POLÍTICAS Y POÉTICAS DE LA DIFERENCIA: ESCUELAS POSIBLES[1]

Anelice Ribetto
Doctorado em Educação/Universidade Federal Fluminense- Brasil
Agencia financiadora: CNPq
anelatina@yahoo.com.ar

Quando nos, professores falamos em inclusão,
o que me incomoda é: tratar igual o diferente?!; e,
o que não me incomoda é: Tratar igual o diferente.[2]

Este texto intenta enredar algunos hilos de conversaciones que se dieron en encuentros entre profesionales de algunas escuelas *especiales* y *comunes* de Argentina, Chile y Brasil sobre los *saberes practicados* por profesores, alumnos y familias, a partir de los interrogantes, miedos, esperanzas e incertidumbres que la propuesta de la llamada *escuela inclusiva* viene provocando en los diferentes *esaciostiempos* de las vidas cotidianas escolares.

Al mismo tiempo, coloca como deseo la posibilidad de hablar de *inclusión* en un sentido que no signifique limar las diferencias, haciendo del otro, un otro de la mismidad[3], sino, la necesaria negociación de sentidos de escuelas posibles y dignas para cada persona.

---

[1] **Eixo 7** – Políticas educativas e trabalho docente.

[2] "Cuando nosotros profesores hablamos de inclusión, lo que me incomoda es: ¡¿Tratar igual al diferente?!; y lo que no me incomoda es: Tratar igual al diferente"; expresión de una profesora en uno de los encuentros del *Taller "Lidando com a escola inclusiva",* Río de Janeiro, 2003;

[3] *"Toda vez que quiz pensar ao redor da expressão "atenção à diversidade" ou, diretamente, de "diversidade", notava que uma certa promessa multi/intercultural de certo modo fictícia rondava por nossas mentes: a ilusão –não sei, nem me importa sabe-lo, se honesta ou desonesta, se sincera ou hipócrita- de que poderíamos estar todos juntos de uma vez e para sempre, finalmente, agora mesmo, sem sequer olhar uma só vez para trás, sem remorsos, sem desculpas, sem arranhões; mas também uma ilusão governada –quer dizer predeterminada- por três princípios que intuo milenares: que os outros devem ser sempre os mesmos outros –isto é, só alguns e poucos outros; aqueles outros que pudemos nomear quase sem esforço; que outros "outros" nunca serão admitidos no território da "diversidade"; e que nos não somos nem os outros "diversos" nem muito menos os outros "outros", senão uma pura, autoritária, egocêntrica e voraz mesmidade"* (Skliar, 2003, p.28)

Estos encuentros fueron coordinados por mí desde 1998 hasta hoy y, las narrativas que en ellos se van tejiendo hacen parte de mi trabajo de investigación en la Maestría en Educación de la Universidade Federal Fulmínense de Río de Janeiro, cuyo título es *"De las diferencias y otros demonios. El realismo mágico de la alteridad en educación"*

En la mayoría de los países latinoamericanos la institución escolar todavía presenta, en general, muchas dificultades de lidiar con negros, indígenas, personas con llamadas necesidades educativas especiales, en fin, de lidiar con las diferencias, y, principalmente, incluir a las clases populares en la escuela. En los últimos años, por *fuerza de leyes*, las escuelas –principalmente las escuelas públicas- están *obligadas* a recibir e *incluir* estos *otros*. Entre la obligatoriedad y las posibilidades están los profesores y los alumnos. Los profesores, una vez más, tienen que dar cuenta de una situación que viene causando dificultades, soledad y sentimientos de impotencia con relación a la propia formación profesional y, al rol que socialmente le fue adjudicado[4]

