

## **DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN A LA ÉTICA EDUCATIVA.**

Carlos Skliar

Investigador CONICET / FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

I

Valga la aclaración, la aclaración primera: más que un texto sobre la educación inclusiva, sobre las escuelas inclusivas, sobre “valores” inclusivos, sobre esa inclusión que tanto merodea por la escena educativa (que tanto ¿promete? ¿asusta?, ¿perturba?, ¿intimida?, ¿molesta?, ¿enaltece?); sobre esa inclusión que parece ser para todas y todos en todos los sitios institucionalizados y mucho más allá también; sobre esa inclusión que surge a veces como obligación jurídica, a veces bajo la forma de una responsabilidad ética y un deseo, a veces como una mera apariencia de la bondad y otras veces como si fuera apenas una declinación del ánimo, una suerte de aceptación amarga hacia la venida de los otros; sobre esa inclusión que no se sabe muy bien si es continuación o no de la tan mentada “integración”, si es una abertura hacia la heterogeneidad, la pluralidad, la multiplicidad, la atención a la diversidad, si lo que cabe en ese “todos” incluye a propios y extraños, conocidos y desconocidos, feos, sucios y malos, o si es un alojamiento provisorio de algunos cuerpos, aprendizajes y mentes extrañas e infrecuentes; más que un texto sobre “esa” inclusión, insisto en aclararlo, este libro se plantea una cuestión radicalmente otra: se trata de una pregunta vital, álgida y en extremo sensible en torno del significado del “estar juntos” en las instituciones educativas o, en otras palabras, de los posibles sentidos de la convivencia y la coexistencia en la educación.

Pero: al decir convivencia, al pronunciarla, al invocarla, me da la sensación que muchos podrían sobreentender ese “aprender a vivir juntos” o bien ese “enseñar a vivir juntos” de neto espíritu curricular, temático, reglado, banal y superfluo, ya esbozado y diseñado por algunos técnicos y políticos hacia los comienzos de este siglo. La convivencia a la cual hago mención tendrá que ver

aquí con una sensación de fricción, con los embates, con el caos, con la perturbación que se produce en el encuentro y también con la imposibilidad misma de encontrarnos; en síntesis, se trata de una convivencia que se aleja por completo de esas imágenes de aparente calma, una calma casi sepulcral, con la que se pretende definir toda ecuación armónica, incluso idílica, al interior de las comunidades educativas.

Porque: *“Toda palabra depende de la boca que la pronuncia”*, dice Nietzsche. Y su cita resuena aquí no apenas para afirmar que toda palabra, por ejemplo la palabra “inclusión”, tiene autoridad y autoría desde su propio origen; no sólo para pensar que según “qué boca habrá qué inclusión”, sino sobre todo para dejar explícita una intención y una fuerte convicción: la de eludir toda tentación por escribir acerca de “qué es y qué no es, verdaderamente, la inclusión” o de “cómo debería ser, efectivamente, la inclusión”, o bien “que habría que hacer para que lo que se hace sea, alguna vez, algún día, inclusión” o, más aún, “dictaminar de una vez y para siempre la naturaleza y las propiedades de la inclusión”.

Digo: más que un texto sobre la naturaleza de las acciones del incluir, respetar, aceptar, valorar, tolerar y reconocer al otro de la educación –esas acciones que, aunque diferentes entre sí, se imponen como valores de la literatura inclusivista; esos verbos que indican acciones que no siempre suponen relaciones de “amorosidad” si no más bien la expresión de una asimetría de posiciones o, directamente, diferencias de altura; ese otro que se vuelve tanto enemigo como enigma, tanto presencia como ausencia, tanto banalizado como misterioso-; entonces: más que declarar, más que enunciar qué le pasa al “otro” de la educación –qué no tiene, de qué padece, qué le falta, qué hay que hacer con él- este libro se propone ser apenas una indagación acerca de una posible hospitalidad educativa, una posible disponibilidad, un recibimiento, una bienvenida, en fin, una acogida al otro, a cualquier otro, a todo otro.

Porque: *“La vida que dentro de nosotros fluye pide una cierta transparencia”*, escribe María Zambrano. Y esa transparencia nos solicita, nos exige, nos pide, que conversemos sobre **lo que nos pasa** con la diversidad, la inclusión y la educación y no ya sobre **lo que pasa** con ello. Como si la diversidad, la inclusión (y la educación) fuesen apenas términos utilitarios, externos, serviles y ajenos que nada nos dicen acerca de las relaciones y las experiencias

educativas, de esas relaciones y esas experiencias que son la fuente y el corazón de los saberes pedagógicos (¡pero nunca al revés!). Como si de todo lo que habría que hablar, escuchar, escribir y leer en este “asunto” particular fuera una obligación por averiguar si estamos o no “preparados” para la inclusión, si hay “capacitación” previa y qué dispositivo es necesario para “prepararnos”, “anticiparnos”, “prever”, antes que el otro, los otros, lleguen hasta nosotros, a nuestras instituciones.

Y más que un texto sobre la diversidad –esa diversidad que por lo general acaba por ser una descripción, etiquetamiento y una pura exterioridad; esa diversidad que parece poner el acento y los dispositivos de la mirada encima del cuerpo de los otros, esa diversidad que parece incluir a todos pero que, muchas veces, acaba por empobrecer la idea de alteridad; esa diversidad que no nombra si no a algunos pocos conocidos- este libro se vuelca enteramente a la búsqueda, casi desesperada, de un saber pedagógico sobre las diferencias, desde las diferencias.

Subrayo: más que formular el desenlace feliz de una incógnita que parece ser exterior a nosotros mismos, más que desanudar el problema educativo que es atribuido a los otros, incluso más que trazar los senderos de los textos legales que indican el camino inexcusable hacia la inclusión, de lo que se trata es de poner bajo sospecha esa tensión inviolada e inviolable entre “nosotros” y “ellos”, o entre “los mismos” y “los diversos”, o también entre “los normales” y “los anormales”, los “diferentes”, los “desiguales”, etc.

Porque: *“Hasta que el sol no te excluya, yo no te excluiré”*, dice Walt Whitman. Y en ese decir anuncia toda la provisoriedad, toda la fragilidad y toda la contingencia de la escena educativa. Y también sugiere que no podemos ser más altos que el sol al excluir, ni más perfectos que los astros al suponer que habremos de incluirlos.

