

## Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”

---

## Educate anyone and everyone. The coexistence between “others”

Carlos Skliar\*

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, CONICET*

### Resumen

Se plantea ahondar en la discusión que gira en torno a la sensación de que la escuela, al menos en “este lado del mundo”, ya no es lo que era, ya no está cumpliendo con su (aparente) misión de resolver los problemas de convivencia, de desintegración social, de fragmentación, de inequidad, etc., que se le plantean al mundo. Y parece que al mismo tiempo que “el mundo” le demanda a la educación y a sus instituciones –ya de por sí desvalorizadas- un conjunto de valores y virtudes, es ése mismo mundo el que se desinteresa por la educación y la acusa de haber perdido el rumbo, su identidad y su razón misma de ser. Para ello se traza un recorrido que pone de manifiesto la crisis de la convivencia en el interior de lo educativo como un reflejo de la pérdida de conversación, lo cual desemboca en la propuesta de una nueva concepción de la inclusión que haga posible con-vivir desde la diferencia en la escuela.

**Palabras Claves:** Educación, convivencia, conversación.

### Abstract

This article aims to deepen in the discussion around the idea that the school, at least in “this part of the world”, is not what it used to be, is not longer accomplishing its (apparent) mission of solving the problems of coexistence, fragmentation, inequality, etc. And it seems that, at the same time that “the world” demands to education and to its institutions -devalued as they are- a set of values and virtues, it fails to take interest in education and accuses it of having lost the path, it's identity and it's reason of being. From these ideas, the author shows the crisis of coexistence among the educational field as a reflexion of the absense of the conversation, and ends in the proposal of a new conception of inclusion that makes it possible to co-exists among the difference in the school.

**Keywords:** Education, coexistence, conversation.

---

\* **Correspondencia con el autor:**

Carlos Skliar. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ayacucho 555, Piso 4, Ofc. 1, Área Educación, C1026AAC, Buenos Aires, Argentina. E-mail: skliar@flacso.org.ar

## De sensaciones y percepciones sobre la educación y la escuela

Comenzaré este texto por una discusión quizá inesperada: de la sensación de que la escuela, al menos en “este lado del mundo”, ya no es lo que era, ya no está cumpliendo con su (aparente) misión de resolver los problemas de convivencia, de desintegración social, de fragmentación, de inequidad, etc., que se le plantean al mundo. Y parece que al mismo tiempo que “el mundo” le demanda a la educación y a sus instituciones – ya de por sí desvalorizadas – un conjunto de valores y virtudes, es ése mismo mundo el que se desinteresa por la educación y la acusa de haber perdido el rumbo, su identidad y su razón misma de ser.

Resulta curiosa, por no decir trágica, la frecuente opinión que sugiere que la escuela ha perdido en estos tiempos su sentido más fundante y decisivo: el de educar a todos. Esa opinión conlleva una tonalidad sombría, tosca, un encogimiento de hombros, una cierta mirada perdida que se abandona a sí misma. Y lo curioso de esa expresión, lo trágico de esa afirmación, es que en buena medida se reproduce entre aquellas y aquellos que hemos pensado siempre en su carácter imprescindible, en su inestimable posibilidad de crear vidas distintas, en su encomiable batallar por un mundo distinto.

También es curioso que la sospecha acerca de la no-educación provenga sistemáticamente de cierto espíritu mediático que todo el tiempo cree de sí mismo que no educa, que no enseña, que no instruye, y que se omite a diario de su propia práctica irresponsable.

No quisiera caer en la tentación de especular qué sería de nosotros sin la escuela o qué fue de la humanidad antes del surgimiento de las instituciones educativas modernas. Lo que me parece sustancial es encontrar los sentidos del educar en este aquí y ahora, es decir, en este presente en toda su extensión, complejidad y hondura.

Veámoslo así: si bien las escuelas han perdido cierto rumbo - no apenas por las transformaciones vertiginosas y caóticas de estos tiempos, sino también por la creciente precariedad de los objetos y del hábitat educativo -, no menos cierto es que lo intentan todo para reconciliarse con los sentidos múltiples del acto de educar. La crisis educativa es, sobre todo, un padecimiento que atañe a una imagen del mundo y no sólo a una imagen escolar: se padece de la falta de conversación entre generaciones, se padece de inequidad, se padece de promesas políticamente insulsas hechas a la carta, se padece de

la ausencia de experiencias sentidas y pensadas.

