



“Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa”

Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007

Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa

LA PRETENSIÓN DE LA DIVERSIDAD O LA DIVERSIDAD PRETENCIOSA.¹

Carlos Skliar

Investigador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina.

Presunciones iniciales.

Tal vez este texto parta de una percepción del todo equivocada, quizá las dudas que atraviesan estas líneas obedezcan sólo a mi propia confusión y dureza de entendimiento: me parece que buena parte de los discursos políticos, culturales y pedagógicos actuales sobre la diversidad suenan demasiado pretenciosos, demasiado rimbombantes. Y tal vez toda esa pomposidad tenga que ver, por detrás del rápido y aparente consenso creado en torno de su nombre, con tres cuestiones, tres problemas, tres preguntas que aún insisten en rondar por mi cabeza:

1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la “diversidad” configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos completo, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca del otro, de la alteridad?
2. ¿Qué nos sugiere esa identificación recurrente que se produce entre “diversidad”, pobreza, desigualdad, marginación, sexualidad, extranjería, generación, raza, clases sociales y, más recientemente discapacidad? ¿Y cómo se conjuga diversidad con igualdad en el espacio pedagógico?
3. ¿En qué medida el anuncio y el enunciado de la “diversidad” ofrece una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cambia la educación en el pasaje discursivo que va desde la supuesta homogeneidad hacia la supuesta diversidad?

1 "En proceso de edición, Revista Kirikiki, Málaga, España, 2007"

Es que da la sensación que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por lo tanto, profesa un orden) y que su simple mención constituye ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica, imposible de ser puesta bajo sospecha. Así, los discursos que hoy se reúnen en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, ostentan ser los únicos para una referencia intachable acerca del otro. Parece ser, además, que la etiqueta diversidad es “mucho mejor” que la etiqueta impura de la homogeneidad, “mucho mejor” que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, etc.

Es que la diversidad pretende al otro. Es que la diversidad, al hacerlo, confunde la alteridad con algunos otros específicos, los *mismos otros de siempre*. Y es que la diversidad se cree reina de un majestuoso e imperial cambio pedagógico.

1. La diversidad y la configuración de la alteridad.

La diversidad entra en escena discursiva a partir de una mención lineal de aquello que se supone sea la alteridad. Con mayor o menor extensión esa linealidad suele hacer referencia a cinco o seis categorías, cinco o seis condiciones (por ejemplo raza, etnia, sexualidad, generación, religión) seguidas de un misterioso y paradójico *etcétera*, que bien podría ser motivo de varias investigaciones y tesis de doctorado. Además, la diversidad se encarna en una afirmación simple de la existencia del otro: “hay diversidad”, confesando entonces su propia naturaleza descriptora, vuelta hacia fuera y emparentada, por lo tanto, con una referencia explícita a que la diversidad son los demás, son ellos y ellas. Así el “yo” y el “nosotros” vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada.

El hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los “extraños”, en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad “ellos/ellas” son los diversos, “ellos/ellas” poseen atributos que hay que denotar y remarcar como “diversidad”. Pero si la expresión “diversidad” no ayuda a borrar de una vez esa terca frontera que delimita y separa el “nosotros” y el “ellos”, el “nosotros mismos” y “los otros”: ¿no será que actúa exactamente en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica (y sólo una identidad) generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante?

La diversidad, en general, vuelve a imponer acabada y peligrosamente esa figura del otro al que nuestras instituciones nos tienen ya demasiado acostumbrados y, además, algo cansados. Se trata de ese otro relacionado con una imagen ya desteñida y desalineada (por

engañoso, torpe y reiterada) de la pobreza, la extranjería, la marginación, la exclusión, la inmigración clandestina, la desesperación, la violencia, el mal, la traición, el crimen, la homosexualidad, el heroísmo y/o la victimización, la falta de educación, la locura, el desamparo, la orfandad, el olvido y la desidia, la discapacidad, etc.; imágenes, en fin, que provocan y producen una permanente sospecha acerca de la humanidad del otro o, dicho en otras palabras, la sospecha acerca de si el otro puede ser “tan humano” como lo somos, en apariencia, nosotros mismos (“esos” cuerpos paralizados son cuerpos? ¿“eso” que usan los sordos es una lengua? ¿“eso” que hacen los ciegos para leer es lectura? ¿“esa” forma de aprender de los que tienen problemas de aprendizaje es, en verdad, aprendizaje?)