Ahora bien, convengamos en algo: el “mundo” le pone las cosas difíciles a la educación, al menos tal como la entendían y la entienden hoy buena parte de los técnicos y/o los críticos especializados en pedagogía. El mundo le pone difíciles las cosas a la educación porque el mundo se ha puesto difícil. O, mejor dicho, el mundo se **nos** ha puesto difícil. Pero no difícil de comprender ni de explicar, no difícil de razonar o interpretar, no difícil de interpelar o discernir. Para ello hay suficientes comprendedores y explicadores de turno. Se trata más

bien de la dificultad de habitar el mundo, en habitarlo, por habitarlo. Ya no es sólo la aridez y la sequedad global lo que nos interroga. Ya no es sólo la pérdida de cierta brújula ideológica –ya que la inclusión viene tanto por derechas como por izquierdas-. No es, siquiera, la aceleración inexpresiva del progreso y su derrumbe. Es otra cosa. El mundo le pone difíciles las cosas a la educación porque le reclama, casi le ordena, que ponga en pauta normas, valores, ideales, sentidos, miradas, sueños, órdenes, saberes, indicaciones, señales, que el mundo por lo general no ofrece.

Esta sollicitación del mundo deja a las escuelas un tanto desacomodadas y desconcertadas con respecto al mundo o, incluso, parece dejarlas fuera de él. Sin embargo, y aunque parezca una zonzera, habría que decir que las instituciones educativas están dentro del mundo. Vale recordarlo. Sin embargo, pesan sobre ellas designios y mandatos que provienen desde una cierta ajenez. Es un “afuera” que mira a la educación como si nada tuviera que ver con ella.

Lo que sigue es, entonces, inevitable: ¿Es ese mismo mundo que detiene, encierra y mata a los inmigrantes el que produciría acaso escuelas para incluirlos? ¿El mismo mundo que no tolera a los extraños, los acogería suavemente en las escuelas? ¿El mismo mundo que pone en pantalla cuerpos perfectos –¡que son más dibujos que cuerpos!- sería capaz de dar muestras de aceptación y sentirse responsable por otros cuerpos deficientes, defectuosos, bizarros, monstruosos, anormales? ¿El mismo mundo que, a través de sus imágenes engañosas, juega a la guerra contra la infancia, contra la juventud, la adultez, la ancianidad, sería el encargado de darle valor, hondura y espesura a las diferencias?

Aún así es necesario hacer otra aclaración. La situación es grave, más que grave: no hay inclusión; al menos no la hay desde este lado del mundo. Este sería de por sí un punto de partida probable para la escritura de este libro, aunque algo ríspido por cierto. Es que apenas del 1 al 5% de la infancia y adolescencia con discapacidad está en el sistema público de enseñanza en nuestro continente. Muchísimas niñas de todo el mundo no van a la escuela. Hay infancias esclavizadas, prostituidas, desamparadas, refugiadas, en situación de calle, de drogadicción, de hambre, en fin, de muerte. Por eso mismo sería ingenuo querer encerrarlo todo en la fórmula repetida y repetitiva

de la exclusión/inclusión. Las cosas de este mundo son, todavía, mucho más complejas y, sobre todo, mucho más desconcertantes. Quizá porque hay más de un mundo. O quizá porque no ya hay posibilidad alguna de hablar en su nombre.

Al fin y al cabo: intentaré escribir aquí mis percepciones a propósito de algunas promesas educativas. Promesas, por un lado, de paraísos de diversidad y promesas, por otro lado, que tienen que ver con el supuesto fin de la tiranía de la normalidad. Promesas todas juntas. Promesas todas separadas. Promesas de integración. Luego, promesas de atención a la diversidad. Más luego, promesas de inclusión.

Y trataré, sobre todo, de pensar acerca del modo en que estas promesas están incorporadas o no, están encarnadas o no, respiran o no en la vida de las escuelas y los docentes.

Para ello: quisiera no dejarme convencer por la seducción de los eufemismos que suelen engalanar el universo de las reformas escolares, me gustaría no dejarme convencer por los nuevos neo-nombres dados a los “otros” que todo lo anuncian pero que nada enuncian, quisiera no dejarme ganar de mano por ese discurso que insiste en reiterar, en medio del vacío, que la inclusión es un valor supremo (aunque siempre sea un valor distante, más que futuro), que la inclusión ordena de una vez lo que el mundo desordena, que la inclusión permite, por sí misma, en sí misma, al fin, por fin, alegremente, estar “todos juntos” en la escena educativa.

Ojala.

## II

Voy a intentar en esta presentación poner en relieve un conjunto de cuestionamientos, dudas, problemas, incertidumbres que se originan del informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, realizado por Vernor Muñoz<sup>1</sup> y en el cual colaboré humildemente con algunas reflexiones, junto a Florencia Stubrin y Pablo Gentili.

---

<sup>1</sup> Documento: APLICACIÓN DE LA RESOLUCIÓN 60/251 DE LA ASAMBLEA GENERAL, DEL 15 DE MARZO DE 2006, TITULADA "CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS": *EI*

Quisiera, antes que nada, comentar cual fue mi participación en el informe en cuestión para sugerir así cuál será la perspectiva que voy a abordar en esta presentación. El informe mencionado es del año 2006 y versa sobre la situación mundial del derecho a la educación de las personas con discapacidad. El informe fue realizado, como ya lo he comentado, por Vernor Muñoz, Relator de la ONU sobre el Derecho a la Educación; en un trayecto de ese informe hizo consultas a un grupo de especialistas con el propósito de desentrañar algunas de las dificultades, las omisiones, los vacíos interpretativos para un análisis tan particular como éste.