En mis experiencias en algunas escuelas estatales argentinas desde 1993 hasta 2002[5], con profesionales de la educación de un Centro educativo para Personas ciegas en Concepción, Chile[6] y, actualmente con profesores de una escuela privada de Río de Janeiro[7] y con profesores de escuelas públicas que asisten como alumnos de cursos de Pos-graduación en Psicopedagogia, [8] vengo percibiendo una cierta exacerbación de los conflictos *causados por los otros*. Otros que, llamados *diferentes* son aquellos que, más que *deficientes* –cualquiera sea el *déficit* instituido- desequilibran y denuncian las dificultades de las relaciones políticas,

[4] *"El que todo lo puede y todo lo comprende";*

[5] Como miembro de los equipos interdisciplinarios de: Escuela Especial "Jerónimo Luis de Cabrera" e Escuela Primaria "General José de San Martín", escuelas estatales de la provincia de Córdoba, Argentina;

[6] Como coordinadora de la consultoría "Taller sobre inclusión con profesores y psicólogos" en COALIVI (Concepción, Chile) por la Fundación Hilton Perkins (Regional América Latina y Caribe);

[7] Escola Oga Mitá, Rio de Janeiro, Brasil- 2003, 2004, 2005;

[8] Curso de Posgraduación en Psicopedagogía (Universidade Cándido Mendes de Rio de Janeiro) donde coordino algunas disciplinas desde febrero de 2005;

pedagógicas, educacionales, culturales, etc. En este sentido, algunas de las preguntas sobre las que habitualmente retornamos en nuestros encuentros entre *saberes practicados* en los cotidianos escolares, y, con relación a la cuestión de la inclusión son:

¿Cómo generar posibilidades, junto a los profesores, de tejer un espacio de reflexión sobre nuestras propias prácticas político-pedagógicas y las sensaciones, sentimientos, miedos y responsabilidades que las situaciones escolares inclusivas nos proporcionan?

¿Cuáles son los hilos que se tejen entre esos saberes practicados por los profesores y las múltiples nociones teórico-epistemológicas sobre el tema?

Pero cuando hablamos de *inclusión, ¿de qué estamos hablando?* Fundamentalmente de un nuevo paradigma que considera la diferencia como acontecimiento, irreductible del ser humano.

El *proceso inclusivo* tiene que ser pensado no como un simple sustantivo o cosa, sino como verbo, como proceso que se está haciendo, que *está siendo.*

Boaventura de Santos Souza, al *darnos a leer* [9] su libro *"A crítica da razão indolente: contra o desperdiço da experiência"* (2000) nos cedió una valiosa manera de pensar las discusiones en torno a las diferencias en educación, y, a los procesos inclusivos ya que propone una *transición paradigmática* que nos posibilite salir del *conocimiento regulación hacia el conocimiento emancipador.* El autor pone en discusión la noción de *igualdad* que, en muchas ocasiones, permitió la justificación de políticas nominadas *integracionistas* y que, en realidad, lejos de reconocer las posibilidades creativas de las diferencias llevaron, como un efecto *boomerang*, a la homogeneización de los diferentes; en la citación que sigue, cuestiona el paradigma moderno a partir de una epistemología de la visión

[9] Expresión utilizada por Jorge Larrosa en su libro **"Linguagem e educação depois de Babel";** S.P: Autentica, 2004;

> *(...) pela forma hegemônica de conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lê acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade (p. 246)*

Fuimos educados durante siglos que igual combina con igual –excepto claro, en el encuentro entre sexos!- Orden y justicia son definidas como igualdad, y buscamos esa igualdad en todos los contextos cotidianos de vida. Nos sentimos bien cuando todos se parecen. Bien seguros. Nos identificamos por la semejanza y por la negación de la diferencia. Aprendimos temprano a discriminar. Estas nociones se vivencian dentro de la escuela como dentro de cualquier otra institución social –marcada en el cuerpo por un *orden del discurso normatizador/ normalizador*[10] - formada por redes ínter subjetivas.

