

APUNTES PARA REPENSAR LA EDUCACION DESDE LA DIFERENCIA

Dra. Ana María Morales García
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Departamento de Educación Especial
anamamorales2003ahoo.com

La educación o Paideia enfrenta, en estos tiempos de rupturas, un profundo proceso de transformación. Se evidencia la presencia de nuevos referentes socio-educativos vinculados a los modos de realización de la cultura que ponen en tela de juicio el discurso educativo con relación a sus objetivos, fines y estrategias. De acuerdo a este argumento:

Las prácticas pedagógicas generan una inquietante sensación de fracaso; en consecuencia, plantear la necesidad de un nuevo pensamiento pedagógico es evidenciar que en el campo educativo hay “verdades puestas en cuestión” por un juego de sentidos que reclama otra manera de pensar las lides pedagógicas. (Ugas, 2003, p.8).

Es la idea misma de educación lo que está en cuestionamiento. Hoy en día, se tambalean las certezas que consolidaron el pensamiento educativo en la Modernidad para dar paso a nuevas discursividades e interpretaciones del hecho educativo. Preguntar por la escuela y el discurso pedagógico supone interrogar, también, al sujeto pedagógico. ¿Quién educa? ¿Qué se enseña? ¿Para qué se educa? ¿Quién aprende? ¿Qué se aprende? parecen emerger como las interrogantes que toman por asalto el acto de educar, buscando otros sentidos, otros modos de pensar más allá de lo dado, más allá de lo aprendido.

Asistimos a una brecha entre lo que se enseña en el espacio escolar y lo que parece reclamar la sociedad o la cultura de nuestro tiempo. Hay un desfase entre los saberes que se producen en la escuela y los que se requieren en un mundo competitivo, globalizado y cada vez más fragmentado. La Modernidad trajo consigo una discursividad centrada en lo lineal, en la racionalidad del pensamiento para dominar la naturaleza, alcanzar el progreso y el goce de la felicidad. Era configurar al hombre nuevo y a la escuela como epicentro de todos los saberes.

Pero hoy se instala otro orden en el que ya no se tienen certezas; se diluyen las categorías asumidas como verdaderas; se cuestionan los discursos tradicionales para

analizar la enseñanza como problema. Esto es problematizar la enseñanza en el entendido de constituirse en práctica social. La escuela convirtió el proceso de enseñanza en un acto mecánico, vertical y unidireccional, en el que “yo enseño y otro aprende”; una relación de causa-efecto, de enseñanza-aprendizaje traducido en una educación intencional; en un camino de ida y vuelta donde todo es previsible, controlable y evaluable. En el que no parece haber sorpresas o imprevistos, en una suerte de poder hegemónico de quien controla los saberes o cree que lo hace.

Para Skliar (2006), en cambio es plantear una educación no intencional, como “la acción en la que, en principio, nada se conoce, nada se pretende ni se busca. Es aprender a perderse en una ciudad como quien se pierde en un bosque” (ob.cit, p.1). Ahonda en su argumento, diciendo “es una educación en la que el yo ha depuesto su soberanía; es una educación ética en la que el yo es absolutamente responsable del otro” (p.2). Además de enfatizar que cada acto de educar deberá pensarse como un acto de conversación.

Es una conversación de diferencias que posibilita que el otro nos perturbe, nos altere, nos sorprenda. Es *un estar entre nosotros*¹ como condición primaria de la existencia humana, en la que hay al mismo tiempo, proximidad y distancia pero se crea un espacio para la conversación, para el encuentro con el otro, en un acto de acogida y de reconocimiento. Es una educación entendida como un *don*² y no como la herencia que debe ser preservada sin modificaciones o alteraciones, custodiada sin preguntas, inamovible, fiel e inexorable.

