

Editorial

La escuela de otro(s) modo(s)

[...] Pero él qué sabrá, el barrio es multicultural, no intercultural, eso Claudia lo repite a menudo; las comunidades se toleran, pero no se mezclan, los límites se respetan.

Etxebarria (2007: 27).

¿Qué propone este número? De la mano de Carlos Skliar, podemos tener una primera respuesta: “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” (2010: 108). La hospitalidad y la hostilidad se encuentran en estas letras en el tema de la inclusión, en los esquemas de recepción del otro, en las narraciones que usamos para hablar de los otros, en los modos de asumir diversas formas, modelos, sonidos, experiencias, modos de ser y comprender el mundo. La hostilidad está del lado del silencio o la ausencia de los otros para hablar de sí mismos, en esa toma de palabra que hacemos para dar cuenta de las experiencias de los demás, sin que su voz aparezca. La hostilidad es convertir al otro en testigo de su experiencia, dejarlo en el lugar del testimonio, quitarle la palabra, no dejarle hablar, narrar su experiencia para transmitirla. La hospitalidad está del lado de la deferencia (Mèlich, 2001), de la acogida, de la escucha de sus relatos y su ser, de sus memorias, de la recepción del otro; es la recepción de las palabras y los silencios, de las maneras de ver y de pensar, de las formas de la recepción que nos vuelve otros.

Este número es un espacio para mirar las tensiones que supone la llegada del otro, el saber del otro, las formas inaprehensibles del otro que se instala; este número muestra lo que hay al otro lado, lo que queda en el reverso de la experiencia escolar. No se trata aquí de la invención de un puñado de respuestas, sino de la observación de algunas experiencias que, en el límite, dan cuenta de las posibilidades del encuentro con el otro.

Y para producir el encuentro es necesario revisar el concepto mismo de *inclusión*. Por ello, vale un acercamiento crítico como el que propone Skliar:

Uno podría preguntar 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-con derechos,

la suma presente de presencias, pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la convivencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro como ser incluido, si hay que nombrar al uno mismo como el portador y el portavoz de la inclusión (2010: 106).

La inclusión no es la acción que permite que el incluido esté encerrado en un dato estadístico, pues no debe reducirse a indicadores, números o versiones; tampoco se trata de su encierro en un programa de acción o en un conjunto de buenas políticas que intentan hacer hablar sobre las acciones de las administraciones públicas; menos de un conjunto de conceptos que se producen para explicar por qué ella se da, de qué clase de inclusión hablamos o para quién se hace. La inclusión no se queda atrapada en términos como “alteridad”, “otredad”, “vulnerabilidad”, sino que accede a la construcción de un espacio cruzado por diversos saberes, ritmos o voces. Así, la inclusión es la escucha activa y atenta del otro, es permitir que los testimonios de la vida del otro hagan parte de las lógicas y explicaciones que se ponen en la escuela. La inclusión es una experiencia de voces y narraciones que da cuenta del otro, de su existencia y sus lugares, de sus visiones y perspectivas, de sus comprensiones y sus prácticas.

La inclusión en la escuela recoge la paradoja entre su oficio (la homogeneización) y los retos que le impone un presente roto y fisurado, lleno de diversidades y expresiones que no encajan. El oficio asignado habla de la homogeneización (Pineau, Dussel y Caruso, 2001; Martínez, 2004; Saldarriaga, 2003), de la transmisión de la “cultura universal”, de los valores nacionales. Los retos que se imponen a la escuela desde la diversidad, remiten a una escuela que cobra sentido en la vida que fluye, la que corre por los pasillos o canta en otras lenguas, la que comparte vivencias del barrio, la chabola, la banda o la favela. La escuela tiene el color de los ojos que miran a través de ella y ven sueños y esperanzas de cambio, sin pensar en las promesas rotas de la escolaridad. Porque con la inclusión, la escuela se desmarca y se mueve entre la homogeneización y la adaptación, entre la igualdad y la individualidad, entre los códigos colectivos y las experiencias individuales.