Con toda franqueza habrá que decir que el informe aborda todos los niveles gubernamentales, pretende una mirada mundial sobre la discapacidad, pero tropieza con una primera piedra, con un primer obstáculo que es el de no poder determinar la verdadera magnitud del problema. Y aunque uno intuye que es un problema álgido, ya no se trata apenas del lamento por algo “que está en crisis”, sino que estamos frente a una cuestión verdaderamente dramática -y no estaría nada mal ponerlo en esos términos- porque tiene que ver, ante todo, con las condiciones de existencia de los demás y también con nuestra propia vida, nuestra propia existencia. Desde el punto de vista de cierto posicionamiento ético, que aquí asumiré, la separación entre “nosotros” y los “otros” ya ha dejado de funcionar –teórica y políticamente- y, por el contrario, presupone la idea de responsabilidad ante existencia de los demás en relación a nuestra propia vida.

Vernor Muñoz se encontró, a mi juicio, con una dificultad insalvable, que es la de la valoración de la magnitud del problema en sí, un problema del cual en verdad no se tiene una magnitud precisa. La paradoja está, entonces, en pretender discutir la magnitud de un problema sin tenerla a disposición.

Ya no se trata sólo de estadísticas, ya no se trata apenas de si sabemos o no sabemos de cuánta población estamos hablando, o en qué medida la cuantificación anuncia un cierto tipo de problema, sino que ya directamente tiene que ver con la falta de información, como si hubiera una población, en este caso población con discapacidad, que preocupa poco y nada, que

preocupa poco inclusive hasta el punto de no saber quiénes son, no saber dónde están, no saber qué les pasa, qué necesitan, qué quieren. Lo verán con nitidez en el material que tienen disponible. Lo cierto es que en el informe de todos los países hay columnas enteras que anuncian: “sin información, sin información, sin información”.

Por otro lado, creo que hay que tener cuidado en suponer que la información lo es todo, lo puede todo; me refiero a que podemos tener una información hiper actualizada pero al mismo tiempo sentirnos distantes de ella, alejados, ausentes, en fin, ajenos. Por lo tanto no se trata simplemente de censar la situación de las personas con discapacidad, sino plantear cómo efectivamente la magnitud del problema se ve amenazada por la magnitud de la falta de información.

Hay un detalle en particular, que no digo que me haya sorprendido, pero sí dolido – dolor, repito, que proviene de esa gramática del posicionamiento ético- acerca de la situación del derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina. Para referirme a ello, me voy a servir de apenas cuatro de las variables analizadas, en función de las respuestas obtenidas al cuestionario enviado por Vernor Muñoz a todos los países. Mi intención es la de mostrar dónde radica el abandono, dónde es mayor la desidia, dónde está la apatía e, inclusive, dónde se construye y constituye el desinterés.

1. No cabe duda que se ha avanzado muchísimo en el reconocimiento jurídico o en la existencia misma de un sistema jurídico adaptado, criterioso, justo, apropiado a la situación mundial de las personas con discapacidad. Este es un primer dato interesante, pues permite revelar en qué medida los lenguajes jurídicos atienden o reflejan, desde su lenguaje y su estructura, esto es, desde su propia fisonomía, desde su proclamación permanente, esta cuestión en particular.

2. Ha habido, en nuestro continente, niveles de financiamiento relativamente escasos y que no se relacionan en forma directa con el contenido y las pretensiones de los textos jurídicos relativos a la inclusión. Está claro que la cuestión del financiamiento para políticas públicas en educación debe ser

objeto de una cuidadosa discusión. Sin embargo, es posible afirmar que la mayoría de los países han tenido y tienen todavía ciertos recursos en este sentido, pero sólo han sido utilizados para implementar mecanismos parciales e insuficientes de formación y capacitación docente.

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

4. No existen, al menos por las informaciones aquí recabadas, proyectos de seguimiento, de acompañamiento de los proyectos de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. O, dicho de otro modo, de un modo quizás más saludable, no existe una compañía de la vida escolar para esta población.

Quise comenzar por estas cuatro puntuaciones a pesar que me parece que haría falta también comentarles el procedimiento de construcción de este informe: fue elevada a casi todos los países del mundo una cantidad determinada de preguntas, que dieran orientaciones y reflejasen la situación de las personas con discapacidad de la manera más nítida posible. Entre esas cuestiones estaban presentes: la existencia del reconocimiento jurídico del derecho a la educación en términos generales, el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de las personas con discapacidad puntualmente, el papel de los marcos jurídicos y las políticas públicas en cuanto a su cumplimiento efectivo, la importancia de la educación inclusiva, las adaptaciones necesarias en la educación regular, los impactos de la globalización financiera y económica en los proyectos educativos, el establecimiento de mecanismos de igualdad en el acceso, el porcentaje de personas menores de 18 años con discapacidad, el porcentaje de personas menores de 18 años con discapacidad que están escolarizados, las instituciones responsables por la identificación de las necesidades educativas especiales en cada país, qué medidas de inclusión se han tomado, qué



servicios de apoyo especializados existen, qué porcentaje de escuelas están beneficiadas, qué cantidad de escuelas especializadas hay en cada país, qué otras alternativas educativas se presentan, si hay o no un cobro directo o indirecto en la educación pública, si hay o no cobro directo o indirecto en la educación especial, los costos en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, la asistencia financiera a familias cuyos integrantes tuvieran alguna discapacidad, las garantías legales o administrativas de acceso a los edificios escolares, la normativa tendiente a garantizar las condiciones efectivas de aprendizaje, la existencia de servicios de transporte gratuito, tipos de programas de promoción para la inclusión, el cociente de deserción comparativo, el éxito o fracaso escolar comparativo, otros factores de discriminación que operan en el sistema educativo, el tratamiento curricular de la diferencia, la contribución de la educación al "empoderamiento" de los sujetos, las condiciones del entorno escolar, si el currículum incluye educación en derechos humanos, la evaluación de la calidad de la educación que se imparte a las personas con discapacidad, la evaluación del desempeño de los alumnos con discapacidad y, por último en esta extensa lista de preguntas y cuestiones, el tipo de capacitación docente.

Evidentemente se trata de un océano de preguntas, un océano de cuestiones, que tal vez la mayoría de nuestros países todavía no estén en condiciones de responder. En los datos obtenidos se puede apreciar qué países respondieron y qué países no respondieron; se advierte una gran cantidad de respuestas que provienen sobre todo de las organizaciones no gubernamentales, más que por los organismos del Estado, y es interesante advertir la discrepancia que hay cuando la respuesta deviene de una ONG o del Estado o Gobierno. Es peculiar esa diferencia de percepción, aunque por supuesto ella es explicable por completo.

