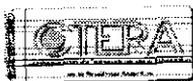
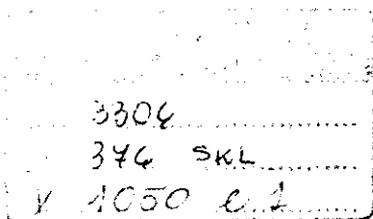


# y si el otro no estuviera ahí?

Notas

para una pedagogía  
(improbable) de la  
diferencia



Y abundan las descripciones de lo anormal: “*Sus manos y sus pies estaban conformados como unas aletas que le brotaban directamente del torso, sin interposición de brazos ni piernas*” –refiriéndose a uno de los hijos, llamado Aqua Boy– o bien: “*Las chicas eran unas hermanas siamesas con la parte superior del cuerpo perfectamente formada, pero unidas por la cintura, de forma que compartían un sólo juego de caderas y piernas*”.

Además, hay una depresión mañista en los padres cuando uno de sus descendientes nace sin ningún rasgo de monstruosidad visible, cuando –horrorosamente– parece que será normal: “*Ese lamentable estado deprimió tanto a mis emprendedores padres que de inmediato se dispusieron a abandonarlo en una gasolinera*”.

Tal vez la literatura nos ayude mucho más a deambular, fluctuar y sentir los vaivenes de las imágenes del otro deficiente, aún cuando la educación nos entorpezca el camino e insista, obsesionada, con resguardar para sí sólo algunas pocas de ellas; aún cuando las pedagogías pensadas (como) para la alteridad insistan en someter al otro al juego diabólico de la alteridad maléfica y de la maléfica invención; aún cuando el otro sea, ahora, convocado para una relación comunicativa que todo-lo-puede, que todo-lo-include, que todo-lo-incluya.

La alteridad deficiente como el otro del mal. El que no habla o habla mal, no aprende o aprende mal, no atiende o atiende mal, no se representa o se representa mal, no lee o lee mal, no escribe o escribe mal, no se inscribe en un cuerpo o se inscribe mal; etc.

La maléfica invención del otro deficiente. La que ha creado el significado y la norma del hablar bien, aprender bien, atender bien, representarse bien, leer y escribir bien, inscribirse bien en el cuerpo.

La relación –¿colonial? ¿Multicultural?– con la alteridad deficiente. Una alteridad que parece estar obligada a la igualdad. Que parece estar obligada a reírse, a llorar y a aprender al mismo tiempo que todo el mundo. Que parece estar obligada a renunciar a su experiencia. Obligada a reducirse a la mismidad. Obligada a abandonar sus diferencias.

Y pregunto: si la expulsión de la alteridad deficiente consiste en un desaire muchas veces asesino ¿será su inclusión un fetiche de lo anormal producido por la normalidad? ¿Una vuelta de un otro que nunca se ha ido? ¿La vuelta a un lugar adonde nunca ha estado?

Y el otro, deficiente, que es irreductible. Pues ya no hay ontologías de la mismidad que siquiera se aproximen a la exterioridad del otro. Pues vuelven a sobrar evaluaciones, controles, manuales; aunque ahora no digan “deficiencia”, aunque ahora no nombren la palabra “deficientes”; y se refugian sonrientes en el término “diversidad”.

Y el otro, deficiente, que continúa en su misterio.

Pues nos falta vibrar con el otro.

Pues sobra la metástasis de lo mismo.

Porque falta la metamorfosis de la mismidad.

## Y FINALMENTE:

¡Ay! ¿Porqué nos reformaremos tanto?

Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.

*Proyectar su yo a cualquier lugar o entrar en interactividad con cualquiera no es convertirse en otro. Es incluso todo lo contrario. El Otro, la alteridad, sólo entra en juego en una relación dual, nunca múltiple o plural.*

Jean Baudrillard.

*Sólo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo (...) ¡No seáis uno ni múltiple, sed multiplicidades!*

Gilles Deleuze & Félix Guattari.

— I —

«ELLOS TAMBIÉN SON COMO YO, ME DIGO.

Y ASÍ ME DEFIENDO DE ELLOS. Y ASÍ ME DEFIENDO DE MÍ».

