



# Entre términos, adjetivos y sujetos

## La educación para todos es un proyecto político

**Jorge Méndez** | Lic. en Filosofía/Opción Docencia, Especialista en Política y Gestión de la Educación, Posgrado en Currículo y Prácticas Escolares. Responsable de la Oficina Educación Inclusiva y Derechos Humanos de la Dirección de Educación del MEC. Integrante de Desarrollo y Diseño Curricular de Planeamiento Educativo/UTU.

Las líneas que siguen, responden a una inquietud de vida, de militancia y de espacio profesional; responden al norte y sentir de quienes trabajamos en la educación, de desarrollar actos de justicia en cada acción y pensamiento; responden a la necesidad de generar diálogos fraternos, encuentros, consensos y disensos, desde lo pedagógico; responden, en última instancia, al impulso vital de quienes vemos en la educación el motor principal de humanización y cohesión de los pueblos.

La trayectoria educativa de las personas con discapacidad puede (y debe) ser analizada, pensada y significada desde muchas miradas y sujetos; desde lo técnico-instrumental (opción que, consideramos, debería ocupar menos espacios en nuestra bibliotecas), pedagógico y organizacional (sustancial desde la mirada de los profesionales de la educación), y lo político pedagógico; es en este último sentido que el presente artículo busca problematizar, arriesgar hipótesis y ser un pequeño eslabón en la discusión, contextual y legítima, para seguir construyendo y defendiendo la labor de la educación pública como espacio y garante fundamental del derecho a la educación.

### 1. Las minorías, una cuestión esencialmente política

Dario Ianes (cf. Bauman, 2013:85), en la Italia de Berlusconi, en un manifiesto de política educativa planteaba los múltiples sentidos del término normalidad; parafraseando a un estudiante con discapacidad, el entonces ministro de Educación señalaba que ser normal es querer hacer lo mismo que el resto, hacer las mismas cosas que el resto del grupo hace, para el bien de dicho colectivo e, indirectamente, para el propio beneficio personal.

El prominente político, defendiendo una estrategia de inclusión educativa estaba, sin quererlo, retroalimentando nociones que anquilosaban la norma como elemento esencial. La normalidad implica la igual valía, una equiparación de valor aplicable a todos los sujetos, yendo incluso al punto de no encontrar diferencia alguna entre dicho término y la expresión "igualdad de derechos"; es así que la normalidad es lo esperable, el parámetro desde el cual medir las prácticas y, fundamentalmente, sus efectos en las comunidades educativas. Las minorías tienen en estas expresiones, un lugar definido y un papel claro a cumplir.

Desde lo anterior podemos, al menos, observar dos dimensiones en el discurso referido a las minorías y la norma.

Por un lado, el hecho puramente numérico: ser normal, pertenecer a la norma, significa estar incluido en una mayoría estadística. La idea de normalidad presume que algunos de los elementos de un conjunto no cumplen los requisitos de una norma.

En el siguiente paso nos adentramos en una dimensión particularmente diferente, aunque la operación mental/cultural para llegar a ella sea casi inmediata: pasamos del “es” (el dato estadístico) al debería ser, es decir, aquellos componentes o requisitos de la norma son los correctos y apropiados, en suma, los válidos, los reconocidos legítimamente como los parámetros desde los cuales medir, observar y valorar el comportamiento de los elementos de un conjunto. Allí, con toda la fuerza atribuida por el entramado social, aparece el juicio de valor y el riesgo inminente de naturalizar a quien no cumple con los atributos como alguien, sencillamente, inferior.

Existen argumentos varios y muy diversos que dan cuenta de la potencia y renovada actualidad de lo anterior, desde bases discursivas sólidas que impregnaron y fundamentaron funcionamientos institucionales hasta nuestros días; para ilustrar este punto, existe una referencia muy clara.

Los padres del neoliberalismo intelectual, los doctos de la Escuela de Austria, entre las variadas herencias que dejaron a la institucionalidad, al ser y estar de los sujetos y las comunidades, destacan una que es transversal: poner lo común bajo sospecha, identificando las acciones de construcción de lo público como una amenaza, ni más ni menos, que al propio orden de las cosas. Cuestionar lo común es una inmensa máquina de desprestigio a las instituciones fundamentales, y en el plano educativo, entre otras cosas, ha puesto bajo sospecha el derecho a la educación misma, y a la escuela pública como su motor fundamental.