La acusación que la educación ha perdido su fisonomía es falsa e injusta. Todo remite a una paradoja de difícil solución: el mundo le pide a la escuela que cumpla con su estirpe civilizadora, que *ciudadanice*, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación, es un mundo incapaz de realizarlo. Mientras la escuela intenta afirmar la vitalidad, la diferencia y el estar-juntos; el mundo, burdamente representado por sus mecanismos de mediatización informativa, sólo aporta la estética de la violencia, la postergación de lo humano, el folklore de lo bizarro y la espectacularización de los cuerpos diseñados por ciegos bisturís.

Aún así, en medio de la batalla por la sobrevivencia, en medio de los perversos conteos de muertes, secuestros e indolencias, en medio de los apelativos (falsos o ficticios) sobre la necesidad de diálogo y consenso, en medio de la desolación planificada en secuencias de imágenes sobreactuadas, es posible pensar todavía en la transparencia del gesto educativo. Un gesto que no es heroico, que no debe ser demasiado enfático, que no puede ser apenas un modo indirecto para definir nuestras virtudes, sino un gesto diario, mínimo, que se relaciona con una responsabilidad única: la responsabilidad por la vida de cualquier otro. Con firmeza, pero no con rudeza, hoy la educación debe plantearse -como de hecho ya se lo plantea- la necesaria inauguración de otro tiempo y de otro espacio con respecto al mundo mediático e hiper-tecnológico que la rodea.

No se trata tanto de una enseñanza a propósito de cómo se debería vivir (con demasiada frecuencia teñida de brutal moralidad) sino de la transmisión de la experiencia y del mundo de un tiempo a otro tiempo; no tiene que ver tanto con la insistencia por unos contenidos, sino más bien con la presencia de quien inaugura el acto de enseñar; no se trata tanto de elaborar un discurso sobre los alumnos presentes o ausentes, sino de una ética a propósito de sus existencias; no tiene que ver tanto con una pretendida y esquiva homogeneidad o con la diversidad, sino con “abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro” (Barcena, 2008, p. 11).

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir.

## La “crisis” de la convivencia

Es necesario insistir con la pregunta sobre la convivencia, por el estar juntos; una cuestión quizá curiosa o excéntrica en tiempos en que parece que lo habitual sea la in-comunión, la desidia, el abandono, el miedo a todo lo que pueda ser (en apariencia) extraño o intruso o débil o ajeno o, sobre todo, indescifrable, incognoscible.

No es de extrañar que se diga y se escuche con demasiada frecuencia: hay crisis de convivencia, cuesta la convivencia, duele la convivencia, hay mal de convivencia. Y es que quizá no hemos sido lo suficientemente fraternos ni amistosos y por eso la convivencia suena, al menos en las grandes urbes - con sus enormes instituciones y su ritmo desenfrenado - una suerte de lamento por la pugna entre vecinos desconfiados, una especie de inevitable peligrosidad; en fin, la imagen de una batalla de desdichados contra desdichados.

Sin embargo, hay un equívoco desde el inicio: ni la convivencia, ni el estar-juntos, pueden ser signos, o símbolos, o indicaciones que señalan directamente hacia la armonía, hacia la no-conflictividad, hacia la empatía inmediata, el consenso instantáneo y, por añadidura, hacia la plena satisfacción educativa. Quizá en ello radique la principal desvirtuación de toda noción de convivencia: si partiéramos de la idea que se trata de relaciones de afección, de contradicción, fricción, contigüidad, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, didácticas del bien-estar y del bien-decir, necios y banales experimentos de diálogos ya pre-construidos.

En la convivencia hay, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido en el interior de la convivencia, cuando la convivencia se revela como dificultad, como imposibilidad, como aquello existente y no existente al mismo tiempo: Porque: ¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? ¿No será que convivir consiste en interrogarse sobre lo que nos pasa con los demás, entre los demás? ¿Y cómo hacer para responder a esa cuestión si las primeras imágenes que sobrevienen expresan un inhóspito espacio de cotidiana ajenidad, la amargura extrema por la indiferencia y el padecimiento por una comunión a veces tan forzada como forzosa?