De frente a semejante cantidad de cuestiones, no cabe duda que el resultado es interesante y a la vez tristísimo, es rico en sus matices y detalles, pero sombrío en su propia generalización. Desde el momento en que recibí toda la información y hasta que pude articular algunas definiciones conceptuales sobre sus resultados, pasé una temporada de mucha preocupación e, incluso, insomnio. La palabra insomnio tiene aquí una resonancia muy importante

porque hay quien diga que el sujeto ético es aquel que no puede “dormir”, que no puede “reposar” cuando sabe que la existencia del otro está amenazada<sup>2</sup>.

Participar de este informe, entonces, produjo a la vez insomnio y una intensa abertura de ojos, una especial atención de la mirada. Una mirada ética, por lo tanto, no va a suponer que cuente o diga qué se supone que debería ser la inclusión. Mal haría yo, después de haber trabajado en una parte de este informe, en presentarme aquí con un lenguaje técnico y/o con un lenguaje crítico, esos lenguajes habituales de la educación que insisten en decir lo que está mal, lo impropio, lo que hay que hacer, el imperativo moral.

Más allá de lo que está mal y lo debería haber en su lugar, lo cierto es que en nuestros países sólo del 1 al 5% de la población con discapacidad está en el sistema educativo.

¿Cómo pensar en este dato? ¿Qué significa ética y educativamente que apenas entre el 1 y el 5% de este grupo irregular de personas estén dentro del sistema educativo de los países en cuestión? Y no se trata apenas de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos.

Alguien podría decir, y con justa razón, que primero habría que “forzar” de una vez el ingreso de esta población a las instituciones educativas y, más luego, desarrollar aparatos de formación, didácticas, programas y currícula adecuadas para la convivencia y la inclusión que sean significativas. No creo, honestamente, que sean procesos diferentes y/o consecuentes o derivados uno del otro. No creo que primero haya que “incluir” y luego pensar de qué se trata el habitar juntos la escuela, el estar juntos en la escuela.

Es posible advertir cómo en muchos países de nuestro continente estas dos cuestiones están radicalmente desvinculadas, disociadas, separadas. Esto es: se ha subrayado imperiosamente la afirmación que “hay que estar todos

---

<sup>2</sup> Emanuel Lèvinas (1998) sugiere que la responsabilidad ética es un estado de perpetuo insomnio, un permanecer alerta. En ese mismo sentido Joan-Carles Mèlich (2003) concibe la ética como un modo de relación con los otros, de una relación de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima.

juntos”, pero al mismo tiempo la pregunta del “para qué y cómo del estar juntos” quedó relegado a un segundo plano o, directamente, no ha sido motivo de debate y profundización. En cierto modo parece quedar claro que hay que estar juntos en el sistema educativo, pero aún no hay un pensamiento acerca del encuentro en sí, de la relación pedagógica como tal.

Dije antes que no me compete ni soy partidario de decir qué es lo que debería ser la inclusión y lo reafirmo ahora, pues ésta es la principal conclusión a la que se llega a partir de cierta lectura del informe: la inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No “es” en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia definición.

Creo no equivocarme si digo que el informe en cuestión presenta tres grandes modos de pensamiento sobre qué significaría la educación inclusiva. Hay toda una primera parte donde efectivamente surge una narrativa asertiva, casi diría no especulativa ni interpretativa, donde el texto da vueltas en torno acerca de aquello que la educación inclusiva es, aquello que la educación inclusiva debería ser, cuánto la educación inclusiva tiene que estar fundamentada en un conjunto de leyes específicas, fórmulas apropiadas, mecanismos universales.

Sin embargo, ustedes verán que el informe cambia su estilo narrativo algo más adelante, pues deja de lado un poco la idea de “moral” inclusiva y avanza en su complejidad al incorporar ya no más y más leyes, más y más textos oficiales, más y más fórmulas o técnicas, sino a los sujetos concretos de la acción educativa: hombres, mujeres, niños, padres, madres, etc. Es allí, me parece, donde el informe cambia de una posición “técnica” de la inclusión hacia una dimensión “relacional”.

Vernor Muñoz sugiere que hay tres condiciones para que la idea de inclusión quede emparentada con la idea de justicia, de lo justo: en primer lugar la *temporalidad del proyecto*, es decir, la idea que la educación inclusiva depende de su trayectoria desde las instancias más tempranas en los sistemas institucionales educativos hasta la formación profesional. Esto debe remarcar, aunque probablemente ya es de común entendimiento, porque la educación inclusiva no se remite ni se refiere únicamente al sistema de educación básica; y sería una discrepancia pretender crear sistemas de inclusión en un cierto período de la vida institucional de los niños y sólo en ellos.

En segundo lugar, la idea de inclusión debería estar fundamentada en la *libertad de los padres, de las familias* para poder elegir el sistema educativo para sus hijos. La localización geográfica y el tipo de proyecto educativo e institucional es una decisión centrada en la libertad de elección de la comunidad familiar. Creo que este señalamiento que hace Vernor Muñoz tiene que ver con algunos datos que provienen de la información que muchos países ofrecen: la decisión de los movimientos y las trayectorias institucionales de los niños, sobre todo en nuestro continente, han dependido y dependen de una decisión técnica, de profesores, equipos docentes y equipos directivos, dejando a un lado las percepciones y facultades de los padres para tomar decisiones acerca de la inclusión de sus hijos.

Al alcance temporal y la elección familiar, se sumaría un tercer elemento en la relación entre inclusión y justicia, que tiene que ver con el *derecho de los niños a expresar sus opiniones*. Esto resulta muy curioso, porque se diría qué tienen qué pensar los niños, qué pueden decidir ellos (si esto ya se piensa sobre la infancia “común”, imaginemos por un instante qué se piensa de la infancia “anormal”). Pero si para algo vale la pena todo el trabajo que se viene haciendo es, justamente, para pensar desde el punto de vista de la infancia, y no desde el punto de vista del adulto. Ese enorme esfuerzo que todavía habría que realizar se hace necesario para pensar que esa educación es del niño, no es hacia el niño, no es en dirección a, sino que es de él, es de su propiedad. A veces cuando uno discute en términos de derecho, se olvida que el derecho es del otro, no somos nosotros los que habilitamos o deshabilitamos un derecho, el derecho es propiedad de cada uno, de un otro que, éticamente debe ser considerado como anterior a nosotros mismos.