Contrario a este pensamiento lo que ha ocurrido es una educación que no da cabida a la otredad, ni a la alteridad; en la que el maestro obvia las características personales de quien va a formar y establece una línea demarcadora de dominación que no permite el intercambio de saberes, de sensaciones, sentimientos e interpretaciones, entre quien enseña y quien aprende. Se establece una verticalidad en la acción educativa pues es *él* quien decide, programa, autoriza, selecciona, fija o caracteriza lo que se debe y cómo se debe aprender. Se trasluce en este discurso, vetas de soberbia del que actúa

¹ Nancy, J.L. (2006). *Ser Singular-Plural*. Madrid: Arena Libros

² Es la “educación como el acto político de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero (para garantizar que no haya des-heredados) en un gesto signado por el signo del don, es decir, que no imponga ni enmascare una deuda...la posibilidad de dar lo que se sabe/lo que se tiene sin que el otro quede colocado en la posición de deudor. En educación la posición del deudor es impertinente dado que el acceso al archivo es un derecho” Frigerio, G. (2005) “Acerca de lo inenseñable”. En Carlos Skliar y Graciela Frigerio (comps.), *Huellas de Derrida Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del estante.

desde arriba, desde donde se está seguro, desde quien cree estar en lo correcto, en lo moral, en lo aceptado, en lo bueno. Vale la pena transcribir este comentario de Larrosa que ilustra con magistral profundidad lo expresado:

Si la instrucción tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es. Si en un caso se trata de yo sé lo que tú no sabes...y sé lo que tú deberías saber...luego puedo y debo enseñarte, o también de yo sé cómo funciona tu inteligencia...por tanto puedo y debo dirigirla, en el otro se trata de yo soy mejor que tú...y yo soy lo que tú deberías ser...luego puedo y debo formarte (2003, p.120).

De lo que se trata más bien, es de deconstruir los argumentos que habitan en la educación; deconstruir como forma de pensamiento es explorar cómo se han construido tales visiones; mostrar su estructura en un intento por comprender su funcionamiento y desentrañar sus sentidos. Hemos buscado, históricamente, soportes, tendencias, modelos y paradigmas para sustentar lo que se creía debía ser la educación, pero siempre desde una postura monolítica y arraigada en nuestras propias creencias, en nuestros argumentos (que precisamente son los nuestros y no los de los otros), en posiciones férreamente anquilosadas que no permiten nuevas interpretaciones o son aceptadas pasivamente y en las que no hay espacio para las dudas o las preguntas. Esto es “existe una suerte de confusión que no permite diferenciar entre nuestra cuestión acerca del otro y las cuestiones que son del otro. Eso significa, que en educación por lo general, se han impuesto nuestras cuestiones, nuestras preguntas, nuestras preocupaciones” (Skliar, 2006, p.6).

Así las cosas, la educación se muestra bajo la figura de “la herencia”³ lo cual remite a un legado, a un tesoro al que se está obligado a preservar, a transmitir a las nuevas generaciones como sus fieles herederos. Una herencia que debe ser recibida sin alteraciones ni transformaciones, como testamento que se acepta, que se reconoce. Skliar (ob.cit) recuerda que la educación se ha vuelto, o la hemos vuelto, apenas un objeto de reconocimiento. Un objeto que no se piensa, que no se deconstruye, que sólo se mira y se reconoce su existencia. Donde no hay cabida para el acontecimiento, para lo inesperado, para lo singular, sólo para las mismas cuestiones, las mismas temáticas y los mismos procedimientos.

³ “La condición para que pueda haber herencia es que la cosa que se hereda, aquí, el texto, el discurso, el sistema o la doctrina ya no depende de mí, como si estuviera muerto al final de mi frase... la cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro”. Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*. Argentina: Ediciones de La Flor.

En palabras de Derrida esta relación entre herencia y acontecimiento se traduce en que “la cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro” (Skliar, 2006, p.46). Es pensar ahora desde el *acontecimiento*⁴ como un “estallido de sentido” o sea, algo inesperado, que irrumpe sin que se le espere, una nueva relación, una nueva narrativa. Skliar (ob.cit) lo entiende como “una ocasión, como un estado de excepción, como lo imprevisible, como un instante del todo original, como aquello que irrumpe por sorpresa y que resquebraja la continuidad del tiempo” (pág.39).

De tal forma, que el acto pedagógico debe encerrar una relación dialógica, una vía hacia la intersubjetividad en la que se establezcan puentes para los intercambios de saberes, de informaciones y de sentidos entre quien enseña y quien aprende. Ya Derrida lo acotaba cuando refería que la respuesta es del otro y agregamos que “el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con lo que se recibe. Y esto es un asunto muy distinto a transmitir informaciones” (Maturana, 1996, p 169).

