

Entrevista a Carlos Skliar.

Bárbara Valenzuela Gambín.

Cita:

Bárbara Valenzuela Gambín (2017). *Entrevista a Carlos Skliar*. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1 (1), 150-157.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pyNR/hoq>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva
Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Vol. 1, Enero-Junio 2017, págs. 150-157
ISSN: 0719-7438

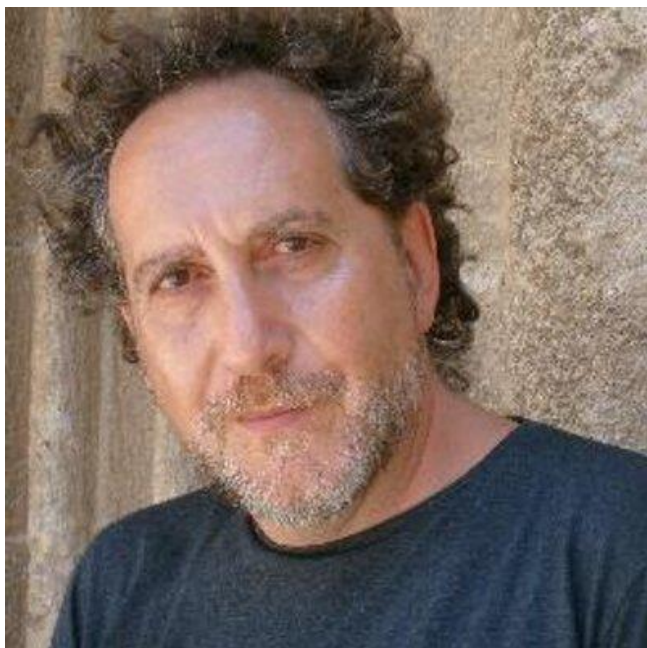
Fecha de envío: 31/10/2016

Entrevista a Carlos Skliar

Bárbara Valenzuela Gambín

Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas
Ministerio de Educación, Chile

Investigadora Adjunta Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
E-mail: barbara.valenzuela@mineduc.cl



Fuente: imagen extaría de <https://twitter.com/cskliar>

¿Desde un punto de vista macro o sistémico ¿Cuáles son los elementos centrales que permiten entender esta tensión; presente en la escuela actual; respecto al "estar juntos"?

En principio, he querido darle a esa expresión “estar juntos” en las escuelas un tinte más filosófico o ético que jurídico o normativo. Tal decisión proviene de algunas lecturas que indagan a propósito de otro significado de comunidad en tiempos en que parece imposible o impensable sostener esa idea ingenua de pura armonía en las relaciones sociales y culturales. Así, el “estar juntos” no supone un valor intrínseco o una virtud por sí misma: se trataría más bien de una descripción -más que de una definición- sobre lo que ocurre en la cotidianidad de las comunidades, matizada no sólo por la potencia del encuentro o la capacidad de desarrollar un proyecto común, sino también por la impotencia, por el desencuentro, en fin, por el descubrimiento de las mutuas fragilidades. En la descripción narrativa de una cotidianidad escolar lo que me interesa es buscar lo que hacemos al estar juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o continuidad entre personas sino también de fricción, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos. Una descripción que solo muestra el costado “optimista” de las relaciones comunitarias olvida justamente que la impotencia y la dificultad forman parte del origen del enseñar y el aprender: todo aquello que no sabemos y no podemos, todo lo que nos resulta en apariencia imposible, forma parte de las prácticas comunitarios tanto o más que aquello que sí sabemos y podemos, que aquello que nos resulta posible. Pero no se trata de aproximar o asimilar esta noción del “estar juntos” a una suerte de laboratorio de convivencia sin alteridad o perturbación: “estar juntos”, decía Jean Luc Nancy es estar en el afecto, es afectar y ser afectado, supone sobre todo la dificultad en pensar una conversación al interior de las escuelas que, como tal, nos plantea dudas, titubeos, controversias, malestares, una especie de choque entre lo común y lo singular, la normalidad y lo otro. En fin, “estar juntos” es un punto de partida para “hacer cosas juntos”, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos. Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un “estar juntos” sin zozobras perderemos lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde para muchos individuos se juegue la invención y concreción de otros destinos distintos.

¿De qué manera en las escuelas se puede avanzar de un enfoque centrado en lo normativo, a hacerse cargo de la "existencia" del otro?