Pero: ¿puede la diversidad disolver de una vez el pensar y el sentir al otro como sujeto vinculado a una debilidad constitutiva y a una inferioridad del todo naturalizada? ¿Sería posible pulverizar con la diversidad tanta arrogancia y tanta redención en ese “nosotros” que la pronuncia?

No hay evidencia alguna que la diversidad permita deconstruir² aquellas imágenes y aquellos discursos que sólo parecen ser capaces de reproducir, sostener y diseminar un tipo de lógica más bien dualística, oposicional y binaria entre el “nosotros” y “ellos”, esos otros que sólo son pensados y sentidos como negativos de nosotros mismos. Así lo plantea Roberto Esposito: “(...) *el otro, lo externo, el fuera respecto del cual sólo es definible lo mismo, lo interno, el dentro. Pues la auto-identificación necesita una frontera estable, segura, visible para poderse consolidar: un espejo frontal en el que poderse reconocer; un negativo a través del que poderse afirmar*”³

Quizá podamos pensar en esos problemas a partir de una doble presunción interrogativa; una: ¿De quién es la cuestión de la diversidad, o bien: quien dice diversidad?; otra: ¿Se trata de una preocupación ética hacia toda figura de alteridad o bien se trata de una obsesión de tipo jurídica/legalista hacia un otro ya tipificado por nosotros?

En todos los discursos sobre la diversidad, en todos los textos que con ello se refieren al otro, a los otros, en todas las escrituras en que emerge, puntual, la pregunta en relación la diversidad, habría que decir: ¿de quién es esa pregunta? ¿Es una pregunta que es nuestra sobre el otro? ¿Una pregunta que está dirigida hacia el otro? ¿Una pregunta que presupone que el otro es aquel que debe, obligatoriamente, responder? ¿O se trata de una pregunta

² La idea de *deconstrucción*, que caracteriza el pensamiento y la obra del filósofo argelino-francés Jacques Derrida, consiste básicamente en un deshacer, sin destruir, un discurso, un concepto, un sistema de ideas, una lógica, etc. Si bien la deconstrucción no puede organizarse en torno de un sistema, o de una teoría, o de un método, o de un dogma, es posible afirmar que consiste en deshacer un sistema de pensamiento que se nos revela como único, como hegemónico o dominante.

³ Roberto Esposito, *Enemigo, extranjero, comunidad*, en M. Cruz (comp.) *Los filósofos y la política*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1999, pp. 69-83.

que es del otro, de su propiedad, una pregunta que nos llega del otro? ¿La primera pregunta en relación al otro es nuestra o es del otro?

Jacques Derrida ha escrito acerca de la necesidad de pensar en la pregunta acerca del extranjero; y afirma que antes de ser una cuestión a tratar, antes de naturalizarse como pregunta, antes, inclusive, de designar un concepto, una temática, un problema, o un programa, hay que decir que esa pregunta es, al mismo tiempo, una pregunta del extranjero, que viene del extranjero y, también, una pregunta al extranjero, dirigida al extranjero: *“Como si el extranjero fuera aquel que coloca la primera pregunta o aquel a quien se dirige la primera pregunta. Como si el extranjero fuera el ser-en-cuestión, la pregunta misma del ser-en-cuestión, el ser-pregunta o el ser-en-cuestión de la pregunta”*⁴

Cabe aquí la pregunta, entonces, si por diversidad entendemos una cierta atención hacia una temática puntual y a la vez escolarizada o si entendemos por diversidad la atención que nosotros dirigimos hacia un sujeto concreto, o si entendemos por diversidad un sinónimo de responsabilidad en torno de las relaciones de alteridad. O todavía, como lo señalara Magaldy Téllez, si la relación yo-nosotros/otro(s) implica una decisión que opone por fuerza una cuestión moral frente a una cuestión política:

Es cierto que la relación yo-nosotros/otro(s) suele interpretarse como una cuestión estrictamente acotada al campo de la moral sin implicaciones directamente políticas, pero en el nivel de las relaciones entre grupos humanos pertenecientes a diferentes culturas esta relación adquiere un sentido directamente político. De allí la importancia que tiene hacerse cargo de esta relación desde la perspectiva de la alteridad, porque aquí están en juego asuntos como la heterogeneidad, la singularidad y la diferencia, (...) Efectos que se manifiestan en la exclusión del otro (la amenaza) tanto exterior como interior y en las diversas formas de violencia que acompaña el desencadenamiento de los particularismos étnicos, racistas, religiosos, sexistas, etc. En tal sentido, podría decirse que en el fondo de esta fabricación identitaria está el desgarramiento de los vínculos que aíslan a los individuos respecto de cualquier relación auténtica con el otro: *la relación de alteridad*.⁵

Si la diversidad es aquello que nos altera, que nos perturba, en fin, aquello que irrumpe en nosotros, de allí no sigue que el otro sea necesariamente una amenaza, un enemigo que debe ser silenciado, ignorado, masacrado. Lo que sigue, en cambio, bien podría ser un pensamiento acerca de la relación en sí misma, un pensar en ese “entre-nosotros”, a veces áspero, a veces duro, a veces tenso, casi siempre conflictivo, casi siempre descuidado. Es

⁴ Jacques Derrida. *Anne Dufourmantelle invita Jacques Derrida a hablar de la hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000, pág. 11.

⁵ Magaldy Téllez, La paradójica comunidad por-venir, en Jorge Larrosa & Carlos Skliar, *Habitantes de Babel, Política y poética de la diferencia*, Barcelona: Laertes, 2001, pp. 72-73.

que el otro, como dice Derrida es también aquel que, al plantear la primera pregunta nos pone en duda, nos posibilita pensar, nos hace confundir, nos interroga sobre la justicia misma de nuestros actos. Como si el extranjero encarnara en sí mismo la posibilidad de sacudir el dogmatismo, de poner en cuestión toda autoridad, todo autoritarismo. Así lo comenta Derrida: *“El Extranjero trae y plantea la pregunta temible (...) La instancia paterna del logos se apresta a desarticularlo, a tratarlo de loco, y esto en el momento mismo en que se pregunta, la pregunta del extranjero, ¡sólo parece objetar con la intención de recordar lo que debería de ser evidente incluso para los ciegos!”*⁶[13]

Allí está, entonces, la duplicidad que se materializa en toda figura del otro: la de ser pensado como enemigo y la de hacernos ver lo que es evidente. Y tal vez porque el otro encarna una evidencia es que lo tratamos como enemigo. La discapacidad, por ejemplo, pone en tela de juicio la existencia de un cuerpo único y normal, de una lengua única y normal, de un aprendizaje único y normal, de un comportamiento único y normal. Pero no es que se trate, entonces, sólo de pluralizar la idea de cuerpo, de lengua, aprendizaje y comportamiento, dejando a resguardo un “nosotros normal”. Para decirlo de otro modo: es la alteridad la que pone a prueba y refuta toda intención y toda tentación de que lo ocurre, ocurre sólo ante nuestra mirada, ocurre, delante de nuestras narices, ocurre sólo dentro de nuestros discursos, ocurre únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos pedagógicos. Lo que diremos, entonces, es desde ya una suerte de obviedad, sí, pero comúnmente olvidada: el otro vive y vivió, el otro existe y existió, en su historia, en su narración, en su alteridad y en su experiencia, fuera de nuestros dispositivos de control y disciplinamiento. Y para decirlo de un modo más transparente, si acaso ello fuera posible: no es que el otro comience a ser a partir de la idea de diversidad; además, la alteridad siempre se nos escapa, se nos diluye en nuestra pretensión de saber y de conocimiento. Por eso podemos decir que mientras la definición de diversidad se pretende ordenada y ordenadora, la relación de alteridad siempre está desordenada y desordena.

2. La diversidad y la identificación del otro.

La entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más “coloridas”, tal vez un poco más “folklóricas”, o acaso decididamente “multiculturales” y/o “interculturales”. Además, fue rápidamente emparentada

⁶ Jacques Derrida. Anne Dufourmantelle invita ... ob. cit., p. 17.

con las nociones, también difusas, primero de “integración” y más actualmente de “inclusión” educativa.

