

Experiencia y alteridad en educación

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como pre-determinado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. Es decir, lo más extraño a la posibilidad de la experiencia: de aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros. Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras de «experiencia» y de «alteridad» nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber.

Experiencia y alteridad en educación

PENSAR LA EDUCACIÓN

Experiencia y alteridad en educación

Carlos Skliar
Jorge Larrosa
(comp.)

Laura Duschatzky
Ricardo Forster
Jorge Larrosa
Joan-Carles Melich
Nuria Pérez de Lara
Carina Rattero
Carlos Skliar

PENSAR LA EDUCACIÓN



FLACSO



HomoSapiens



FLACSO



HomoSapiens

Experiencia y alteridad en educación / compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2009. 214 p. ; 22x15 cm. - (Pensar la Educación)

ISBN 978-950-808-586-3

I. Educación. I. Skliar, Carlos, comp. II. Larrosa, Jorge, comp. CDD 370

© 2009 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-586-3

Diseño editorial: María Victoria Pérez

Diseño de tapa: Lucas Mililli

Esta tirada de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en abril de 2009

en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505

E-mail; fervilsrl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

ÍNDICE

PRÓLOGO

José Contreras Domingo 7

CAPÍTULO 1

Experiencia y alteridad en educación, *Jorge Larrosa* 13

CAPÍTULO 2

Escuchar al Otro dentro de sí, *Nuria Pérez de Lara* 45

CAPÍTULO 3

Antropología de la situación, *Joan-Carles Mèlich* 79

CAPÍTULO 4

Los rostros de la alteridad, *Ricardo Forster* 97

CAPÍTULO 5

Los tejidos de la experiencia, *Ricardo Forster* 121

CAPÍTULO 6

Fragmentos de experiencia y alteridad, *Carlos Skliar* 143

CAPÍTULO 7

La pedagogía por inventar, *Carina Rattero* 161

CAPÍTULO 8

Palabras para una educación otra, *Jorge Larrosa* 189

EPÍLOGO

En busca del murmullo perdido, *Laura Duschatzky* 205

- KÉRTESZ, I. (2000) *Yo, otro*. El Acantilado. Barcelona.
- NIETZSCHE, F. (2000) *Todos los Aforismos*. Leviatán. Buenos Aires.
- OZ, A. (2005) «La presencia globalizada del mal». *Revista Ñ*, 112 (III). Buenos Aires.
- PARÉ, A. (1987) *Monstruos y prodigios*. Ediciones Siruela. Madrid. (1ª edición 1573)
- SARTRE, J. (1962) *El ser y la nada*. Losada. Buenos Aires.
- ZAMBRANO, M. (2000) *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza. Madrid.

Capítulo 7

La pedagogía por inventar

Carina Rattero

Epistemologías constipadas

Si todo proceso de transmisión, toda narración, implica un modo de apropiación de la lengua, un movimiento que hace respirar algo del pasado y lo reinventa, observamos que las comprensiones educativas disponibles, inmovilizan sin embargo, un modo de saber, un modo de hacer. Como si el lenguaje y la historia estuvieran cancelados, el conocimiento, la propia subjetividad, se pretenden despojados de las marcas de la experiencia.

Al revelar su anterior encarnación en la vida, la experiencia se expone en el espesor del lenguaje recreando ese saber intransferible, sin pretensiones de suscribirlo a las reglas del *deber ser*, sin pretensiones de aplacarlo en el registro de *lo dado*⁴⁵. Sin embargo, al nombrar la educación en términos de transmisiones fallidas o logradas, así en función de resultados, arrinconándola en la esfera de los productos fabricados; va quedando fuera la densidad de una travesía que guarda acontecimientos, singularidades impredecibles, relaciones múltiples y fluidas.

45. Hay siempre algo del no sé lo que me pasa, no sé qué decir, que no puede elaborarse en el lenguaje disponible. Algo del no sé qué puedo hacer que no puede resolverse en imperativos, ni en reglas para la práctica. Véase Jorge Larrosa en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2006:36).

En la misma lógica, modelo-ejecución; enseñanza-aprendizaje, teoría-práctica se ordenan linealmente, como si la segunda se definiera en continuidad con la primera, resultando por esto siempre fallida, desviada. Tan diferente, como imprevisible, azarosa, humana... es la trama en que se ofrece y recibe una enseñanza. De este modo, aquello que se revela como afirmación plural y múltiple, la singularidad, aparece como *no adecuación*, se mide como *falla, deficiencia, carencia, fracaso*.

Algunas palabras resuenan en los sentidos habituales de nuestro gastado vocabulario pedagógico: «gestión», «consenso», «inclusión», «diversidad», «respeto», «adaptación»... Sabemos que las palabras no nombran simplemente el mundo, sino que el modo mismo de nombrar va construyendo el mundo, nuestras posibilidades de ver y construir otros mundos.

Toda una imaginaria pedagógica vinculada al mundo administrado va diagramando los límites de lo visible, lo programable como posible-viable, la gestión y administración de lo dado. Ideas tan devastadoras como entrañables a la pretensión pedagógica «*la adecuación*» y «*la realidad*» (en el sentido común: «*lo que hay*»/ «*lo que las cosas son*») construyen un campo semántico que ordena la sujeción del hacer a la lógica proyectual, el ensayo al experimento, reducen la esfera de la política al despliegue de la administración y gestión.

El privilegio de un modo técnico sobre la educación con preeminencia del planeamiento, donde el *proyecto* regula y ordena esa fabricación. Un horizonte discursivo en el que el modelo se impone al acontecimiento, las preguntas son precedidas por sus respuestas y hasta el misterio se considera pasible de decodificación. Gestión de aprendizajes, gestión curricular, *gestión inclusiva*...⁴⁶

Gestión es una palabra urticante. Tal vez, como a tantas, sea preciso inventarle otras historias... «La única profesión que ha quedado en pie es la del gestor de políticas... La política se ha condensado, mimetizado y refugiado en la gestión. Ha adquirido al fin su lenguaje, su filosofía, su noción de realidad, su codificación en

verdades (...) La gestión de la que hablamos es principalmente un hecho lingüístico. Escuchemos con ese vocablo, que sustituye a la vieja razón, ese adminículo decaído (...) la globalización es un hecho de gestión. ¿Qué significa esa gestión en el terreno de la llamada globalización? Nada que no fuera un intento sobreentendido de proclamar que se abandone la idea de la política como pensamiento y decisión en el seno de una sociedad colectiva e histórica. Despojen a la política de sus afanes criticistas, sus espuelas rechinantes y solo restará la gestión» (*El ojo mocho*, Editorial, 1999).

Los conceptos, las categorías pueden limitar la esfera de lo posible. Si todos somos gestores nos quedamos sin maestros, repartidores de signos, inventores de mundos... Cuando la educación es separada de la esfera de discusión política pública, queda sujeta a la manipulación tecnocrática. Cuando la presencia insoslayable de una subjetividad pretende ser neutralizada, pierde el alma.

Aunque «la acción casi nunca logra su propósito» (Arendt, 1995), desconociendo este principio, al que diario nos enfrentan las contingencias, las pedagogías gerenciales intentan —fracasando siempre— describir y predecir, planificar y fabricar, formatear el imponderable acontecer. Gestionar ¿es timonear? En los sentidos habituales podríamos leer *gestionar* en esta serie, como administración de lo viable ya contenido en la anticipación que programa qué y cómo se administra el despliegue, la concreción de lo previsto. El acontecimiento queda así, en la disposición preexistente del lenguaje.

En las mismas redes de la administración de lo dado, el orden del discurso pedagógico va configurando en torno del *consenso*, un conjunto de acciones planificadas que lo sitúan como idealización de un orden transparentable o como estado final alcanzable. Cercando las voces disonantes, anulando el carácter antagónico y plural de lo social; la situacionalidad y las diferencias van quedando aisladas, o subsumidas en *representaciones totalizadoras*.