La existencia del otro puede pensarse, en principio, en un plano de responsabilidad y de justicia: todo otro es, por definición, una alteración a cualquier idea de normalidad, una interrogación al saber y al poder cimentado en la configuración de un sujeto único. Desde este punto de vista las respuestas que se dan a esa existencia no pueden ser ni de asimilación ni de inclusión a un mundo construido con anterioridad. Esa existencia presupone lo singular, la especificidad, lo irreductible del ser. Es por ello que he planteado en algunos textos que una “pedagogía de alteridad” es infinita, no puede materializarse en programas definitivas, supone siempre la abertura a un devenir que no es posible prever. ¿Por qué la responsabilidad? Pues porque supone una incesante oposición a lo normal y lo habitual, como si enseñar fuese negarse a toda realidad que se presente como “natural”, como si quien enseña fuese una figura de contrariedad y desnaturalización de los artificios de separación,

exclusión y humillación. ¿Y por qué de justicia? No se trata solo de reconocer la alteridad y adaptarla a una práctica consagrada; se trataría, más bien, de sentir el peso del otro en nosotros, su vida como otra vida diferente de otras, y no como un desvío o una simple vulnerabilidad. Por otro lado la existencia del otro puede pensarse educativamente: es un cuerpo cuya presencia nos obliga todo el tiempo a una tensión entre el conocimiento y el desconocimiento, a una suerte de atención y disponibilidad a cada instante, a la puesta en práctica de una conversación sin principio ni final. Por el momento los planteos que han intentado incluir la existencia del otro en las políticas nacionales o regionales solo han contemplado su inserción de un modo que su presencia resulte apacible o textual o jurídica: se reconoce que es otro pero se intenta mitigar el efecto de su alteridad, lo que es contradictorio y muchas veces hipócrita. Incluso con la falsa expectativa que, de algún modo, en cierto momento, deje de ser otro y se convierta en idéntico a los demás. Y, como sabemos, “esos demás” no existen, no están, a no ser bajo la construcción y la presión de la normalidad. Reconozco aquí una doble realidad que, sin duda, parece ser intraducible: de un lado se elaboran técnicamente conceptos de diversidad, heterogeneidad, pluralidad y se derraman hacia las escuelas formas de abordaje un tanto artificiosas; de otro lado hay una infinidad de experiencias escolares que se muestran igualitarias, hospitalarias, preocupadas éticamente y decididas a un trabajo incesante, sin soberbia, sin subrayar que lo que se hace es “inclusivo”, y que dan respuestas a lo común y a lo singular, a la vez, al mismo tiempo. En ese sentido remarco una diferencia puntual que tal vez divida las aguas entre las diferentes experiencias escolares: están aquellas que no cesan en inventar y reinventar modos de enseñar y aquellas que, por el contrario, persisten en una lógica implacable del evaluar. Quizá aquí esté la respuesta a la existencia del otro: es una cuestión que tiene que ver con la responsabilidad del enseñar y no del evaluar.

¿Consideras que la teoría de la pedagogía intercultural da respuesta a las consecuencias nefastas de un multiculturalismo asimilacionista? Específicamente respecto a las formas tradicionales de nombrar y representar la alteridad?

He trabajado mucho sobre ello en un libro cuyo título es “¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia” (2002 y versiones siguientes). Me preguntaba entonces: ¿Qué puede la educación, qué pueden las escuelas públicas delante de la vorágine de estos tiempos, iguales y distintos a otras épocas, y en los que la prisa por los resultados, la presencia omnisciente de la tecnología y el consabido caos de cuerpos, aprendizajes, identidades y edades, nos presentan un paisaje de aridez, de sequedad? Quizá la pregunta estaba mal formulada, pero de ello se trata un cierto malestar con el que se nombra la educación actual y la vida cotidiana de las escuelas, un inasible desasosiego por el que hacer, cómo hacerlo, cuando la realidad –siempre múltiple, siempre informe- se derrama por todas las grietas y nos duele y padecemos y queremos torcer el rumbo de la vida escolar. Después de todo llegamos a esta pasión del educar como herederos de ese doble e irresoluble acertijo que nos dejara Hannah Arendt: ¿cuánto la educación tiene que ver con el amor por el mundo, de tal modo que educamos para el que mundo perdure más allá de nosotros mismos?; ¿y cuánto la educación tiene que ver con el amor por los demás, hasta tal punto que educamos para que esos “demás”, esos otros, no queden librados a su propia suerte?

