

Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina



María Eugenia Almeida
María Alfonsina Angelino
(comp.)

Amelia Dell'Anno
Raúl Díaz
Carolina Ferrante
María Alejandra Grzona
Nadia Heredia
Sandra Lea Katz
Esteban Kipen
Daniela Larocca
Mauricio Mareño Sempertegui
María Noel Míguez Passada
Lyda Otilia Pérez Acevedo
Juan Antonio Seda
Carlos Skliar
Pablo Daniel Vain
Indiana Vallejos



Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina /
Amelia Dell'Anno ... [et.al.] ; compilado por María Alfonsina Angelino y María Eugenia
Almeida. - 1a ed. - Paraná : Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo
Social. , 2012.
E-Book.

ISBN 978-950-698-303-1

1. Sociología. 2. Discapacidad. I. Dell'Anno, Amelia II. Angelino, María Alfonsina, comp. III.
Almeida, María Eugenia, comp.
CDD 301

Compiladoras: María Eugenia Almeida y María Alfonsina Angelino

Corrección de estilo, diseño interior y accesibilización: Mauricio Mareño Sempertegui y Valeria
Torrez. Universidad Nacional de Córdoba.

Ilustración de tapa: *Amantes*, de Juan Carlos Ñañaque Torres.

Esta publicación es producto de las actividades realizadas en el marco del Proyecto de
Fortalecimiento de la "Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad
y Derechos Humanos", presentado en el año 2009 en la IV Convocatoria a Proyectos de
Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)
del Ministerio de Educación de la Nación, aprobado a través de la Resolución N° 1492/2010 de
la SPU. En dicho proyecto participaron las universidades nacionales de Entre Ríos, La Plata,
Córdoba y Comahue, la Universidad de la República de Uruguay, y las universidades que
componen la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



Universidad Nacional
de Entre Ríos



Editado en Argentina.



"Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina" por María Eugenia Almeida y María Alfonsina Angelino, en calidad de compiladoras se encuentra bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 3.0 Unported](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR).



Atribución — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).



No Comercial — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Compartir bajo la Misma Licencia — Si altera o transforma esta obra, o genera una obra derivada, sólo puede distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta.

Texto completo de la licencia disponible en: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR

INDICE

Prologo	6
Introducción.....	9
Perspectivas Sociales de la Discapacidad. <i>Amelia Dell' Anno</i>	11
<i>Discapacidad</i> y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. <i>Raúl Díaz</i>	27
El campo del deporte adaptado como <i>escuela de moralidad</i> : “ <i>lo importante es no ser rengo de la cabeza</i> ”. Sobre la experiencia de la discapacidad motriz adquirida a partir de la práctica deportiva en un contexto neo-colonial y dependiente. <i>Carolina Ferrante</i>	62
La presencia de las estructuras sociales dominantes en las investigaciones en Educación Especial. El caso de las personas con multidiscapacidad y sordoceguera. <i>María Alejandra Grzona</i>	99
Corporalidades, subjetividades y discapacidad: Hacia una des-educación de los sentidos y sentires. <i>Nadia Heredia</i>	107
Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre discapacidad. UNLP. Argentina. <i>Sandra Lea Katz y Larocca Daniela</i>	116
En torno a una conceptualización -(im) posible- de la <i>discapacidad</i> . <i>Esteban Kipen</i>	128

El Saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas. <i>Mauricio Mareño Sempertegui</i>	133
Discapacidad en lo social. Un enfoque desde las corporalidades. <i>María Noel Míguez Passada</i>	146
Modelo Conceptual Colombiano de Discapacidad e Inclusión Social. <i>Lyda Otilia Pérez Acevedo</i>	154
Autonomía universitaria y discapacidad. <i>Juan Antonio Seda</i>	169
Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. <i>Carlos Skliar</i>	180
La Escuela ¿Un Lugar para lo Diferente?. <i>Pablo Daniel Vain</i>	195
Entre focalización y universalidad de las políticas en discapacidad: el enfoque de derechos. <i>Indiana Vallejos</i>	201

Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias.

*Carlos Skliar**

Alteridad.

‘Otro’ es sólo una palabra, no más que una palabra, de acuerdo, pero no cualquier palabra. En realidad ninguna palabra es cualquier palabra. Pero, en el caso de la palabra ‘otro’, parece irremediable que la pronunciación se cargue de toda su historia filosófica, cultural, política, psicológica y pedagógica. Es decir: quisiéramos que fuese apenas una palabra, pero por alguna razón es imposible y cada vez que se escribe o se dice ‘otro’, reaccionan inmediatamente las filosofías del ser, las psicologías del ‘yo’, las políticas de la confrontación vacía, las pedagogías que pretenden a toda costa hacer equivalente la diversidad a la alteridad.

Ocurre, al fin de cuentas, como si la palabra ‘otro’ no pudiera ni dejar de decir, ni pudiera desdecirse.