Así, se generalizan y abstraen de sus condiciones particulares estrategias y formatos, se codifican etapas, se pautan contenidos básicos, se sueldan de modo atemporal determinados modos de saber y de hacer; dejando fuera de reconocimiento toda otra densidad en la experiencia y el conocimiento.

46. Se retoman aquí algunas ideas abordadas en otros textos míos. Ver Carina Rattero (2008).

Pensemos los significados a través de los cuales «*la realidad*» adquiere sentido y puede ser nombrada: práctica, diagnóstico, evaluación, cifras, datos; ilusión de transparencia⁴⁷. De este modo, en la secuencia de cierto determinismo, bajo control técnico, se pretende mostrar unitaria, estable, cognoscible, pura exterioridad objetivable. Pero el lenguaje no discurre solo *acerca de* sino que *forma parte de* esa práctica que nombra. Es el carácter abierto de todo orden social o discursivo lo que nos permite pensar la posibilidad de desarticlarlo. El campo pedagógico es un potente productor de realidad. Por lo que es preciso ir analizando aquello que el mismo dispositivo construye como «realidad», lo naturalizado como «verdad» del aprendizaje, del sujeto, de lo que ha sido «probado»...

La pedagogía es también una *invención*. Leguaje hilado que nos invita a otros relatos. La tarea de educar abriga un saber que no borra los trazos de su propio movimiento, se construye multiplicando la mirada desde el recorrido de sus búsquedas y exploraciones. De modo que podemos ir *ensayando* otros modos de nombrar y contarnos lo que somos...

Es que el lenguaje de la experiencia se dice en sus variaciones e intensidades, se afirma en las marcas de afección que el propio transitar va produciendo. Tal vez por esto, la palabra escuchada en estas experiencias, la que se inscribe en los discursos y en los cuerpos, muestra cierta incomodidad. Solicita modos de pensar que no constriñan —a lo dado, el continuismo entre procesos y productos, lo que se nos da como conocido...—; formatos que no que nos resulten limitadores de la pluralidad, que no cerquen las posibilidades de una experiencia.

Es necesario restituírle a la educación, a las palabras con que la nombramos, también su opacidad, sus sin sentidos, sus sombras. Restituir potencialidad política al pensamiento sobre la educación es reconquistar ese lugar en el cual reconocernos, dejar nuestra marca, hacernos partícipes y constructores de lo común. Propongo entonces ir explorando otros modos de hilar nuestro relato pedagógico, también otras palabras: singularidad, lectura, acontecer, imaginación, gestación... Gestionar es también posibilitar... ¿podría ser *gestar*? Una *gesta*, hacer un gesto Un movimiento que

47. Un análisis de los sentidos que adquiere la realidad en el campo didáctico fue abordado en Carina Rattero (1999).

inicie algo nuevo, una *acción* que siendo, podría ir desencadenando un porvenir incalculable. Lo incalculable por venir...

Pertenencias y exclusiones

Inclusión es un vocablo que suena reiterado, sin por esto dejar de producir encantamiento, cierta ilusión de plenitud. Lo repetimos sin demoras, sin prestar demasiado oído, ni a sus usos abusivos, ni a los efectos de sentido que va produciendo en la escena escolar. ¿Cómo pensamos la *inclusión* en clave educativa? ¿De qué modalidades de inclusión/exclusión es partícipe un educador? Hurgar tras su pretendida univocidad y transparencia, implica recuperar sus rastros recientes, los sentidos que trae, las opciones no contenidas; también lo que ese modo de nombrar constriñe.

La escuela moderna, se dibujaba sobre en un horizonte y una *promesa de igualdad y de inclusión* (aunque esta fuera formal, sostenía la universalidad de esa promesa). En un marco en el que todo parecía más sólido⁴⁸, proponía un discurso de *inclusión por homogeneización*. La construcción de una identidad común sobre la base de saberes socialmente legitimados, pautas disciplinarias claras, aceptación de ciertos valores compartidos, disciplinamiento ético y estético.

Signada por esa pretensión homogeneizadora, la Escuela argentina fue esa maquinaria estatal encargada de construir lo común, nivelar las diferencias; socializar, transmitir saberes, pautas y normas, a los «recién llegados». Recordemos que acceder a la Escuela argentina no solo era aprender a leer y escribir, sino también aprender a «ser argentinos» (aprender la lengua y los valores de la Nación, en un país abierto a la inmigración). El disciplinamiento escolar fijaba los marcos de una identidad colectiva; y la sumisión al molde cultural único y común que la escuela ofrecía, permitía a cambio, la promesa de inclusión

48. Las narrativas y las identidades delineadas desde perfiles estables: el maestro, su autoridad refrendada por el Estado, autorizado por el saber que le confería su título, avalado en la alianza escuela-familia, por nombrar algunas.

social: ser parte del futuro, del progreso, del acceso al consumo en términos materiales y simbólicos⁴⁹.

Entre pretensiones y advenimientos, entre lo anticipado y lo que acontece, todo parece bastante más confuso en la escena escolar del presente. Lo que estaba pautado y por todos aceptado es hoy objeto de discusiones y perplejidades: «Hoy la escuela y las familias deben sentarse a discutir qué se entiende por faltar el respeto, tuve que llamar a los padres a una reunión y después de tres horas de discusión no llegamos a ponernos de acuerdo», relataba una docente. Los chicos cuestionan y renegocian límites y derechos. Los padres ponen en cuestión el saber y la autoridad del maestro. La validez del saber, como la pretensión y la promesa del «para todos escolar», parecen tambalear... ¿Qué es hoy lo común? ¿Podemos seguir pensando lo común como lo homogéneo?

Vivimos tiempos de fluidez. Sin embargo, nuestra subjetividad está asentada en otras representaciones. Construimos la cotidianidad desde imaginerías de solidez, contornos e identidades macizas y estables. Pensemos las postales de la vida cotidiana en las que nos educamos: el largo plazo, la familia basada en la elección de una pareja para siempre, la retórica del amor romántico, el trabajo permanente, el ahorro... ¡y tantas más! Estas estampas anidan en nosotros conservando vivacidad y encanto, como intentando reunir una temporalidad desmembrada.

En un encuentro con docentes en Tucumán, propuse que pensáramos en imágenes, la experiencia escolar. Entonces una maestra dijo: «para mí la escuela es como la Vía Láctea, siempre dando vueltas en el mismo lugar. Un ciclo, y otro... se repiten, uno y otro más, pero siempre lo mismo y en el mismo lugar...»

El mundo gira vertiginosamente y en las escuelas como en nuestra vida cotidiana, «*se nos queman los papeles*». Tal vez, por un exceso del irse, de lo que fue o ha sido; o por un exceso del advenir, de lo *que viene*, siempre como acontecimiento: incalculable, imprevisible, *el otro*... que nos expone al límite de nuestro saber,

49. Pablo Pineau lo explica con maestría. La escuela común ofrecía un molde cultural único y común. Aceptar las pautas que la escuela ofrecía, incluso en contraposición a las propias era condición necesaria e indiscutida para ser parte del futuro. El siglo XXI, en cambio piensa la educación y la escuela de forma distinta, ya no en función de una oferta, de un consumidor común, sino de culturas diferenciadas donde cada grupo social reciba una educación para producirse en un nicho de mercado. Véase Pablo Pineau (2007a).

fuera del dominio de todo poder o voluntad. Lyotard nos advierte que señalar la diferencia entre *lo que tuvo lugar* —lo anterior— y *lo que adviene* —lo ulterior— no debe impedirnos situar el flujo de los acontecimientos en relación con un *ahora*. Pero al mismo tiempo, nos recuerda la imposibilidad de apropiarnos de ese ahora, que arrastrado por el fluir de las cosas, el curso de la vida, los acontecimientos, *no deja de desvanecerse* (Lyotard, 1998).