Daniel Pennac nos habla del drama de un (mal) alumno que busca un espacio para comprenderse en la escuela:

De modo que yo era un mal alumno. Cada anochecer de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela. Mis boletines hablaban de la reprobación de mis maestros. Cuando no era el último de la clase, era el penúltimo. ¡Hurra! Negado para la aritmética primero, para la matemática luego, profundamente disortográfico, reticente a la memorización de la fechas y a la localización de los puntos geográficos, incapaz de aprender lenguas extranjeras, con fama de perezoso (lecciones no sabidas, deberes no hechos), llevaba a casa unos resultados tan lamentables que no eran compensados por la música, ni por el deporte, ni en definitiva por actividad extraescolar alguna (2008: 17).

NOMBRE: Daniel APELLIDO: Pennac AÑO: 1954

Materias	Med 1T	Med 2T	Media		Apreciaciones generales
			Alumno	Clase	
ARTES PLÁSTICAS	12	9	10,5	17	Dibuja perfecto, salvo en clase
EDUCACIÓN MUSICAL	5	7	6	15,5	Habla todo el tiempo
EDUCACIÓN FÍSICA	7	/	/	13	Demasiadas ausencias
GRAMÁTICA	8	6	7	14,2	Alegre como compañero, mediocre como alumno
HISTORIA Y GEOGRAFÍA	11	12	11,5	12	Podría esforzarse más
MATEMÁTICAS	2,5	5,8	7,15	13	Le falta base
INGLÉS	3	3	3	12,8	Habla mucho, pero ni una sola palabra en inglés
CIENCIA	6	10	8	13,5	No debe desanimarse
EDUCACIÓN TÉCNICA	7	2	4,5	14,2	No ha hecho nada y ha rendido menos
OBSERVACIONES	El tercer trimestre será decisivo				

Y con estos alumnos, a veces no funciona la escuela; es decir, no hay hospitalidad, no hay apertura para la recepción. Por ello, como dicen Silvia Molina y Charlotte Holland (2010), es importante que la escuela busque alternativas, opciones de encuentro, espacios para el acompañamiento, puntos comunes, ya sea a través de

[...] objetivos flexibles de aprendizaje —adaptar objetivos específicos para algunos niños o niñas con base en el currículo común—; 2) adaptación de la actividad —adaptar la actividad para facilitar la consecución de los objetivos comunes—, y 3) adaptaciones múltiples —una combinación de ambos— (p. 35).

Ésta es una de las vías de la inclusión, que muestra la voluntad de maestros y maestras, de su esfuerzo y tesón, de su comprensión; de las formas de hacer reales las políticas, propuestas e indicaciones de organismos asesores y gobiernos. Porque a alumnos como Pennac no les bastan las medidas académicas; requieren, además, acciones de orden institucional que transformen la escuela en una comunidad, pues,

El sentimiento de pertenencia que genera el hecho de formar parte de una comunidad favorece la motivación, el respeto y la tolerancia hacia los demás y, a su vez, la propia autonomía y la asunción de responsabilidades dentro del aula (Campani y Serradell, 2010:63).

Así, la inclusión supone la multiplicidad de voces y de personas; requiere, además, la aceptación de una conversación, que en la escuela toma la forma de un acuerdo, en el que se recogen

[...] las aportaciones de la comunidad científica internacional, la implicación de la administración pública y el diálogo con los agentes sociales [...]. Este contrato se ha desarrollado en el marco de un diálogo igualitario con todos los agentes sociales implicados (profesorado de los tres colegios de la zona, profesionales de acción social del ayuntamiento, administración, responsables políticos, representantes de las entidades implicadas y vecinos y vecinas) que trabajan conjuntamente para transformar el barrio y sacarlo de la exclusión social (Aubert y López, 2010: 87-88).

Una apuesta

Quizá la intención de nombrar la inclusión riña con las prácticas que se llevan a cabo, con las intenciones de la escuela o con la función que se le asigna. Por ello, en este número nos encontramos con una apuesta teórica, metodológica, práctica, que, como lo señala Lúdia Puigvert Mallart, implica:

- Construcción del conocimiento mediante el diálogo intersubjetivo. Las personas investigadoras aportan su conocimiento científico al diálogo, que es contrastado con los pensamientos y la experiencia cotidiana de las personas participantes.
- Inclusión de las voces tradicionalmente silenciadas. Las personas que son objeto de la investigación participan de manera directa y activa desde el inicio hasta el final de la misma.
- Componentes excluyentes y transformadores. El análisis científico se orienta mediante la identificación de estrategias que llevan a la inclusión social (transformadoras) y aquellas que conducen a la exclusión social (excluyentes) (2010: 15).