Tal vez habría que intentar que esa palabra no dijera más de lo que dice, esto es, tratar que la palabra ‘otro’ renunciara, se despojara, se desvistiera, estuviera desprovista de esos travestismos discursivos que, pese a su espectacularidad, no acaban sino por ser vanas fijaciones, tipificaciones, encuadramientos de un otro específico, singular, material. Se pronuncia ‘otro’ pero en una ideología del ser que es, básicamente, una ideología de la separación, de la exclusión, de la expulsión, centrípeta; pero también se pronuncia al ‘otro’ dentro de una ideología de la excesiva junción, de la inclusión, de la asimilación, centrífuga.

Ignoramos al otro, ignoramos lo otro. De algún modo la ignorancia acerca del otro sobrevive a veces por demasiada proximidad, demasiado saber y otras veces, claro está, por exceso de sospecha, por sospechar de la existencia del ‘otro’ en términos equivalentes a la existencia del ‘uno’. Pero también puede haber una ignorancia voluntaria, deseable, es decir, renunciar a querer conocer al otro -en los términos en que la palabra ‘conocer’ se echa rodar en lo político y en lo educativo, claro- para comenzar a estar con el otro.

En todo caso, lo que podría resolver la posibilidad de despojar de la palabra ‘otro’ de su herencia de culpa y castigo, de pecado y expiación, de extranjero y enemigo, de

* Investigador FLACSO, Área Educación. Investigador independiente CONICET, Argentina. skliar@flacso.org.ar

individuación y colectividad, de bondad o maleficio, etc., es un pensamiento de lo común, es decir, un pensamiento que se sumerja en la experiencia de la relación. Allí donde hay relación, es decir, allí donde hay encuentro, desaparece 'el otro', esto es, allí donde estamos juntos se vuelve inservible, innecesaria y hasta diría absurda, la simple mención del 'otro'.

Pero lo que sigue al pensamiento de lo común no es, de modo alguno, la automática percepción de que lo único pronunciable en educación es el 'nosotros'. Como lo escribe José García Molina:

“Me parece que la educación no es el lugar adecuado para estar siempre interrogándose sobre ¿quién somos? Ni sobre nuestra identidad. La educación puede ser también un lugar para preguntarnos cómo comunicar o transmitir a, cómo conversar con, desconocidos (...) Algunas veces me ha parecido detectar, en los rostros de aquellos con quienes he ejercido la profesión de educador, una especie de desafío: “No trates de adivinar quién soy, qué quiero, desde dónde hablo. No trates de buscar categorías que me encierren. No te esfuerces por encasillarme de ninguna manera. ¿Qué conseguirás con eso? ¿Entenderme mejor? ¿Educar me mejor? No pierdas mi tiempo y tus energías en intentar comprender quién soy. Soy cualquier”. (García Molina, 2008: 200-201)

Hay la creencia que educar deviene de la adopción crucial de un conocimiento acerca de otro, de la infancia, o de la juventud, o de ciertas comunidades, o de ciertos sujetos en determinadas y particulares condiciones de existencia. Y se ha pensado que lo esencial del educar resulta en una práctica derivada directamente de ese conocimiento que, en buena medida, se adquiere en ausencia de los demás e, inclusive, muchas veces, fuera del mundo. Las preguntas: 'quiénes somos' o 'quiénes son', pero también: 'cómo somos' o 'cómo son', pretenden ocupar todo el espacio educativo como una suerte de juego de azar donde la respuesta atinada sería, finalmente, la respuesta perfecta para la pregunta educativa. Así puestas las cosas, no cabe la menor duda que la pregunta menos interesante en educación es la pregunta identitaria.

Lo que dice sobre los desconocidos García Molina no sólo parece trascendente sino que, además, puede ser conmovedor: ¿no será que tanta previsión y tanta planificación, que tantos motes de designación, nos hacen perder lo infinitamente atractivo que resulta iniciar una conversación inédita con alguien desconocido?

Al desconocido, a ese desconocido que es cualquiera, se le ofrece algo. Y eso 'que le ofrezco al desconocido' debería estar en el corazón mismo de la idea de educar. El educar entendido como la donación a un desconocido:

“El donador no se preocupa por saber a quién dona, sino por el valor de su don. El donador -el educador- podría estar más ocupado en los contenidos y formas de la donación, de la transmisión (...). La educación, al fin y al cabo, es un arte ético antes que una ciencia técnica” (García Molina, 2008: 202).

Por eso, lo que sigue no es conocer al desconocido desde una ciencia técnica. Lo que sigue es seguir donando a desconocidos, es decir, educando. Entre desconocidos.

La inclusión bien podría ser una bienvenida al desconocido. El recibimiento dado de un desconocido a otro desconocido:

“(...) la práctica habitual del mutuo desconocimiento de sí y del otro; del mutuo desconocimiento entre hombres y mujeres, del mutuo desconocimiento entre sordos y oyentes, entre capacitados y discapacitados, entre los de aquí y los de allá (...) ¿Puede haber otro modo de incluir? ¿Podemos pensar la inclusión de las diferencias de un modo que no signifique des-conocimiento?” (Pérez de Lara, 2009: 7).

La normalidad y la anormalidad.