Nos encontramos con una serie de situaciones que desbaratan nuestros planes en la contingencia permanentemente. Y llegan como un eco las palabras «desgaste», «choque de emociones», «incertidumbre», «miedo y vulnerabilidad de los adultos», «nos sentimos desprovistos»...⁵⁰ Es que lo específico del sufrimiento contemporáneo es la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección. Lo propio de nuestra actualidad es la inexistencia de instituciones que puedan hacer algo con eso, porque las instituciones que nos ofrecían protección sufren un paulatino debilitamiento provocándonos esta sensación de indefensión, como dice Bauman (2005).

Nos sentimos desprovistos, porque no hay prescripción posible. Nos vemos así, asomados al propio vértigo de pensar desde fragmentos. Sin embargo, seguimos construyendo los problemas desde una imaginería de la solidez, estabilidad, identidades cristalizadas e instituciones disciplinarias *¿inclusivas por reclusión?*

Lo cierto es que *no hay una pedagogía de lo inesperado, de la contingencia*, no puede haberla en el sentido técnico. Más bien podríamos pensar en una *pedagogía de la imaginación narrativa* (Melich, 2005). Una pedagogía abierta a leer lo que acontece, *una pedagogía de la situación, de la decisión, de la oportunidad*... Necesitamos complejizar la mirada al límite las propias visibilidades, hacer una lectura del acontecer para ir enunciando los problemas de modo nuevo, para así pensar las tensiones que vivimos en las instituciones escolares. Sin aires nostálgicos.

Porque esa escuela que incluía en su pretensión universalizante también producía efectos terribles: tachando diferencias, acallando particularidades, excluyendo polifonías, normalizando y descalificando todo aquello que, no encuadrando en sus parámetros, al afirmar su diferencia, pudiera interpretarse como *peligroso*. La

50. Palabras que recuperé en conversaciones con maestros y profesores.

Escuela argentina, dice Pineau (2007b), tiene esa «condición paradójica de origen» esa combinación de posiciones democratizadoras —mediante la inclusión— y autoritarias —mediante la homogenización— la ha marcado históricamente, dándole a la vez, movilidad y productividad. Aquella inclusión se concretaba sin dejar de producir restos.

En blanco y negro

¿Se puede pensar inclusión sin exclusión? Las prácticas pedagógicas están plagadas de lógicas binarias que colocan de un lado lo deseable y del otro lo negativo: normal/anormal, adentro/afuera, civilización/barbarie, inclusora/expulsora. Incluir/excluir.

En blanco/negro. Estas oposiciones pueden hacernos olvidar que el segundo término no existe fuera del primero, no es su opuesto negativo sino la imagen velada del primero. Carlos Skliar, quien ha pensado esta cuestión desde la perspectiva de las representaciones del otro y la mismidad, nos advierte respecto de la exclusión: «No existe —dice— una noción que se deslice tan perversa y tan utilitariamente, para cambiar de una vez y a cada momento la posición de la mirada y de las representaciones: no hay sujeto que parezca permanecer en el siempre *dentro* de la exclusión, así como no hay sujeto que parezca permanecer en el siempre *fuera* de la exclusión» (Skliar, 2003:66).

¿Cómo se tensan adentro y afuera —incluido/excluido— homogeneidad/diferencias? ¿Diferencia es lo mismo que desigualdad? ¿Qué hacemos con las diferencias? ¿Cómo se construye un *nosotros* que al nombrarnos, no subyugue la pluralidad? ¿Qué lugar damos a la alteridad en la escena educativa? ¿La pretendida «inclusión» en términos educativos evita o produce nuevos *diferencialismos* («los chicos de la calle, los pobres, los especiales, los integrados»)?

¿Qué sería educar en la diversidad? ¿Qué significados y efectos está produciendo en las escuelas? Una práctica tendiente a la inclusión, ¿presupone la desigualdad? ¿Toda práctica inclusiva tiende a la igualdad? ¿Qué tratamiento da la escuela a la igualdad/desigualdad? Son algunas de tantas preguntas que circulan entre educadores...

Veamos si podemos hacer un rodeo, de modo de ir pensando juntos. El sociólogo francés Robert Castel (1997), nos enseña tres formas cualitativamente distintas de exclusión. Por un lado, la supresión completa de una comunidad mediante prácticas de *expulsión o exterminio* (la colonización española en América, el Holocausto, las luchas interétnicas, las desapariciones impuestas por las dictaduras) que acaban con la vida de millares de personas. Por otro, la exclusión como mecanismo de *confinamiento o reclusión* (el destino asignado a los *leprosos*, delincuentes, indigentes y los locos, los «deficientes» escondidos en instituciones «especiales» o reclusos —las prisiones son también un ejemplo de este tipo de dispositivo de exclusión—).

Finalmente, la tercera modalidad de práctica excluyente consiste en *segregar incluyendo*, esto es, atribuir un status especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales (es el caso de los niños de la calle, los inmigrantes clandestinos, los sin-techo, entre otros). Esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, *solo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada*. Participan de la vida social sin los derechos de aquellos que sí poseen las cualidades necesarias para una vivencia activa y plena en los asuntos de la comunidad (Castel, 1997).

Así como las dos primeras formas de exclusión no han desaparecido, la tercera adquiere en este tiempo fuerza temeraria (Castel, 1997). En nuestras sociedades fragmentadas, injustas, esta es la forma «normal» de excluir. Si decimos es normal, es que se ha naturalizado. Nos acostumbramos a su presencia. Es la forma transparente, invisible de excluir. *La exclusión desaparece así como «problema» para volverse solo «dato»* (Gentili, 1997). Un dato que arroja cifras y que a la vez aloja nombres, rostros sin rostro, indocumentados sufrimientos.

Hace unos días, una docente me decía algo así: «Es mejor tenerlos dentro de la escuela a que anden callejeando y robando» Conviene preguntarnos ¿Cómo estas ideas producen al interior de las prácticas escolares? Podríamos acordar que la escuela es, sin dudas un mejor lugar para la infancia que la calle. Pero ¿*tenerlos*

dentro de la escuela para qué? A veces, pareciera que es solo mantenerlos contenidos (tenidos), controlados dentro del sistema. La apuesta educativa, aparece demasiado escurridiza, escasa.

Voy a contarles algo para ir aportando otras imágenes e intuiciones ¿Conocen Uds. al maestro Luís Iglesias? Es reconocido por su producción y experiencia en la escuela N° 11 de Tristán Suárez provincia de Buenos Aires; escribió varios libros, *Diario de ruta*, *Didáctica de la libre expresión*, entre otros. En una entrevista, Iglesias es interrogado acerca de alguna idea que pudiera sintetizar su labor, durante veinte años como maestro rural ¿Saben que respondió? «Creo que sería la de la abundancia. En la escuela se hablaba mucho, se escribía mucho, se leía mucho, se discutía mucho. Nuestro calor estaba en permanente movimiento, era inconcebible el silencio»⁵¹.

Este maestro esta diciendo algo simple y a la vez muy profundo: la escasez se arrincona con reparto en cantidad, abundante, copiosamente: leer mucho, escribir mucho, pensar mucho. En contraposición a la pobreza, riqueza. En contraposición a escasez abundancia, poesías, ecuaciones, ciencias, artes, signos, mundos. No hay apuesta educativa sin *abundancia en el ofrecimiento*.

Sigamos por otro lado. Para Michel Foucault, la inclusión resulta una figura sustitutiva de la exclusión. No sería lo contrario, sino un mecanismo disciplinar que reemplaza a la exclusión. Veamos en líneas generales qué nos aporta para pensar esto.

En una de sus clases (del 15 de enero de 1975), Foucault (2001) desarrolla la genealogía de los procesos de exclusión/inclusión a través del análisis del tratamiento que se daba a los individuos afectados por la lepra y la peste en la edad media. Los leprosos eran alejados, expulsados de la ciudad, mediante un poder punitivo, marginalizador, y por esto los toma para ejemplificar la figura de la exclusión. Los apestados, en cambio eran por el contrario sujetos a la capilaridad del poder del examen y la estricta vigilancia, sometidos al poder del conocimiento, y el cuidado. De este modo, Foucault nos ofrece argumentos para pensar que exclusión e inclusión son ambas, figuras de un mecanismo de control.