Con el comienzo de la discusión sobre integración masiva en las escuelas regulares, *aparecieron* una serie de conflictos y dificultades que no sólo *portaban* los alumnos. En las narrativas de los profesores encontramos con frecuencia sentimientos de incapacidad para lidiar con esas *diferencias;* sentimientos de angustia ante ese alumno *incluido* dentro del espacio- aula que fue preparada para estar entre iguales; sentimientos que develan falta de tiempo y enfrentamiento de innumerables problemáticas de la vida cotidiana escolar, falta de espacio para la discusión de estos *desbordes*; sentimientos de soledad e impotencia ante la falta de trabajo en equipos transdisciplinarios y, debido a la presión que terminan ejerciendo las cualidades que socialmente se depositaron en el rol de los educadores como *aquel que todo lo comprende*.

De esta manera y, aunque defendamos los procesos de inclusión y el trabajo en las diferencias, las diferentes realidades cotidianas son campo de conflictos continuos entre las posibilidades de cambio/ no cambio/ cambio para que nada cambie.

[10] Nociones trabajadas por Michel Foucault;

Este es un punto crucial que me lleva a reflexionar junto a los profesores, ya que en el trabajo del día a día, es fácil caer en la *trampa* de la *igualdad,* si colocamos las *diferencias como desigualdades.*

Alfredo Veiga Neto (2001) trae un cuestionamiento que entiendo está ligado a esa *trampa* de la vengo hablando, y que se cristaliza en ciertas políticas *inclusivas* que promueven la *integración masiva* y generalizada de alumnos dichos diferentes en las escuelas dichas comunes o regulares

> *A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença se estabelece um estranhamento seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora, é um estranho: aproximação>conhecimento>estranhamento...inclusão>saber>exclusão(...)(p.113)(...) Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal e mais um caso, sempre previsto pela norma (incluir para excluir)(p.115)*

Este es un discurso que plantea una serie de incomodidades entre las personas que trabajamos en escuelas comprometidas con esta problemática, y, desde algunos años –cuando comencé a coordinar este tipo de encuentros- considero que una de las maneras de comenzar a vehiculizar una posible *negociación de deseos*[11] y diferencias para que los procesos inclusivos sean concretizados en lo cotidiano más allá de la presencia física de *estos* alumnos en *estas* escuelas: el trabajo de un equipo de personas que se posibilitan negociar modos de hacer basadas en la discusión de nuestra *prácticasteoríasprácticas.*

Una red de saberes diferentes.

[11] FILÉ, Valter. **Negociação dos desejos.** Disertación de Maestría en Educación. Rio de Janeiro: PROPEd/ UERJ, 2000;

Las palabras o expresiones llaves que atraviesan estas redes con nuestros discursos que fueron siendo de(re)velados en los encuentros fueron, entre otros:

- Importancia política de las *prácticasteorías* educacionales inclusivas que tienen lugar en el cotidiano escolar;
- Invención de *políticas* e *poéticas de la diferencia* [12]: la *formación* de profesores y profesionales de la educación;
- Revisión de roles adjudicados y asumidos por la escuela como institución social y, por sus miembros;
- Colocación de *las diferencias como algo socialmente construido*, generado en las inter-relaciones: la nominación como constituyente de las ínter subjetividades;
- Cuestionamiento de las políticas de *integración escolar masiva* y necesidad de construcción de un paradigma epistemológico que de cuenta de los diferentes saberes y formas de conocimiento;
- Inclusión y exclusión: para qué, a partir de dónde, con quiénes;
- Reivindicación de la creación espacios de reflexión sobre las propias prácticas como formas de saber legítimo que se tejen redes de conocimientos diversos;
- ¿Quiénes somos *nosotros*? ¿Quiénes son los *otros*? ;
- Importancia de la noción de equipo transdisciplinario y de las formas co-gestivas de trabajo (escuela-familia-comunidad);

Las nociones que recorro cuando escribo sobre estas prácticas no se encuentran en un lugar externo, en *un fuera* de la escuela, en un *fuera* de los profesores, en un *fuera* de nosotros mismos: cotidianamente van tomando vida en nuestras *formas de hacer* [13], en nuestras maneras de relacionarnos y comunciarnos. Se van tejiendo en un intrincado tejido de conocimientos venidos de diferentes *lugarestiempos* por donde vamos

[12] LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001;

[13] Como dice Watzlawick (1987*), "toda conduta es comunicación";*

transitando, y, que por ser el espacio donde trabajo e investigo, se *me* manifiesta en la escuela.