De ello, se desprende una experiencia que transforma el acontecimiento en significativo y produce una abolición de la tradición educativa, esa que hace que se mantenga siempre en el mismo sitio. Esa que obliga a tematizar al otro; en la que se hace imprescindible tener un lenguaje técnico o un conocimiento especializado como requisito incuestionable para hablar *acerca* del otro, pero nunca para hablar *con* el otro.

La palabra educación parece ya arrastrar en sí misma esa relación vertical en la que el maestro explica y un alumno comprende. O lo que es lo mismo, un individuo que posee el conocimiento absoluto de las cosas y los fenómenos que ocurren en la realidad, y por tanto, se convierte en el instrumento insustituible para penetrarlos en su comprensión. De tal modo, que el alumno necesita del maestro para poder desentrañar la naturaleza del mundo. Y aquí retomo la idea de explicación⁵ ya que configura la presencia de “un otro incapaz”, ése que depende del maestro para comprender. Sin la explicación no parece existir la pedagogía. Esto es “...sin explicación, sin la explicación

⁴ Bárcena, F. (2003). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder, pág. 78.

⁵ Este constructo comporta una distancia entre el alumno y la materia que debe comprender. Una distancia que acorta, mantiene o maneja el maestro: “Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro quien toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro”. Y se pregunta “¿Por qué el libro necesita de tales ayudas? ¿No sería más fácil entregar el libro al alumno directamente? ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos?” Rancière, J. (2005). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

del maestro, sin el maestro explicador, no hay siquiera una palabra inicial, un mínimo punto de partida, nada que pueda ser llamado pedagogía. ¿Por qué, qué es un maestro sino un explicador?” (Skliar, 2006, p.47). Sumado a este argumento, subyace, entonces, una relación (¿perversa?) entre un maestro explicador y un alumno incapaz, es decir “no hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido” (ob.cit, p.48).

Esta urgencia por la explicación (Rancière, 2005) se convierte en el mito de la pedagogía, en la ficticia necesidad de explicarlo todo, pues sólo de este modo se podrá aprender, o sólo de esta forma se podrá educar. Con tal argumentación, la escuela parece dividirse entre explicadores o sabios y sujetos incapaces o ignorantes. Es “la trampa del explicador como gesto inaugural. Por un lado, es él quien “decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender” (Rancière, ob.cit, p.15). Pero además, es el maestro quien crea ese velo de ignorancia que luego él mismo quitará. Hasta la llegada del niño a la escuela, éste se hallaba en un mundo de tinieblas, sin explicaciones. Sólo gracias a la sabiduría del maestro podrá comprender el sentido de las letras y desentrañar el significado de los libros. Sin el maestro explicador sería tarea imposible acceder al conocimiento.

En este punto, sostiene que hay inteligencias inferiores y superiores. En la primera, las percepciones se registran al azar, se interpreta empíricamente. Mientras en la segunda, las cosas se conocen a través de la razón, de lo simple a lo complejo. Es por medio de esta inteligencia que el maestro transmite sus conocimientos al alumno y comprueba que ha comprendido lo que ha aprendido. Y acota, que cuanto más sabio, más educado, más eficaz, más de buena fe es el maestro, mayor será su poder de explicación pues será, también, mayor la distancia entre sus saberes y los del alumno. Dice al respecto “cuanto más educado está, más evidente parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar un método y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro” (ob.cit. p.17).

Denomina a este principio educativo como “atontamiento” y al maestro que lo aplica como “maestro atontador”, ese que embrutece la primera y genuina inteligencia que trae el niño a la escuela, para sustituirla por la que él posee. Es la consigna de los educadores de “hacer comprender” por la explicación, y al alumno “comprender que no puede comprender si no se le explica” (ob.cit.18). Es la tradición del maestro facilitador, como el puente que deberá, inexorablemente, cruzar el aprendiz para acceder al saber.

Sin la inteligencia (o la explicación) del maestro no podrá aprender nada. Existe el atontamiento explicativo cuando una inteligencia está subordinada a otra.

En efecto, se constituye en una tradición, en un repetir la misma historia, la misma relación perversa de quien enseña y quien debe aprender por la explicación. Así, Becerra (2008) advierte “no sigamos apegados de manera ciega y necia a una tradición sobre la pedagogía de la enseñanza en la cual nos hemos embarcado sin darnos cuenta porque todo el mundo lo ha hecho así y todavía continúan haciéndolo” (p.4).