51. Iglesias, Luis. *El innovador*. Entrevista por Gerardo Ciriani. En *Revista de Cultura y Humanidades*, Buenos Aires, 2000.

Lo que Foucault dice es que en lo que refiere al control de los individuos, occidente no tuvo en el fondo sino dos grandes modelos: uno es el de la exclusión del leproso y otro el de la inclusión del apestado. Es decir el de un poder negativo que expulsa, prohíbe recluye, margina, y el de poder positivo, un poder que fabrica, observa, sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos.

En el último tiempo, trabajando en diferentes paisajes vengo escuchando entre docentes, la insistente preocupación por «conocer al otro». Conocer al alumno. Se supone, esto daría las claves para interesarlo, entretenerlo... —¿(entre)tenerlo allí, quietecito en la escuela?—, saber sus intereses, su realidad, la historia de su vida, determinar su capacidad y su destino.

Nuestros alumnos *en riesgo* como *los apestados*, se convierten así en el objeto de análisis minuciosos: la evaluación de conductas, el relevamiento exhaustivo de datos, características familiares, intereses, fichas de seguimiento (¿per-seguimiento?), exámenes, informes psico, y otros tantos mecanismos de individualización. Contradictoriamente, y muchas veces, sin siquiera mirarlos, ni nombrarlos⁵². Una regulación y control que produce la mirada sobre el otro, definiendo qué y cómo son, no solo desde su denominación o representación, sino también a través de gestos sutiles, violencias imperceptibles, mecanismos de visibilidad-invisibilidad que se ponen en acto. Proporcionalmente en la misma medida en que esta preocupación entra en la escena, se renuncia a la imposable tarea de Enseñar.

No es preciso demorarnos en una lectura minuciosa, para advertir mediante qué mecanismos, la misma operación que incluye produce sus formas específicas de exclusión, de qué modo las prácticas escolares localizan, fijan, asignan sitio, van regulando y configurando topologías (por ejemplo, alumnos en riesgo educativo, integrados, con dificultades de aprendizaje, con capacidades especiales...). La productividad del poder presente en una mirada totalizadora, sustancializadora esconde la complejidad, la pluralidad, la posibilidad de variación.

52. Pensarlo en las características de la sociedad de control, implicaría ver aquí no un progreso hacia la individualización, sino la sustitución del cuerpo individual por la cifra de una materia *dividual* a ser controlada. Véase Gilles Deleuze, 1971.

«Todos» bajo sospecha

«Escuela para Todos». «Escuelas integradoras»... «Una escuela inclusiva». ¿Cómo deshacernos del hechizo de estas palabras? ¿Cómo entrever detrás del encanto que producen, la productividad problemática de estos relatos? Si de «integrar a todos» se trata, el parloteo actual remite a pensar la enseñanza, la escuela, el niño, el lenguaje de modo homogéneo, totalizante. «Inclusión escolar total», «inclusión escolar plena». ¿Escuelas inclusivas? Si no es inclusiva no es escuela. La escuela, vale recordarlo, se inventó para educar a las mayorías.

¿Cómo la exclusión se inscribe en las políticas educativas de inclusión? Como efecto de ciertas comprensiones disponibles y en consonancia con indicadores que revelan deficiencia, déficit, carencia, fracaso; se produce una suerte de equivalencia entre *igualar y equiparar*.

El desarrollo de pruebas estandarizadas reinstala, en la agenda pedagógica de este tiempo, la preocupación la *calidad educativa* y la demanda de mayor *eficacia* en la acción docente. El problema de la «inclusión educativa» repone en este marco, sentidos tecnicistas que haciendo culto de la eficiencia articulan epistemologías gerenciales⁵³. La pretensión en torno de las más «eficaces» formas de consecución, retorna siempre dispuesta a conjurar: ¿Cómo mejorar la calidad educativa, cómo incluyo dentro de los parámetros aceptables a *todos* aquellos que no se inscriben en lo esperable? ¿Cómo logro mejores resultados?

Eterno enigma para la educación, que aprisiona en «regularidades» lo que es libre por naturaleza (Heller, 1991). Y va delineando así, como efecto de esa relación que se pretende *controlable* —con el conocimiento y con los otros—, *cosificadora* —por el modo de pensar esa relación de sujeto a objeto— un vasto conjunto de normas, parámetros y dispositivos escolares que ordenan aquello que puede ser visto, nombrado, efectivizado.

53. Significantes que podemos leer en lo que algunos autores, como Fenstermacher y Soltis (1999) denominan enfoque ejecutivo de la enseñanza, o en serie con algunas de las ideas presentadas aquí como «epistemologías constipadas».

Esquemáticamente: la «inclusión educativa» se define en indicadores de permanencia, promoción, repitencia y sobreedad, dentro de los carriles del sistema escolar imaginado como un todo, unificado a partir de ciertas nociones tácitas de normalidad. Sin interrogar lo no dicho, o lo que en el decir se desdice, aquello que silencian las propias clasificaciones escolares que localizan y distinguen, que nominan a ciertos chicos, y a ciertos grupos como diferenciales.

En el mismo sentido, las categorías de diferencia parecen neutras, inocuas y posibles de «superar», aun cuando muchas veces las habilidades de aprendizaje, los hábitos de estudio, o disposiciones simbólicas que impiden la inclusión, son aquellas relacionadas con narrativas vitales, las mismas que la escuela descalifica en función de normas y valores desde los que define *lo que un niño debería ser*.

La escolarización, como práctica tendiente a contribuir a una sociedad más justa e inclusiva, se sostiene en la esperanza y la promesa que la escuela puede producir una diferencia en la vida de los chicos. Pero esta esperanza se desdice en políticas cuya presunción es que *la función igualadora* se garantiza mejorando la *efectividad en la transmisión*, mediante una perspectiva curricular y de capacitación que restituye el *poder experto* en el control de la enseñanza.

Políticas *remediales* que abogan por mejores y más *efectivas* estrategias se traducen así, en una serie de *dispositivos de sesgo instrumental*: mediante la pauta exhaustiva de procedimientos estandarizados y la prescripción de actividades como rutinas de aplicación universal. Señalizaciones que intentan tutelar la experiencia escolar dentro de carriles pre-establecidos, como secuencias localizables de una temporalidad lineal pre-determinada (como un ordenamiento de la práctica y del conocimiento que se pretende a priori en una serie de pasos o reglas). De tal modo, haciendo como si no supiera... que no basta con mejorar las actividades de enseñanza; el *problema de la equidad educativa* se reduce así, muchas veces a una cuestión metodológica⁵⁴.

54. Pueden leerse en tal sentido los dispositivos de capacitación de UNICEF - Fundación Noble (Grupo Clarín), Educación para todos (Asociación Civil). Programa «Todos pueden aprender: propuestas para superar el fracaso escolar». De los documentos surgen cuestiones que son objeto de análisis en este apartado: El programa implica

Pareciera que pasamos del «para todos escolar» al «todos bajo sospecha». La evaluación como procedimiento necesario para identificar cambios o rendimientos que hagan visible el éxito de una propuesta se vuelve un imperativo, cobrando de este modo mayor relevancia práctica que la misma tarea de enseñar. De tal modo, los planes tendientes a incluir producen otros modos de regulación y de exclusión, dejando fuera de análisis la lógica propia de su política pedagógica, del modo de funcionamiento y de conocimiento implicados.

Aprendizajes básicos, básicos. Una enseñanza minimalista, técnicamente dosificada. Sin interpelar qué significa estar alfabetizado en el mundo de hoy, qué saberes son necesarios para moverse en sociedad, para participar y formar parte⁵⁵. La situacionalidad, las diferencias y singularidades son reconfiguradas así en formatos ahistóricos; y el conocimiento escolar adquiere también, una representación unificada. ¿Habilitan este tipo de propuestas un poco de juego —cierto movimiento del tablero social— para aquellos a quienes estas políticas de integración se dirigen? ¿O los sitúan, aunque de otro modo, en un lugar igualmente diferencial, subalterno y desjerarquizado?

