a través del surgimiento de imágenes de inclusión, diversidad, diferencia y convivencia, relacionadas por los maestros con diferentes formas de concebir la inclusión a distintas

“puertas” o “aberturas”. La imagen o metáfora de la “puerta” no es nueva y presenta, claro, una obviedad: una puerta cerrada indica la no accesibilidad o la imposibilidad (o la negación) de ingreso, abierta sugiere la apertura hacia aquellas/os que no están en las instituciones. Desde el punto de vista de cierta comprensión de la ética<sup>4</sup> la idea de “abrir” tiene relevancia: supone “abertura”, “apertura” del sí mismo hacia lo otro, apertura hacia lo que viene del otro, apertura hacia la existencia del otro.

Las tres imágenes de inclusión y abertura/apertura que surgieron de las conversaciones mencionadas serían las siguientes: la imagen de inclusión *a puertas abiertas*, a través de *puertas giratorias* y por medio de *puertas con detectores de metales*. Todas ellas remiten a tres experiencias diferentes: la de las instituciones que abren sus puertas o que ya las tenían abiertas o que no consideran su existencia y que no solicitan ni exigen nada del que llega (en afinidad con las ideas de hospitalidad incondicional, presentes en la obra de Jacques Derrida<sup>5</sup>); la de las instituciones que dejan entrar a alguien en particular y que, en ese mismo movimiento, también lo excluyen, lo expulsan, porque generalmente no tienen ni desarrollan proyectos pedagógicos específicos para tal o cual alumno; y las escuelas que, antes de abrir sus puertas, realizan un “diagnóstico” exhaustivo del recién llegado o a punto de llegar (¿Quién eres tú? ¿Qué lengua hablas? ¿Cómo te llamas? ¿Cómo aprendes? ¿Qué tienes? ¿Qué quieres de nosotros?).

Hemos mencionado anteriormente la idea de hospitalidad. En nuestras conversaciones con educadores, la idea de inclusión fue moviéndose desde una fórmula plagada de condiciones (condiciones por lo general que se atribuyen a ciertas características de los alumnos y de sus familias) hacia una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la receptividad, en fin, la hospitalidad. Ese cambio de percepción es trascendente, no solo porque remite a una ética individual e institucional (que debería suponer el hospedar a todo otro, a cualquier otro, *a otro cualquiera*)<sup>6</sup>, sino además porque involucra una responsabilidad mayúscula y no simplemente una

4. Véase, al respecto, Joan-Carles Mèlich (2001); Fernando Bárcena (2001).

5. Por ejemplo en *De la hospitalidad*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2001.

6. Como lo expresa José García Molina en “Imágenes de la distancia”, Barcelona: Laertes, 2008.

aparente virtud personal o una práctica pedagógica mecanicista o una fórmula apenas jurídica. A este respecto, una de las maestras trajo a la conversación una frase de Maurice Blanchot que así lo expresa:

Responsabilidad u obligación para con el Próximo que no viene de la Ley, sino que ésta vendría de ellas en lo que la hace irreductible a cualesquiera formas de legalidad mediante las que necesariamente se busca regularizarla proclamándola enteramente como la excepción o lo extraordinario que no se enuncia en ningún lenguaje ya formulado. (Blanchot, 1999:104) En el marco de las conversaciones se puso en discusión la convivencia educativa, uno de los rasgos más problemáticos presentes en la cotidianeidad de las escuelas argentinas –y también, en el resto del continente- y se planteó la lectura conjunta del texto de la UNESCO: “*Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado*”? <sup>7</sup>.

A primera vista el título plantea para los maestros una cuestión substantiva pero asociada a una pregunta retórica de ambigua respuesta, sobre todo porque involucra un “nosotros” (hemos fracasado) difícil de atribuir. La cuestión central, ese “aprender a vivir juntos” hace referencia directa al *Informe Delors* (1996) donde se define una “utopía necesaria” sostenida por cuatro pilares de aprendizaje para la educación del siglo XXI: el aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos, vivir con los otros. Este último pilar está detallado en ese informe del siguiente modo:

[...] significa el desarrollo de la comprensión de los otros en un espíritu de tolerancia, pluralismo, respeto de las diferencias y la paz. Su punto central es la toma de conciencia – gracias a actividades tales como proyectos comunes o la gestión de conflictos- de la interdependencia creciente (ecológica, económica, social) de las personas, las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más pequeño, frágil e interconectado”. (Blanchot, 1999: 28-29).