Aquí cabe la idea, a mi juicio, de una noción constructivista del acto de aprender, por cuanto se coloca bajo la responsabilidad del alumno desentrañar el sentido de lo que quiere aprender; se libera su inteligencia para que sea ella quien busque las formas de aprender algo nuevo; en el que se manifiesta el papel preponderante de la voluntad por aprender (¿o debiera decir, quizás, de la motivación?). Se señala que es el alumno quien utiliza mecanismos o estrategias ya familiares desde su primera infancia, al observar, comprobar y relacionar lo que ve con lo que ya sabe; probar sus hipótesis e ir construyendo una red de significados que lo conducirán a un conocimiento nuevo.

De tal manera que puede afirmarse que ello constituye un viejo método empleado por la humanidad desde tiempos remotos, pues implica una auto-enseñanza, la que ha guiado a brillantes hombres de ciencia, inventores, descubridores y pensadores. Probablemente, gire este pensamiento en torno al llamado autodidacta, como aquel alumno que busca las salidas a los retos impuestos, guiado sólo por su intuición, por su inteligencia.

Hemos asistido a un tiempo en el que no se cuestiona a la educación, pues ella se presenta como una herencia inmutable, como verdad heredada en la que sólo somos sus guardianes. Sin embargo, seguimos buscando explicaciones y nuevos argumentos que muestren una suerte de actualización pedagógica, pero en el fondo, es más de lo mismo. Son discursos maquillados de novedades educativas, a veces curriculares y pocas con elementos epistemológicos y axiológicos que enfrenten otras miradas, otras formas de penetrar realidades.

De lo que se trata es precisamente de desmontar tales discursos y buscar el significado del acto educativo; es desentrañar la construcción del sujeto pedagógico y de hallar el papel que juega el maestro. No es poca cosa lograr tamaño propósito, pero intentaré buscar algunas respuestas a manera de brújula, que faciliten orientarme en la difícil tarea de configurar una educación que respete las diferencias, más aún si se estamos hablando de una educación para alumnos Sordos. Es intentar hallar un

astrolabio que dibuje un mapa para recorrer los caminos de una pedagogía liberadora de tantas ataduras históricamente creadas en torno a este grupo.

Al respecto, se habla de una “educación emancipadora” como aquella que busca liberar de amarres la inteligencia del aprendiz, supeditada siempre a la del maestro (como el ser superior que lo orienta), y establecer una relación de igualdad entre su inteligencia y la del maestro frente al libro (o al objeto de conocimiento). Creo es perderse en el laberinto del conocimiento o dejarse llevar por un camino desconocido hacia nuevas formas de aprender, solo posibles cuando nos aventuramos hacia lo que ignoramos, pero con la firme voluntad de querer aprender. Es una pedagogía del *nosotros*; una pedagogía horizontal; una pedagogía en la que se establece igual distancia frente al objeto de conocimiento.

Mucho se ha dicho y se ha escrito con relación a esa educación. Me estoy refiriendo al tema de educar a las personas Sordas. Han sido varios siglos buscando formas pedagógicas, recursos didácticos, procedimientos metodológicos, sistemas de aprendizaje, programas y una vasta batería de explicaciones en torno a la enseñanza de un grupo diferente, diferente en su lengua y en su cultura. Sin embargo, el discurso sobre una pedagogía supuestamente “especializada” o un lenguaje técnico para hablar del otro nos ha alejado del verdadero debate. Nos ha puesto en un escenario contrario a la discusión general.

El debate sobre la educación y las cuestiones que son de la educación no parecen haber penetrado los senderos de la llamada educación especial, menos aún, la educación de los Sordos. Probablemente, este no sea un hecho casual y tenga mucho de intencional, al sacar del epicentro de los argumentos educativos el tema de la alteridad deficiente. Es como si no hay nada que discutir, poner en duda, colocar bajo sospecha o, como he aludido, deconstruir su discurso. Tal situación se muestra paradójica, si se toma en cuenta que por tradición siempre se ha señalado a la educación especial como una modalidad del sistema educativo.

Esto es, el tránsito que pueda hacer el alumno, considerado con necesidades especiales o con discapacidades, a través de los niveles que este contempla (que van desde el preescolar a la universidad), de acuerdo a sus potencialidades y ritmos de aprendizaje. No es una educación tan distinta a la de la mayoría que tenga un sistema paralelo, sino una educación que respete y comprenda, precisamente tales diferencias.