Lo anterior, además, supone un énfasis absurdamente marcado en el sujeto no como hacedor de una comunidad, y objeto de la salvaguarda y pertenencia de la misma, sino como una pieza en constante conflicto con las otras, paradójicamente, para asegurar la libertad, el bien común.

Las personas con discapacidad, como una minoría, no son ajenas a los efectos de esta topadora discursiva que los coloca en un lugar similar al del ministro italiano en sus apreciaciones sobre inclusión educativa. Específicamente, la *praxeología* desde la *cataláctica*, el campo científico que aborda el funcionamiento humano, es una herramienta fundamental para los representantes del neoliberalismo para “demostrar” el lugar a ocupar por las personas con discapacidad, por quienes no logran cumplir con los requisitos de la norma y, por ende, no contribuyen a la construcción de la sociedad de hombres libres.

Específicamente Mises (cf. Gentili, 2012:35), en su teoría del orden del mercado asegura que el hombre es esencialmente agente de la acción, que se define por las acciones que pueda desarrollar; y es categórico al respecto, aquel que en su funcionalidad no logre dicho umbral, automáticamente queda fuera de toda consideración con relación a su participación, aporte y pertenencia al orden social, y como tal, destinado a ocupar pasivamente determinados lugares, inmóviles y ahistóricos.

En esa pesada herencia –las minorías con relación a la normalidad como sustantivo ideológicamente producido– remite a una cuestión mucho mayor y profunda, en el plano del orden de lo social, en el juicio de valor que se hace carne y alimenta la realidad de la desigualdad social. Por tanto, asumir esta discusión en este escenario mayor históricamente construido, es asumir que el tema de la discapacidad, del lugar de las personas con discapacidad, es un tema esencialmente político.

## 2. Contextos de luchas y reivindicaciones

Si el lugar de la persona con discapacidad en el orden social es un tema netamente político, reflexionar sobre cómo concebimos a la discapacidad como concepto y realidad es una tarea ineludible y requiere nuestra permanente vigilancia.

Si concebimos o contextualizamos la discapacidad como una limitación física, síquica, mental o sensorial, la persona con discapacidad ocupa el lugar de una persona que está limitada, que tiene problemas, una persona “anormal”, entonces el fenómeno de la discapacidad es un fenómeno individual.

La concepción de la persona con discapacidad no es netamente la de una carga, como en modelos anteriores donde sencillamente eran recluidas y apartadas de los espacios comunitarios; recordemos que la sociedad tenía una sensación de culpa y lo que se intentaba



era integrar a esta persona. Se la integra y se desarrollan en mayor medida técnicas de rehabilitación para que la persona pueda normalizarse, rehabilitarse y de esta manera sea integrada a la sociedad.

En Francia, Stiker (1997) resumía de manera clara y contundente las consecuencias de esta concepción de la discapacidad: él habla del ideal social de la goma de borrar, es decir, te integramos pero siempre que borres tu discapacidad y que te parezcas en la mayor medida a las personas “normales”.

Si el problema es individual es lógico que las respuestas sociales se centren en paliar esas consideradas limitaciones individuales, ¿desde dónde? Desde una visión paternalista, porque si la persona es concebida a partir de un déficit, la mirada sobre ella tendrá marcadamente ese tenor. Se entra en el plano de considerar que no pueden tomar decisiones autónomas, ser los activos protagonistas de su devenir en el mundo ni desarrollar el sentido y el derecho de hacer y de decir, de estar y participar, de apropiarse del espacio público mismo.

En cambio, si vemos el origen de la discapacidad como una construcción social, este no está directamente relacionado con sus limitaciones individuales, sino más bien con limitaciones sociales, ya que las dificultades que tienen para funcionar en sociedad están pautadas por el modo en que está diseñada la sociedad, es decir, sin atención a las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

Por eso desde este modelo, la lucha y la construcción colectiva está en que se considere a la persona con discapacidad como una persona en igual dignidad y valor que el resto, ni héroes, ni parias. Es decir, algunas tienen muchas capacidades, otras tienen pocas, otras pueden tener ninguna desde los parámetros que generalmente evalúa la sociedad, pero el foco, lo fundamental, no está en ello, está en garantizar esa igual dignidad a través de todos los medios y espacios que la sociedad ha generado y genera para con sus miembros.

Este contexto de lucha y reivindicaciones es una referencia necesaria y permanente para valorar nuestras prácticas, y esencialmente para que las mismas sean “hablando con” y no “hablando por” los sujetos. Ahí está su estatus político.