Reparemos, entonces, en esa tríada, en esa suerte de triple afirmación sobre aquello que torna justo el sentido de la inclusión educativa: la temporalidad “alargada” de los proyectos, la libertad de los padres para tomar decisiones educativas y el derecho a la opinión de los niños sobre su propia educación. Yo creo que estas son tres miradas, quizá una más institucional, pero otras son decididamente éticas. Se trata de un movimiento, de una tensión que tiene que ver con generar espacios -no tanto de enseñanza y aprendizaje en términos tradicionales- sino de establecer un modo de conversación peculiar entre la comunidad educativa, la familia y los niños a propósito de qué hacemos con la

escuela, qué hacemos con el proyecto escolar, qué hacemos con eso que llamamos de inclusión.

He intentado decir desde el principio que el problema más grave es el de la enorme cantidad de personas con discapacidad que están fuera del sistema educativo. No se trata ya de si están en escuela regular o en instituciones especiales, se trata lisa y llanamente del hecho “que no están”. Es cierto que en nuestros países esa situación no es privativa ni peculiar de esta población. Pero también es verdad que las informaciones reunidas en el informe aluden a dos cuestiones muy diferentes: por un lado hay niveles profundos de deserción de la población con discapacidad (¿expulsión?, ¿exclusión?); y también hay un amplio sector que nunca ha estado en el sistema educativo (¿desinterés?, ¿irresponsabilidad?, ¿apatía?).

El informe muestra con meridiana claridad que el problema adquiere mayor complejidad cuando pensamos de qué manera, si la hay, las instituciones educativas buscan en su comunidad o identifican en ella el lugar dónde se encuentra esa población, sus formas de vida, su cotidianidad. Tampoco es menor el problema de aquellos que sí están en el sistema educativo. Para volver más transparente el debate: si la primera situación –la de la ausencia de la población- es un problema que se pretende básicamente cuantitativo, el segundo –el de la población que está presente- es un problema de orden cualitativo y de qué tipo de proyectos escolares pueden o no dar acogida. Pero hay, todavía, algo más: si por un lado la mayoría de la población no está en el sistema de enseñanza, la poca cantidad que hay probablemente se vaya del sistema educativo. La mayoría no está pero los pocos que hay probablemente estén afectados del grave problema de deserción. Está claro que si yo sigo esta línea de pensamiento, lo que hay que imaginar no es simplemente la entrada de esta población para mejorar los porcentajes, sino que lo que hay que pensar es la finalidad del proceso. Ya no se trata de cómo evitar la exclusión inicial, sino de cómo prevenir la deserción.

Es verdad: podríamos detenernos un largo tiempo a pensar en cómo poblar las instituciones, en cómo lograr que una población históricamente distante e aislada pasa del “estar fuera” al “estar dentro”; pero la situación es de tal ambigüedad y de tal aspereza que habría que pensar al mismo tiempo cómo

interpretar la fuga casi permanente: casi el 80% de la población con discapacidad que están en la escuela regular desertan.

Se entiende que una propuesta de inclusión requiere de variadas políticas a habilitar y a desprender en una dimensión necesaria de simultaneidad. Y se comprende bien, además, que desde el punto de vista de los tiempos políticos todo el esfuerzo se haya ido en la preocupación sobre la entrada de la población al sistema de enseñanza. Sin embargo, tengo la sensación que no se trata de un problema apenas de secuencia temporal: primero, que estén en las instituciones, después a imaginar la naturaleza de esa "interioridad" inclusiva.

Dejemos de lado algunos de estos rodeos para enfrentar ahora con mayor detenimiento algunas posibles interpretaciones acerca de lo que nos está ocurriendo con la inclusión en función de los datos generados por el informe.

Una de las conclusiones posibles, apuntada con claridad por Vernor Muñoz, tiene que ver con las discrepancias presentes entre el progreso inestimable de los marcos jurídicos y el retroceso o estancamiento de una política pública de financiación específica al respecto. El lenguaje jurídico se ha vuelto bellamente pretencioso, está en su máximo nivel de expresividad, pero a la vez sigue existiendo una cierta incapacidad para determinar qué recursos específicos son necesarios para que la inclusión educativa sea justa, en concomitancia con la justeza y presteza del lenguaje jurídico: ¿se trata, acaso, de modificaciones arquitectónicas? ¿De programas de formación docente? ¿De políticas de, para y hacia los medios de comunicación? ¿De apoyos económicos para las familias y las comunidades pobres en situación de discapacidad? ¿De orientar los recursos hacia salud pública a favor de políticas de prevención? ¿De apoyo a la innovación en materiales escolares? ¿De mayores recursos para la investigación educativa? ¿De crear centros especializados en el interior de las instituciones educativas regulares? ¿De todo ello a la vez? ¿De nada de todo eso?

Otra de las conclusiones puede resultar más que obvia, lo que no quita que también sea más imprecisa y, porqué no decirlo, además, desoladora. Se trata de aquello que se da en llamar como la "falta de voluntad política". Es cierto que esta expresión no pasa de ser un latiguillo para justificar todo aquello que no ocurre, todo aquello que no puede hacerse, todo aquello que se interrumpe por desaveniencias de superficie. Sin embargo, en este contexto particular,

puede tener una raíz bien precisa. En América Latina, ya históricamente, ocurre que la falta de voluntad política genera la mayoría de las veces una sensación real de discontinuidad y abandono de los proyectos educativos regionales y nacionales. Para ejemplificar sin tapujos lo anterior debo retomar los cuatro puntos centrales con los que inicié mi intervención, indicando de ese modo la realidad de las políticas inclusivas actuales en buena parte de nuestro continente: hay, al mismo tiempo, una legislación impecable, una financiación escasa y/o subutilizada, bajísimo porcentaje de acceso, nulidad absoluta en el acompañamiento pedagógico hacia los sujetos. Con algunas excepciones puntuales, ésta es la imagen nítida de la situación. Y, sepan ustedes perdonarme, voy a repetirlo una vez más, pues me parece que hay que enfatizar todavía esa suerte de tejido argumentativo que parece arrojar, al fin, la clave de las dificultades y, en ciertos casos, del desmoronamiento de los proyectos de inclusión: sistemas jurídicos impecables, inespecificidad y/o insuficiencia financiera, poquísima población incluida, falta de seguimiento de la vida escolar de los “incluidos”.