Una de las trampas que se deriva del pensar la convivencia como problema es, precisamente, la tentación de tener que responder cómo, al fin, dar solución a su aparente “crisis”, prometer una nueva convivencia en las escuelas y tensar hacia delante la complejidad del asunto. Inclusive, se podría pensar que la única solución a la exclusión, al abandono,

al rechazo, o también a esa aceptación a regañadientes hacia el desconocido, es la inclusión. Pero si lo que ocurre es que ni siquiera estamos juntos, si muchos no están dentro de las escuelas: ¿cómo hablar de una de una crisis de lo que no hay o que hay pero en pequeñas pócimas?

Justamente uno de los modos más eficaces y quizá menos atractivo para comenzar a hablar de “los tiempos que corren” en la educación, es el remitirlo todo, absolutamente todo, a la vaga idea de “crisis”<sup>1</sup>: crisis de las instituciones, crisis en las condiciones de trabajo, crisis en la profesionalización de los docentes, crisis de la didáctica, crisis intergeneracional, crisis de accesibilidad de la población a la enseñanza, crisis de la transmisión, crisis de autoridad, crisis de repitencia, crisis en los paradigmas de aprendizaje, crisis curricular. Pero no siempre la descripción de la crisis es aguda o interesante, no siempre es conmovedora, audaz, paciente. Ello ocurre, sobre todo, cuando el lenguaje de la crisis comienza a teñir de más y más crisis cada uno de los espacios y los tiempos educativos y no dan ni dejan margen para sentir y pensar otras cosas. La sensación de “crisis” parece ocupar toda la extensión de la mirada, sin dejar margen alguno para mirar eso que nos pasa en la educación.

Tal vez la crisis se extrema y se revela con crudeza en esa suerte de incompreensión abundantemente ejemplificada en los textos especializados sobre los tiempos de crisis. Allí, el discurso habitual de la crisis es, sobre todo, un miedo irremediable y un desconcierto generalizado frente a la crisis: miedo a un desorden humano que nunca fue sino desordenado, miedo a esos otros que se transforman en pura alteridad por ignorancia o por desprecio, miedo a no vivir ni convivir sino sólo a durar, miedo a que el mañana educativo pierda su estirpe redentora.

Ya es una tradición consagrada que ese tipo de discurso arroje, impunemente, un epílogo anunciado, cuánto más infernal sea la crisis, cuanto más calamitosa, desgarradora, inmoral e inhumana, siempre habrá a mano, como tenaz contrapartida, un discurso de salvación, ese trazado inconfundible

<sup>1</sup>. No estoy demasiado seguro de adoptar el término “crisis” en relación a lo educativo y a lo escolar. Y no, justamente, por la adhesión o no a una cierta postura “crítica” relativa a los usos banalizados y a los abandonos frecuentes de esa palabra (donde tal postura crítica forma parte interesada del asunto). En ciertos momentos se debería decir, en vez de “crisis”, más bien “dolor”, “agonía”, “sufrimiento”, “trastorno”, “padecimiento”, “conmoción”. Así, al mencionar la “crisis” educativa, tal vez debería optar por escribir: “dolor, agonía, sufrimiento, trastorno, padecimiento” de la educación. De todos modos, la palabra “crisis” que voy a utilizar a lo largo de este capítulo intenta ser honesta y transparente, asumiendo el espíritu de aquello que dice Levinas (2006): “Expresiones como ‘mundo roto’ o ‘mundo trastornado’, por corrientes y banales que hayan llegado a ser, no dejan de expresar un sentimiento auténtico” (p. 23).

de un hilo metálico hacia delante, de un hilo metálico capaz de resistir toda crisis y conducirnos hacia un mañana candoroso, hacia ese futuro inexcusablemente mejor. “De todo lo que hemos vivido sólo quedará este hilo. Es el resultado del cálculo matemático de la inseguridad: cuanto más depurado, menos riesgo correrá; el hilo metálico no corre el riesgo del hilo de la carne” (Lispector, 2007, p. 128).

El riesgo del discurso habitual sobre la crisis es su propia habituación a la crisis, su comodidad apelativa en medio de lo que es esencialmente ininteligible, su aletargamiento frente al riesgo, el dolor y el padecimiento, su constante invención de una realidad ya corroída por el estrechamiento de aquello que considera, para sí misma, lo real. Su agotamiento ocurre bien antes de su propia formulación: se nota en el hartazgo por los travestismos discursivos.