Veámoslo del siguiente modo: más allá de cómo se nombre el proyecto en marcha –si de inclusión, si de equidad, de universalización, multicultural, intercultural, etcétera- el espíritu que guía el interés por la educación, me parece, es una preocupación ética fundante, anclado a palabras en esencia únicas y verdaderas: identidad, cultura, diversidad. Se trata de sustantivos indivisibles, que no pueden sustraerse al individuo singular para convertirlos en

“temáticas” que recorrerán la educación sólo como preocupación de algunos especialistas y explicaciones hechas a medida de otros colegas. Por el contrario, diríase que mucho más que “temas” son verdaderas “cuestiones”, es decir, palabras que cuestionan, que ponen en cuestión, que preguntan y nunca se quedan satisfechas, y que no nos dejan en paz. Para decirlo de otro modo: vivir en un país y habitar sus instituciones debería ser una cuestión de hospitalidad y no una fórmula jurídica o técnica. Así dicho, todo el “orden natural de las cosas” se trastoca, se subvierte, se pone de pies a cabeza, y algo, sino todo, debe ser pensado, reconstruido y, quién sabe, nuevamente edificado.

¿No puede, por acaso, educarse sin más, es decir, sin más vueltas, sin eufemismos, de frente, de rostro para rostro, transmitiendo el mundo –para que no se acabe- de unos a otros – otros que no pueden ser abandonado a su propia suerte?-. Quiero decir: uno debería ser capaz, capaz en su deseo, de enseñar a todos, de mediar con la palabra hacia cualquiera, de hacer partícipe a cada uno, a cada una, de esa enseñanza. Entonces: ¿Por qué tanta necesidad de dispositivos, de didácticas, de palabras extranjeras a ese primer acto, de reconocimiento, de previsión? ¿Por qué hay tantas alertas para que nos “demos cuenta” que las cosas no son tan simples como nos gustaría que fuesen, y que educar se ha vuelto una tarea también de reparación, de preparación y de conciencia? Creo que la respuesta está en la palabra “descuido”, contradictoria con “cuidado”, su opuesto. No un único descuido. No uno solo: un descuido múltiple.

Por ejemplo: el descuido por no haber advertido que la igualdad va primero, que la igualdad es un gesto inicial, el punto de partida sin el cual la educación no puede quitarse de su ropaje de ser promesa vacía o ser un discurso propedéutico cimentado sobre innumerables desigualdades que se van agolpando sobre los hombros de aquellas y aquellos a quienes se los considera, injustamente, como “distintos” o como “diversos”. O, por ejemplo: el descuido resultante de oponer igualdad a diferencia, dejando para esta última palabra una connotación de negatividad que, como fatal desenlace, nadie podrá quitarse jamás de encima. Como si la igualdad impidiese o rechazase o negase la diferencia e hiciera de ésta un estorbo, un obstáculo, el impedimento puesto sobre un otro cuyo “maleficio” impide educar en paz.

O, por último: el descuido de la singularidad, o su excesiva identificación, es decir, el hecho de no comprender que aunque la igualdad va primera, sería ingenuo no pensar y sentir que los efectos educativos son, siempre, singulares, afectan a cada una, a cada uno, de una manera única e inédita, y configuran así el escenario de lo nuevo, de lo novedoso, de lo porvenir.

El cuerpo que es diverso, ese cuerpo-infancia que es entendido como diversidad, no es así por propia voluntad, no supone un movimiento expresivo a valorar sino más bien una posición incómoda para el pensamiento hegemónico de la educación: por ello se les pide arrancarse de una atmósfera –por más *sucia, mala y fea* que fuera-, quitarse de una casa, de una calle, de unos vínculos, de una lengua anteriores. Y se trata también de la discriminación como una acusación falsa de diferencia o, peor aún, de ser un sujeto-diferente, identificado en estereotipos tan intrincados como absurdos, de difícilísima disolución. Lo contrario de la discriminación: la hospitalidad. Ese debería ser el sentido del gesto-acto del educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar. Suspender el juicio querrá decir aquí, tratar a cada uno como a cualquiera. “Cualquiera” es una palabra peyorativa, lo sé. Sin embargo, si se les preguntara a aquellas personas -que todo el tiempo han sido pensadas solo por su aparente identidad particular o especial- cómo les hubiera gustado que las tratarasen, el deseo que inmediatamente vociferan es: “ser tratados como a cualquier otro”. Aquí está la clave del asunto: deberíamos identificar una diferencia en su positividad, sí, pero para luego poder tratarla como a cualquier otra. Esa “cualquieridad”, en

su aparente banalización, no es más que el centro de gravedad situado entre la igualdad y la alteridad. Ni más ni menos.