Desde este punto de vista con la diversidad se ha inaugurado una curiosa fórmula que la inclina, como sentido y significado, hacia la desigualdad. En ese caso la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática: el otro diverso es un otro desigual, esto es, la diversidad se vuelve sinónimo sólo de exclusión, de marginación, de pobreza, de analfabetismo, etc. Otra vez ocurre con la “diversidad” aquello que antes ya había ocurrido con otros términos que surgieron bajo el aroma rancio e inconfundible de reformas y contra-reformas en educación: no se trata sino de un modo de etiquetamiento algo más políticamente correcto con relación al término que le precede y al cual parece sustituir; nada hay de ingenuo en esa operación: sabemos que cuando esas palabras están allí para funcionar apenas como eufemismos es para que nada cambie, para que nada pueda ser cuestionado.

El abuso del término diversidad como desigualdad podría promover la presencia de un concepto no sólo vacío, no sólo encubridor de la agonía, el abismo, la desazón y el conflicto inherente a la relación con los demás sino fundamentalmente la sumisión a un concepto sin experiencia, pues si diversidad es la experiencia de los demás a la escuela no le corresponde más que un trabajo de descripción, de clasificación y de explicación, justamente, de la *diversidad (desigual) (que es) de los demás*.

Es que están muy frescas ciertas imágenes de escuelas obstinadas en retener al otro pero deshaciéndose de su alteridad, antes que éste se manifieste como tal, en cuanto tal, por sí mismo; son muy recientes las arquitecturas escolares demasiado uniformes, los salones por demás poblados de atenciones ausentes, la vacua idea del aprendizaje único, la igualmente vacua noción de la enseñanza única, la violencia identitaria cada vez más violenta. Es que están demasiado presentes las burlas hacia la anormalidad sin que se vea por ninguna parte la normalidad, la igualdad como homogeneidad, la diversidad que apenas si se muestra tolerante con el otro, la repetición exasperante de un mismo lenguaje, Como escribe Inés Dussel:

(...) La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Si esta identidad igualitaria se definía no sólo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos sino también porque todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran a los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quienes persistieran en afirmar su diversidad serían

percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización⁷

Por ello el orden que parece ofrecer la diversidad vuelve a desordenarse a cada paso. Como si fuera una piedra arrojada al agua, cada vez que intentamos definir el lugar y el espacio dilemático de la diversidad, éste se abre en más y más círculos que, a cada segundo, impiden una concreción y una definición precisas. Y quizá eso ocurra justamente por lo que nos ocupa: si entendemos la diversidad como una doble necesidad, esto es, la de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones éticas de alteridad, pues entonces a cada relación, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber. Como lo dice Jacques Derrida:

De verdad que no lo sé, pero este “no lo sé”, no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada.⁸

Es cierto: para poner en cuestión el problema de la diversidad se hace necesario un cierto no-conocimiento, o bien una cierta pérdida del conocimiento heredado que, por su propia tradición, ubica al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca trascendencia, de poca entidad. En efecto, tal vez ese no-conocimiento se relacione con el enigma de la alteridad: algo, alguien, irrumpe imprevistamente; algo, alguien altera el orden supuestamente preexistente y algo, alguien, nos perturba en nuestra más que aparente identidad. En otras palabras, si la expresión “diversidad” juega el papel de bálsamo tranquilizador (como lo expresaba muy bien Homii Bhabha⁹) el término “alteridad” tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración y con la perturbación. De aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente que aquellas relaciones definidas a través de la diversidad y pretendidas como calmas, de quietud, de empatía, de armonía, de no-conflicto. Una relación de alteridad sin conflicto no es una relación de alteridad: es una relación de uno consigo mismo. Como sugiere Angel Gabilondo: “*La diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la de uno con otro, sino que es la experiencia viva de una irrupción –de la palabra y de la mirada– que es la que hace posible esas otras formas de la alteridad (...)*”¹⁰

⁷ Inés Dussel. La escuela y la diversidad: un debate necesario, Buenos Aires, *Revista Todavía*, 2006, p.21.

⁸ Jacques Derrida. *No escribo sin luz artificial*, Cuatro Ediciones, Valladolid, 1999, p. 176.

⁹ Homii Bhabha. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2002.

¹⁰ Angel Gabilondo. *La vuelta del otro. Diferencia, identidad, alteridad*. Madrid, Editorial Trotta, 2001, p.147.