7. UNESCO (2001) *¿Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?*. 46ª Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 5-8 de septiembre.

¿Cómo leen los educadores este párrafo en particular? El lenguaje del texto en cuestión les es bien conocido porque ha sido reproducido incansablemente en otros informes del mismo calibre y en discursos quizá más académicamente pretenciosos: no se trataría del “vivir juntos” sino del aprender a hacerlo; es verdad que se afirma el aprender la convivencia, pero la mira está puesta en los otros; es cierto que se trata de convivir, aunque la acción primordial es la de tolerar; se habla del comunidad sólo en la medida en que se respeten las diferencias (¿las diferencias de los otros?). Es por esto que buena parte de la expresión substantiva se diluye, se evapora, en la exposición de la dualidad nosotros-otros; y se pierde, se desvanece, justamente porque aunque se hace alusión a los otros es sólo el “nosotros” el que es capaz de designar y describir, el que es conciente de su propio pensamiento, el que es capaz de un discurso.

Una vez puestos en la introducción, el título varía un poco o, mejor dicho, se alarga hacia otras retóricas: “*La educación para todos para aprender a vivir juntos en el siglo XXI: ¿necesidad, hipocresía o utopía?*”. Lo que les llama la atención a los maestros es que luego de interrogarse por un supuesto fracaso o luego de hacerse una pregunta que apenas si puede ser respondida con un “no” rotundo, todo en el texto se vuelque hacia la oposición entre “necesidad”, “hipocresía”, “utopía”.

Estas son las preguntas que surgieron de esta conversación en particular: ¿Ha fracasado la necesidad de vivir juntos, es decir, no es necesario que vivamos juntos? ¿Ha fracasado el vivir juntos porque es una hipocresía sostener que sea posible? ¿Ha fracasado la utopía porque, al fin y al cabo, no es más que una utopía? ¿Ha fracasado la escuela porque nunca estarán “todos”? ¿O ha fracasado la educación, porque no creó la necesidad, no borró la hipocresía, ni sostuvo la utopía del vivir juntos?

En respuesta a estas cuestiones el grupo consideró la necesidad de indagar aún más en los sentidos implicados en la expresión “inclusión” y “convivencia”, buscando otras bibliografías e incorporando a la discusión textos de Jean-Luc Nancy, de Jacques Derrida y de Nuria Pérez de Lara.

El texto elegido de Nancy define que:

Estar en común, o estar juntos, y aún más simplemente o de de manera más directa, estar entre varios, es estar en el afecto: ser afectado y afectar (...) Es ser tocado y es tocar. El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto (Nancy, 2001:51).

El texto seleccionado de Derrida se pregunta:

¿Se puede enseñar a vivir?” Y más aún: ¿Se puede enseñar a vivir y a convivir?: “¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? (Derrida, 2007:12).

El texto escogido de Pérez de Lara sugiere que:

Y eso es o ha sido para mí la inclusión: la práctica habitual del mutuo desconocimiento de sí y del otro; del mutuo desconocimiento entre hombres y mujeres, del mutuo desconocimiento entre sordos y oyentes, entre capacitados y discapacitados, entre los de aquí y los de allá... ¿Puede haber otro modo de incluir? ¿Podemos pensar la inclusión de las diferencias de un modo que no signifique des-conocimiento? (Pérez de Lara, 2009:78).

En conjunto, estas tres citas provocaron las siguientes reflexiones finales del grupo de conversación entre educadores.