La frecuente utilización del término *todos*, en expresiones tales como «*todos pueden aprender*», resultan ideas potentes como apuesta de confianza en *todos los chicos por igual*. Si bien generalizan compromisos democratizadores, en tanto tienden a reparar condiciones provocadas por la pobreza, la discriminación y el fra-

una guía de tareas pautadas para la enseñanza, secuenciadas y organizadas en el tiempo, especificaciones prescriptivas para cada día de la semana, modos de evaluación estandarizados. Intenta entre sus objetivos «fortalecer los aprendizajes básicos; garantizar logros de aprendizaje, difundir prácticas probadas en escuela». Una vez más prácticas «probadas» que se generalizan fuera de todo tiempo y lugar, desde sentidos instrumentales universalizables.

55. Estar alfabetizado en la Argentina a fines de siglo XIX, cuando se estructuró la propuesta del sistema educativo, señala Dussel, tenía que ver con una ciudadanía letrada. Para ser miembro de la sociedad era necesario tener ciertos conocimientos vinculados al mundo de lo escrito, al mundo alfabético, al de los libros, al mundo de lo letrado. Después eso ha ido cambiando. Los valores letrados siguen estando en vigencia; pero también hay muchos otros saberes que ya no tienen que ver sólo con esa cultura. Por lo cual, es preciso pensar hoy no solamente qué implica estar alfabetizado, sino también qué saberes son necesarios para moverse en sociedad y, en este sentido, qué saberes debería dar la escuela. Véase Inés Dussel (2008).

caso escolar; recuperan sin embargo, en el uso del vocabulario, una noción totalizadora que resulta perversamente reguladora al equiparar singularidades y diferencias. La pluralidad de vidas y de experiencias culturales no contempladas en esta narrativa de inclusión.

La cualidad comparativa expresada en «*todos pueden aprender*» encarna un *continuum* de valores que normalizan las cualidades y características del niño. Paradójicamente cuando se habla de *todos*, refiriendo al universal, se alude también al que no alcanza las expectativas de logro estandarizadas —niño en riesgo, excluido por no ser como el universalizado— y, por esto, objeto de esas políticas remediales, como dice Popkewitz (2006).

La estandarización actúa como si el sistema fuera equitativo. Una vez más, desde *sentidos universalistas y modos instrumentales* independientes de todo tiempo y lugar, desencajados de una historia singular, ajenos a las condiciones de producción, las peripecias y afecciones del camino. Una pretensión reguladora que la propia dinámica social y educativa siempre termina quebrando.

Pedagogías alteradas

Un par de cuestiones, de modo de ir viendo juntos la lógica de exclusión inscripta en nuestras vivencias escolares, en los modos de representación del propio hacer y también como efectos reguladores de la lectura de ciertos discursos «expertos» sobre el campo educativo.

Una primera idea a partir de lo que refieren los maestros con los que vengo trabajando en mi provincia, Entre Ríos, surgió en una clase en torno de Educación y pasión, veníamos explorando estas palabras, el componente de padecimiento que conlleva toda pasión, cuando una maestra cuenta que toda vez que como docente siente «no doy más», alguien le acerca estas palabras: «Seguí, vas a ver que vale la pena». De allí la inquietud de una pregunta ¿*Por qué vale la pena?*

Consultados de este modo, un puñado de maestros de primaria e inicial nos ofrecen sus representaciones en la tarea, distintos sentidos y modos de implicación. Uno podría a priori sostener que

lo común es que un maestro enseñe y esa su valía. Sin embargo, en lo que estos maestros ofrecen de sí, la centralidad aparece vinculada al «amor a los niños», los sentimientos de cariño, el abrazo, la ternura, el dibujito, el reconocimiento, el deseo de durar... Remiten a contención, entrega, vocación, deber, sacrificio..., pero no encontramos referencias que impliquen el vínculo maestro-conocimiento, la inquietud por conocer. Brillan por su ausencia (¿sin amor?) las búsquedas, la interrogación de lo sabido, los desafíos intelectuales que habilitan el trabajo entre un maestro y sus alumnos. Tampoco encontramos referencias al valor de la educación en la construcción de otras sensibilidades, o ficciones colectivas que permitan imaginar y luchar por un mundo distinto⁵⁶.

Entonces, primera cuestión: Si lo que la da sentido a la tarea de enseñar y a la escuela aparece como contener, cuidar, amar niños..., lo que pretende ser una práctica inclusiva se constituye en otro lugar de regulación social. Algunas palabras se hacen oír reiteradamente, muy cerca del hacer de un maestro: *sembrar, abonar, construir, adecuar, acompañar, contener, respetar, tolerar, amar a los niños...* ¡Estamos atrapados! Entre agricultores y albañiles, animadores y ejecutivos, el docente cuidador y la maestra *tía!* Ese lugar de contención y reparto de afectos, podría ser la familia o un club social. «Ya no es significativa la palabra maestro. Nos dicen Señor, Señor significa confianza, vínculo afectivo, seguridad», coincidían varias maestras en Paraná. *¿Qué hace un chico con mi amor y su realidad?*⁵⁷ ¿Por medio de qué operación se convierte un niño en alumno? ¿Qué inscripciones hacen de él un estudiante?

56. La consulta fue realizada a 150 maestros de nivel primario e inicial de la provincia de Entre Ríos, en noviembre del año 2006 e incluida en Carina Rattero: *¿Ser maestro vale la pena?* Conferencia dictada en febrero de 2007, Escuela Itinerante de Nivel Inicial, Formosa. Publicada a en web del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. <http://www.me.gov.ar/curriform/edinicial.html>

57. Los sectores menos favorecidos en el reparto, cultural, simbólico, privados en el acceso a los signos, se ven desfavorecidos doblemente por el retaceo cultural que la escuela ofrece, si ese ofrecimiento se recorta en la *perspectiva adecuacionista. Oferta a demanda.* Un boletín electrónico ejemplifica los sentidos circulantes que intento problematizar: «Inclusión desde o con la escuela. Una meta que difícilmente la escuela podrá alcanzar sin el compromiso de los demás actores, integrar la diversidad e incluir al diferente. *Una escuela que se adapta al alumno y no a la inversa.*». En *Boletín de AE, un programa hecho para docentes*, Canal 4, Rosario.

Por otra parte y en consonancia con lo que venía relatando. Desde hace unos años (especialmente a partir de la crisis del 2001) la horizontalización del desamparo, la vulnerabilidad creciente de chicos y grandes generó preocupación y un cúmulo de producciones pedagógicas en torno del cuidado del otro. La necesidad de restituir el lugar adulto requiere reponer ese lugar también desde la centralidad de la transmisión cultural. Como efecto de algunas lecturas se viene planteando la necesidad de pensar la figura del docente como aquel que reconoce la destitución de la escuela e intenta buscar otros modos de producir relaciones, establecer vínculos. Si bien es interesante, también es importante leer allí su propio límite. En muchos de estos planteos, queda desdibujado el problema de la enseñanza, la apuesta específica de la escuela.

El parloteo pedagógico no deja de producir perplejidades: «tenemos que construir a partir de lo que hay». Venimos escuchando acerca de la necesidad de trabajar en el orden de lo *que puede la escuela hoy* más que *lo que debe*. Podríamos decir que la preeminencia del «deber ser» ha impedido leer la situación, pero también es cierto que es preciso mantener cierto horizonte de expectativas, por ejemplo no renunciar a la igualdad como línea que oriente nuestro trabajo, como un modo de tener presente siempre que es una cuestión a corroborar en la práctica, en cada clase y con cada chico.

En este sentido *lo que la escuela podría*, abre múltiples opciones porque seguramente podría bastante más. Pensar desde lo que hay no significa aceptar lo que hay, pero parece suceder que situarnos desde lo que hoy puede, es acomodarnos en el pensamiento constipado de lo viable, acotado a lo que la situación presente habilita. Lo que vemos lamentablemente —no en todas pero en no pocas escuelas— es que puede bastante poco, o en todo caso que esto resulta escaso. Es que el presente conlleva la semilla de su propia limitación, la urgencia, lo acotado de nuestra propia visibilidad en acción. Lo que desborda este presente se abre sitio desde sus grietas, desde lo que aún no alcanzamos a avizorar.