De algún modo hablar de diversidad, de interculturalidad es nombrar lo vacío, lo faltante, lo que no está aquí, lo que no está presente en ningún sitio y, por esa misma razón, hay que nombrarlo incluso hasta el hartazgo. A veces de modo eufemístico, otras veces puramente descriptivo, y la mayoría de las veces en sentido restrictivo. Pero esas palabras no son palabras de una conversación entre iguales, no le digo a otro con quien converso: “que deseo incluirlo en mi vida por la riqueza de su diversidad para que seamos interculturales”.

Sin embargo, se trata de artificios necesarios, imprescindibles, urgentes, siempre y cuando no permanezcan anclados en un lenguaje jurídico, o económico o didáctico o bajo la sombra de una *politicidad* mal entendida, y sean transformados, lo más rápido posible, en éticas singulares de relación, respuestas directas, inmediatas, a ciertos dolores, padecimientos puntuales, crisis de existencia y, otra vez, descuidos.

Sabemos a través de cierta filosofía que toda ética es una óptica o, para mejor decir, una forma de percepción: el modo de mirar, el modo de escuchar, el modo de tocar, el modo de sentir. En este sentido todo gesto educativo es ético y se opone, radicalmente, a las concepciones moralizantes acerca de las supuestas desventajas naturales o del orden natural de las cosas. No hay tal desventaja “natural”, ni las cosas responden a ningún orden “natural”. Por el contrario: hay una naturalización políticamente indebida que ofende y maltrata a ciertos individuos singulares y ciertas comunidades específicas.

Educar es lo contrario del orden natural, contra ello se levanta. Contra las identidades consideradas normales, contra los aprendizajes entendidos como habituales, contra los comportamientos definidos como aceptables, contra los cuerpos concebidos como armónicos, contra las nacionalidades prestigiosas, etcétera.

¿Cómo se construye el conocimiento de la educación inclusiva?

Percibo que sobre este asunto no hay consenso alguno y, quizá, no pueda haberlo. Para algunos se trata de una cuestión de derechos que garantiza el acceso a la enseñanza común, sin más. Para otros supone un problema que pone en tela de juicio el “orden natural de la escuela” solidificado desde su fundación moderna. Y para otros aún, entre los que me encuentro, la pulverización de las ideas de normalidad. Habría que revisar cuál es la pregunta, cuya respuesta en la escuela común es, casi siempre, “no estamos preparados”. A esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir esa afirmación: ¿qué significará estar preparado para trabajar con niños sicóticos, o con múltiples discapacidades? ¿Implica anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? Es imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional, como también la de un aprendizaje común, normal. La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno.

Desde hace tiempo sostengo que la educación es una forma de conversación –y de relación– del todo particulares, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. Pero no cualquier conversación, ni cualquier relación. Se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con éste mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que

nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente –proviniente desde cualquier punto y dimensión del tiempo– y nos desgarrar, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta, se nos hace carne.

La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se dispone a través de cuerpos diferentes, voces diferentes, modos de pensar, percibir y hablar diferentes. ¿Puede haber educación sin una conversación de esta naturaleza? ¿Qué quedaría o que queda de lo educativo, si conversáramos solo sobre lo nuevo, o solo sobre el futuro pre-construido, o únicamente sobre nosotros mismos, de un modo mezquino y con nuestras poquísimas palabras? ¿Y qué sería del mundo si lo relatásemos exclusivamente con un lenguaje matematizado, estilizado por fuera pero hueco por dentro?

Por eso el lenguaje del educar es narrativo, o debería serlo. Porque conversa sobre la relación intensa y extrema entre el mundo –como travesía hacia la exterioridad– y la propia vida, haciéndola múltiple, intentando que no permanezcamos solo entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo, repitiendo y repartiendo desigualdades, anunciando emancipación y provocando humillaciones.

Como si educar se tratara de conversar sobre la relación entre el mundo y las vidas con nuestras propias palabras, afectándonos para poder escuchar otras interpretaciones de la existencia, otras formas de vida, otras palabras.