Dicho así, parece teñirse de un sentido intersubjetivo, pero la realidad demuestra un resultado muy distinto. Es una realidad en permanente desconfianza sobre la

capacidad del otro, sobre si eso que habla es una lengua, si así cómo piensa es una forma de inteligencia o si por el contrario se está en el deber pedagógico de otorgarles todo lo que les falta para completar o alcanzar la normalidad declarada en los propósitos de la educación especial.

Si el maestro explicador que describía Rancière se revela como una necesidad impuesta al alumno (incapaz), en el caso de los llamados “con necesidades especiales” tal requerimiento es casi la salvación de su humanidad. En otras palabras, la explicación es el requisito imprescindible para iniciar el proceso de aprendizaje. El gesto inaugural de su aprendizaje sólo será posible con la explicación del maestro especializado (uno que domine el lenguaje técnico; uno que explique varias veces), para garantizar que aquellos alumnos, tan alejados de la inteligencia promedio, tan distantes de la inteligencia del maestro, puedan alcanzar los saberes propios de la mayoría educada. Aunque siempre bajo la sospecha de no lograr con éxito dicha tarea, dadas las limitaciones que siempre tendrán. Puede decirse que es una educación con bajas expectativas a pesar de la salvadora intervención pedagógica del maestro explicador. Esta vez, con una “explicación especializada” que les haga alcanzar la razón, la palabra, la posibilidad del aprendizaje, casi el milagro de su educación.

Con los Sordos este objetivo se vuelve una empresa titánica, ya que la explicación que emprenda el maestro será, desde su inicio, limitada, inconclusa y a veces hasta inválida. Esto es ¿cómo se puede explicar algo a alguien, que ni siquiera comprende las palabras de la explicación?. Así, la distancia entre ambas inteligencias se muestra como insalvable. La solución siempre estuvo en otorgarles una lengua: la lengua del “maestro explicador especializado”; la lengua del oyente que casi como un apostolado, incursionó en la misión de facilitarle la comprensión de lo aprendido. Una comprensión velada a sus escasos y anulados recursos cognoscitivos y lingüísticos.

Se convirtió en un acto pedagógico, sistemáticamente, configurado en torno a la extrema incapacidad de ese otro deficiente. Un otro, aún más incapaz (o doblemente incapaz, si esto es posible) que cualquiera otro, pues el maestro tenía las certezas de las etiquetadas limitaciones que impedirían lograr cualquier forma de conocimiento. Es “el alumno definido como algo, como alguna cosa (cuya incapacidad fue previamente determinada) que necesita de explicaciones. El no puede explicarse a sí mismo y tiene que ser explicado por la explicación del maestro” (Skliar, 2007, p.51). Es la eterna relación entre la explicación y la comprensión que el maestro trata (y así ha sido formado) de perfeccionar, estilizar y enriquecer en un espiral sin fin.

Por consiguiente, es necesario abolir esa relación, la de la lógica de la explicación, la lógica de inventar al otro incapaz, en la que la explicación es del maestro y la comprensión del alumno. Será, entonces, preciso entender que el buen maestro (o el maestro ignorante) será aquel que enseñe que nada tiene para enseñar o que se puede enseñar lo que se ignora, como las máximas de una pedagogía emancipadora. Un maestro ignorante es aquel que ya no se cree el centro de todo saber, el que no impone ni controla; el que no pretende ser escuchado sino escuchar; un maestro que libera y deja al alumno en posesión de su inteligencia.

En este sentido, el de una educación emancipadora, los Sordos han reclamado una educación diferente. Esto es, una que se ubique en el plano de la interculturalidad como puente posible para acceder al conocimiento y a la formación, bajo la influencia de culturas y lenguas distintas. La denominan *educación bilingüe*, en la que se respete su derecho a elegir cuál lengua hablar y la necesidad primaria de maestros usuarios eficientes de la lengua de señas. Ellos colocan a la lengua de señas como el hilo conductor de todo el proceso educativo, pues representa su razón de ser, su conexión con el mundo, su vínculo cognitivo.