Si la enseñanza pierde centralidad, si la escuela renuncia a la abundancia en el ofrecimiento, a sostener para otro una exigencia, al convencimiento de es posible algo más, siempre más... Nada por hacer. ¿Qué sucede si la escuela se acomoda (y nosotros, nos

acomodamos cómodamente) a los principios de la despolitización educativa? Inventariemos las marcas de la despolitización: sometimiento a lo dado, determinación, gestión, tecnicismo, ajuste a los límites de situación. Renuncia a educar, a dar batallas por el reparto, por la abundancia y los sentidos de ese reparto. Privarse de la imaginación, del vértigo... las pasiones y disputas que conlleva educar. En definitiva, la imposibilidad de generar algo que desencadene otra cosa, que permita pensar y nombrar de otro modo. Principios que podrían articularse en dos ideas rectoras: adecuación y realidad.

La poquedad pedagógica. Algo así como el decálogo de la escasez que nos regula. «Poco, fácil, pobrecito». Se suele insistir atropelladamente en diferentes modos de restricción en la enseñanza: «Poco pero bueno, útil, adecuado, interesante, divertido...» La poquedad atenta al corazón mismo de lo que significa educar. Tanto enfoque ejecutivo y gerencial, tanta propulsión por programar persiguiendo la ilusión de calcular lo incalculable, reducir el misterio, dosificar la enseñanza. Tanta didáctica de la simplificación y adecuación terminan por socavar la enseñanza.

Al apocar la desmesura⁵⁸ que supone toda intromisión educativa, dimite de la enseñanza como política. Saberes menguados y enseñanzas dosificadas («adecuación curricular, al entorno, el contexto, la realidad, los intereses infantiles...») Pura demagogia pedagógica. El problema sigue siendo pensar lo que hay solo desde lo que hay. No se trata de reducir la experiencia y el conocimiento a lo que se nos da como conocido, ni a lo que está accesible. Adecuación y realidad remiten a lo escaso, a lo que hay. Eso que los expertos definen como viable.

Esto estaría marcando continuidades en un modo de comprensión que empequeñece, que nomina a ciertos alumnos, a ciertos grupos como «diferentes» desde una connotación peyorativa, o inferiorizante, adecuando a esta supuesta condición la propuesta curricular, el ofrecimiento educativo. Una operación que debería

58. Estanislao Antelo ha destacado el carácter desmesurado, no correspondido de la intervención educativa. «La educación es un acto, una acción que unos seres ejercen sobre otros con un propósito desmesurado. Que parte pero no se agota en la transmisión de conocimientos y que no se restringe nunca a la adquisición de un saber (...) Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo, y promesa de transformación del ser» (Antelo, 2005:177).

ser desterrada si es que el empeño de la escuela se ubica en el horizonte de mayor justicia e igualdad. Se trata de ofrecer. Porque si de educar se trata, el ofrecimiento siempre precede a la demanda.

En la escuela del siglo pasado, la pretensión igualadora del currículo ofrecía una versión de la cultura, y simultáneamente, la convicción que esa versión —común, única, impuesta— permitiría a los nuevos «triunfar en la vida», «ser alguien». Si esos nuevos eran pobres, inmigrantes o deficitarios poco afectaba esa condición a la operación pedagógica, que de igual modo les ofertaba los signos de la cultura común⁵⁹.

Hoy pareciera que nada valioso podemos ofrecer. En la fábrica del conocimiento el producto es separado de los residuos. Y la visión de potenciales clientes, de sus necesidades o deseos es la que decide cuál es cuál⁶⁰. Entonces solo queda dosificar una didáctica a demanda. ¿Y si la demanda no se produce, o nunca viene? «No se interesan» suele dejarnos en un lugar condescendiente. En la imposibilidad de visualizar que la demanda (el interés del alumno, o consumidor) es efecto de una producción cultural, simbólica, económica⁶¹.

La demanda es también efecto del acceso al reparto ¿Qué es lo que un chico privado, retaceado en el acceso a bienes culturales puede demandar? El interés no es posesión o carencia, no es previo al trabajo de ofrecimiento y de búsquedas. Se encuentra también en el mientras tanto, en el desasosiego que provoca el trato con lo desconocido, en el alboroto que producen las preguntas, en el juego que impone la dificultad o extrañeza de la materia de estudio.

59. En el mismo sentido, Silvia Serra dice que, históricamente si la educación se encontraba con sujetos que vivían en condiciones de pobreza, esa condición no se anteponía a la posibilidad de poder educarse, sino que la educación tenía por objetivo diluirla como diferencia, superarla, completarla (Serra, 2004).

60. El destino de los residuos es el basurero, el vertedero. También una vida puede volverse residual, en el horizonte de la superfluidad ya no somos necesarios. Véase a este respecto Zygmunt Bauman (2005).

61. Lo que vemos es una justificación de la dimisión del acto de enseñar, una renuncia al ofrecimiento en función de la falta de interés, adecuación, ajuste a lo que los padres solicitan, y otras. Una educación a la medida del consumidor y su demanda. También podemos pensarlo como efecto de un quiebre en las representaciones de lo común, aquello valioso que la escuela debe transmitir... ¿Qué es hoy lo común? y ¿cómo se construye desde un lugar que no inhabilite el despliegue de la multiplicidad, la pluralidad, las diferencias y singularidades...? Son algunas de las tantas preguntas pendientes.

La escuela, tiene que traer algo del orden de la novedad, ofrecer la posibilidad de ese encuentro con lo otro. La discontinuidad, lo extranjero al propio saber. Ladjali, dice en ese precioso texto que es *Elogio de la transmisión*: «Nadie es conciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad» (Ladjali, 2005).

Vamos por otras imágenes para aportar a la indeterminada tarea de pensar... Una conversación entre docentes en el aula de capacitación ofrece distintos modos de ver. Veníamos pensando en torno de maestros, alumnos, saberes y conocimientos, la enseñanza como apuesta y política de reparto. La lectura y el cine reponían metáforas, ofrecían también otras preguntas, otros mundos. Surge entonces la inquietud que provoca lo extraño.

Docente 1: El docente se ha acostumbrado mucho a esto de conformarse con lo que el chico trae... hay maestros que si los chicos escuchan cumbia villera, les ponen cumbia villera para engancharlos, pero creo que la escuela es para mostrar lo otro.

Docente 2: pero es que hay chicos con los que no podés.

Docente 1: ¿En serio lo decís?

Docente 2: Sí, en serio, ¡¡ hay grupos que son desastrosos!!

Docente 1: A veces somos nosotros, los docentes, lo de los pre-conceptos...

Docente 3: Mirá, yo discutí fuerte con una colega el otro día, que era de la idea de que el chico que está todo el día juntando cartón tiene que aprender lo que le sirva a su realidad ¿no tiene derecho a que le lean un poema de Borges?⁶².

La segunda llega desde el canal de Beagle. En un encuentro realizado en Ushuaia, un joven celador de escuela media tomó la palabra para expresar su posición en lo que entiende como «compulsión a la inclusión». «¿Por qué mantenerlos dentro de la escuela si ellos —los que no se interesan, los que no leen, los jóvenes—

62. Carina Rattero (2007). Registros de Capacitación. *Cinemaestro* Victoria. Entre Ríos. Conversación surgida en uno de los grupos de lectura, en el encuentro posterior a la proyección de la película *Machuca* (Andrés Wood, Chile, 2004).

no quieren ir? ¿Por qué tenemos que insistir en contenerlos en lugar de “respetar” que ellos no quieren estar ahí?»⁶³.