Apartándome un poco del esquema formal del informe y su relatoría, tengo la impresión que la pregunta crucial, la pregunta acechante, la pregunta molesta y necesaria a la vez sería, entonces, la siguiente: ¿De quién es el problema, la cuestión, de la inclusión? Sé que sobreviene, inmediatamente, la tentación de responder que ese problema, esa cuestión, es de todos. Y así, quizá, con esa imprecisión generalizadora, también la complejidad y la seriedad se diluyen con rapidez.

No temo en afirmar que el problema, la cuestión de la inclusión depende, en mayor medida, del sistema general de educación. En principio esta afirmación es un modo directo de evitar que se siga identificando la inclusión como un movimiento que depende por completo del sistema de educación especial, sus instituciones, sus profesionales y sus saberes. Habría que hacer una revisión teórica e histórica más detallada acerca de esta cuestión, pero da la sensación que en la mayoría de los países la inclusión ha sido el resultado de una acción directa y exclusiva de la educación especial. Inclusive esto es evidente cuando advertimos la transformación disciplinar y el travestismo discursivo que denota el pasaje de la educación especial hacia la “atención a la diversidad”.

El protagonismo de la educación especial en la inclusión es indiscutible pero, a la vez, insuficiente, incompleto por necesidad y por naturaleza. La inclusión no puede sostenerse nada más que en los profesionales, los saberes, las prácticas de la educación especial. No sólo porque justamente han sido criticadas con vehemencia y, en casos, exceso de dureza, sino porque aún cuando se trata de saberes y prácticas sólidas, no siempre es decisivo o pertinente para una transformación radical de las instituciones educativas comunes. El cambio de estas instituciones no depende sólo de una transferencia disciplinar desde la educación especial hacia la educación regular.

En ese sentido, habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta en la escuela común es, casi siempre, “no estamos preparados”. Hay que volver sobre lo que decimos de la inclusión como para que alguien conteste “no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven”. Muchos países han decidido tomar el toro por las astas, han decidido que todo depende de una buena formación, de una buena capacitación en el orden de la inclusión, tratando de dar un sentido nuevo y diferente a aquello de qué significa ese “estar preparado”.

Lo que voy a decir, haciéndome responsable del todo, que a esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir estar preparados. Lo digo con total honestidad, lo digo además con mucha responsabilidad, porque en la medida en que hemos evaluado proyectos de capacitación y formación donde se sabía muy bien qué quería decir estar preparados, esas preparaciones y esas capacitaciones generaron al fin muchísimos obstáculos para la acogida de esta población.

¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”?  
¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para



recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no se puede ser responsable y estar disponible a que alguien, independientemente de su lengua, de su raza, de su religión, de su cuerpo esté aquí? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? Estar preparado es otra cuestión. Estar preparado es además de un objeto de discrepancia permanente -pues vaya a ver qué querrá decir estar preparado para trabajar con niños sicóticos, vaya a saber qué quiere decir estar preparado para trabajar con niños con múltiples discapacidades- ¿Estar preparado quiere decir anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente?. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, habría que hablar de un “estar disponible”, sobre todo en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar la idea de un alumno tradicional, de un alumno común, normal, así como también, para acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar la idea impropia de un aprendizaje tradicional, de un aprendizaje común, normal. . Por lo tanto el debate de si hay que hacer una formación específica o general para mí pasa a segundo plano, es un tipo de discusión que o bien desborda o bien detiene la discusión fundamental: por más preparado –en el sentido de anticipado- a alguna situación educativa particular, lo que cuenta, lo que vale la pena, es estar disponible, estar abierto a la existencia de los demás.

En todo caso, toda pre-preparación, toda anticipación, configura un dispositivo técnico, una cierta racionalidad, pero no funciona necesariamente como posicionamiento ético en relación con otros. Por esa misma razón es que no se trata de una formación que se base apenas en incluir la temática en los currículos de formación, aún cuando la mayoría de los países que responden al informe ha afirmado que ésa es su principal política, su principal transformación educativa. Entonces: no se ha hecho otra cosa que hablar temáticamente sobre la discapacidad, hablar sobre la diversidad, hablar sobre la sordera, hablar sobre la pobreza, la ceguera, lo femenino, lo indígena, lo negro, lo extranjero, etc.

Quisiera ser todavía más enfático en este punto. Desde los primordios de la idea de inclusión educativa se ha pensado que la cuestión decisiva para la formación tendría que ver con el hecho de incluir las temáticas específicas de educación especial y/o de otras poblaciones concretas. Para los docentes

formados en educación general, queda claro, su conocimiento estaba habilitado y restringido a los saberes acerca de la infancia, adolescencia y juventud “normal”. Está claro que también se ha tematizado a la infancia, a la adolescencia y a la juventud. Hay un saber, por ejemplo, sobre la infancia, lo que no supone que el tema reemplace sin más a la relación pedagógica que se establece con cada niña, con cada niño.

Asumo aquí una posición en parte contraria a la tradición formativa. Creo que habría que invertir la lógica entre el saber temático y el saber pedagógico relacional. Creo, específicamente, que el saber relacional es anterior y determina al saber disciplinar, pero no lo contrario: ¿cómo garantizar, entonces, relaciones pedagógicas entre actuales/futuros docentes y la población con discapacidad? ¿Cómo habitar, éticamente, el encuentro con el otro? ¿Cómo evitar toda tematización del otro? ¿Cómo no caer en la tentación de confundir a una persona sorda con el tema “sordera”; a una persona ciega con el tema “ceguera”; a una persona extranjera con el tema “extranjería”?