### 3. Lo semántico en su efecto político, nomenclaturas con y sin sentido

¿De qué hablamos cuando utilizamos la expresión educación inclusiva, incluso cuando la confundimos con inclusión educativa y, más aún, cuando la referimos a las personas con discapacidad como esa minoría descrita anteriormente, y desde la perspectiva político-pedagógica?

Avanzar en la discusión acerca de estas cuestiones permitirá aportar insumos para repensar el campo educativo. En este sentido creemos que es necesario que la reflexión y la producción de discusiones tiendan puentes analíticos y estratégicos con diferentes sectores de la sociedad y enriquezcan las potencialidades de las instituciones educativas y de los sujetos que las transitan e intentan habitarlas.



Como decíamos, nos encontramos ante la disyuntiva semántica y político-educativa de un campo tenso, en construcción y en conflicto, en debate y en crítica, que ha intentado diseñar sus sellos de identidad. En este sentido se ha instalado la utilización de un término que define y aclara, pero es insuficiente y acotado. Vale la pena distinguir aquí dos ámbitos de análisis o reflexión para las líneas que siguen: el que refiere a lo más académico y el que refiere a la política educativa. En ocasiones es deseable que estos campos se vinculen, pero en otras es deseable que estos se distancien, si ello favorece la construcción teórica o la definición estratégica.

Es decir, el nivel de la política educativa parece haber encontrado un término que ayuda a describir y a estructurar ciertos aspectos del universo educativo, y de eso no es posible apartarse, si bien es una terminología sometida a permanentes exámenes en términos de alcance y legitimidad. Desde el ámbito de la reflexión nos permitimos señalar algunos elementos que supone nombrar al campo de esa manera, y las limitaciones o restricciones y negaciones, que conlleva esa operación. Es en este sentido que vale expresar más específicamente la potencialidad y los límites semánticos.

En el plano de los límites destacamos que el término define a las prácticas por su adjetivo, por lo que debe ser. Definir un concepto por adjetivos genera varios inconvenientes. Entre ellos, reforzar más el otro lado de la dicotomía y la separación de los campos, y en algún sentido, de quienes habitan la comunidad educativa inclusiva. De todos modos, no podemos dejar de sostener que la ampliación de horizontes es lo que está en el norte de estas líneas, que se trata de abrir para nutrir y no de clausurar sin ofrecer alternativas.

En el plano de las potencialidades es necesario advertir la importancia de reconocer a las prácticas en su intencionalidad manifiesta, en la cual el énfasis destaca un cometido, un escenario deseable. Es decir, se ubica bajo la estructura y organización de una nomenclatura un campo que, en muchos casos, creció y se desarrolló en la órbita de las políticas sociales focalizadas y dirimiendo su especificidad educativa a determinado ciclo vital. Vale decir, parafraseando a Freire (1993:76), que la práctica educativa es una práctica social, y que para ser tal debe contar con cuatro elementos: objetivos, objetos de conocimiento, metodologías y sujetos. ¿Por qué es relevante insistir con esto? Porque coadyuva en la definición de aquello que, de hecho, ha sido puesto bajo el campo educativo.



Así definido, el campo parece ser un “paraguas” que alberga diferentes corrientes teóricas y movimientos educativos. Justamente esa condición es la que puede tornar difuso al campo, y hacernos dudar acerca de la posibilidad de consolidarlo políticamente. Tal vez, el camino de procurar generar una definición exhaustiva o alternativa constituya una empresa prematura, y corresponda diagramar otras bases argumentativas para dar cuenta del concepto y del campo. Y otras bases implican un avance semántico pero también político, en tanto que ponemos en debate y crítica dicha concepción.

Un camino para dar mayor solidez podría ser el de indagar sobre la base de qué criterios es menester ahondar en dirimir el campo en nuevos términos. Algunos de estos criterios refieren al estilo pedagógico, al aspecto más “cultural”, haciendo alusión a la identificación y apropiación de la comunidad con la propuesta. Podemos agregar criterios que socavan las condiciones mismas de su existencia: el foco que permite poner en cuestión la estructura misma, a quienes generan y regulan las prácticas, y no proponer campos que fuerzan la adecuación y, por ende, niegan la diversidad como variable y definición social.

#### 4. La inclusión es un proyecto político

Las líneas que siguen y cierran el artículo esbozan un contexto que, aunque inmaduro e incipiente, pone el foco en otra cuestión: la posibilidad de capitalizar espacios de aprendizaje diversos (reconocer los destinatarios y las comunidades, y fortalecerlas) para ampliar las posibilidades de los sujetos y los sistemas.