¿Podemos renunciar a hacer al otro sin por eso renunciar a educarlo?⁶⁴ En muchas situaciones escolares, las contradicciones que hoy tensan la tarea podrían conjugarse en cuatro verbos: *aguantar, amar, conocer y controlar*. Entre aguantar y amar a los chicos, conocerlos y controlarlos, nos despojamos de otros que dan sentido a nuestro hacer: Enseñar, ofrecer, dar, com-partir y repartir, soñar para otro algo mejor... ¿Cómo juegan en la escena escolar del presente estas representaciones del otro vinculadas a palabras como inclusión, tolerancia, respeto? ¿Qué es respetar cuando se traduce como sinónimo de adecuación a la demanda? ¿Qué regulaciones conlleva —esa frase, casi cliché— «respeto a la diversidad»?

Epistemologías constipadas y pensamientos de sobrevuelo organizan un mundo de datos sin sorpresas, suscriben lo por venir dentro de marcos que diagraman lo posible. Como si se tratara de identificar y administrar las diferencias, gobernar la llamada diversidad, localizarla... También desde la persistencia que adquiere esa pretensión de *conocer- transparentar* al otro.

La «objetivación del sujeto» como efecto de la psicologización del aprendizaje, su traducción didáctica, va produciendo una mirada sustancializadora del alumno —definido como carente, especial, peligroso, violento, pobre—. Este modo de situarse frente al otro produce un diagrama en el que los lugares quedan asignados, de modo tal que hace difícil ver otras posibilidades en las que podría devenir o aventurarse, no incluidas, o no anticipadas en las líneas que esa topología predetermina.

Esta marca sustancializadora, presente en nuestra relación con el lenguaje, media las posibilidades de encuentro y des-encuentro con los otros. La relación pedagógica es un modo particular de ese encuentro; por esto la sutileza de y en las palabras, también abre o

63. Ushuaia, Tierra del Fuego, Encuentro *Inclusión Educativa y Justicia Curricular, para democratizar el conocimiento*; noviembre 2008. Intervención de un participante en el marco del encuentro. Muchas veces el des-encuentro con los otros de la escena educativa se piensa en términos generacionales, subrayo en este caso que se trata de un joven celador de escuela secundaria.

64. En alusión a la pregunta de Merrieu (1998): «¿Se puede renunciar a hacer al otro sin por eso renunciar a educarlo?».

cercena márgenes en esa relación. Es que el modo de nombrar tiene efectos prácticos, y también políticos. Es preciso entonces, ir pensando los problemas educativos en otras claves de lectura, abandonando ese modo de ver totalizante, ese modo de nombrarlos —y de nombrarnos— en los términos del destino, desinterés, desidia, descalificación, negación, rechazo...

La apuesta política de la escuela es lo que permite a un cuerpo desplazarse del lugar asignado (desatando las profecías de fracaso con que muchos chicos llegan, haciendo sitio, ofreciendo mundos...) La actividad política, dice Rancière (1996), «cambia el destino de un lugar, hace ver lo que no tenía razón para ser visto, y escuchar lo que no era escuchado». Porque si algo sostiene la apuesta educativa es la suposición de un desplazamiento posible (de allí las metáforas del aprendizaje como viaje, tras-lado, o metamorfosis...) Aun cuando no podemos saber de antemano por qué caminos alguien se aventure ni hasta dónde podría llegar. Un misterio, que solo el tiempo podrá develar.

Inventores de mundos

La pregunta por la exclusión, es una pregunta incómoda, insistente, que solicita ser pensada en sus diferentes rostros, formas y modos de utilización. También las de la exclusión/inclusión educativa, sin descuidar su producción escolar, la administración de diferentes formas de exclusión en el vínculo pedagógico y cotidiano, nuestras violencias secretas... Los mecanismos que producen los modos de distribución del poder y el conocimiento, las subjetividades que produce nuestra mirada. Las contradicciones que sostenemos, las tensiones y los límites, la opacidad de nuestra percepción implicada en prácticas supuestamente inclusivas, cuando en nuestras sociedades pareciera no haber un sujeto de la no exclusión. Y tanto más.

Me parece que se ha ido perdiendo el horizonte de la igualdad, la persistencia en la idea de que es la condición humanidad lo que nos hace iguales y en esa condición de humanidad se basa la suposición que sostiene el acto educativo: que el otro es alguien capaz de leer, pensar por sí mismo, de entender lo que digo, que es

alguien a quien su origen no determina un destino. Si no le es retaceado (si no es excluido de) aquello a lo que tiene derecho.

El peor enemigo de la educación no es la pobreza sino el fantasma que se proyecta sobre el nominado pobre: la idea de determinación, la escasez de expectativas y de ofrecimientos, la creencia en lo inexorable. Lo que ante nuestros ojos se presenta imposible de cambiar⁶⁵.

¿Se puede ser educador sin valentía, sin el atrevimiento necesario para mirar con ojos de niños y pedir la luna?⁶⁶ ¿Cómo educar sin sorprenderse? ¿Sin añorar lo imposible e imaginar su posibilidad? ¿Cómo sin batallar por un futuro que no se perfile en la progresión lineal de lo que hay, sino en las grietas de lo que este presente no puede colmar? ¿Cómo? Enseñando. Apostando a potencialidades aún no visualizadas.

Una lectura del acontecer que no cristalice en el diagnóstico (de la realidad de lo que hay, el «elemento con el que tengo que trabajar», de la demanda, el saber previo, las carencias o incapacidades del alumno y siguen...) requiere la incomodidad de pensar una y otra vez, siempre en la provisoriedad, aquello que siendo como es, sabemos, está siendo... y por lo mismo podría devenir de otro modo.

«Somos cómplices de una posibilidad trascendente», en las palabras de ese pensador contemporáneo maravilloso, que es George Steiner (2005). Esto nos está diciendo de una apuesta, una autoexigencia, una política traspasando el tiempo; soñando para otros un devenir mejor de lo que es... Me gusta pensar al maestro como quien puede habitar la pregunta por el futuro sabiendo que el movimiento de la vida desencadena lo inesperado y hace posible lo improbable.

Artistas de lo efímero, devotos artesanos de mutaciones impredecibles... Inventores de mundos, repartidores de signos, jugadores de *entretiempo* entre pasado y porvenir... Tejedores de urdimbres y de sueños, en la extraordinaria fragilidad de los asun-

65. El supuesto que afirma «la pobreza es inevitable», «son irre recuperables». Palabras que me refiriera una mamá, tras una reunión de padres en la escuela secundaria, donde a determinados alumnos se los nombra «los irre recuperables». Paraná, noviembre de 2008.

66. García Lorca, F. *Obras completas*. Editorial Aguilar, Madrid, 1972.

tos humanos... Una hermosa imagen para un educador es la de quien, no cediendo al goce de la fabricación, es capaz de desafiar lo imposible e inscribir la ilusión.

Inventar pedagogías... La pedagogía por inventar

La educación, la enseñanza, es experiencia, es pasión que solicita otro lenguaje. Un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre, lo singular, los saberes y sus sombras, las decepciones, imposibilidades y alegrías. La propia subjetividad expuesta a la contingencia de su trabajo, reconstruyendo simultáneamente, el paisaje exterior de la acción y ese paisaje interior de pensamientos e intenciones. Una narración con la huella del narrador «adherida en el relato como una vasija a su barro»⁶⁷.

Voy a acercar entonces dos palabras para otro enredo, palabras que, me parece, aportan a pensar la educación en un desplazamiento posible de la gestión a la política, de las epistemologías constipadas a la pedagogía por inventar. Y que tal vez, por esto permitan, movilizándolo imágenes e ideas, contarnos otros relatos, o escribir nuestro relato pedagógico reponiendo colores y matices.

La primera es una palabra de sonoridad musical, una palabra que trae frescura, baluceo, cierto temblor y me gustaría se ensayara con más frecuencia en nuestro ya gastado registro pedagógico. Es justamente, la palabra *quizás*. La tomo de Maria Zambrano, filósofa, poeta y ensayista española (exiliada en Puerto Rico durante la dictadura de Franco) de un texto precioso de Jorge Larrosa, donde acerca las palabras acontecimiento y por venir.