### **La crisis de la convivencia como reflejo de la pérdida de la conversación**

Ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

Esta dificultad o imposibilidad de conversación en educación tiene que ver en parte con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica. Hay una clara sensación de vacuidad y la percepción de que todo se ha vuelto impronunciable. Vale la pena citar aquí a Larrosa (2006):

Quando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente (...) Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto una cierta forma de la realidad (...) como una cierta forma de la acción humana (p. 31).

La vacuidad y lo impronunciable se refieren, casi en el límite de la desesperación, una filiación esquivada entre el qué decir, quién lo dice y cómo se disemi-

na lo dicho. Deberíamos prestar una atención más escrupulosa a las máscaras institucionales con que se pretende regular, administrar y de ese modo destruir la conversación. Pues se percibe la incomodidad mayúscula en relación a los simulacros de conversación que ocurren, a diario, en el interior de ese lenguaje pretendidamente académico. Morey (2007) nos dice que toda conversación debería desafiar a ese “porque lo digo yo” y el “tú qué”, para poder ser, justamente, una conversación. Como si se tratara de un esfuerzo por quitarse de la idea de que conversar es apenas un doble monólogo de dos “yoes” que siempre están en paralelo y nunca se tocan, es decir, que nunca se afectan, nunca se mueven, nunca se quiebran. Así, la conversación se vuelve una impostura, una manera paradójica de quitarse de la conversación, aún haciendo de cuentas que estamos conversando.

### **La convivencia como la existencia “con”**

Y quizá por eso mismo es que la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de cuerpos presentes, pero mucho menos a la contingencia de la existencia, de toda existencia. Aquí reside la clave, entonces, de porqué la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay - inicial y definitivamente - perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Nancy (2007): “Es ser tocado y es tocar. El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto” (p.51). Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

Sin embargo buena parte de los discursos acerca de la inclusión –sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente - afirman la convivencia pero a condición de que no se perpetúen las embes-

tidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento del otro, porque allí no hay relación, sino un exceso de lejanía o indiferencia.

La práctica de la relación va más allá de la tolerancia; va más allá de la tolerancia porque no se limita a dejar existir a los demás sino que entra en el juego delicadísimo de dar y dejarse dar: del amor, pues. [...] La práctica de la relación, de la relación que tiene en cuenta el amor, se sitúa así más allá de la tolerancia; más allá, nunca en contra de la tolerancia (Rivera, 2001, p. 69).

Ahora bien: esa distancia que se asume como distancia de altura o distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Nancy (2007):

...lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...). Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros – y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad (pp. 51-52).

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y un contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “no apenas aquí estoy, sino yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad?

Uno podría preguntarse aquí si algo de todo lo planteado hasta aquí reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición relativamente incipiente de la educación inclusiva. Uno podría preguntarse si en verdad lo que está en juego allí no sea una percepción tal vez débil, liviana, de la idea misma de convivencia. Uno podría preguntarse si la inclusión es *inclusión*

cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho y de derechos, la suma presente de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la coexistencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro, apenas, como ser incluido.

El pensamiento de la convivencia, del estar juntos, así como lo hemos asumido aquí a partir de algunos fragmentos de Nancy (2007), nos obliga a otras percepciones, a otras palabras: la existencia común no puede expresarse en plenitud sino pensando “ni a partir de uno, ni a partir de otro” – es decir, evitando la identificación de sujetos y centrándose en lo que hay, lo que existe entre los sujetos-; sino “pensar absolutamente y sin reservas a partir del ‘con’”; sino pensando “lo que existe, sea quien sea, existe porque coexiste” (p. 56).

Dicho esto en una progresión quizá más simplificada:

- Estar juntos no tiene sentido en sí mismo, sino implicara sentir y pensar que pasa entre nosotros.
- Estar juntos no tiene valor moral por sí.
- Estar juntos incluye desde la amorosidad hacia alguien hasta el enojo, pero tal vez no la indiferencia.
- Estar juntos habla de un límite (es una relación entre dos cuerpos) no de una fusión o una asimilación (de un cuerpo en otro cuerpo).
- Estar juntos no proviene de la determinación de una relación jurídica obligada, sino de la potencialidad y la singularidad de una pasión ética.
- Estar juntos refiere más a lo político que a la política.
- Estar juntos supone a la vez hospitalidad y hostilidad.
- Estar juntos impide o suspende la idea de tolerancia.
- Estar juntos significa ir más allá de lo uno (y de su relato de identidad) y de lo otro (y de su relato de identidad).

