

# ¿Incluir las diferencias o a los diferentes?

## Una cuestión mal planteada en una realidad desoladora

Carlos Skliar <sup>1</sup>

Flacso/Conicet, Argentina

### Abstract

Este texto se plantea una relectura ética acerca del derecho a la educación de las personas con discapacidades, con un énfasis prioritario de la situación en América Latina. A partir de considerar los sistemas jurídicos, los modos de financiamiento políticos, los porcentajes de inclusión y los programas de seguimiento de la población con discapacidad en edad escolar, se deriva toda una serie de discusiones sobre la idea de formación educativa, el estar junto a otros y las responsabilidades éticas en la tarea de educar.

### Palabras clave

Discapacidad – Inclusión - Diferencias – Responsabilidad ética

### Abstract en ingles

This paper raises the need of an ethical re interpretation of the right to education of people with disabilities, with a strong emphasis in Latin America. By considering juridical systems, political fundings, inclusion percentages and monitoring programmes focused on people with disabilities in school age, a series of discussions is proposed: about the idea of educational training, about living and being with others and about the ethical responsibilities in the task of teaching.

### Keywords

Disability – Inclusion – Difference - Ethical responsibility

### Introducción

Voy a intentar en este artículo 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 discapa-

cidad, realizado por Vernor Muñoz <sup>2</sup>, Relator de la Organización de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, en el cual colaboré humildemente con algunas reflexiones generales, junto a otras personas.

Habrá que decir, con toda franqueza, que el informe aborda todos los niveles gubernamentales, que pretende una mirada mundial sobre la situación educativa de las personas con discapacidad, que hurga en cada rincón del planeta en busca de información relevante para repensar las políticas públicas específicas, pero que 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, debemos presuponer la idea de responsabilidad ante la existencia de los demás en relación a nuestra propia vida.

El Informe se encontró, como he dicho, 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 dimensión precisa. La paradoja está, entonces, en pretender discutir

1. Coordinador del Área de Educación de FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires e Investigador Independiente del CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina.

2. Documento: APLICACIÓN DE LA RESOLUCIÓN 60/251 DE LA ASAMBLEA GENERAL, DEL 15 DE MARZO DE 2006, TITULADA “CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS”: El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz.

la magnitud de un problema sin tenerla a disposición con claridad: ¿cuántas personas con discapacidad podrían estar en el sistema educativo y no lo están?, ¿dónde están esos niños, esas niñas, esos jóvenes con discapacidad que no están en ninguna institución conocida?, ¿cuántas personas con discapacidad están en el sistema educativo?, ¿y cómo les va, es decir, qué pasa con su educación?, ¿en qué medida ha habido una deserción de esta población al no encontrar singularidades pedagógicas adecuadas para ellos en las instituciones comunes, no especiales? Esto es especialmente grave en África y en América Latina, pero no deja de ser preocupante en otros continentes.

Pero 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 una falta de información que preanuncia un devenir histórico y una dimensión ética del todo particulares: como si hubiera una población, en este caso la 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, cómo sería posible garantizar sus derechos más básicos.

Por otra parte, creo que hay que tener cuidado en suponer que la información lo es todo, que lo puede todo; me refiero a que podemos disponer de una información actualizada pero al mismo tiempo mantener una relación de ajenidad y de desinterés. 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 misma de la falta de información.

Sobre América Latina, el derecho educativo y la situación escolar de las personas con discapacidad.

Hay un detalle en particular, que no digo

que sorprenda, pero sí que causa cierto dolor –dolor, repito, que proviene y representa parte del lenguaje del posicionamiento ético que aquí asumo- 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 por la población con discapacidad.

Para ello quisiera detenerme, primero, en el tipo de relevamiento que fue hecho a nivel mundial, para luego detenerme en algunos tópicos cruciales de América Latina.

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 es-

pecializadas 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. Sin duda que

ponerse de frente a los datos obtenidos provoca, al menos, varias noches de 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>3</sup>.