Nuestros conocimientos, re-conocimientos, maneras de ser y de hacer, nuestras diferencias y semejanzas, nuestras contradicciones y coherencias, nuestras teorías entendidas como *meras hipótesis* (Alves, 2001) se tejen en una red que atraviesa lo cotidiano, y es allí donde la alteridad acontece. Red de conocimientos que, como dice Alves (op. cit.)

> *não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação (p.30.)*

Considerando que el estudio lo cotidiano y esta noción de redes, los hilos que voy intentando trenzar –con otros- en el trabajo con profesores y en mi investigación ey estudios de pos-graduación universitaria, parten de algunas cuestiones que *permeaban/ permean* las prácticas escolares de quienes estamos en el desafío de trabajar con el conflicto de asumir la inclusión como intención políticamente válida para posibilitar educación digna a cada ser humano, y, al mismo tiempo, como vivencia cotidiana de lo incómodo que nos resulta la angustia de la irreductibilidad de las diferencias.

Las cuestiones que se comprometen en esas instituciones tienen que ver fundamentalmente con el intento de *romper la soledad* a la que nos vamos condenando e intentar crear colectivamente contextos que nos permitan reflexionar con otros, debatir sobre la solidaridad como epistemología y la complejidad de las relaciones sociales que se dan en el cotidiano como lugar de

> *as diversas complexidades (...) (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas de organização, etc) [que] formam o tecido da complexidade:* complexus *é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para*

formar a unidade do complexus*; porém a unidade do* complexus *não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.(Morin,1998, p.188)*

En esta complejidad donde las políticas públicas se tornan o no *prácticasteoríasprácticas* ,más allá de las normativas escritas y de la fuerza de ley impuesta, pero, movilizada por las múltiples prácticas y *maneras de hacer* (Certeau, 1994, p.101) de los practicantes –profesores, alumnos, familias-. En este lugar privilegiado y al mismo tiempo desconsiderado como espacio de formación y creación de saberes, estamos intentando un encuentro entre nuestras propias diferencias, en una interrelación que posibilite pensar la negociación de maneras de hacer , en la preocupación de que *educar* no signifique *formatear la alteridad* (Skliar e Duschatzky , 2001, p.121)[14]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho –o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In ALVES Nilda e BARBOSA de OLIVEIRA Inês (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano. Sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001;

CERTEAU Michel de. **A invenção do cotidiano I.** Petrópolis: Vozes, 1994;

FILÉ, Valter. **Negociação dos desejos.** Dissertação de mestrado. RJ: PROPEd/ UERJ, 2000;

LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001;

[14] Los autores se preocupan en colocar las diferentes maneras en que la diversidad fue anunciada, y que ellos llaman "*versões discursivas da alteridade*: *o outro como fonte de todo mal; o outro como sujeito pleno de um grupo cultural; o outro como alguém a tolerar*"... E, é a partir dessas formas discursivas, que têm a ver com a compreensão e reconhecimento do outro, que se inscreve o fato da *impossibilidade de EDUCAR, se isso significa formatar a alteridade. (2001, p.121)*

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência***.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998;

SANTOS, Boaventura de Souza . **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000;**.**

SKLIAR Carlos e DUSCHATZKY Silvia. *O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001;

SKLIAR Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro. DP&A: 2003;

VEIGA- NETO, Alfredo. *Incluir para excluir*. In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001;

WATZLAWICK, P., BEAVIN BAVELAS, J. y JAKSON, D. **Teoría de la Comunicación Humana.** Barcelona: Herder, 1987;