1. No hay inclusión ni convivencia educativa sin afección, sin afectar y dejarse afectar.
2. La afección no se refiere solo a una empatía, armonía y no-conflictividad, imágenes a las que permanentemente queda asociada. La inclusión y la convivencia tienen que ver, sobre todo, con la fricción y la conflictividad.
3. Es posible enseñar a convivir, pero no a partir de cartillas o fórmulas ingenuas: se trata, sobre todo, de afirmar la vida de otro, de cualquier otro.
4. La inclusión no tiene que ver con conocer a otro de antemano, a partir de dispositivos técnicos y/o racionales ya establecidos, sino que se relaciona con

entrar en una relación educativa de mutuo desconocimiento.

### Conclusiones

La pregunta por la equidad, la inclusión y las diferencias es nueva en los sistemas educativos latinoamericanos. Nueva y, en cierto modo, confusa. Si bien ya se sabe que nuestra región es la más desigual, los intentos por paliar esa situación no parecen ser firmes ni definitivos, valorando positivamente los inmensos esfuerzos que se han hecho desde las políticas públicas en torno a cuestiones tales como el acceso universal a la enseñanza, planes de retención escolar, introducción de nuevas tecnologías, políticas y sistemas jurídicos que abonan la inclusión de todas las poblaciones dentro del sistema escolar público.

Pero: ¿Qué efectos de sentido han producido todos estos cambios en las imágenes y discursos de los docentes? ¿Cómo conversan sobre ello? ¿Cómo afectan sus prácticas?

Esta investigación ha intentado dar un paso más allá, al considerar la creación de un grupo de conversación dentro de las instituciones educativas que pudiera sostener a lo largo del tiempo sus preguntas, incomodidades, perplejidades y afirmaciones.

Todos los docentes involucrados en la conversación grupal habían pasado previamente por una entrevista individual. Nos interesaba apreciar en particular el cambio que se producía en su narratividad durante ese pasaje. Según el desarrollo que esa conversación ha tenido a lo largo del tiempo, podemos afirmar los siguientes hallazgos:

- a) El cambio más llamativo y digno de narrarse que se produce en el cambio de la entrevista individual a la entrevista grupal es aquel del pasaje desde una problemática centrada en la diferencia como “el diferente”, a la necesidad de pensar qué significa el “estar juntos” en las instituciones educativas.
- b) Quizá este pasaje esté justificado por el cambio en la dinámica planteada, pero sobre todo por la necesidad de ir tomando cada vez perspectivas no tan detalladas –centradas en

el individuo- ni obsesivas –centradas en sus supuestas dificultades- y asumir posiciones donde la mirada se torna algo más ampliada, en una suerte de “horizonte ampliado”.

- c) En el pasaje de la supuesta dificultad individual a la del sentido de una escena más general, también es interesante destacar cómo los profesionales distinguen un término más formal como el de convivencia de una expresión más significativa como “estar juntos”.
- d) En la primera entrevista grupal se ha considerado la imagen de la diferencia como relativa ya no a un individuo sino a una relación. Sin embargo, este pasaje no termina de encarnarse y sigue siendo motivo de confusión o de duda o de inadecuación conceptual.
- e) Es interesante remarcar que incluso sosteniendo una idea de la diferencia en términos individuales o específicos, cabe la posibilidad de una conversación profunda y honesta sobre los sentidos implicados en el estar-juntos en las instituciones educativas. Quizá ello se deba a que en el pasaje de una imagen a la otra (de la diferencia al estar-juntos) se diluya en cierto modo la pretensión a caracterizar la identidad individual y se avance a la posibilidad de pensar en las acciones educativas en sí mismas.
- f) De hecho, el tenor de la conversación sobre el estar-juntos ha permitido poner sobre la mesa algunas discusiones acerca de tópicos naturalizados y, por ello mismo, no vueltos a pensar nuevamente.
- g) La última reunión permitió elaborar un conjunto de frases significativas para el grupo, a propósito de ese pasaje mencionado entre el carácter individual y el estar juntos, enfatizando mucho más esta última expresión y dándole una serie de contenidos interesantes para continuar pensando: estar juntos no tiene sentido sino implicara sentir y pensar qué pasa entre nosotros; no posee un valor moral por sí mismo; habla de

un límite pero no de una fusión o de una asimilación; no supone una determinación o una obligación jurídica sino que alude a un cierto modo de pensar la ética educativa; habla más de la igualdad que de la política formal; estar juntos supone a la vez hospitalidad y hostilidad; pone en suspenso la idea de tolerancia o de simple aceptación o reconocimiento del otro.