Si nos abocamos a responder a la pregunta por el derecho a la educación, por el legado cultural al que debe acceder todo sujeto que habite el territorio nacional y las condiciones para que suceda, habrá que focalizar en ello para diseñar el sistema educativo y respaldarlo con decisiones políticas, técnicas y económicas.



De esa manera ya no habría adjetivos condicionantes; lo que habría, en todos lados, sería sencillamente una cosa: educación. Ante esta situación surgen algunas preguntas y planteos que desplegamos a continuación.

¿Es descabellado pensar en una re-significación de la comunicación entre los componentes que hacen a una propuesta educativa, con el foco señalado anteriormente? Esto merece un ensayo propio, pero pensar en nuevos y graduales acercamientos podría dar nuevas herramientas a los sujetos y dinamizar la lógica propia de las instituciones. Es más, podría significar pensar a la institución en nuevos roles, elemento que lejos de perjudicar aportaría bases sólidas a la empresa educativa. Saliéndose de la inercia positivista, no todo es dualista, lo uno o lo otro, sino que deberíamos pensar en la posibilidad de gradualidades y nuevos escenarios.

Esto implica dar un giro, y poner el énfasis en la comunidad y en el sujeto. Pensar las políticas desde tal marco podría relegar las dualidades a un segundo plano, poner de manifiesto la importancia y la necesidad de ampliar los elementos que entran en una propuesta educativa y maximizar, dinamizar y *resignificar* el papel de varios actores.

Los nombres importan, pero más importa el diseño de un sistema flexible, abierto, que permita entradas diversas y no una única vía. Los espacios educativos deben ser facilitadores y potenciadores de las trayectorias educativas, y no ser entendidos como obstáculos o experiencias de segunda para los sujetos.

En tal sentido, de los análisis planteados anteriormente se desprende que subyace una lógica de funcionamiento y construcción, que parece imperar y estar naturalizada, de jerarquías discursivas, compartimentadas y legitimadas desde un rol de prescripción y decisión "cerrada". Una vez más, este mecanismo del "hablar por" impregna otros espacios y actores (colectivos y profesionales de la práctica educativa), dejando en manos de un grupo selecto una serie de decisiones que hacen a la vida de muchos.


Lo anterior conlleva la consecuencia de que se generen múltiples espacios, cada uno con su estructura y mecanismo de validación de sus producciones, mutuamente enfrentados, pero siendo desconocidos y extraños unos a otros.

¿Qué actores deberían estar implicados? No es la razón de este trabajo resolver esta pregunta, pero sí generar hipótesis. No solo entre actores, sino saberes socialmente significativos coadyuvan a generar y por lo menos dar pluralidad a las prescripciones que enmarcan la actividad educativa.

Sin dudas, en el rol decisivo que cumple, la institucionalidad debería ser generadora y constructora de espacios para lo anterior, de legitimarlos, así como de reconocimiento de aquellos actores relevantes. La construcción política en torno a lo necesario, es decir, a lo estipulado por un realismo concordante con leyes inmutables, cae en un tecnicismo, en una atención unívoca en los fines, que relativiza o limita el accionar político a solo buscar elementos de justificación, por fuera y sin un sentido decisivo.

Pensar la política como el arte de lo imposible implica una construcción permanente de sentidos, de diversidad y, fundamentalmente, de pluralidad de sujetos. Esta inclinación política supone situar a la interacción en un plano esencial, en el cual la significación de las acciones tiene y debe poseer la consideración del otro. En esa negociación de expectativas recíprocas se van delineando los sujetos políticos como portadores de discursos válidos.

El dinamismo, y la pluralidad como motor de cambios y contrapuesta a prescripciones, requieren y se visualizan como una acción netamente política no solo porque la educación es también un acto político, sino porque el lugar que se genera o no para actores, discursos y saberes, y su puesta en debate son, al menos, una posibilidad de tensionar lo existente y dar cuenta de las propias condiciones de existencia.

*La inclusión es un valor y un derecho, pero apostamos aquí a que sea una cuestión política y, como tal, necesita que ciertos términos se alejen, se desprendan de los sujetos, así los campos se liberan y se mueven en función de quienes los habitan.* 

## Referencias bibliográficas

- BALL, Stephen J. (1994): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización social*. Barcelona: Ed. Paidós.
- BAUMAN, Zygmunt (2013): *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Ed. Paidós.
- FREIRE, Paulo (1993): *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI editores.
- GENTILI, Pablo (2012): *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- STIKER, Henri-Jacques (1997): *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Dunod.