Hay una historia, una herencia, un «monumento testamentario» (Lárez, 2001) en aquello que llamamos de educación. Y en esa historia, la pregunta por la educación vuelve sobre nosotros mismos para obligarnos a mirar bien. Mirar bien nuestra pregunta, pues toda pregunta puede ser también un abandono, una cerrazón, o bien una cruel invitación a la sinceridad.

Entonces: ¿qué es lo que preguntamos cuando preguntamos acerca de la educación? O, mejor aún: ¿porqué preguntamos por la educación?

Una de las primeras respuestas que nuestra historia nos sugiere es que, en realidad, no estamos preguntándonos por ella sino por la inestabilidad e insistencia de sus cambios y de sus transformaciones, es decir, nos preguntamos para suspender, asir y capturar aquello que pensamos que es la educación.

Y al hacerlo así, nos invade la ilusión de cambio de alguna cosa sobre la cual no nos interrogamos. Preferimos cambiar la educación –y cambiarla siempre– antes que preguntarnos por la pregunta; preferimos ocuparnos más del ideal, como normal, que de lo grotesco, como humano. Preferimos hacer metástasis educativa a cada momento.

Nos subyuga transformar la transformación olvidando —o bien negando— todo punto de partida; y la vorágine de un cambio que haga de la educación algo parecido a un *Paraíso tan improbable como imposible*.

Del cambio sin origen: de eso se trata. Y en cuestiones de cambio, como dice Baudrillard (1999, op. cit.: 83) todo es posible: «*Lo que hace falta es una metamorfosis y un devenir*».

Todo es posible con el cambio en educación: la insistencia de una única espacialidad y una única temporalidad, pero con otros nombres; la reconversión de los lugares en no-lugares para los otros; la infinita transposición del otro en temporalidades y espacialidades egocéntricas; la aparente magia de una palabra que se instala por enésima vez aunque no (nos) diga nada; la pedagogía de las supuestas diferencias en medio de un terrorismo indiferente; y la producción de una diversidad que apenas se atiende, apenas se entiende, apenas se siente.

Y sobre un cambio sin origen, volver al cambio, cambiar a cada segundo.

En la espacialidad y temporalidad de la modernidad tardía, de la modernidad como riesgo (Berriain, 1996) se ha instalado cómodamente la idea de las transformaciones, de la imagen vertiginosa del mundo, de aquello que apenas nombrado deja automáticamente de ser lo que se creía que era, de los múltiples impactos en los cuerpos y en las identidades, de las nuevas configuraciones del sujeto derivadas de las profundas y dramáticas transformaciones en la familia, en el trabajo, en la religión, en la sexualidad, en la ciencia y en el conocimiento, en las generaciones o edades del cuerpo, en la democracia, en la utilización de la tecnología, etc.

Afirmamos que estamos de frente a un nuevo sujeto. Pero, hay que decirlo: de un nuevo sujeto de la mismidad. Porque se multiplican sus identidades a partir de unidades ya conocidas, se extreman los nombres sobre nombres ya pronunciados, se autorizan, respetan, aceptan y toleran sólo algunos pocos retazos del alma.

Lo antiguo y lo nuevo. Lo antiguo localizado a siglos luz de lo nuevo. Lo antiguo desdibujado, desperdiciado, deshecho. Y lo nuevo indescifrable. Y lo nuevo que parece erigirse como único, como indispensable, como sólo nuevo.

Como en un incesante mecanismo de producción de novedades, asistimos al espectáculo de los cambios: de la necesidad de cambios, de su imperiosidad, de su fastuosidad, de su perversidad, de su monotonía, de su inconciencia.

«*El objeto ya no es lo que era*» (Baudrillard, 1999, op. cit.: 29) y, también, «*el objeto nos piensa*» (ibidem: 93).

Y esto significa, inclusive, que los cambios ya no son lo que eran y que es el cambio el que nos piensa. Y el cambio educativo nos piensa ahora como una reforma de lo mismo, como una reforma para nosotros mismos.

El cambio educativo nos mira ahora con ese rostro que va despedazándose de tanto maquillaje sobre maquillaje.

Porque el cambio nos mira, y al mirarnos encuentra sólo metástasis de leyes, de textos, de currículum, de didácticas y de dinámicas.

Pero ni una palabra sobre las representaciones como miradas.

Pero ni una palabra sobre la metamorfosis de las identidades.

Pero ni una palabra sobre la vibración con el otro.