Es tarea ciclópea la de intentar desentrañar la naturaleza del binomio normalidad/anormalidad en educación. El problema que aquí se plantea es el de la búsqueda, a veces desesperada, de la singularidad de un cierto tipo de individuo que parece estar perdido, omitido o suprimido, en las telarañas de los conceptos, las instituciones, las reformas educativas, el desprecio, el temor y, porqué no, también en el remolino de la indiferencia y el olvido. Lo diré de otro modo: frente a los infinitos y aparentemente refinados aparatos de control y normalización, de regulación y visibilidad-invisibilidad, de exclusión e inclusión, de sujeción y aprisionamiento, hay siempre una repetición que incomoda y una diferencia que asusta. La repetición insistente es la de las instituciones. La diferencia, convulsionante, perturbadora, es la de ese individuo pensado y ‘ejecutado’ como anormal, siempre ubicado al pie del cadalso. La repetición que promete dejar de serlo es la del control y el disciplinamiento. La diferencia, que siempre indica una relación pero no una esencia contenida al interior del sujeto, es la del individuo juzgado sin causa aparente, sacrificado, excluido, integrado, incluido y, la mayoría de las veces, vuelto a apartar.

Tengo la sensación de haberme anticipado muy rápidamente al corazón del problema, y me arrepiento por ello. No todo puede leerse tan rápido, no todo puede escribirse tan sencillo, no todo es tan banal. Aquí se pone en juego un orden de discurso y unos argumentos de poder que merecen, por lo menos, paciencia -como quería Michel Foucault- y deconstrucción -como quería Jacques Derrida-.

Paciencia para comprender un presente educativo que, con respecto a la idea de normalidad y la anormalidad, sólo puede verse a través de sus fisuras y hendijas más secretas y más oscuras. *Deconstrucción* de la propia hegemonía naturalizada de una ficción que se establece a propósito del cuerpo normal, lenguaje normal, comportamiento normal, aprendizaje normal.

Estamos de frente, quizá, a un intento de ‘borrón y cuenta nueva’ de la idea de lo normal en educación. O a su enraizamiento y fijación definitivos. Lo que no puede ni

debe hacerse a este respecto es decir, ingenuamente o no, que 'aquí no ha pasado nada'.

Sí que ha pasado. Lo hemos indagado. Pero sobre todo nos lo han dicho, de formas diferentes, las personas apresadas -literal y metafóricamente- en la fuerza gravitacional de la normalidad. Sí que ha pasado. Se ha vuelto experiencia en el relato que, aún tímido, viene a recordarnos las formas violentas, desmedidas y desmesuradas, por encausar inútilmente cuerpos, mentes, lenguas, que no se habían desviado de ningún camino. El camino es, por ello, el problema. O la falta de caminos. Y es que el sendero fue y es -¿será?- demasiado estrecho, demasiado abismado, desértico. La noción de camino que elijo no es azarosa: en el Diccionario Latino-Español (1950, 147) el término '*diverso*', asume la forma del desviarse, del apartarse del camino, algo que habita en distintos sentidos, algo que se dirige hacia diversas y opuestas partes, alguna cosa a ser albergada, hospedada.

Pensar en ello no conduce, ahora, al acto de sentar en el banquillo de los acusados a la 'razón-irracional' de otras épocas donde se sometían y juzgaba -y encerraba y escondía y mataba- a los locos, los degenerados, los defectuosos, los corregibles incorregibles, los delincuentes, los atrasados, los retrasados, en fin, a los anormales.

La tentación por una historia propedéutica de ideas equivocadas a ideas correctas sobre la normalidad y la anormalidad está al alcance de la mano, pero también se escurre como agua entre los dedos. Esa tentación nos ha hecho caer en la trampa de creer que todo se soluciona con sucesivos recambios de nombrar al sujeto -sin que el sujeto *estuviera ahí*-, de llamarlo sin 'llamarlo'; la trampa de la iteración de axiologías, clasificaciones, etiquetamientos, agrupaciones sin grupos, des-agrupaciones de grupos; la trampa de reemplazar la 'anacrónica' educación especial por la 'novedosa y triunfante' atención a la diversidad; la trampa, al fin, de pensar que toda experiencia, que todo padecimiento y todo sufrimiento del individuo no es otra cosa que aquello que compone su propia y auto-referida y auto-provocada anormalidad.

Es típico de estos tiempos ver cómo la educación especial está denostada, caricaturizada, vituperada, despreciada, etiquetada como anacrónica y a la espera de un relato que la fije a su pasado. Por eso a muchos les ha resultado tarea por demás fácil intercambiarla por nuevos nombres disciplinares y omitiendo por completo una historia crítica profunda y veraz. El procedimiento ha sido tan falaz como efectivo: infantilizando la educación especial se ha infantilizado a sus poblaciones y hemos hecho *mutis por el foro*. Sin embargo, habría que tener algo más de sensibilidad y lucidez para hacer exactamente lo contrario: darle positividad a la educación especial y que ése sea el punto de partida para ponerla de pies a cabeza; para revisar y visitar institución por institución; discutir formación tras formación, práctica tras práctica,

prédica tras más prédica. Además, se pretende cauterizar esta cuestión por el lugar más ambiguo en los tiempos que corren: el de la integración educativa o inclusión. Concluir por ese sitio puede llamar a engaños. Puede que se crea que ahí está la solución a los intensos e inmensos problemas apenas planteados en este mínimo texto. Puede que se piense, además, que la integración/inclusión es la salida a siglos de sujeción al par normalidad/anormalidad. Puede que uno se imagine, inclusive, que la integración/inclusión es la respuesta afirmativa a una pregunta negativa. No es esto lo que se encontrará. Afortunadamente.