He aquí una clave sensible y esencial en el gesto del educar: poder contar nuestras historias, cualesquiera sean, con las palabras que sean, para dar paso a la alteridad. Y esa alteridad solo puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, y que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen.

Sobre su nuevo texto, en términos generales, ¿Por qué hay que desobedecer el Lenguaje?

Quizá porque el lenguaje está infectado de poder, ya no conversa y se ha especializado hasta tal punto que se ha vuelto un lenguaje privado, secreto, más propio de una secta que de un interés por el bien común.

No sería ocioso si nos preguntáramos acerca de la lengua que suponemos habita en el interior de la educación: ¿cuál es esa lengua? ¿Cómo fue construida? ¿Se trata de una lengua que nos es propia? ¿De una lengua que es la lengua del otro? ¿Una lengua específica de la educación, que sólo hablamos en las instituciones, en tanto codificación y sistematización de una disciplina y un saber formal y racional? En el libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014), Masschelein y Simons realizan un alegato a favor de las instituciones públicas de enseñanza, subrayan el hecho del rechazo a una jerga legalista y afirman que: “(...) No asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente” (Masschelein & Simons, 2014, p.7).

Los autores se proponen hablar de la educación utilizando un lenguaje habitual, y lo expresan en estos términos: que responda a aquello que concierne a las personas a quienes ese asunto les importa realmente. Esta es una definición que cree que para defender las instituciones públicas de determinados ataques no es necesario utilizar la lengua jurídica o un exceso de jerga. No apelar a ese modo de decir es también la posibilidad de dar espacio y voz a un lenguaje relativo a lo que de verdad está siendo afectado.

Es a partir de esta reflexión que podemos pensar en la necesidad de tomar algunas decisiones con respecto al lenguaje: quizás desde el punto de vista educativo valdría la pena detenerse a pensar en una primera cuestión que podríamos plantear del siguiente modo: *¿En qué lenguaje hablar, conversar, de lo educativo?*

Vivimos una época que claramente transforma todo en mercancía, y es difícil sustraer las palabras educativas de esa lógica imperante. Nuestras palabras, la didáctica, el currículum y la formación corren también el riesgo de convertirse en mercancía.

Pero: ¿cuál sería el lenguaje de la educación, si es que lo hay, si hay un lenguaje propio de lo educativo y si es posible hablarlo; “propio” no como universal sino como lo común; una lengua propia con la cual sentarnos y conversar?

Cómo citar esta entrevista:

Valenzuela, B. (2017): Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150-157.

ORCID iD: [0000-0002-0103-9164](https://orcid.org/0000-0002-0103-9164)

BIODATA:



Bárbara Valenzuela Gambín

Investigadora Adjunta
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), CHILE
Profesional Ministerio de Educación de Chile, CHILE
E-mail: barbara.valenzuela@mineduc.cl

Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Licenciada en Educación. Master en Ciencias Sociales Aplicadas (Universidad de la Frontera, Temuco, Chile). Su desarrollo profesional se vincula con temáticas atinentes a los Derechos Humanos, Memoria, Género y Educación. Asiste a curso sobre Protocolo de Estambul, año 2013. Escuela Psicología, Universidad de la Frontera Temuco. Organiza Seminario “El Feminismo en las Ciencias Sociales”, agosto 2011. Universidad de la Frontera. Temuco. Organiza Campaña “Paz en la Frontera” por una infancia mapuche sin violencia policial, marzo a noviembre 2012. Expositora en Jornadas de Historia de la Patagonia, Comodoro de Rivadavia, Argentina con el tema: “Historia, Memoria y Género: aproximaciones desde un análisis a la dictadura militar chilena (1973- 1989) en la región de la Araucanía”, abril 2013. Expone en

Congreso CEISAL, Oporto Portugal. “Vinculación y Organización de mujeres familiares de víctimas de los derechos humanos durante la dictadura militar chilena (1973-1989) en la región de la Araucanía”, junio 2013. Ha coordinado durante el año 2015, el plan de Alfabetización de Adultos “Contigo Aprendo”, con un enfoque propio de la Educación Liberadora, en la Región Metropolitana, Ministerio de Educación de Chile. Actualmente se desempeña en la Dirección Provincial Norte, Región Metropolitana, en las líneas transversales de Género, interculturalidad y Formación Ciudadana. Ministerio de Educación, Chile y como investigadora en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).