El cambio ha sido, entonces, la burocratización del otro, su inclusión curricular, su día en el calendario, su folklore, su exotismo, su pura biodiversidad.

Y si en algún momento de nuestra pregunta sobre la educación nos hemos olvidado del otro, ahora detestamos su recuerdo, maldecimos la hora de su existencia, corremos desesperados a aumentar el número de pupitres de las aulas, cambiamos las tapas de libros que ya publicamos hace mucho tiempo, re-uniformizamos al otro bajo la sombra de nuevas terminologías sin sujetos.

Y volvemos a creer que este tiempo y este espacio es el único tiempo y el único espacio disponible. *Volvemos a creer que el otro es un otro maléfico y que nuestra invención no estaba tan desacertada.* Volvemos a ignorar aquella ética del rostro de la cual nos habla Lévinas (1993, op. cit.): tenemos una responsabilidad con el otro, con su expresión, con su irreductibilidad, con su misterio. Y volvemos, por último, a refugiarnos en nuestra insulsa hospitalidad (hostil).

— II —



¿Qué puede significar educar en medio y a través de esa temporalidad excesivamente presente y de esa espacialidad del otro que se desloca y desplaza incesantemente hasta alejarse con su misterio, hasta volverse irreductible, hasta hacernos rehenes del otro? ¿Es la educación, acaso, el imperio de la mismidad y la desolación de la alteridad en su vuelta a lo mismo? ¿Un ademán ritualista sobre el regreso del otro? ¿El otro en un único tiempo, inscripto en un único mapa, en una única fotografía, en un único día de fiesta al año, el otro condenado a un único y último pupitre? ¿O, quizá, una forma de irrupción en aquello que ya somos y quisiéramos, además, dejar de ser? ¿Ser no sólo aquello que ya fuimos y que estamos siendo?

No agregaría nada a esta discusión insistir sobre algo que ya ha sido muy estudiado: la educación institucional, la institución educativa, la escuela, es una invención y un producto de aquello que denominamos como modernidad. Las conclusiones, ya conocidas, sobre la relación entre modernidad, educación y escuela son evidentes: el tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calcadas, temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro; la espacialidad de la modernidad y el espacio escolar suelen ser, como hermanas de sangre, espacialidades que sólo buscan reducir al otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza, etc.

Modernidad y Escuela, como una temporalidad simétrica donde cada cosa debería tener su espacio y cada espacio seguir el ritmo de un tiempo monocorde, insensible, in-

evitable. Modernidad y Escuela, donde *dos cosas distintas no pueden estar al mismo tiempo* y donde *una misma cosa no puede estar en dos sitios al mismo tiempo*.

Y vale aquí substituir otra vez “cosas distintas” como “mismidad/alteridad”.

Lo mismo y lo otro no pueden, en esa temporalidad, en esa escuela, estar al mismo tiempo. La mismidad de la escuela prohíbe la diferencia del otro.

Confirma la “misma cosa” al tiempo que niega la diferencia del otro.

Y es válido también substituir “dos sitios”, por un sitio para la mismidad y otro sitio, bien diferente, para el otro. Un sitio estable, ordenado, lineal, para la mismidad. Y otro sitio, bien diferente, pero de mucho mayor orden, de mucho mayor control, de mucho mayor gobierno; un sitio deliberadamente sin tiempo y sin espacio para los otros.

Pero del mismo modo en que el objetivo del orden de la modernidad terminó siendo una expresión de imposibilidad de un proyecto igualmente imposible, también el orden de la escuela se fue despedazando, se fue fragmentando en las varias tonalidades del tiempo presente.

Y la oposición entre *poiesis* y *praxis* educativa se hizo extrema.

Se hizo dueña, a la vez, de una temporalidad continua y discontinua, de una espacialidad homo-homogénea y heteróclita.

Por un lado, la *tarea* de educar se transformó en un acto de fabricar mismidades y allí se detuvo, satisfecha de sí misma; estableció un orden, una jerarquía de sumas y restas, de sujetos y predicados, de Historia e historias, de exclusión y de inclusión, de ángeles y réprobos.

Por otro lado, el *acto* de educar tomó otro rumbo, siguió otro camino sobre el cual nunca se detuvo, pues nunca lo dió por cumplido, nunca lo dió por acabado:

*Aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su ‘resultado’, sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo, definida con antelación (Meirieu, 1998: 62).*

La educación como un acto que nunca termina y que nunca se ordena.