Esta búsqueda de voces y sentidos nos indica que la escuela funciona menos por la estructura de sus espacios o las reglas que la asisten, y más por el tono de los encuentros, de las visitas. Es decir, por la fuerza de las relaciones que se tejen en medio de su cotidianidad o al margen de ella, en lo extraordinario que asiste la invención cotidiana de la enseñanza, a través de las palabras. Para Aitor Gómez y John Holford, se trataría de una capacidad de escucha que recupera las voces, de modo que

[...] las personas que habitualmente no tienen voz han tenido la oportunidad de hablar como sujetos en espacios de diálogo igualitario e intersubjetivo (2010: 26).

Pues, el del incluido no es sólo un cuerpo que se recibe en la escuela; es una voz que cuenta historias, un habla que configura mundos y espacios para hablar la escuela. Son esos hilos de voz que marcan territorios y construyen puentes.

Yoon (Recorvits, 2003), inmigrante coreana, llega a la escuela y no le gusta la escritura de su nombre: “líneas, círculo, cada uno por su lado”.

Extraña el ritmo de sus palabras; esto es, de su mundo, de su realidad:

Mi nombre en coreano parece alegre, los símbolos bailan todos juntos. Y en coreano mi nombre quiere decir Sabiduría Resplandeciente. Me gusta más en coreano.



La historia de Yoon, de sus encuentros y desencuentros con la maestra, a partir de la escritura, actualiza la hostilidad de la escuela; esto es, el esfuerzo por normar, regular, marcar, uniformar, estandarizar. Esta hostilidad como forma de recepción del otro, como propone Skliar, es la fisura por donde se cuele el sentido, la diferencia, la voz, la palabra:

[...] 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 (2010: 104).

Los incluidos deben ser, pues, una producción de modos de mirar, de pensar, de saber, de convivir con los demás. El incluido debe ser testigo de los cambios de las prácticas, debe convertirse en garante del cumplimiento de los derechos y, sobre todo, en testimonio de la esperanza, de lo posible, esto es, de una escuela que funciona en diversos planos superpuestos: el del control, la regulación, la homogenización, las demandas del Estado, las solicitudes de las familias, las de la mirada de maestros y maestras, o las capacidades que exhiben los integrados. El plano del aula, el cuaderno, el patio, la voz, el silencio, los encuentros, las búsquedas, que son formas de encuentro, medios de llegada, mecanismos de supervisión, control o construcción; que son dispositivos que hacen la escuela, también, de otro modo.

Este número busca producir una voz capaz de conversar con organismos, sujetos, posiciones, para que la inclusión no sea, solamente, un dato o un indicador.

En esto cabría preguntarnos si la experiencia de los incluidos en la escuela logra borrar las fronteras entre los planos o los planos mismos; es decir, si la presencia del otro crea inquietud, pregunta. Esto es, la escuela los recibe, los acoge, los reconoce, y ¿cesa en sus esfuerzos de estandarizar?

Cierro con una respuesta al epígrafe:

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el 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: “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? (Skliar, 2010: 106).

Hilda Mar Rodríguez Gómez
Directora

Referencias bibliográficas

Aubert Simon, Adriana y Cristina López Villanueva, 2010, “Dimensiones demográficas de la superación de la exclusión social”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, pp. 79-89.

Campani, Giovanna y Olga Serradell Pumareda, 2010, “Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, pp. 57-67.

Etxebarria, Lucía, 2007, *Cosmofobia*, Barcelona, Destino.

Gómez González, Aitor y John Holford, 2010, “Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, pp. 21-29.

Martínez, Alberto, 2004, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Barcelona, Anthropos.

Mèlich, Joan-Carles, 2001, *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Barcelona, Anthropos, Escuela Preparatoria N° 8 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Guadalupe, N. L. México.

Molina Roldán, Silvia y Charlotte Holland, 2010, "Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, pp. 31-43.

Pennac, Daniel, 2008, *Mal de escuela*, Barcelona, Random House Mondadori.

Pineau, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso, 2001, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

Puigvert Mallart, Lúdia, "Presentación. Aportaciones del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea a la mejora de la educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, pp. 13-18.

Recorvits, Helen, 2003, *Me llamo Yoon*, Barcelona, Destino, ilustraciones de Gabi Swiatkowska.

Saldarriaga, Óscar, 2003, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Skliar, Carlos, 2010, "Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, pp. 101-111.