Cuatro son los elementos que, ahora, quisiera destacar:

**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, regional y local 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 adecuados pero que no se han relacionado 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 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

3. 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.

saludable, no existe una compañía de la vida escolar para esta población, a no ser por las excepciones mostradas en países como Costa Rica y, pero en otro sentido, también por Cuba.

El primer problema. El problema definitivo. Más allá de lo que el informe señala como inapropiado y más allá también de lo que debería hacerse, lo cierto es que en nuestros países de América Latina apenas del 1% al 5% de la población con discapacidad en edad escolar 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 (por demás irregular de personas, claro está) 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, luego, desarrollar aparatos de formación, didácticas, programas y currícula adecuados para la convivencia y la inclusión que sean significativos. 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, divorciadas. Esto es: se ha subrayado imperiosamente la afirmación que “hay que estar todos 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 firme acerca del encuentro en sí, de la relación pedagógica como tal.

No me compete ni soy partidario de decir qué es lo que debería ser la inclusión y lo reafirmo ahora, pues esa 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. Así, tendríamos que ver qué boca dice “inclusión” y no tanto qué dice la palabra inclusión. Contradiéndome en parte a mí mismo, dejo registrado que el origen de la palabra inclusión está en la raíz latina de la expresión in-clausere, es decir, enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio.

Nociones de inclusión. Nociones de discapacidad

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 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, el informe cambia su estilo narrativo enseguida, pues deja un poco de lado 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 más bien “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 que 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 de “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 donde 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 y 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 de 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, por qué 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 desavenencias 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”.

### **¿De quién es el problema de la inclusión?**

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 identi-

ficando la inclusión como un movimiento que depende por completo del sistema de educación especial, sus instituciones, sus profesionales, las familias y de sus saberes en particular y en conjunto. 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”.

A esta altura de los acontecimientos es posible afirmar que 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 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 en mi opinión 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 ésta 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 conformamos 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, tornarla 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.

### **Imágenes de inclusión. Imágenes de hospitalidad**

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 ex-

periencias 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 descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. El hecho de que algunas identidades o marcas de identidades sean considera-

das 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 mu-

chos 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 desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa –pedagógicamente– entre nosotros.

### **Una conclusión posible: responsabilidad y no obsesión por el otro**

Me gustaría ir terminando esta escritura 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 y/o de qué carece, 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>4</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 afectación. Esa es la definición que nos propone al respecto Jean-Luc Nancy<sup>5</sup>: afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afectación en la inclusión se estaría

4. A este propósito puede consultarse el reciente libro de José García Molina, “Imágenes de la distancia”, Barcelona: Laertes, 2008 y el de Nuria Pérez de Lara, “La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial”, Barcelona: Laertes, 2002.

5. Jean-Luc Nancy, Ser singular plural, Madrid: Arena Libros, 2006.

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? Quisiera terminar este texto 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>6</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.

---

6. En este punto, me apropio de las dos mismas preguntas formuladas por Jacques Derrida en el texto: “Aprender (por fin) a vivir”. Buenos Aires: Amorrotu, 2004.

**Bibliografía**

Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, del 15 de marzo de 2006, titulada “Consejo de Derechos Humanos”: El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación Vernor MUÑOZ.

DERRIDA, J. (2004). Aprender (por fin) a vivir. Buenos Aires: Amorrortu.

GARCÍA MOLINA, J. (2008). Imágenes de la distancia, Barcelona: Laertes.

LEVINAS, E. (1998). Entrevista con R. Kearney en: La paradoja europea, Barcelona: Tusquets, pp. 208-209.

MÈLICH, J.-C. (2003). La sabiduría de lo incierto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario. En: Educar, Barcelona, n. 31, pp. 33-45.

NANCY, J.-L.(2006). Ser singular plural, Madrid: Arena Libros.

PÉREZ DE LARA, N. (2002). La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial, Barcelona: Laertes.