La educación como *poiesis*, es decir, como un tiempo de creatividad y de creación que no puede ni quiere orientarse hacia lo mismo, hacia la mismidad. La educación como la construcción de un otro que repercute en la mismidad (Mélích, 1994).

Después del orden, ningún otro orden, sino la perplejidad. Esta vez, la perplejidad de la educación, la perplejidad de la escuela. ¿Podríamos pensar, entonces, en una *pedagogía de la perplejidad*?

Una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor.

Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra. Una pedagogía del acontecimiento, es decir –volviendo a aquella cita anterior de Chiara Zamboni– una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo

todo saber ya disponible; que obliga a recomenzar de cero, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido; que enmudezca la mismidad.

Y que desordene el orden, la coherencia, toda pretensión de significados.

Y que posibilite la vaguedad, la mutiplicación de todas las palabras, la pluralidad de todo lo otro.

Y que desmienta el pasado únicamente nostálgico, sólamente utópico, absurdamente elegíaco.

Que conduzca a un futuro incierto. ¿Una pedagogía para un presente disyuntivo?

Una pedagogía para un presente disyuntivo que puede ser, al mismo tiempo, tres posibles modos de entender “la” educación: la pedagogía del *otro que debe ser siempre borrado*; la pedagogía del *otro como huésped de “nuestra” hospitalidad* y, por último, la pedagogía del *otro que vuelve y reverbera permanentemente*.

### — III —

La pedagogía del otro que debe ser siempre borrado es la pedagogía de siempre; una pedagogía que niega dos veces y que lo hace de una forma contradictoria: niega que el otro haya existido como *otro* y niega el tiempo en que aquello –la propia negación “colonial” del otro– pueda haber ocurrido.

Niega que el otro haya existido, pues no hay “mujer”, no hay “negro”, no hay “vagabundos”, no hay “sin-algo” ni “sin-todo”, no hay “anormales”, no hay “inmigrantes”, no hay «delicuentes», etc. No hay porque ni son enunciados, ni están ahí para enunciarse. No hay sino sólo a través de un anuncio forzado y forzoso, en una mención etérea cuya voz se apaga a cada vocal, a cada consonante.

Y niega el tiempo de la negación del otro: es, por ejemplo África, que no ha existido nunca o que permanece siempre fija entre el siglo XVIII y el XIX; es la mujer que no ha existido nunca o que siempre está detenida poco antes de la década del '60 del siglo XX; es el *anormal* que no ha existido nunca o que siempre está expuesto únicamente en el circo; es el inmigrante que no ha existido nunca o que siempre está condenado sólo a su ser-documentado/indocumentado, a su ser-monolingüe, a su ser-fuera, a su ser-maléficamente-nada.

La pedagogía del otro que debe ser borrado es el nunca-otro y el siempre-otro: *el otro permanente*, como quería Bauman (1996, op. cit.). Nunca existió como otro de su alteridad, como diferencia. Y siempre existió como un otro de lo mismo, como una repetición de la mismidad.

Y la pedagogía del otro que debe ser borrado está cimentada sobre dos principios «pedagógicos» tan austeros como inexpugnables: (a) *está mal ser aquello que se es y/o se está siendo*; (b) *está bien ser aquello que no se es, que no se está siendo y que nunca se podrá –o querrá– ser*.

*Está mal ser aquello que se es o que se está siendo:* la negación del otro en sus propias experiencias de ser-otro, en su devenir, en sus propias lenguas, en sus propias temporalidades y espacialidades, en sus propios acontecimientos.

*Y mostrarle al otro que está mal ser aquello que se es o que se está siendo:* corregirlo, normalizarlo, expulsarlo, medicalizarlo, silenciarlo, vociferarlo, producirlo.

*Y obligarlo al otro a que perciba de una vez que está mal ser aquello que se es o que se está siendo.*

Que sea el otro el que diga cuánto precisa de la mismidad; que sea el otro el que diga cuánto necesita respirar de nuestro aire; que sea el otro el que nos diga, con súplicas, que *quiere y debe* ser borrado.