Las contradicciones están a la vista y es posible que haya que pensar en un largo camino educativo, para poder afirmar que estamos frente a un sistema equitativo e inclusivo en la región. A la cuestión de una cierta tradición formativa y el excesivo recelo por la razón jurídica, se suma otro problema central, al que podríamos denominar como *diferencialismo* (Skliar, 2003). La discusión aquí podría quedar reflejada en, al menos, dos preguntas insistentes en los ámbitos pedagógicos de nuestros países: ¿La inclusión educativa tiene que ver con la equidad, la igualdad y con las diferencias? ¿O tiene que ver con la equidad, la igualdad o –en oposición- estrictamente con las diferencias?

Nos parece oportuno y necesario describir e intentar aclarar aquí una confusión habitual que se presenta en el campo educativo, derivado de la utilización del término “diferencias”, en relación a otro término semejante: los “diferentes”. Creemos que los “diferentes” son sujetos señalados y apuntados como tales, resultado de un largo proceso de construcción e invención diferencial. A ese proceso lo llamamos “diferencialismo”, esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las “diferencias”, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que se consideran como negativas y están en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como

los diferentes de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes de la edad, los deficientes como los diferentes de la normalidad corporal, de aprendizaje, de lenguaje, etc.

Vale la pena insistir una vez más en ello: se podría estar utilizando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término “diferentes” como una indicación hacia los “anormales”. Quizá habría que considerar como válida la siguiente posición ética: “*en las diferencias no existen sujetos diferentes*”. Y es que si hablamos de las diferencias de cuerpo, todos los cuerpos forman parte de ella; si hablamos de las diferencias de aprendizaje, todos los modos de aprender caben en ella; si hablamos de las diferencias de lenguaje, todos los modos de producción y comprensión están allí. Sin embargo, siempre sobreviene una derivación sutil de la diferencia hacia los diferentes, como si no fuéramos capaces de mencionar la diferencia por sí misma, y precisáramos de sujetos anómalos, objetos de permanente corrección. En muchos escenarios educativos de nuestro país se ha puesto en marcha un proceso de inclusión, pero en buena parte de ellos con una fuerte obsesión por los diferentes. Sin embargo, la diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto. Y ese es un cambio paradigmático que, a nuestro juicio, aún no se ha hecho: una transformación ética que se desplace de la mirada sobre aquellos sujetos apuntados como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en todo aquello que pasa –pedagógicamente– entre nosotros, por ejemplo, en la inclusión y la convivencia educativa.

### Referencias bibliográficas

- Bárcena, F.** (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Blanchot, M.** (1999). *La comunidad inconfesable*, Madrid: Arena Libros.
- De la Vega, E.** (2008). *Las trampas de la escuela integradora*. Buenos Aires: Noveduc.
- Derrida, J.** (2001). *De la hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- (2007). *Aprender (por fin) a vivir*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Dubrovsky, S.** (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- García, J.** (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Larrosa, J.** (2006). Una lengua para la conversación. En Jorge Larrosa & Carlos Skliar (Coord.): *Entre pedagogía y literatura*: Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, pp. 25-40.
- Mélich, Joan-C.** (2001). *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Morey, M.** (2007). De la conversación ideal. Decálogo provisional. En: *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Editorial Sexto Piso, pp. 413-430.
- Nancy, J.** (2001). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra
- Pérez de Lara, N.** (2009). De la primera diferencia a las diferencias otras. In C. Skliar & J. Larrosa. *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 45-78.
- Skliar, C.** (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C.** (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos en educación*. Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, C;** Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C;** Stubrin, F; Gentili, P. (2008). La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa. *Revista Voces de la alteridad de las diferencias*, Universidad Nacional Autónoma de México, número 2, pp. 3-28.