## La convivencia y la conversación “en el interior” de lo educativo

La pregunta por la convivencia en educación no dejará nunca de resonar porque ha estado allí, quieta e inquieta al mismo tiempo, desde el momento mismo en que lo humano parece encarnar la imposibilidad y la posibilidad del estar-juntos, la imposibilidad y la posibilidad de edificar algo, la imposibilidad y la posibilidad de una construcción en común.

Pero no habrá demasiada resonancia mientras sólo se hable del desprecio y la desconfianza como moneda corriente del intercambio, del despecho como si fuera la única relación posible y disponible, de la desazón como si fuera la única forma de supervivencia, de la incertidumbre como si fuera lo mismo que la ignorancia, de la tozudez como si fuera un patrimonio, de la herencia como si fuera una tradición muerta y de la falta de futuro como si se tratara, entonces, de una salida autista y maníaca de este presente depresivo.

Por otro lado, sería mucho más peligroso escudarse de la complejidad de la pregunta por la convivencia y la educación y contagiarse, así, de ese hábito tan actual y tan banal de sostener o bien una retórica fatalista – que insiste en hablar de una separación ya definitiva o de un encuentro ya imposible de antemano – o bien una retórica nostálgica – que se retuerce en la búsqueda de una memoria desquiciada – o bien una retórica utópica – que nos obliga a retornar siempre a la idea de una convivencia de superficie.

Digamos que la única promesa posible es la de sentir más y más aridez, más y más sequedad. Porque no se trata apenas de los unos y los otros, de excluidos e incluidos, de normales y anormales, y de las posibles relaciones que a menudo se asumen como por fuerza convergentes, sino también de una tensión que se extiende infinitamente. Se trata, entonces, de cómo pensar las tradiciones implicadas en el pensar la educación no apenas como el alojamiento institucional de unas alteridades devaluadas, sino como el estar-juntos un espacio y un tiempo particular de conversación entre diferencias.

Es indudable que ya tenemos una cierta experiencia acerca de la trama de dislates e injusticias que se originan en la caracterización obstinada, rígida y torpe de ciertos tipos de aprendizaje, aunque no de todos; del ensañamiento con ciertos tipos de cuerpo, aunque no con todos; de la sospecha sobre ciertos tipos de lengua, aunque no de todas; de la mirada sombría puesta sobre ciertos tipos de nacionalidad, raza, clase social, aunque no sobre todas; de la desconfianza acerca de ciertas inteligencias, aunque no acerca de todas. Ya hay una cierta experiencia acer-

ca del sentido de los excesivos, aunque siempre ambiguos y violentos, cuidados morales, políticos y educativos. Ya hay una cierta experiencia cuando se piensa en lo que ocurre cuando los otros (es decir; cualquier *otros*) devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y reformados a propósito de un cambio, tan evanescente como fosforescente, en los escenarios culturales, políticos y pedagógicos.

Por ello mismo: ¿qué puede significar dotar de una cierta complejidad y a la vez de un cierto extrañamiento cuando se hace referencia a las formas contemporáneas de la hospitalidad y su ya adherente y por demás huraña relación con la hostilidad? ¿Cómo desandar esa atribución persistente de la hospitalidad al uno mismo y la fijación insistente en el otro de la figura del ser sólo un intruso, un ajeno, un extranjero, una amenaza? ¿Qué convivencia es posible más allá del equilibrio imposible entre el enseñar y el aprender, los reconocimientos de ocasión, los eufemismos siempre toscos y provisorios, la extrema intocabilidad entre los cuerpos que nos torna insensibles, los ademanes superfluos de encuentro y despedida, de la exagerada proximidad que nos torna uno a uno seres irrelevantes? ¿Y qué se pone en evidencia al pensar en el destino educativo de la convivencia, si casi todo lo que se hace es merodear por los bordes de una cierta aceptación “obligatoria” del otro?

El problema es, tal vez, que el lenguaje que necesitamos para pronunciar de otro modo esa convivencia aún no existe o está fuertemente anclado en la hiper-especialización del lenguaje educativo. Como bien lo escribe Larrosa (2006):

En las últimas dos décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica (...) Por un lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que es (...) Por otro lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que debería haber, lo que nos dicen que debería ser (p. 30).