*Está bien ser aquello que no se es o no se está siendo y no se podrá –o querrá– ser:* la mismidad como modelo, distante y etérea, de toda alteridad. La mediocridad de quien atraviesa la media, lo monótono, lo tedioso (Baquero, 2001).

*Y mostrarle al otro que está bien ser aquello que no se es, que no se está siendo y que no se podrá –o querrá– ser:* disfrazarlo de diversidad, teñirlo de alteridad, hacerlo diverger de lo mismo, alejarlo, medirlo, evaluarlo, excluirlo/incluirlo.

*Y obligarlo al otro a que perciba que está bien ser aquello que no se es, que no se está siendo y que no se podrá –o querrá– ser.*

Que sea el otro el que se desvista; que sea el otro el que se aleje de sí mismo; que sea el otro el que niegue su alteridad; que sea el otro el que hable en nombre de la igualdad, el respeto, la aceptación, el reconocimiento y la tolerancia; que sea el otro

La pedagogía del otro que debe ser borrado: una pedagogía para que la mismidad pueda ser, siempre, la única temporalidad y espacialidad posible.

#### — IV —

La pedagogía del otro como huésped de nuestro presente es una pedagogía cuyo cuerpo se “reforma” y/o se “auto-reforma”, haciendo metástasis sobre lo mismo y sobre el otro; es la ambición del texto de la mismidad que intenta alcanzar al otro, capturar al otro, domesticar al otro, darle voz para que diga siempre lo mismo, exigirle su inclusión, negar la propia producción de su exclusión y su expulsión, nombrarlo, confeccionarlo, darle un currículum “colorido”, ofrecerle un amplio lugar vacío, escolarizarlo cada vez más para que, cada vez más, pueda parecerse a lo mismo y *sea lo mismo*.

Es una pedagogía que afirma dos veces y que niega también dos veces: afirma el “nosotros” pero niega el tiempo (probablemente) común; afirma al otro pero le niega su tiempo. Es la pedagogía de la diversidad.

Una pedagogía de la diversidad como pluralización del “yo mismo” y de “lo mismo”; una pedagogía que hospeda, que alberga; pero una pedagogía a la cual no le im-

porta quien es su huésped sino que se interesa por la propia estética del hospedar, del albergar.

Una pedagogía que reúne, en el mismo tiempo, la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro. Que anuncia su generosidad y esconde su violencia de orden.

Una pedagogía que no se preocupa por (y que aborrece de) la identidad del otro sino que repite (hasta el hartazgo) solamente la ipsidad del “yo”.

La repetición hasta el hartazgo de siempre lo mismo.

Es una pedagogía que se refiere, obstinadamente, a un único y bien delimitado espacio institucional así como a una única y bien delimitada tipología de la diversidad.

Es una pedagogía que se obsesiona, de un lado, con la “entrada” y con la “permanencia” –¿y acaso también con la existencia y/o con la experiencia?– a la escuela regular de aquellos sujetos comúnmente denominados como “deficientes”. Y que hoy, por otro lado, estiliza su mismidad atribuyéndole a los otros el carácter de “diversidad”, de “diversos” –y aquí estarían: los inmigrantes, los sujetos “con problemas sociales”, sujetos de “razas y etnias diferentes” (a la raza y etnia blanca), aquellos con “problemas de aprendizaje”, etc.– en una relación cultural, política, lingüística y comunitaria por lo menos confusa, caótica, discriminatoria, excluyente, autoritaria, muchas veces violenta, y si se quiere, en síntesis, de estricta tonalidad colonial.

Colonial cuando pensamos en la idea de integrar al otro –esto es: *reunir en un mismo lugar, juntar lo que está suelto, aproximar las partes que están separadas*– y de incluirlo –es decir: del latín *includere*, que se deriva de la composición del prefijo *in+clausere* y que significa enclausurar, cerrar por dentro; inclusión puede ser definida, entonces, como “tener como miembro, contener como elemento secundario o menor” (Goés & Souza, 1999: 192).

De todos modos, y más allá de los significados inmediatos que gobiernan esas expresiones, aquello que considero sobre todo problemático es, en todas ellas y a pesar de sus diferencias, el sentido en que el/los otro/s aparecen, son anunciados y producidos *dentro* de la escena cultural y educativa. La cuestión podría formularse así: ¿quién, quienes, son los otros de esas expresiones y sentidos de la educación?