Y cada vez que pretendemos asegurar y conservar la expresión “diversidad” algo, alguien se nos escapa; algo, alguien, huye de las certezas; algo, alguien se resiste a ser conceptualizado, se resiste a ser transformado en una temática escolar, banalizada, simplificada.

Pues, de hecho:

- Hay una idea generalizada que consiste en admitir que junto con la “diversidad” es imprescindible mantener (como ocurría “antes” de la diversidad) un discurso técnico, un dispositivo racional, acerca del otro, condición que se considera un requisito ineludible para la relación pedagógica con el otro. Eso supone que si no disponemos, por ejemplo, de un discurso técnico sobre la locura, no habría posibilidad de relacionarnos con los locos; o que si no disponemos, por ejemplo, de un discurso racional sobre la pobreza, no podríamos relacionarnos con los pobres, etc.
- Cabe la sospecha que con la diversidad se ha vuelto por demás habitual y necesaria una curiosa transformación del otro en una temática, en una tematización del otro. Así, se confunde y se hace coincidir permanentemente la pobreza con el pobre, la drogadicción con los drogadictos, la locura con los locos, la discapacidad con los discapacitados, etc.
- La experiencia de la diversidad del otro acaba por ser simplificada y/o tipificada de un modo artificial. Con esa banalización, se estaría creando la ficción que la experiencia del otro puede ser rápidamente capturada, ordenada en categorías, definida y descripta sin demasiado esfuerzo (como por ejemplo, cuando en determinados cursos de formación se utilizan las “técnicas” de taparse los oídos o los ojos, o bien de andar en sillas de ruedas, para “vivir la experiencia de ser sordos, de ser ciegos, etc.”).
- El otro diverso acaba por transformarse, entonces, apenas en un objeto de reconocimiento, donde la perturbación, la sensibilidad y la pasión de la relación quedarían fuera de la escena pedagógica.
- En el debate establecido acerca de esas cuestiones, parece que hay una vuelta constante a nuevas preguntas acerca de “quién es el otro”, o “cómo es el otro”, o “qué hacemos con el otro”, o “cómo nos preparamos para trabajar con el otro”, a la vez que no parecería haber demasiado lugar para poner en tela de juicio y bajo

sospecha la pregunta acerca de a qué hacemos referencia cuando decimos o bien cuando ocultamos el “nosotros”.

- En la formación de los maestros y maestras se observa la tendencia a privilegiar mucho más el ser capaces de hablar “sobre la diversidad”, “sobre el otro”, “acerca del otro”, pero no el de poder “conversar con el otro” y, mucho menos, el de dejar que los “otros conversen entre ellos mismos”.

3. La diversidad y el cambio educativo.

Da la sensación que los cambios educativos se instalan en algunas -y sólo en algunas- regiones puntuales, específicas, quizá en aquellos territorios más superfluos: hay una cierta obstinación, una cierta reiteración en cambiar los parámetros y los contenidos curriculares; en cambiar las leyes de accesibilidad de la población escolar a las instituciones de sus comunidades de pertenencia; en cambiar las ideas acerca de la universalización de la enseñanza; en cambiar el mecanismo de evaluación para poder, siempre, medir y volver a medir; en cambiar la idea misma de obligatoriedad de la enseñanza; en cambiar los planos y los sistemas para la formación de maestras y maestros; en cambiar –y esto parece ser, en estas últimas décadas, la principal novedad- los contornos y las imágenes de unas escuelas catalogadas como excluyentes volviéndose ellas, o volviéndolas a ellas, a esos contornos y a esas imágenes, figuras de escuelas ahora rebautizadas como inclusivas. Pero: ¿existe acaso una experiencia de cambio, o apenas nos asiste y asistimos a una nueva desorientación pedagógica, a un desorden que es necesario iluminar, rápidamente, a partir de la racionalidad de nuevos textos canónicos de la pedagogía y/o por medio de la omnipresencia de las leyes, por el imperio absoluto de las sentencias educativas? ¿Se cambia, entonces, por el orden que la educación presupone e impone o más bien por la persistencia más que necesaria, más que vital, más que humana, de nuestro desorden educativo? ¿Hay un puro fetichismo o una pura pulsión en los cambios educativos?