Por lo tanto, afirman algunos, no habría más remedio que seguir naufragando eternamente entre dos aguas, o en las aguas contaminadas de una realidad que se describe a sí misma como la realidad pedagógica “actual” y, por lo tanto, “incontrastable e irremediabilmente inmodificable” (estos alumnos, estos maestros, estas escuelas, estas didácticas, esta formación, esta transmisión, este currículum, estas condiciones de trabajo) o bien en las aguas disecadas de una realidad que se designa a sí misma como la realidad pedagógica “futuramente móvil”

(los alumnos del mañana, los maestros del futuro, las escuelas que vendrán, las didácticas a innovar, el currículum a construir, las nuevas condiciones de trabajo).

Pero si sólo se hace posible hablar de la educación en su presente real y depresivo (que no necesita de la lengua a no ser su tibia e inexacta representación) y/o de la educación en tanto futuro ya preconstruido (que tampoco requiere de la lengua pues ya está todo predicho y predispuesto de antemano), daría la sensación que no quedan otras marcas de la lengua disponibles en la educación, para la educación.

Entonces, las preguntas se tornan casi obvias: ¿queda algo más por decir en educación? ¿Algo para decir que no insista más en diagnosticar ni en arrojar estallidos de vacuas promesas? ¿Algo para decir que no asuma ni el tono nostálgico de un pasado inmovible ni la melodía utópica que borra de una vez este presente impostergable?

### **La “otra” inclusión educativa como una “otra” convivencia**

Voy a traer al ruedo aquí a aquella cuestión enunciada en una entrevista por Derrida (2007), unos pocos días antes de morir: “¿Se puede enseñar a vivir?” (p. 20), a lo que añadió: ¿Se puede enseñar a vivir y a convivir? En cualquier caso todo depende de cómo suene ese “enseñar a vivir y convivir”. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese “yo” que enseña, de ese “yo” que explica, de ese “yo” que sabe, de ese “yo” que instruye y que se naturaliza como “imprescindible”. Enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele al “yo” como impos-tura:

Enseñar a vivir renunciando a la soberbia del ‘yo te voy a enseñar’. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería (Frigerio, 2006, p. 140).

¿Cómo responder, entonces, a la pregunta del enseñar a vivir y a convivir, si al volver la mirada hacia las instituciones educativas ocurre por lo general aquello que George Steiner define como una “amnesia planificada”? (Steiner & Ladjali, 2005, p.79). Pues habría que recalcar una y otra vez que la transmisión es, ante todo, una política de la memoria. Y la memoria puede, y suele, ser tan hospitalaria como hostil. Por eso la pregunta sobre el enseñar y el aprender a vivir y convivir es también una pregunta acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación:

Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: ‘Te voy a enseñar a vivir’, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte (...) ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? (Derrida, 2007, pp. 21-22).

Las preguntas de Derrida acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida, sólo encuentran un cierto tipo de respuestas si, con anterioridad, se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina del utilitarismo de una cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia.

Afirmar la responsabilidad y el deseo por una convivencia educativa trae consigo la intención manifiesta de confrontarla tanto con aquella infertilidad de los “novedosos” planteamientos jurídico/educativos -que sólo reemplazan texto legal por otro texto legal *aggiornado*- como con algunos de aquellos típicos relatos de cuño integracionistas y/o inclusivos, que parecen obsesionarse, apenas, por la presencia literal de algunos otros concretos que, un poco o mucho antes, no estaban dentro de los sistemas institucionales.

Entre el sobre-exceso de razón jurídica y la mera suposición de una promesa inclusiva parece dirimirse el relato actual acerca de qué es y qué debería ser la educación. Y en medio de ello vuelve a emerger la invención de un realismo pedagógico que exige la presencia de todos, la presencia universal, pero que muchas veces ahoga toda pretensión de existencia de un otro, de cualquier otro, de otro cualquiera.

Pero: ¿de cuál crisis nos habla la “inclusión”? ¿Qué introduce en la escena pedagógica como realidad del presente y como presunción remediadora de futuro? Se habla de una crisis en la noción y la percepción de homogeneidad, de una crisis en la exacerbada unicidad de los recursos pedagógicos, de una crisis en la enseñanza de lo mismo dirigida hacia todos, de una crisis en el diseño de los ambientes de aprendizaje, de una crisis en la formación tradicional de las maestras y los maestros. Aún así, las respuestas dadas a este conjunto desordenado y siempre proclamado de problemas obtiene a cambio la aplicación de la fórmula conocida del “más vale más”: si hay problemas en el currículum, más

vale más currículum; si hay problemas en la formación, más vale más formación, etc. Quién sabe si no es el caso de pensar aquí, ya no en esa ecuación en apariencia productivista, sino más bien en una radicalidad de la alteridad educativa.

