

Del estar-juntos en educación

Carlos Skliar

skliar@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Argentina.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) - Argentina.

Resumen: El texto que se presenta no busca tanto un cuestionamiento a los formatos tradicionales de pensar lo común en la educación, sino que insiste en una pregunta sobre la convivencia, por el estar juntos en las instituciones educativas. Una cuestión quizá curiosa o excéntrica en tiempos en que parece que lo habitual sea la incomunicación, la desidia, el abandono, el miedo a todo lo que pueda ser (en apariencia) extraño o intruso o débil o ajeno o indescifrable o incognoscible.

1. La cuestión (incuestionable) de la convivencia.

No es de extrañar que en diferentes escenarios educativos se diga repetidamente que hay crisis de convivencia, que cuesta la convivencia, que duele la convivencia, que hay mal de convivencia. Tampoco resultará del todo ajeno si se dice que a la convivencia se la narra, demasiadas veces, en términos de igualdad o desigualdad, o bajo la lupa de la equidad y la inequidad, o bajo el manto de la legalidad, la ilegalidad y la normatividad. Y es que no hemos sido lo suficientemente fraternos y quizá por eso la convivencia resuena, al menos en el barullo de las grandes urbes (con sus enormes instituciones y con su ritmo desenfrenado), una suerte de lamento irremediable, una pugna entre vecinos desconfiados, una especie de inevitable peligrosidad, en fin, una batalla de desdichados contra desdichados.

Sin embargo hay un equívoco desde el inicio de la discusión sobre la convivencia y el estar-juntos en educación: ni la una ni la otra pueden ser pensadas como flechas, signos, símbolos o indicaciones que apuntan necesariamente hacia la armonía, la no-conflictividad, el acuerdo instantáneo, la empatía inmediata, la plena satisfacción educativa. Tal vez en ello radique el primordial error y la mayor desvirtuación del problema: si acaso partiéramos de la idea que la convivencia es pura ambigüedad, afección, contradicción, fricción, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, morales industrializadas, didácticas del bien-estar y del bien-decir, valores insospechables, o necios laboratorios de diálogos ya pre-construidos.

La convivencia es, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido -un sentido interminable, es cierto- al interior de sí misma, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe. Ésa es la pregunta que hay que hacerse porque se trata de la pregunta en cuestión, es decir, de la cuestión incuestionable: ¿No es acaso la convivencia aquello que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo? ¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? ¿No será que convivir consiste en interrogar aquello que nos pasa con los demás, entre los demás? ¿Cómo hacer para responder a esa cuestión si lo primero a lo que nos vemos obligados es a pensar ese inhóspito espacio de cotidiana ajenidad, a sentir la amargura extrema por la indiferencia y, también, a padecer la

anacrónica insistencia en una comunión a veces tan forzada como forzosa? ¿Y qué marca particular asume, si es que la asume, la convivencia al interior de las instituciones educativas?

2. Sobre la “crisis” de la convivencia (y de la conversación).

Uno de los modos más eficaces y quizá menos atractivo para comenzar a hablar de “los tiempos que corren” en educación es remitirlo todo, absolutamente todo, a la vaga idea de “crisis”: crisis de las instituciones, crisis de las condiciones de trabajo, crisis en la profesionalización de los docentes, crisis de la didáctica, crisis intergeneracional, crisis de accesibilidad de la población a la enseñanza, crisis de la transmisión, crisis de la escuela, crisis de universalización, crisis de permanencia, crisis de repitencia, crisis en los paradigmas de aprendizaje, crisis curricular, etc.

Pero no siempre (o casi nunca) la descripción de la crisis es aguda, no siempre es interesante, no siempre es movilizadora o conmovedora, no siempre es audaz, no siempre es pasional. Sobre todo cuando el lenguaje de la crisis comienza a teñir de más y más crisis cada uno de los espacios y los tiempos educativos y no dan ni dejan margen para vivir y pensar de otra manera la educación. Es por eso que más de hablar de “crisis” –a la cual se adhieren algunas posturas críticas que tienden más bien a banalizarla- se debería pronunciar “dolor”, “agonía”, “sufrimiento”, “trastorno”, “padecimiento”, “conmoción”, etc.

Pero tal vez la *crisis* se extrema y se revela con crudeza en esa suerte de incompreensión abundantemente ejemplificada en los textos especializados sobre los tiempos de crisis; textos que se salen casi siempre ilesos e indemnes de su más que evidente desconcierto generalizado. El discurso habitual de la crisis es, también, el miedo irremediable a la crisis: miedo porque ya cansa esa palabra y porque está cansada la palabra, miedo al desorden que nunca fue sino desordenado, miedo a los otros transformados en pura alteridad por ignorancia o por desprecio, miedo a no vivir ni convivir sino sólo a durar, miedo a que el mañana educativo pierda su estirpe redentora.