Quizá tenga razón aquella profesora que preguntaba insistentemente: “¿Por qué no se ponen de acuerdo si son iguales o diferentes?”¹; tal vez lo único sensato sea escuchar aquello que decía una anciana mujer recicladora de basura: “Antes nadie me veía, ahora me miran demasiado”, conversando sobre su aparente exclusión y su aparente inclusión; quizá nadie podrá decirlo como aquel hombre de mediana edad, con el cuerpo tomado por una paraplejía: “Lo que más hubiera deseado es que me trataran y me educaran como a cualquiera”.

La normalidad no es nada, ni es nadie el normal. Y habrá que combatir ese par nefasto, asumiendo la interioridad de una diferencia que pide un gesto de reconciliación. Así lo escribe Fernando Bárcena:

“¿Qué es la normalidad?: nada. ¿Quién es normal?: nadie. Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad?: habitando en el interior de la diferencia, ser íntimo con ella. Con un gesto cotidiano -quizá poético, en parte épico- de reconciliación, pues la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión, el único modo de sentirse en paz en el mundo. No negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma”. (Bárcena, 2009: 5)

La diferencia.

Hay una indecisión o una confusión habitual en los escenarios educativos, querida o no, voluntaria o no, admitida o no, que se origina en el preciso momento en que la diferencia, las diferencias, se hacen presentes y son nombradas. Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los ‘diferentes’, haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos, de lenguas y, así, hasta el infinito-. En

¹ Testimonio citado en Gilda Carola Román Pérez (2010). *Evaluación de la Política de Educación Especial: juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación.

suma: lo que hay por lo general dentro de la palabra diferencia es un conjunto siempre indeterminado, siempre impreciso, de sujetos definidos como diferentes.

Puede ser necesaria la pregunta: ¿qué es la diferencia? Pero a poco que entramos en ella, aparece una doble cornisa: la respuesta ya mencionada y tipificada: 'son los diferentes' o, en otro sentido, la derivación hacia una contestación por la identidad.

Alfredo Veiga-Neto da a entender que cualquier pregunta 'directa' sobre la diferencia es mucho menos interesante de lo que aparenta ser:

"En primer lugar, una pregunta como "¿cuál es la diferencia?" remite a la vieja pregunta "¿qué es eso?", revelando así el encantamiento en que nos dejamos aprisionar por el propio lenguaje con que lidiamos y contestamos preguntas. En segundo lugar, por ser radicalmente contingentes, las formas de vida no se repiten y están cambiando constantemente, de modo que tal vez lo máximo que se pueda decir sea simplemente: la diferencia es el nombre que damos a la relación entre dos o más entidades -cosas, fenómenos, conceptos, etc.- en un mundo cuya disposición es radicalmente anisotrópica. De este modo, la diferencia está ahí" (Veiga-Neto, 2009: 124).

La diferencia está ahí. Entre. No 'en' -en una cosa, en un fenómeno, en un concepto, en un sujeto particular-. La traducción que traiciona el sentido no esencial sino relacional de la diferencia a alguien definido como sujeto diferente puede ser llamada de *diferencialismo*. No tiene que ver con la cosa o persona vista sino con quien ve y nombra. Sugiere una relación con otro y con lo otro, sí, pero es una relación fantasmagórica y violenta. Violenta porque se reduce en el otro la incapacidad de mirar entre; porque disimula lo que el uno no es capaz de mirar en sí mismo y se omite; porque, al fin de cuentas, impide que el otro sea visto como cualquiera y, de ese modo, inicia una marcha hacia la separación, el abandono, la puesta bajo sospecha de cuánto el otro es tan humano como el uno. Fantasmagórica, porque el diferente no existe. Inexiste. Es inexistente. La descripción que se hace del diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes son los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, etc. La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que configura como anormal. Hasta hace poco tiempo ese dedo que señala a los diferentes-inexistentes era intachable, irreprochable, un magistrado dotado de indudable capacidad para juzgar.

De lo que se trataría, tal vez, es de dejar de mirar hacia lo apuntado, hacia al apuntado y comenzar a sospechar del dedo que apunta. Ese dedo que cree describir una realidad, una exterioridad y no es capaz de percibir las artimañas de su propia interioridad. Porque ese otro no es nadie. Es estructura para la percepción común, pero no se identifica con ningún sujeto particular. Así lo expresa Gilles Deleuze:

“Que el ‘Otro’ no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos - yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío-. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto”. (Deleuze, 1988: 214)

Sin el otro como estructura no habría mundo, no habría palabra, no habría amor. Pero con el otro apenas sentido como diferente no ha habido otra cosa que expulsión del paraíso, diluvio universal y caída de la torre de la conversación. La decisión acerca de cómo nos encontramos con otros, siendo otros, entre otros, es educativa, política y éticamente educativa. En ese encuentro la diferencia es lo que reúne no lo que distingue, no lo que confina, no lo que domina despóticamente. En el encuentro con alguien, ése alguien nunca es igual, siempre difiere, no de algo en particular sino de todo. No hay arquetipo ni homogeneidad ni semblante único:

“No sólo toda la gente es diferente, sino que todos difieren -no de nada, sino de otros-. No difieren de un arquetipo o de una generalidad (...) En cuanto a las diferencias singulares, no son sólo ‘individuales’, sino infra-individuales: nunca es a Pedro o a María a quienes encuentro, sino a uno o a otra en tal ‘forma’, en tal ‘estado’, en tal ‘humor’, etc.” (Nancy, 2006: 24).