Gabriela Diker lo ha planteado del siguiente modo: la cuestión no es analizar cómo se producen los cambios, ni cómo es que deben producirse, sino en pensar en el tipo de registros, en el tipo de sentidos que se generan en el interior del discurso mismo del cambio educativo¹¹. La autora nos habla del cambio como deterioro, del cambio como promesa y del cambio imposible. En el primer caso, se trata de un discurso fuertemente vinculado al

¹¹ Diker, Gabriela. Los sentidos del cambio en educación. En Graciela Frigerio & Gabriela Diker. *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2005, p. 129.

pasado, a la idea de un cierto naufragio escolar, a la idea de un profundo deterioro, a partir del cual se hace imperioso cambiar. En el segundo caso, se pone en juego una curiosa pero repetida fórmula de cambio, según la cual se vuelve imprescindible un cierto diagnóstico de una realidad educativa, siempre negativa, para implantar y validar un discurso forzosamente utópico. En el tercer caso, queda evidente esa suerte de discurso más bien nostálgico y ansioso alrededor de una escuela que no está allí, que no existe, que no ha de existir.

Tal vez no esté demás decir, en este momento del texto, que ya no nos satisface pensar en un cambio educativo más o menos sensible, más o menos visceral, invocando apenas los artilugios y las fosforescencias de ciertas nuevas palabras, de ciertos nuevos eufemismos, cargados de viejos órdenes y de viejas estructuras. Quizá ya no seamos tan dóciles como para obedecer una orden reformista y que nos hemos vuelto un poco más serios a la hora de sentarnos a conversar sobre lo que está en juego en nuestra experiencia como educadores.

Tal vez, quien sabe, ya no queremos acatar en silencio textos inspirados en un sí mismo académico-anacrónico y más vale que cualquier palabra, cualquier expresión, que se precie de ser “cambio” respire al menos ese aire enrarecido y enardecido de los cuerpos diferentes, de las lenguas diferentes, de los aprendizajes diferentes, de las miradas diferentes.

Quizá somos algo más capaces que antes de pensar y sentir la educación no ya como la instrucción que empequeñece al otro, no ya como una simple alegoría de igualar la desigualdad, no ya no como ese archivo rancio, ni como herederos apenas carceleros de un saber, sino como verdaderos infieles de una tradición, como un saber imperfecto e inesperado y como una tensión constante entre modos de mirar que bien pueden ser de complicidad, bien de distanciamiento.

Si fuéramos capaces de adueñarnos por un instante de ciertos sentidos del educar que huyan de la diversidad tibia y de la normalidad omnipresente, entonces, quién sabe, podremos (sin jactancia alguna) ser también capaces de sugerir otros lenguajes para nuestra experiencia educativa.

Por eso: ¿Qué nos pasa con la inclusión educativa de la diversidad? ¿Qué hemos hecho con ella? ¿Qué es lo que ella ha hecho con nosotros? ¿Y de quién es la cuestión de la inclusión?

Habría que pensarlo todavía más ¿verdad? Veamos porqué:

- *“Habría que pensar quizá”* que la inclusión no es simplemente una contra-cara, en un cierto sistema de equivalencias, de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que

incluye o promete la inclusión pues sino estaríamos de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la exclusión para continúa su secuencia de control y orden sobre los otros. No está de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro”.

- *“Habría que pensar quizá”* que se trata de espantar de una vez esa polaridad nefasta que recorre nuestra historia cultural y educativa en torno del par racismo-tolerancia, como los únicos modos posibles de relación con los otros. En ambos casos no estamos sino frente a relaciones de poder, de una metafísica de la muerte: de hecho puede decirse que el racismo consiste en un “poder de matar al otro” y la tolerancia (cuando no es un modo de relación sino una imposición) en un “pienso que eres detestable, pero seré virtuoso y te mantendré, por ahora, en vida”. Tal vez deberíamos pensar en nuevas políticas de hermandad y de amistad que abandonen de una vez ese poder de la muerte e instalen, entonces, un poder vital, un poder ligado a la amorosidad y a la vida.
- *“Habría que pensar quizá”* que de lo que se trata es de invertir esa lógica perversa según la cual lo único que parece importar es la instalación de un lenguaje jurídico abstracto y desgajado de la vida, cuando éste se antepone e ignora el lenguaje de la ética. El lenguaje de la ética no puede subordinarse al lenguaje jurídico, en tanto hay primero una responsabilidad universal en relación al otro, una Ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro (sin importar su rostro, su nombre, su lengua, su edad) antes que las leyes específicas que determinan la necesidad de determinar rostros, nombres y lenguas bien determinadas.
- *“Habría que pensar quizá”* que lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deje en posición de deudor, para entonces diferenciar claramente el efecto de hostilidad que provocan ciertas prácticas auto-denominadas de inclusión social y educativa. Derrida sugiere que es la hospitalidad -y, entonces, la acogida, la atención, el rostro, la responsabilidad, etc. - aquello que designa la relación con el otro-extranjero, con cualquier otro-extranjero, con todo/s lo/s otro/s-extranjero/s. La hospitalidad se presenta, ante todo, como el acto de recibir al otro más allá de la *“capacidad del yo”*