En el caso de la «diversidad» ella se preocupa con un otro que es para la educación históricamente “problemático”; mantiene a rajatablas una determinada mitología de la diversidad, según la cual ese otro específico resulta ser el origen de todos o de casi todos los problemas educativos; es una diversidad típicamente desviante o, si se prefiere, una diversidad “anormal”. Así, parece quedar modulada una alteridad escolar específica, un revoltijo de sujetos que reúne representacionalmente en un *continuum* insospechado, no exento de exotismo y de folklore, a gitanos con sordos, a sordos con niños y niñas de la calle, a niños y niñas de la calle con personas que hablan otra lengua, a personas que hablan otra lengua con menores “delicuentes”, a menores “delicuentes” con ciegos, a ciegos con Testigos de Jehová, a Testigos de Jehová con “disléxicos”, etc. sin mencionar la complejidad y la perplejidad que puede resultar cuando todos ellos constituyen, en verdad, fragmentos de identidades de un mismo sujeto.

Por eso la pedagogía del otro como huésped de nuestra mismidad no es hoy una metamorfosis sino una reforma que se auto-reforma<sup>54</sup>.

Por eso esa pedagogía debe colocarse en suspenso y ser mirada con desconfianza.

En primer lugar, porque hay que desplazar la aparente neutralidad y la mirada apaciguadora que tenemos sobre la diversidad, y considerarla en cambio como una categoría epistemológica, una descripción que emerge a partir de una etnografía displicente y auto-suficiente, como simple dato o hecho de la vida social.

Es evidente que no se trata de creer o no creer, de reconocer o no reconocer, de determinar o no determinar la existencia de una "pluralidad" o "polifonía" o "heteronomía" de voces, cuerpos, lenguas, mentes, géneros, razas, sexualidades, edades, etc. en la cultura y en la educación. No es ese, al menos en este momento, el problema. La cuestión radica en que muchas veces la "diversidad", es utilizado como un bálsamo tranquilizante tal vez con el objetivo de anular o amortiguar los conflictos culturales y sus efectos; un bálsamo que crea la falsa idea de una equivalencia dentro de la cultura y entre las culturas. Como afirma Bhabha (op. cit.: 64) la afirmación de la diversidad "supone el reconocimiento de contenidos y costumbres pre-establecidos exentos de mezcla y de contaminación".

Y uno de los sentidos más invocados de la "diversidad", por lo menos uno que me parece particularmente peligroso, es el que se refiere con cierta naturalidad a la idea de "biodiversidad": una cierta mirada zoológica sobre el otro, plagada de centrismos donde lo otro, la alteridad, se organiza y ordena geoméricamente, en perfecto equilibrio y sin ninguna relación, sin ninguna intertextualidad entre las multiplicidades que la componen; en síntesis, una suerte de referencia a la pluralidad que parece sólo desprenderse de un "yo mismo", de una "mismidad" cultural, como si se tratara, insisto, de una tranquila multiplicación y pluralización ejercida y determinada desde el "centro" hacia la periferia.

En segundo lugar, tampoco pueden dejar de considerarse los "usos de la diversidad": políticos o gubernamentales, empresariales, culturales y pedagógicos.

Por "usos políticos" de la diversidad entiendo una forma de administración y referencia a las sociedades que se auto-proclaman como "multiculturales", donde los otros, algunos otros, son utilizados para fijar una imagen satisfactoria completa y no-conflictiva. En este caso, se mantiene una lógica de relación de poder entre quien "hospeda" —que es quien establece las leyes de composición de la diversidad, los flujos de migración, las relaciones comunitarias del trabajo, etc.— y quien es hospedado —que, para tal

54. Me parece importante señalar, a este respecto, aquello que Nuria Perez de Lara (1998, op. cit.) considera como el hecho de ignorar el movimiento social que pone en marcha un cambio educativo determinado, substituyendo su energía creadora por un aprisionamiento de leyes, decretos y textos en formato de manuales. La autora se refiere, en el caso español, a un movimiento de propuestas cooperativas y de anti-autoritarismo que dio origen a la 'Educación Especial Integradora' cuyas raíces, y cito textualmente: "(...) en la actualidad, parecen olvidadas o reducidas a un pasado histórico, el cual, en la linealidad del supuesto progreso que nos arrastra, ha sido ya superado".