En la tradición escolar parece subsistir un notable apego a la tematización, como cuando se “habla” de las drogas, o se “habla” de los drogadictos, pero no se conversa con ellos. Entonces cabe la pregunta: ¿será que la pedagogía debe saberlo todo acerca de un tema, o su especificidad está en un saber-conversar con cualquiera y con cada uno de los sujetos educativos? Podríamos hablar de la sordera, de la inmigración subsahariana, de la drogadicción, de la miseria, es verdad, pero lo que es importante sería el establecimiento de una conversación con ellos y ellas, y entre ellos y ellas. En síntesis: no hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, si no colocamos en el centro de la escena el “qué pasa entre nosotros” (y ya no el “qué pasa con el otro”).

Por lo tanto esta idea de estar o no estar capacitado, de estar o no estar preparado es una respuesta a una pregunta por la inclusión quizá mal formulada. La pregunta de la inclusión podría ser una pregunta no ya ligada a la preparación específica para atender sujetos con tal o cual característica; habría que quitarle ese excesivo halo de misterio que rodea a algunos grupos, no hay que híper especializar a los docentes.

Recordemos que las opiniones acerca del supuesto anacronismo de la educación especial fueron motivadas, entre otras razones, justamente en virtud de la híper especialización, es decir, la obstinación por un doble exceso

formativo: el exceso del particularismo y el exceso de generalización acerca de “sus” sujetos, “sus” técnicas, “sus” instituciones, “su” currículum, “sus” saberes, etc.

Si la primera cuestión a repensar tiene que ver con las tradiciones de formación y tematización, la segunda cuestión estaría relacionada con otro orden de cosas, aunque sus efectos puedan ser en parte similares.

Se trata de la relación ambigua y contradictoria entre la razón jurídica y la razón ética. La inclusión es asumida, la mayoría de las veces, desde el punto de vista de un conjunto de derechos inobjetables: hay el derecho a una educación igualitaria, hay el derecho a una escuela para todos, hay el derecho a educar para la diversidad, hay el derecho personal, hay el derecho social. Sin embargo ¿qué ocurre cuando la razón jurídica se presenta en exceso, esto es, cuando se presenta como la única razón o, inclusive, cuando se presenta como condición anterior, como precedencia, a lo que podríamos llamar como la razón ética?

Podrán decirme que allí no hay contradicción alguna, que la razón ética y la razón jurídica pueden ser aliadas, en movimientos solidarios. Creo que algo ha pasado para que los sistemas constitucionales y los lenguajes jurídicos sean cada vez más perfectos, mientras tanto la razón ética va cediendo, ahogándose en sus propios dilemas, desapareciendo como valor primordial y universal. Algo ha pasado, algo que quizá tenga que ver con que nos acontentamos con los sistemas textuales implacables, los sistemas jurídicos intachables, la invocación a la razón del derecho y la justicia. El informe confirma, una vez más, la extensa brecha que existe entre la razón jurídica y la propuesta de inclusión en los sistemas educativos.

De alguna manera aquí se nos ha presentado una contradicción, toda vez que sólo se esgrime una razón jurídica, pero no un planteamiento ético universal. Y la conversación educativa no toma lugar: “yo tengo mis derechos, tú tienes tus derechos”. Ha habido situaciones muy lastimosas en ese sentido: en algunos países al derecho del niño por estar en una escuela se oponía el derecho del docente a no recibirlo por no “sentirse preparado”. Todos esgrimen sus derechos pero nadie se mira a los ojos.

Asistimos a una época de sobreabundancia de la razón jurídica y una carencia manifiesta de discusión ética. Lo que quisiera decir es que la razón ética

debería ser anterior a la razón jurídica, darle sustento, darle fundamento, darle vitalidad, tornala humana, aunque suene extraño el decirlo.

Un número inmenso de situaciones de inclusión educativa viene resolviéndose exclusivamente por la vía legal. Sin intención de juzgar equivocado o no ese procedimiento, me pregunto si la idea de inclusión no tendrá más que ver con una acogida, una bienvenida, un cierto modo de decir: “ésta es tu casa”, dar hospitalidad al otro, recibirlo.

En este punto de la conversación me gustaría introducir tres imágenes muy breves acerca de la idea de inclusión como abertura y como apertura. De hecho, en muchas escuelas de muchos países la inclusión parece estar asociada puntualmente a una metáfora acerca del abrir las puertas de las escuelas - mientras que la exclusión, claro está, tendría que ver con la imagen de los portones cerrados-. Desde el punto de vista ético se presenta una imagen muy clara, pues “abrir” supone “abertura”, “apertura”, una abertura y una apertura del sí mismo (repetido, encerrado) hacia lo otro, apertura hacia lo que viene del otro, apertura hacia la existencia del otro.

Las tres imágenes de inclusión y abertura/apertura serían las siguientes: la imagen de inclusión *a puertas abiertas*, la imagen de inclusión y las *puertas giratorias* y la imagen de inclusión y las *puertas con detectores de metales*. Me parece que las imágenes son de por sí suficientemente claras como para exigir más comentarios. Aún así cabe decir ellas remiten a tres experiencias diferentes de inclusión: la de las instituciones que abren sus puertas o que ya tenían sus puertas abiertas o que no consideran la existencia de puertas y que no solicitan ni exigen nada del que llega; la de las instituciones que dejan entrar a alguien y que, en ese mismo movimiento, también lo excluyen, lo expulsan; y las instituciones que, antes de abrir sus puertas, realizan un “diagnóstico” completo del que llega (¿quién eres tú? ¿Qué lengua hablas? ¿Cómo te llamas? ¿Cómo aprendes? ¿Qué tienes? ¿Qué quieres de nosotros?). Quisiera dejar registrado que el acto de “abrir las puertas” institucionales no supone ninguna virtud moral de la cual jactarse; más bien se trata de una condición inicial, de una condición (si se me permite el juego de palabras) *incondicional*.

Ahora bien: a la cuestión de la tradición formativa y el exceso de razón jurídica, se suma aquí otro problema para ser pensado, que yo llamaría el problema del

*diferencialismo*. La discusión que propongo hacer en relación a ello es múltiple y temo no poder abordarla con la profundidad que merece. Para comenzar: ¿la inclusión educativa tiene que ver con la igualdad y con la diferencia? ¿Tiene que ver con la igualdad o con la diferencia?