Esta propuesta sobre una educación bilingüe para los Sordos va más allá del reconocimiento de las lenguas involucradas y sus culturas, tiene que ver también con la administración de un currículo bilingüe-bicultural. Ellos, los Sordos, entienden que no basta con la presencia de la lengua de señas en la jornada escolar, sino la necesidad de poseer las herramientas curriculares para trabajar una serie de asignaturas vinculadas con su identidad. Esto es, la lengua de señas como una materia al igual que lo es el español dentro del currículum del alumno oyente. El alumno Sordo debe conocer la gramática de su primera lengua, pues sabemos que en la mayoría de los casos ni siquiera han tomado conciencia de que lo que hablan con sus manos, es una lengua, menos aún que posee una gramática.

Dentro de la educación bilingüe que requieren cobra un rol preponderante el aprendizaje de la lengua escrita. Los Sordos la entienden como el aprendizaje de una segunda lengua, como la lengua que les facilita mayor participación social por ser la lengua de la mayoría oyente. Los Sordos tienen plena conciencia del papel insustituible que juega la lengua de señas en su educación y en todos los procesos sociales, es por esta razón que destacan la urgencia en desarrollar una *pedagogía visual*. Esto es una educación que privilegie el uso de estrategias didácticas visuales, como el medio más eficiente para lograr la adquisición de conocimientos en los alumnos Sordos.

En este punto del análisis, cabría preguntar entonces ¿de qué pedagogía estamos hablando cuando se alude a una educación para Sordos?. Parto de la idea de una educación que se aleje de la palabra “diversidad” como sinónimo de diferencia pues tiende a encerrar desigualdades.

Parece verse al otro diverso como otro desigual, otro extraño, ajeno a nuestra normalidad. El diverso es siempre el otro. Skliar añade que “el término diversidad no nos ayuda a borrar de una vez la frontera que delimita y separa el “nosotros” y el “ellos”, el “nosotros mismos y “los otros” (2007,136). Lo cual hace de la diversidad un peligroso sinónimo de alteridad.

No se trata de cambios, de reformas educativas, de nuevos planteamientos cargados de supuestas innovaciones (¿o más bien son viejos discursos?), ni de acciones políticamente correctas o de novedosas categorizaciones que permitan ubicar lo extraño en una nueva representación. Es más bien hacer las preguntas, las reflexiones y los argumentos a nosotros mismos. Quizás haya que pensar en una dirección opuesta a lo que hemos hecho hasta ahora. Tal vez sea volver la mirada hacia nosotros mismos para entender a los otros, pues ¿es la diversidad sólo de los otros? y ¿qué pasa con nosotros?.

Desde esta perspectiva se está frente a una educación, que en sí misma, no tiene pretensión alguna, no marca, no obliga. Es una educación orientada por la ley de la hospitalidad, es decir, aquella” que ordena ofrecer al recién llegado una acogida sin condición” (Derrida, 2006, p.81). Es “hacer de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento. Quiero decir con ello que no estaría mal decir y pensar la diversidad en términos de hospitalidad” (Skliar, ob.cit, p.138). Es buscar otros modos de relacionarnos con los otros, traspasando los significados de las palabras tolerancia, inclusión, normalidad, multiculturalidad o cualquiera otra que fije diferencias para crear nuevas etiquetas.

Valdría la pena pensar en una *educación del nosotros* en la que se haga presente la responsabilidad por el otro, la amorosidad, la acogida, la hospitalidad y el verdadero respeto por las diferencias; es considerar que lo diferente es siempre una cuestión de relación, no se puede determinar quién es el diferente.

Partimos de una propuesta pedagógica en la que la relación con el otro no sea un contrato o una negociación, no sea una relación de dominación, ni de poder, sino de acogida, de hospitalidad. Como bien lo dice Graciela Frigerio⁶ renunciar al soberbio

⁶ Frigerio, G. (2006). *Acerca de lo inenseñable*. En Carlos Skliar y Graciela Frigerio, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estanque Editorial, p.141.

“yo te voy a enseñar” fórmula que tiene una velada amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone que sin el otro no existiría ni aprendería nunca, es un poco lo del maestro ignorante al que me referí en apartados anteriores.

Retomando el comentario inicial, es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad frente al otro, no en la que esté atada a una reglamentación, a un consenso, a una vigilancia, a una constante sospecha. Por el contrario, es la hospitalidad que nos trasciende y nos inunda de atención y de novedad. Es una pedagogía *del nosotros*. Es un aprender como encuentro de subjetividades pues se aprende siempre en un *entre dos*.