El encuentro es, siempre, con lo inesperado que se mueve hacia otra parte. Con lo que difiere de uno y de sí. La diferencia entre la planificación y la conmoción. El espacio indefinible donde todo ocurre.

La diversidad.

Cuatro conjunto de preguntas respetuosas para hacerle a la diversidad: 1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la *diversidad* configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos completo, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca del otro, de la alteridad? O dicho de otro modo: ¿*diversidad* está, acaso, en el lugar de *alteridad*, ocupa -y por lo tanto desocupa- su sentido?; 2. ¿Qué sugiere esa identificación recurrente, insistente, que se produce entre *diversidad* y pobreza, desigualdad, marginación, (cierto tipo de) sexualidad, (cierto tipo de) extranjería, generación, raza, clases sociales, y, un poco más recientemente, su notorio apego a la discapacidad?; 3. ¿Qué grado de sinonimia o antinomia puede pensarse entre la diversidad con la diferencia? 4. Y, por último: ¿En qué medida el anuncio y el enunciado de *diversidad* ofrece una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cambia la educación en ese pasaje tan ‘publicitado’ que va desde la supuesta homogeneidad hacia la supuesta diversidad? ¿Se transforma la educación, justamente, en la travesía misma de ese pasaje? Y además: ¿se esfumaría, de ese modo, la separación radical

entre lo común y lo especial, no solo desde el punto de vista de las instituciones, los programas y las poblaciones, sino sobre todo en su dimensión más simbólica?

La diversidad ha entrado en la escena educativa muy recientemente. Por eso no es tarea fácil, todavía, comprender y juzgar qué es lo que haremos con ella y qué es lo que ella hará con nosotros. De más antigua data era su pertenencia al mundo de la antropología y su utilización, más o menos coherente, más o menos eficaz, como categoría meramente descriptiva de las razas, las culturas y los pueblos humanos. Su entrada al terreno educativo tuvo que ver, sobre todo, con un dispositivo que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más 'coloridas', tal vez un poco más 'folklóricas', o bien decididamente 'multiculturales', y que intentaba desterrar la inveterada figura de exclusión por la más seductora y políticamente correcta noción de integración y, luego, de inclusión

Da la sensación que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia 'otros extraños', en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, 'ellos' son los diversos, 'ellos' poseen atributos que hay que remarcar y denotar como 'diversidad'. Si la palabra diversidad no contribuye a borrar de una vez esa violenta frontera que separa el 'nosotros' del 'ellos', estaría yendo entonces en la dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un extraño y peligroso exceso de alteridad, de 'alteridad fuera de la alteridad' o bien: de 'alteridad todavía más allá de la alteridad'.

La diversidad provoca una inclinación hacia la desigualdad y la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática: el otro diverso acaba por ser un otro desigual. Ocurre con la diversidad aquello que antes había sucedido con otros eufemismos que suelen surgir en contextos de reformas y contra-reformas educativas.

En todo caso se ha producido un descuido o un cierto olvido o un encubrimiento o bien un silencio cómplice acerca del sentido del 'nosotros mismos' frente a la idea de diversidad. Si los otros son los diversos y si la diversidad está familiarizada con la desigualdad, la fórmula se cierra perfectamente sobre los demás. Pero ¿y nosotros? ¿No somos, por acaso, diversidad? ¿No vivimos, no pensamos, no estamos allí, en esa experiencia de la diversidad?

El abuso del término diversidad podría promover la presencia de un concepto no sólo vacío, sino fundamentalmente vaciado de experiencia. Como aquella profesora que afirmó, decidida: "*yo tengo cuatro diversos en mi clase*" -haciendo referencia, luego, a aquellos que siempre se le escapaban al patio-; o como aquel profesor que insistía en establecer tipologías de alumnos diversos según su capacidad de escribir o copiar su escritura.