¹². Es posible decir que la Ley de la hospitalidad es incondicional: se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición; se trata de hospedar sin que el otro-extranjero nos solicite hospedaje, sin que nos pida hospedaje en nuestra lengua. Pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni más ni menos, que cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención al otro (pero, si fuera posible, sin confundirlo con el lenguaje reformista de “atención a la diversidad”), de la bienvenida, de la acogida. Aquello que está en juego aquí es una hospitalidad sin condición, esto es, dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas; de lo que se trata, entonces, no es tanto de conquistar al otro para que ocupe un lugar en la escuela y allí se quede o se vaya. Algunas de las experiencias de inclusión haber encontrado modos de relación con la diversidad que, tal vez, más adelante, apenas produzcan un vaivén, una tensión casi infinita entre bienvenidas y despedidas, porque lo que parece que ponen en relieve no es más que el límite mismo de la propia razón educativa: no ven o no se ve la posibilidad de hacer de la escuela otra cosa, ni que el otro puede hacer otras cosas más allá de aquello que el “yo” escolar está, en apariencia, capacitado para hacer. Podríamos decir que por ese vaivén, que por esa tensión, se viven permanentes zozobras entre una actitud que se precia de ser hospitalaria pero que muchas veces acaba por ser hostil con la diferencia del otro.

- *“Habría que pensar quizá”* que junto con la idea de inclusión aún no se ha sabido, no se ha podido y/o no se ha querido trazar una distinción entre la idea de “diferencia” y aquella de “diferentes”, produciendo así, cada vez más, “diferencialismos” que vuelven a producir determinaciones acerca de “quién es el otro”, “qué le hace falta”, “qué necesita”, etc. De lo que se trata es de poner en relieve las diferencias, sí, pero no como atributos de algún sujeto o grupos de sujetos. Recordemos que las diferencias siempre están en relación y allí no es posible determinar “quién es el diferente”: hay diferencias de cuerpo, pero no un particular sujeto diferente de cuerpo, hay diferencias de aprendizaje, pero no un sujeto específico diferente de aprendizaje, hay diferencias de lengua, pero no un sujeto diferente de la lengua, etc.

¹² Jacques Derrida. *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Madrid, Editorial Trotta, 1998, p. 44.

Da la sensación que la inclusión muchas veces anuncia un discurso de la diferencia, pero carga sus tintas en relación a los diferentes, convirtiéndose entonces en un nuevo diferencialismo.

- Finalmente, *“habría que pensar quizá”* que una vez más se instala en relación al otro la cuestión de lo normal y lo anormal, esto es, que de lo que se trata es de una cierta política de normalización, una política de identidad ligada a cuestiones anacrónicas tales como “mejores o peores identidades”, “identidades correctas e incorrectas”, “identidades deseables o indeseables”.

Tal vez el cambio educativo, la propia idea de cambio educativo, encuentre aquí su propia bifurcación, su propia división irreconciliable. Porque, acaso: ¿puede ser que una nueva política sea sólo aquello que se piensa como una inclusión bastante semejante a la exclusión precedente, un modo de tener que tolerar (soportar, aguantar) al otro, mediada únicamente por un lenguaje jurídico, hostil a la singularidad del otro, una política diferencialista y normalizadora?

¿O bien esa nueva política debería partir de una nueva amorosidad, de una nueva hermandad, una política que se siente responsable por el otro, que es hospitalaria con la especificidad del otro, que está mediada por el lenguaje de la ética y que borra de una vez toda pretensión a la normalidad?