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

Vale la pena insistir una vez más en ello: se podría estar utilizando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término “diferentes” como una indicación hacia los “anormales”. Fíjense qué curioso, que hasta no hace mucho tiempo, cuando alguien señalaba con un dedo y decía allí hay un diferente lo que hacíamos todos era evaluar al diferente, porque le creíamos a ese dedo que señalaba, nos parecía un dedo muy especializado, muy formado, intachable, y sin embargo hoy lo que está en tela de juicio no es el niño o el joven diferente; lo que está en tela de juicio es el dedo que apunta. Lo que nosotros decimos es que la inclusión puede volver a ser una política donde marcar a los diferentes, como si en vez de bienvenida, acogida, hospitalidad, disponibilidad y responsabilidad hubiera un nuevo reposicionamiento de la norma escolar.

Quizá habría que considerar como válida la siguiente posición ético-discursiva: *“en el pensamiento de la diferencia no existen sujetos diferentes”*. Y es que si hablamos de las diferencias de cuerpo, todos los cuerpos forman parte de ella; si hablamos de las diferencias de aprendizaje, todos los modos de aprender caben en ella; si hablamos de las diferencias de lenguaje, todos los modos de producción y comprensión están allí. Sin embargo, siempre sobreviene una derivación sutil de la diferencia hacia los diferentes, como si no fuéramos capaces de mencionar la diferencia por sí misma, y precisáramos de sujetos anómalos, objetos de corrección. En muchos escenarios educativos se ha puesto en marcha un proceso de inclusión, pero todo el tiempo obsesionados con los diferentes. La diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto. Y ése es un cambio paradigmático que, a mi juicio, aún no hemos hecho: una transformación ética que desplaze la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa –pedagógicamente- entre nosotros

En el año 2001 asumí la responsabilidad de coordinar el área de Educación Especial del Municipio de Porto Alegre, Brasil. En esa circunstancia fue creado un centro de atención especializado al interior de una escuela polo de la ciudad. Las consultas por parte de los docentes, ese año, aumentó en progresión geométrica, tentados por la presencia de especialistas. El sólo hecho de haber profesionales de educación especial disponibles, hizo que los docentes comenzaran a sospechar de sus alumnos cada vez más: cualquier movimiento en falso, cualquier mirada hacia el costado o hacia el vacío, cualquier borrón en el cuaderno, daba margen a pensar si no era necesaria una consulta al centro. El lugar del educador especial en la educación común no es, no puede ser, un ser identificador de “diferentes” y productor, entonces, de más y más diferencialismo.

Me gustaría terminar esta presentación con algunas cuestiones que se alejan aún más de la literalidad y la materialidad del informe pero que, con certeza, también están en su intimidad, en el centro de su corazón. Creo que el pensamiento pedagógico de la inclusión debería abandonar de una vez esa suerte de obsesión por el otro y dirigir su pensamiento hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa esencial. Esto quiere decir quitarse de encima aquella permanente e insistente pregunta acerca de: ¿quién es el otro?

¿qué tiene? ¿por qué su aprendizaje no entra en los cánones del “aprendizaje”? ¿qué le pasa? ¿qué tendrá su familia? Y poder pensar, como lo mencioné hace un instante: ¿qué pasa –pedagógicamente- entre nosotros? De lo que se trata es de transformar ese registro que parte de una pregunta que apunta hacia el otro, en una pregunta que responda permanentemente a lo que pasa entre nosotros. Porque esa es la clave de la transformación política y educativa<sup>3</sup>.

Lo “que pasa entre nosotros” en la inclusión no puede ser sencillamente analizado en términos de una calma ficticia, de una armonía sin embates, de una empatía inmediata y de la solución de todos los conflictos habidos y por haber. Bien alejado de ello, la idea del estar juntos que entraña la inclusión siempre debería presuponer *afección*. Esa es la definición que nos propone al respecto Jean-Luc Nancy<sup>4</sup>: afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afección en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico: un encuentro con el otro, sin que nos pase nada. No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar.

Ahora bien: a los docentes se les ha pedido hasta hace relativamente poco tiempo que enseñen lo mismo a todos, mientras que hoy el pedido es que enseñen a cada uno cosas diferentes. Por eso el profesorado percibe estas transformaciones bajo la exigencia (im)posible de tener que producir actos heroicos, proezas enormes, acciones desmesuradas. Tal vez la inclusión no solicite tanto de ese heroísmo sino de aquello que podríamos denominar como “pequeños gestos”, “gestualidad mínima”. ¿A qué estoy haciendo referencia? A mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc. Es aquí donde la educación especial tiene algo para decir, algo sobre esos saberes mínimos, algo sobre esa gestualidad sin estridencias. ¿Seremos capaces de comenzar a pensar la inclusión en términos de pequeños gestos, más que de grandes hazañas que, al fin y al cabo, tornan imposible la relación de igualdad y diferencia?

---

<sup>3</sup> A este propósito pueden consultarse algunos de los escritos de José García Molina, de la Universidad de Castilla La Mancha y de Nuria Pérez de Lara, de la Universidad de Barcelona.

<sup>4</sup> Jean-Luc Nancy, *Ser singular plural*, Madrid: Arena Libros, 2006.

Quisiera terminar mi intervención con dos grandes preguntas que para mí están en el corazón, en la médula del acto de educar y por lo tanto también de la inclusión.

Hay dos preguntas<sup>5</sup> que la educación no puede dejar de hacerse a sí misma y a los otros, independientemente de qué lengua hablen, qué cuerpo tengan, independientemente de cómo aprendan. La primera pregunta -que en el pasado reciente podría considerar como una típica de la educación especial, es una pregunta ligada al enseñar a vivir, es decir: ¿Es posible enseñar a vivir? Esa pregunta está necesariamente vinculada a una segunda pregunta: ¿cuándo serás responsable por tu propia vida? Y tengo la sensación que la educación especial quiso enseñar a vivir “a pesar” del otro, y que la escuela común ha prácticamente abandonado el sentido vital de esa pregunta. Quizá la inclusión permita redescubrir una ética educativa alrededor de esas dos preguntas.

---

<sup>5</sup> En este punto, me apropio de las dos mismas preguntas planteadas por Jacques Derrida en el texto: “*Aprender (por fin) a vivir*”. Amorrortu, Buenos Aires, 2004.