A propósito: dejo a continuación una rápida puntuación acerca de lo que 'hay' por lo general en la literatura de la diversidad: la diversidad es presentada como alguna cosa reciente, de reciente data; hay una cierta continuidad discursiva entre educación especial y atención a la diversidad, como si se tratara de un eufemismo en un nuevo contexto educativo; hay una cierta continuidad discursiva entre atención a la diversidad e integración escolar de los alumnos llamados con 'necesidades educativas especiales'; hay una cierta continuidad discursiva entre diversidad y heterogeneidad; diversidad es siempre el otro, un otro que asume diferentes rostros, nombres, colores, cuerpos, etc.; diversidad es todo y, a la vez, no es nada, ya que en muchos momentos se define tautológicamente como 'todo es diversidad' o 'todos somos diversos'; diversidad está muchas veces asociada a deficiencia, patología, problemas de aprendizaje y de comportamiento; hay una continuidad discursiva entre diversidad y deficiencia; diversidad, también, está fuertemente vinculada a inmigración en los países europeos; diversidad hace referencia muchas veces al no dominio de la lengua nacional; la diversidad es considerada, por lo general, un problema; la atención a la diversidad resulta en un tipo de atención individualizada, aunque esté definida en relación a una pluralidad; la atención a la diversidad es vista como la necesidad de una modificación en los ambientes escolares de aprendizaje; las cuestiones que más se reiteran en el discurso de la atención a la diversidad son las de tolerancia, diálogo, respeto, aceptación, reconocimiento del otro; esas cuestiones se tornan contenidos curriculares, en tanto son abordadas como temáticas o tópicos a ser desarrollados y evaluados programáticamente; la tolerancia, por ejemplo, es vista y reducida como el resultado de un conjunto de técnicas de adaptación a la comunicación o bien de consciencia del acto comunicativo; las expectativas vuelven a centrarse en la mejora del rendimiento escolar, esto es, en el avance en el dominio del conocimiento curricularizado; supone a la vez un cambio de actitud, un cambio curricular, un cambio de sistema educativo, un cambio en los profesores, un cambio en las modalidades de evaluación; el cambio anunciado es sobre todo textual y de cambio de códigos escolares, en tanto se somete a una anacrónica táctica de planificación, puesta en actividad y evaluación.²

Pero si de lo que se tratara con la palabra diversidad, si lo que se deseara pronunciar al pronunciar la palabra diversidad es hacer de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, tal vez valga la pena pronunciar una palabra nuestra, una palabra que de verdad forme parte de nuestra lengua común, una palabra que habilite

² Detalle del informe de investigación: "*Los sentidos implicados en la atención a la diversidad*". En el marco del proyecto realizado en la Universidad de Barcelona en 2001-2002 en colaboración con Nuria Pérez de Lara, José Contreras Domingo, Caterina Lloret y Virigina Ferrer. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, DOE, Universidad de Barcelona. Inédito.

la conversación. Y que sea un gesto de hospitalidad. Porque: ¿Qué otra cosa podremos decir de la diversidad si no que, en efecto, 'hay diversidad'? ¿Qué más hay aparte del dato descriptivo, un golpe de ojos, la memoria presente y evidente que sabe todo el tiempo de las enormes variaciones humanas que habitamos y nos habitan? ¿Qué más suponer más allá y más acá de la evidencia que todo escenario humano muestra su diversidad, es diversidad?

La otra opción es menos atractiva, más publicable pero mucho más decepcionante: la fabricación, la invención de una hipotética lista que ejemplifique y tipifique la diversidad en todas sus versiones y variaciones. En ese caso habrá siempre seis, siete u ocho ejemplos para dar: diversidad de raza, sexo, generación, edad, género, religión, aprendizaje, lenguas, y enseguida, como un bostezo, como una exhalación desanimada y extenuada, ese profundo, solitario y salvador *etcétera* que ya no puede ni sabe cómo seguir enumerando la diversidad.

Tal vez el *etcétera* sea el límite último de la diversidad y a partir de allí comience la alteridad incognoscible, la alteridad *per se*, el nacimiento de ese otro que, como decía Lévinas, se retira en su misterio. Con su misterio.

La discapacidad.

Todo ha sido demasiado lento o nulo para algunos y demasiado rápido para otros. Todo ha estado demasiado claro y lleno de luminosidad para algunos, todo ha estado atravesado por piedras sobre piedras para otros. Todo fue visto apenas como fatalidad para algunos; todo fue padecido hasta la muerte para otros. Alguien sube una montaña y eso es llamado de proeza. Alguien es arrojado desde una montaña hacia el vacío y eso es considerado religión o derecho. Alguien recibe toda su herencia y ni siquiera le importa. Alguien es nombrado incapaz de heredar y a nadie parece importarle. Todo ha sido medianía de la normalidad para unos, todo sigue siendo extrema fragilidad para otros. Todo fue trazado, en cierto sentido, bajo la severa división y fractura entre el 'hay normalidad' y el 'hay discapacidad'.

La batalla entre Narciso y Hefesto aún pervive. Narciso, ya se sabe, es la expresión máxima del ideal de lo normal asociado a la belleza y con resultados que sólo ofenden y desprecian a los demás. Hefesto, en cambio, simboliza la ardua tarea que supone ser acogido 'así como uno es' y ni siquiera poder conseguirlo. Se cuenta que Hefesto, el dios herrero, era tan feo, tan malhumorado y débil, que su madre Hera dejó que se cayera del Olimpo. Sobreviviente de la vergüenza materna, dedicó su vida a la herrería, oculto, escondido en una grieta. Si bien la reconciliación con Hera sobrevino gracias al descubrimiento de sus preciosas joyas fue Zeus quien, furioso ante el reproche del herrero, volvió a arrojarlo desde el Olimpo:

“Estuvo todo un día cayendo. Cuando dio contra la tierra en la isla de Lemmos se rompió las dos piernas, y aunque era inmortal le quedaba poca vida en el cuerpo cuando los habitantes de la isla lo encontraron. Después, una vez perdonado y de regreso en el Olimpo, sólo pudo andar con la ayuda de unos soportes de oro” (Graves, 1984:37).