efecto, debe en la mayoría de los casos des-vestirse de sus tradiciones, des-culturalizarse, des-comunalizarse, des-corporalizarse, des-tituirse como sujeto para ocupar el lugar de la diversidad—. Por ello surgen, en relación a la alteridad, discursos y prácticas de "reconocimiento", "aceptación", "respeto", "tolerancia", que no sólo se transforman en cualidades o virtudes por y en sí mismas —esto es: lo que importa es, en definitiva, el reconocimiento, la aceptación, el respeto, la tolerancia, como actitudes generadas desde el huésped, y no sus contenidos y efectos políticos, lingüísticos y culturales—, sino que al mismo tiempo convierten al otro en un otro remarcable, censurable, en un otro permanente: el que siempre ocupa el lugar de ser y quiere ser el tolerado, el reconocido, el aceptado, el respetado, etc. Independientemente de si esas actitudes tengan un valor "intrínseco" o no, existan o no, sean o no, lo cierto es que ejercen, más una vez, una representación de fijación, enyesamiento, cosificación, dependencia e inmovilidad del otro.

Por "usos empresariales" puede entenderse un nuevo maquillaje de la lógica de mercado, que supone unas re-categorizaciones y sub-divisiones de la alteridad, en función, sobre todo de la dinámica del consumo y, en mucha menor medida, de la productividad. Algunos otros se aproximan cada vez más, y algunos otros son apartados cada vez más de ese circuito. Así, se recibe con beneplácito a la alteridad que consume y que, en menor medida, produce, al mismo tiempo que se vigila cada vez más a los mendigos, a los niños y niñas de la calle, a las prostitutas, a los deficientes, a los vagabundos, etc.; ellos son expulsados del territorio de la diversidad y confinados en el territorio de la alteridad permanente.

Además de esos "usos", existe también una cierta "mitología del otro" determinada desde el interior mismo del discurso de la diversidad cultural, y a la cual ya me referí con cierto énfasis en el interior del libro: el mito de la alteridad como causa y consecuencia de todos los males —culturales, políticos, económicos y educativos—; el otro como alguien que vive su alteridad de una forma homogénea, y el mito de la tolerancia como solución de todos los problemas.

La mitología del otro, diferente en sus versiones dentro de cada cultura, encuentra traducciones frecuentes —claro que no literales— en los espacios educativos y escolares. La mitología educativa y escolar del otro, también con sus variaciones, no sólo reproduce sino que produce su propia alteridad, sus propios otros. La alteridad de la educación y de la escuela cambia permanentemente, nunca es la misma, se renueva siempre, del mismo modo que el otro de la cultura también lo hace. Es ese un juego típico de la diversidad, que consiste en ir cambiando el lugar y el nombre del otro, el lugar de quien es el depositario de esa/s mitologías, para mantener siempre bien conservado el lugar de la alteridad y a salvo el de la mismidad.

A su turno, y a través de prácticas y discursos más o menos determinados, el delincuente, el loco, el extranjero, el deficiente, los homosexuales, etc. son forzados a ocupar ese lugar. Y la cuestión no se resuelve, ni se niega, simplemente trayendo para "adentro" aquello que estaba "afuera", es decir, "incluyendo" aquello que estaba "excluido".

Si consideramos, por ejemplo, la versión del mito del otro deficiente —es decir, el otro naturalizado como sujeto peligroso, inestable, que no aprende o no habla, o que lo hace mal, o que lo hace en ritmos divergentes, el otro que es una anomalía, que debe ser corregido, que debe ser objeto de técnicas disciplinares y de vigilancia, etc.—, la localización que le es atribuida puede permanecer inalterable, sino media un análisis acerca de las relaciones de saberes y poderes establecidas acerca del sujeto, sobre el sujeto, alrededor del sujeto, pero que no son, de modo alguno, propiedades inherentes, “características” naturales del sujeto.