Este sentido de *novedad* es el que subyace en todo recién llegado, es decir, su capacidad de iniciar algo nuevo, de comenzar, de tener la disposición para actuar, y no la pretensión de fabricar un nuevo ser (que es como suele pensarse en el educando) sabiendo de antemano el fabricante lo que quiere y cómo lo va a fabricar. La educación no es fabricación, es acción. Y es acción si rompe con lo previsto, si sorprende. Es un nacimiento, una natalidad en el que aparece un ser humano único e irrepetible que irrumpe en nuestras vidas.

Traducir todo lo dicho al campo de la Diferencia es pensar en una radical pedagogía que lo enfrente precisamente desde su naturaleza, sin requisitos ni condiciones. Es entenderlo en su particular forma de irrumpir en nuestro espacio; es que se haga visible con su acción y su discurso, con su identidad distinta. Es “caracterizar la acción educativa como una relación de alteridad, como una relación con el otro,-el rostro-, la palabra que viene de fuera”

De tal modo que la educación aparecerá como una acción hospitalaria, de acogida al recién llegado, al extranjero. Y desde esta respuesta al otro la relación educativa surgirá ante nosotros como una relación constitutivamente ética. Esto es, la ética como responsabilidad y hospitalidad, puesto que la esencia de la educación es la hospitalidad. Es hacerse cargo del otro, cuidar del él. Me hago cargo del otro cuando lo acoyo en mí, cuando presto atención a su historia, a su pasado.

Esa relación con el otro- en nuestro caso con el Sordo-sólo será posible cuando veamos su rostro que no es ajeno al nuestro; cuando hablemos una lengua que reconozcamos como nuestra. En suma, cuando lo veamos cara a cara sin la pretensión de fabricarlo opuesto a su propia naturaleza. Será acogerlo en una relación de alteridad, esa que describe Levinás (1993) como de hospitalidad en la que se asume la

responsabilidad por el otro. Es “acoger al otro-al aprendiz- es acoger a lo que me trasciende, es salir de mi mismo para recibirlo” (Mélích y Bárcena, ob.cit. p.159).

Por eso “la relación de aprendizaje no es una relación convencional en la que se pueda encerrar todos los problemas, transformados en problemas técnicos para ser controlados y dominados” (p.166). Por eso aprender es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento. Esto quiere decir, un encuentro con otro que no soy yo; es una revelación que nos demanda estar receptivos y abiertos a ese encuentro pedagógico a través de la constante reflexión y atención para saber qué hacer frente a la situación educativa.

Se constituye en un viaje de formación, en una búsqueda hacia lo desconocido; es la incertidumbre de lo nuevo. Es decir, el aprendizaje como aventura cargada de riesgos necesarios de asumir. De lo que se trata es de una educación como acontecimiento ético en la que la hospitalidad y la acogida sean sus bases fundamentales, sin negar necesariamente las razones tecnológicas, pero que destierre pensamientos totalitarios o formas únicas de aprender.

Una pedagogía del *nos-otros* para los Sordos es un educación cargada de intersubjetividades entre dos mundos distintos, entre dos formas disímiles de ver la realidad pero obligadas a coexistir. Una pedagogía que rescate el valor de los pensamientos, las creencias y los sentimientos, más allá de la pura y simple transmisión de saberes. Esto supone crear un espacio para el desarrollo del Sordo como ser humano en el que se inserte la experiencia (esas de las que habla Bárcena y Mélích, como sufridas y padecidas con el alumno) con el otro y a través del otro.

REFERENCIAS

Bárcena, F. (2003). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Hedder.

Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*. España: Laertes.

[Frigerio, G. \(2006\). Acerca de lo inenseñable. En Carlos Skliar y Graciela Frigerio, Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: Del Estanque Editorial](#)

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros*. Barcelona: Paidós.

[Maturana, H. \(1996\). La realidad: objetiva o constructiva? España: Anthropos.](#)
[Mélích, J.C y Bárcena F. \(2000\). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.](#)

Nancy, J.L. (2006). Ser Singular-Plural. Madrid: Arena Libros

[Skliar, C. \(2006\). Diferencia y educación. La cuestión del Otro. Conferencia presentada en el seminario doctoral "La cuestión del Otro", UNEFA- Caracas](#)

[Skliar, C. \(2007\). La educación \(que es\) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.](#)