Maria Zambrano dice así: «El pensamiento del quizá, involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el por venir que la del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el por venir y el quizá, para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilidad debe triunfar sobre lo imposible» (Zambrano, en Larrosa y Skliar, 2001:420).

67. Véase Walter Benjamín (1999).

El quizá da a pensar lo *por-venir*, lo que no se sabe cómo será, lo que no se espera, lo que no se puede proyectar, ni anticipar, ni predecir... Cuando la educación se vincula a la fabricación se constituye en la figura de la continuidad en el tiempo, de la construcción del futuro del otro entendido desde una meta o finalidad programable. El quizá introduce la discontinuidad, el acontecimiento, lo imprevisible–incalculable. La posibilidad. Quizá, quién sabe, ¿quién lo sabe? Nadie (Larrosa, 2001). No lo sabemos, no podemos saber ni anticipar qué devendrá. *Quizás* tenga flores en su ombligo... dice Spinetta, en una hermosa canción.

En un libro titulado *¿Y mañana qué?* nos dice Jacques Derrida: «el otro responde siempre por definición, en el nombre y la figura de lo *incalculable*» (...) La venida del otro, el arribo del recién llegado es eso que llega en cuanto acontecimiento imprevisible. Saber, tener en cuenta lo que desafía las cuentas (...) es no negar esa venida imprevisible e incalculable del otro, también eso, es el saber y la responsabilidad (científica, dice Derrida, educativa, podríamos leer allí) (Derrida, en Derrida y Roudinesco, 2001:59-60).

La segunda palabra que quisiera compartir y dejar aquí, como posibilidad para nuevas lecturas es la palabra *Acción*. La acción nos recuerda que los hombres, aunque hemos de morir, no nacimos para eso, sino para comenzar algo nuevo⁶⁸. Y la traigo desde una filósofa que ha contribuido a un fecundo pensamiento en el campo de la educación, Hanna Arendt. En la Condición humana, ella dice: «El ser humano se diferencia del animal por el discurso y la acción. (...) La fusión entre acción y discurso, se funda en esta esfera que está conformada por la trama de relaciones humanas que existen en cualquier lugar donde los hombres convivan. Que el hombre sea capaz de acción significa que *cabe esperarse* de él lo *inesperado*, que es capaz de realizar lo que es *infinitamente improbable*» (Arendt, 1993:200-266).

Lo propio de la acción humana es que esta siempre ligada a un *quién* que le da significado, no es muda, esta ligada a la palabra. Por este poder de iniciativa que introduce novedad en el mundo, *tiene inicio pero no fin preestablecido*, desencadena lo infinitamente impredecible. Un nuevo comienzo se deja sentir porque ejercemos

68. Véase Hanna Arendt (1995:89-107).

nuestra capacidad de empezar algo nuevo. Es decir de *actuar*. Y podría utilizar aquí la palabra *gestar*, también la palabra *Política*.

Tal vez porque la educación no sea otra cosa que un modo de relación con la infancia, y ustedes saben, la infancia es lo que nace, siempre lo otro, lo incalculable, lo que abre al tiempo venidero. El aire huele entonces a pasto verde húmedo, a retoños... Y una vez más, cada vez, nos retorna a los inicios, las mañanas, la primavera.

Bibliografía

ANTELO, E. (2005) «Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar». En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.) (2005) *Educar ese acto político*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

ARENDE, H. (1993) *La condición humana*. Paidós. Barcelona.

ARENDE, H. (1995) *De la historia a la acción*. Paidós. Barcelona.

BAUMAN, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas La modernidad y sus parias*. Paidós. Buenos Aires.

BENJAMÍN, W. (1999) *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus. Madrid.

CASTEL, R., WANDERLEY, L. E. y M. BELFIORE-WANDERLEY (1997) *Desigualdade e a questao social*. EDUC. Sao Paulo.

DELEUZE, G. (1971) «Posdata sobre las sociedades de control». En FERRER, Ch. (comp.) (1971) *El lenguaje literario*. Nordan. Montevideo.

DERRIDA, J. y E. ROUDINESCO (2001) *Y mañana qué...* Fondo de Cultura Económica. México.

DUSSEL, I. (2008) *El problema hoy no es solo el de una brecha de acceso*. Entrevista publicada por Cemed-UNL.

El ojo mocho, primavera/verano, 1999. Editorial.

FENSTERMACHER, G. y J. SOLTIS (1999) *Enfoques en la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

FOUCAULT, L. (2001) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. México.

GENTILI, P. (1997) «La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento». Mimeo.

HELLER, A. (1991) *Historia y futuro. ¿La muerte del sujeto?* Península. Madrid.

LARROSA, J. (2006) «Una lengua para la conversación». En LARROSA, J. y C. SKLIAR (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

LARROSA, J. y C. SKLIAR (comp.) (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Editorial Laertes. Barcelona.

LYOTARD, J. (1998) *Lo inhumano*. Editorial Manantial. Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (1998) *Frankestein educador*. Editorial Laertes. Barcelona.

MELICH, J. (2005) *La imposible sutura: (ideas para una pedagogía literaria)* En LARROSA, J. y C. SKLIAR (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

RATTERO, C. (1999) «De los fundamentos a la realidad. Significaciones acerca de teoría y práctica». En *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*. F.C.E., U.N.E.R., Año 1/ N° 1.

RATTERO, C. (2007) «¿Ser maestro vale la pena?» Conferencia dictada en febrero de 2007, Escuela Itinerante de Nivel Inicial, Formosa. Publicada a en web del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. <http://www.me.gov.ar/curriform/edinicial.html>

RATTERO, C. (2008) «Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política». Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. FOPPIE, Chaco. Publicación virtual www.me.gov.ar/foppiie/docs/confratterochaco.pdf (última consulta noviembre de 2008).

PINEAU, P. (2007a) Desgrabación de Conferencia. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. «La gestión de políticas educativas inclusivas». MECT. Foppie. La Pampa, 2007 Publicación virtual www.me.gov.ar/foppiie/docs/pineaulapampa.pdf (última consulta noviembre de 2008).

PINEAU, P. (2007b) Cuadros de una exposición. Comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En: FRIGERIO, G. y G. DIKER (comp) (2007) *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Editorial del Estante. Buenos Aires.

POPKEWITZ, T. (2006) «La escolaridad y la exclusión social». En: *Anales de la educación común*. Año 2, N° 4. Agosto 2006.

RANCIÈRE, J. (1996) *El desacuerdo*. Nueva Visión. Buenos Aires.

SERRA, S. (2004) «El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad». En *El monitor de la educación*, N° 1, octubre 2004, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.

SKLIAR, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

STEINER, G. (2005) *Lecciones de los Maestros*. Editorial Siruela. Barcelona.

STEINER, G. y C. LADJALI (2005) *Elogio de la transmisión*. Editorial Siruela. Madrid.

Capítulo 8

Palabras para una educación otra

Jorge Larrosa

Este texto no será una conclusión. Puesto que son, en sí mismas, aperturas, ni la experiencia ni la alteridad permiten palabras de cierre, palabras concluyentes. Y sobre educación nadie puede tener la última palabra, ni siquiera la penúltima. Desde la experiencia y desde la alteridad no puede haber, para la educación, ni imperativos ni recomendaciones. Desde la experiencia y desde la alteridad el pensamiento de la educación no puede tener final, ni finalidad, ni reposo. Este libro comenzó por el medio (por una inquietud, quizá, compartida, por un cierto desasosiego) y tiene que terminar también por el medio. No se trata de reducir la inquietud y el desasosiego, sino de ponerlos a trabajar, de compartirlos, de elaborar su sentido, de cuidarlos y de profundizar en ellos como lo más preciado que tenemos, como lo único que nos puede mantener en movimiento. Por eso hemos pensado ofrecerles, no un cierre, sino una continuación. Formulada, eso sí, al final. Pero en un final que viene de otra cosa y que va hacia otra cosa. En un final que, en el medio, quiere ser, también, comienzo.

La escritura de la experiencia

Este libro se planteó como una tentativa para explorar algunas de las maneras en que las palabras «experiencia» y «alteridad», por