La discapacidad fue alterizada sin remordimientos y su alteridad fue puesta bajo el violento microscopio de un proceso estadístico y eugenésico, matemático y moral, físico y social. Ese otro fue alterizado y con ello gran parte de su cuerpo quedó pulverizado, anatomizado, deshumanizado. Ese otro fue el otro de una norma de la mismísima mismidad. Norma, que por provenir de una cierta altura inventada y afirmadas por especialistas, estableció discursos y prácticas, espacialidades y temporalidades, que determinaron la configuración de lo que puede llamarse discapacidad.

La discapacidad fue alterizada, convertida en lo otro pero ni siquiera tuvo la autorización de constituirse en un otro, así, sin más, en un otro cualquiera como cualquier otro. Fue alterizada pero no autorizada a ser jamás cualquieridad. Fue alterizada sin siquiera un resquicio exterior. Todo en su vida pasó a ser convergencia hacia la idea de lo normal. A cada paso, a cada sílaba, a cada gesto, la discapacidad fue condenada a tener que asumir como propia la auto-referencia de la mismidad normal.

Lo normal está es un grupo que se atribuye una medida común de acuerdo con su propia mismidad, con mirarse hacia sí mismo, con la rigurosidad y exactitud de quien se sabe y se cree normal. Lo normal es la exacerbación de la permanencia interna, sin dejar que nada ni nadie se relacione con alguna exterioridad.

Y el grupo erige e institucionaliza un lenguaje que produce una mismidad que sólo se entiende a sí misma; un lenguaje común que es monolingüe. La institucionalización de un espejo común; de un espejo que sólo refleja el hombre-medio; de un espejo que sólo sabe y puede reflejar imágenes normativas, integracionistas, inclusionistas, sin que nada ni nadie pueda reclamar otra imagen, otro reflejo y, menos aún, otros espejos. Y la discapacidad ya no puede entrar en una relación de diferencias, pues la norma todo lo captura, todo lo nombra, lo hace suyo, lo hace únicamente alteridad vaciada de alteridad.

Lo normal es un concepto difuso y difundido, escurridizo, arenoso, que califica negativamente aquello que no cabe en la totalidad voraz de su extensión. Una norma que al expurgar todo aquello que en su referencia no puede ser considerado normal, posibilita la inversión de los términos. Una norma que encuadra al otro, que lo hace escuadra.

Ahora bien: si lo normal es lo preferible, lo deseable, aquello que está revestido de valores positivos, su contrario deberá ser inevitablemente aquello que habrá que considerar como detestable, aquello que hay que “repeler” o “enclaustrar” para repeler. Desde el momento en que todo valor supone un dis-valor, deberemos afirmar que entre normalidad y anormalidad no existe exterioridad sino polaridad. Una se reconoce y se afirma por la mediación del otro.

¿Y donde está el otro que no se encuadra, que no es escuadra? ¿Aquel otro que se aleja de la presión de la norma o que, inclusive, ignora tal presión y tal norma?

Allí y aquí está el otro. No es un otro que sólo cuestiona las normas y las necesidades sociales, sino un otro que se vuelve antagónico, dual, irreductible a la interioridad de lo normal. Es, sobre todo, el quiebre de la totalidad, la totalidad hecha añicos, la normalidad traicionada, la totalidad desvanecida.

Por eso lo normal insiste en atraer hacia sí todas las identidades y a todos los que considera como diferentes. La norma quiere ser el centro de la gravedad. El eje divino a partir del cual todo se ordena y organiza, todo se cataloga y clasifica, todo se nombra y define, todo se ampara del diluvio que provocaría el dar lugar, el hacer lugar a la ambigüedad y la ambivalencia.

Lo normal es, al fin y al cabo, una mirada tan insistente como impiadosa.

Pero la discapacidad no es su resultado sino, quizá, aquello que comienza cuando esa mirada ya no pueda ver, de tanto creer que ya lo ha visto todo.

Los gestos mínimos.

Habría que dar algunas vueltas en torno de una idea no del todo confesable o quizá no totalmente expresable, relacionada con la posibilidad de hablar acerca de una *gestualidad mínima* para pensar la educación, para pensar en el interior mismo de la educación. Se trata, quizá, de un pensamiento que iría en dirección opuesta, o en una dirección diferente a buena parte de esos lenguajes apocalípticos, o heroicos, o hipertrágicos, o redentorios, o salvacionistas, o benéficos, que configuran una significativa parte del relato pedagógico contemporáneo.

Puede decirse, en principio, que esa ‘gestualidad mínima’ dice algo sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo, pero también dice algo sobre los modos en que se produce lo educativo, es decir, abre la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre ‘eso qué pasa’, ‘eso que nos pasa’ en la educación a diario.