Por lo tanto, habría que decir aquí que la educación es una responsabilidad y un deseo por una "tarea de convivencia" que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por una tarea de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no sólo como un pasaje de un saber de un uno para un otro -como si se tratara, al estilo de lo anunciado por Rancière (2003), de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe el saber hacia quien no lo sabe sino de aquello que ocurre en uno y en otro. Es decir, que en vez de ser un acto de desigualdad es, quizá, un arte de la distancia. Y una responsabilidad y un deseo por una tarea que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente ni suplicante con la presencia del otro.

Pero es por eso mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, que da la sensación que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación es, siempre, del otro, de un "otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro" (García Molina, 2008, p. 20).

La tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, aunque esté más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares. Como lo sugiere Mèlich (2005):

Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido (p.25).

Ahora bien: ¿Cómo retornar, ahora, al relato o los

relatos de la educación inclusiva? ¿Qué hay en todo ello que afirme la vida y la existencia de cualquier y de cada uno? ¿Cómo volver al pensamiento del "estar juntos", entonces, sin forzar la literalidad, la transparencia exacta entre la idea un tanto remanida de convivencia aquí planteada y ese "aprender y enseñar a vivir juntos" bastante más liviano que nos ofrece y nos promete una buena parte de los discursos y las imágenes de la inclusión? ¿Cómo no caer en la trampa de que todo se resolverá con más y más capacitación? ¿Y cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación?

Por un lado quedarían repitiéndose insistentemente aquellas voces que enuncian, como contrapartida a lo recién dicho, la necesidad de la aceptación del otro, su reconocimiento como otro legítimo, el respeto y su tolerancia. Si bien no se trata de un mismo género de respuestas, aceptación, reconocimiento, respeto y tolerancia, suelen habitar juntos este tipo de gramática educativa. Como sea, en este caso muy poco o nada se dice de las relaciones de alteridad sino que, me parece, se trata más bien de decisiones que debería tomar el uno (siempre el mismo uno) sobre el otro (siempre el mismo otro).

La otra salida, el otro modo de diseñar una respuesta, tiene que ver más con una posición radicalizada de alteridad y de diferencia, que no es una decisión que involucre distancia y etiquetamiento de lo diverso, sino una idea sostenida en la conversación y el estar-juntos entre alteridades.

Y para que haya alteridad, para que haya conversación de alteridad, para que haya convivencia entre diferencias, para que exista el estar-juntos, debe haber tiempo. No "más tiempo", sino "otro tiempo". Después de todo es eso lo que escuchamos a diario en las instituciones educativas: "no hay tiempo, no tenemos tiempo, necesitamos tiempo". Por todo ello, quisiera terminar este texto tomando unas palabras que nos llegan desde la literatura y que apuntan hacia la tragedia del no tener tiempo para estar-juntos y, así, la preeminencia de lo normal como la instauración de un mirada que todo lo regula y todo lo juzga:

Lo cierto es que si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos de-

jamós guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas (Coetzee, 2002, p. 94).

### **Referencias bibliográficas**

- Bárcena, F. (2008). Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones. *Revista Todavía*, 21 (pp. 8-11).
- Coetzee, J.M. (2002). *La edad de hierro*. Barcelona: Mondadori.
- Derrida, J. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2006). Acerca de lo inenseñable. En: C. Skliar y G. Frigerio (Coords.). *Huellas de Derrida: Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 125-149). Buenos Aires: Del Estante.
- García Molina, J. (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En: J. Larrosa y C. Skliar (Coords.). *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-40). Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel: Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Levinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- Lispector, C. (2007). *Para no olvidar: Crónicas y otros textos*. Madrid: Siruela.
- Mèlich, J-C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 42(16) (pp. 11-27).
- Morey, M. (2007). *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Sexto Piso.
- Nancy, J-L. (2007). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: La Cebra.
- Rancièere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rivera, M. (2001). *Mujeres en relación: feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.