Como puede apreciarse, parece haber una clara doble determinación entre “diversidad” y “multiculturalismo”, al menos cuando este último es entendido sólo en un sentido políticamente liberal, es decir cuando se agota en una descripción hipotéticamente pura, pasteurizada, de las culturas y de la localización en ellas de la alteridad. Esa doble determinación genera, sin dudas, consecuencias muy específicas, pero poco analizadas, en el campo educativo. Como bien dice Tomaz Tadeu da Silva (2000a: 73):

*Parece difícil que una perspectiva que se limita a proclamar la existencia de la diversidad pueda servir de base para una pedagogía que coloque en su centro la crítica política de la identidad y la diferencia (...). En general, la posición socialmente aceptada y pedagógicamente recomendada es de respeto y tolerancia para la diversidad y la diferencia. Pero ¿será que las cuestiones de identidad y de diferencia se agotan en esa posición liberal?*

La pedagogía del otro como huésped de nuestra mismidad hostil. Es decir, una pedagogía donde: (a) la diversidad es presentada como algo reciente y siempre problemático; (b) la diversidad y la deficiencia se confunden en un mismo espacio y tiempo; (c) la diversidad y la heterogeneidad se vuelven sinónimos; (d) la diversidad es siempre un otro, que asume diferentes rostros, nombres, colores, cuerpos: por ejemplo, el inmigrante; el que no domina la lengua nacional; el deficiente, etc.; (e) la diversidad es todo y a la vez no es nada, ya que “todo es diversidad” y/o “todos somos diversos”; (f) aunque se habla de una pluralización heterogénea, la atención a la diversidad está individualizada en los sujetos considerados problemáticos; (g) se reiteran hasta el cansancio las cuestiones de tolerancia, diálogo, respeto, aceptación y reconocimiento del otro; (h) estas cuestiones se vuelven sólo curriculares, en tanto son abordadas como temáticas a ser desarrolladas, observadas y evaluadas puntualmente —la tolerancia, por ejemplo, es entendida como el resultado de un conjunto de técnicas de adaptación a la comunicación o bien de una consciencia del acto comunicativo—; (i) las expectativas vuelven a centrarse en una mejoría del rendimiento escolar, esto es, en el avance en el dominio del conocimiento curricularizado<sup>55</sup>.

55. Las conclusiones que aquí expongo sobre la pedagogía del otro como huésped de nuestra mismidad son el resultado inicial e indirecto de un proyecto de investigación realizado entre octubre de 2001 y marzo del 2002 en la Universidad de Barcelona acerca de «Los sentidos implicados en la Atención a la Diversidad», junto a Nuria Pérez de Lara, Caterina Lloret, Virginia Ferrer y José Contreras. Esos tópicos constituyen un reflejo parcial del análisis que realizamos sobre los textos de «Atención a la Diversidad» que son utilizados para la formación del profesorado en dicha universidad.

La pedagogía del otro como huésped de la mismidad: una reforma que se auto-reforma, haciendo metástasis en nosotros y en la alteridad.

Y la pedagogía del otro que vuelve y reverbera permanentemente es la pedagogía de un tiempo otro, de un otro tiempo; de una espacialidad otra, de una otra espacialidad. Una pedagogía que tal vez no ha existido nunca, y que tal vez nunca existirá.

Una pedagogía que no pueda ocultar las barbaries y los gritos despiadados de lo mismo, que no pueda enmascarar la repetición monocorde, y que no pueda, tampoco, ordenar, nombrar, definir, o hacer congruentes los silencios, los gestos, las miradas y las palabras del otro.

Una pedagogía que, en el presente, pudiera instalarse, pero no acomodarse, entre la memoria y el porvenir.

Una pedagogía que no sea sólo la fabricación del futuro y que se abra al porvenir, ese tiempo que, como sugiere Larrosa (2001: 419) “ *nombra la relación con el tiempo de un sujeto receptivo, no tanto pasivo como paciente y pasional, de un sujeto que se constituye desde la ignorancia, la impotencia y el abandono, desde un sujeto, en fin, que asume su propia finitud (...)*”.

Una pedagogía que no arrastre, que no tiña, que no albergue, que no pretenda develar el misterio del otro.

¿Una pedagogía para poder ser (nosotros) rehenes del otro?

Rehenes del otro, de su mirada, de su expresividad.

Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías quedarán reducidas a cenizas, envueltas en borrascas, disueltas en pura mismidad.

Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías no nos dejarán vibrar con el otro.

Y porque si el otro no estuviera ahí, reitero: ¡pues más vale que tantas reformas nos reformen a nosotros mismos de una vez y que tanta biodiversidad nos hostigue con sus monstruos por la noche!