Voy a servirme de tres sensaciones diferentes para intentar hilar más fino en esa idea de *gestualidad mínima*, esa suerte de secreto sobre lo pequeño que a toda hora quiere expresarse.

La primera de esas sensaciones surge a partir de una lectura al margen del texto de Nietzsche: *'De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud'*. En ese texto el filósofo alemán se pregunta una y otra vez cómo sería posible esbozar el retrato de vida de una persona con justicia. Piensa, en un primer instante, que todo procede igual como si fuera el esbozo de un paisaje que hemos ya visitado, esto es, recordando y describiendo sus formas, sus colores, sus olores, pero evitando a la vez toda tentación por las primeras impresiones, por aquellas impresiones que él mismo llama de 'fisonómicas'. Enseguida hace una fuerte apelación a no dejarse atrapar por los dones de la fortuna o por los giros caprichosos del destino de una persona, sino más bien incorporando aquellas experiencias mínimas, aquellos acontecimientos interiores a los que por lo general no se les da importancia y que son, para el filósofo alemán, los que con más claridad muestran la totalidad del carácter de un individuo. Nietzsche pone en juego aquí una suerte de oposición entre el gran relato, el relato elocuente, exacerbado, exagerado, incluso hiperbólico y aboga por una detención más bien suave, nada altanera, de lo pequeño, de aquello que puede ser confundido con lo intrascendente, con lo fugaz y que, sin embargo, resulta decisivo, se vuelve enfático por su tibieza, esclarecedor, en cierto modo, cuando se trata de alguien que quiere decir algo de alguien o algo de 'algo'.

La segunda sensación deviene de una cierta interpretación acotada acerca de la noción de hospitalidad a partir de una determinada lectura de Lévinas y, sobre todo, de Jacques Derrida. Como se sabe, es posible encontrar una serie de resonancias acerca de la relación íntima entre acogida y ética, justicia y alteridad, cierto sentido de lo propio, lo mismo y la extranjería, entre la bienvenida al otro y la amenaza que proviene del otro, etc.

Tengo la sensación que ha habido un exceso, una desmedida, en la interpretación de una Ley mayúscula de hospitalidad, esto es, en aquello de dar un lugar, una acogida, un espacio al otro, a cualquier otro, sin imponerle ningún tipo de condiciones. Como si esa hospitalidad expresara un matiz casi religioso, casi mítico, para recibir a alguien inclusive más allá de las posibilidades y capacidades del 'yo', del "uno mismo". Pero si en la bienvenida al otro se le exigen condiciones: ¿hay hospitalidad? ¿Es hospitalidad? Por eso es que siento una desmesura, una acentuación excesiva. Como si todo acto de hospitalidad tuviera que recubrirse de un halo de bondad inmenso, de un virtuosismo excelso, de una acción casi inhumana.

La referencia a un breve texto de Laurence Cornu da la posibilidad de retomar la idea de gestualidad mínima. En un apartado, titulado justamente 'Gestos de hospitalidad', la autora expresa que:

“La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el **hostis** en **hospes**, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos (subrayado por mi), en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones” (Cornu, 2007, 63).

Es notorio que en este breve párrafo el pasaje de ser-hostil a ser-hospedado se resuelva bajo la forma de gestos sencillos: saludar, acompañar, posibilitar, dar entrada, habilitar, conversar, callarse, respirar, dar, ser paciente, estar allí, decir, callar, etc. En otras palabras: ser hospitalario tal vez consista en ser comedido y no desmedido, en ser austero, en no subrayar ni enfatizar la propia gestualidad.

Vayamos, entonces, a una tercera sensación.

Hoy se habla demasiado de una educación para todos, pero en ése *Todos sin excepción* -donde se marca en demasía lo substantivo, lo mayúsculo, otra vez la totalidad- no parece caber un *cualquiera*: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: *cualquier cualquiera*. Lo que quiero decir es que hay la pretensión de un gesto siempre desmesurado, siempre excesivo en esa enunciación del “todos” y nos faltan, nos hacen falta, hacen falta los gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera.

Me quito aquí de la necesidad de ciertos actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido; no hablo de la necesidad de las grandes transformaciones reformistas; no sugiero la regeneración de currículum, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar.

Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. La *cualquieridad* y la *cada-unicidad* con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él.

Referencias bibliográficas.

Bárcena, F. (2009). *Diario de un aprendiz*. Barcelona: Páginas Centrales, La Central.

Cornu, L. (2007). Lugares y compañías. En J. Larrosa (ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones* (págs. 51-65). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.

- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Barcelona: Júcar Universidad.
- Diccionario Latino-Español (1950). Barcelona: Publicaciones y Ediciones Spes.
- García Molina, J. (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Graves, R. (1984). *Los mitos griegos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Nancy, J.L. (2006). *Ser singular plural*, Madrid: Arena Libros.
- Pérez de Lara, N. (2009). De la primera diferencia a las diferencias otras. Clase virtual del Curso: *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: FLACSO.
- Román Pérez, G. C. (2010). *Evaluación de la Política de Educación Especial: juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Veiga-Neto, A. (2009). Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía. *Revista Mutatis Mutandis*. 2(1), 122-133.