Ya es una tradición consagrada que ese tipo de discurso arroje, impunemente, un epílogo anunciado: cuánto más infernal sea la crisis, cuanto más calamitosa, desgarradora, inmoral e inhumana, siempre habrá a mano, como tenaz contrapartida, un discurso de salvación, ese trazado inconfundible de un *hilo metálico* hacia delante, de un hilo metálico capaz de resistir

toda crisis y conducirnos hacia un mañana candoroso, hacia ese futuro inexcusable. “*De todo lo que hemos vivido – escribe Clarise Lispector- sólo quedará este hilo. Es el resultado del cálculo matemático de la inseguridad: cuanto más depurado, menos riesgo correrá; el hilo metálico no corre el riesgo del hilo de la carne*”.¹

El riesgo del discurso habitual sobre la crisis es su propia habituación a la crisis, su comodidad apelativa en medio de lo que es esencialmente ininteligible, su aletargamiento frente al riesgo, el dolor y el padecimiento, su constante invención de una realidad ya corroída por el estrechamiento de aquello que considera, para sí misma, lo real. Su agotamiento ocurre bien antes de su propia formulación: se nota en el hartazgo por los travestismos discursivos, se advierte en la incongruencia de los sentidos, se lee en la declinación ante los pliegues inéditos e ignorados de lo educativo.

Y en medio de la convivencia educativa y de su crisis, hay la crisis de la conversación: ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

La *crisis* de la conversación en educación no tiene que ver, desde esta mirada, apenas con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica, comida y carcomida por el efecto poderoso de otros lenguajes disciplinares. Si bien es cierto que la pedagogía se muestra renuente a restituir para sí misma otras palabras, otros textos, hay aquí una clara sensación de vacuidad y la percepción de que todo se ha vuelto impronunciable. Vale la pena citar aquí a Jorge Larrosa: “*Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente (...) Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como*

¹ Clarise Lispector, “Discurso de inauguración”, En *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*, Madrid: Editorial Siruela, 2007, pág. 128.

*convierte en obligatorias tanto una cierta forma de la realidad (...) como una cierta forma de la acción humana”.*²

Y quizá por eso mismo es que la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de cuerpos presentes, pero mucho menos a la contingencia de la existencia, de toda existencia. Aquí reside la clave, entonces, de porqué la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: “*Es ser tocado y es tocar. El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto*”.³ Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

Sin embargo buena parte de los discursos acerca de la diversidad y la inclusión –sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, entre lo mismo y lo diferente- lo hacen con la condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación. Ahora bien: esa distancia, esa distancia de altura, esa distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Jean-Luc Nancy: “*(...) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...)*

² Jorge Larrosa, Una lengua para la conversación, En Jorge Larrosa & Carlos Skliar (Coordinadores) *Entre pedagogía y literatura*, Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, pág. 31.

³ Jean-Luc Nancy, *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: ediciones La Cebra, 2007, pág. 51.

*Arrasar o aniquilar a los otros –y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad”.*⁴

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad?

3. La convivencia de la educación.

Podríamos preguntar aquí si algo de todo lo planteado hasta aquí reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición relativamente incipiente de la educación llamada “inclusiva”. Se podría preguntar si en verdad lo que está en juego allí no es una percepción tal vez débil, liviana, de la idea misma de convivencia. Uno podría preguntar si la inclusión es *inclusión* cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho-con derechos, la suma presente de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la convivencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro como ser incluido, si hay que nombrar al uno mismo como el portador y el portavoz de la inclusión.

Por ello la pregunta por la convivencia en educación no dejará nunca de resonar porque ha estado allí, quieta e inquieta al mismo tiempo, desde el momento mismo en que lo humano parece encarnar la imposibilidad del estar-juntos, la imposibilidad de edificar algo, la

⁴ *Ibidem*, págs. 51-52.

imposibilidad de una construcción en común. Y no habrá resonancia en la pregunta mientras sólo se hable del desprecio y la desconfianza como moneda corriente del intercambio, del despecho como si fuera la única relación posible y disponible, de la desazón como si fuera la única forma de supervivencia, de la incertidumbre como si fuera lo mismo que la ignorancia, de la tozudez como si fuera un patrimonio, de la herencia como si fuera una tradición muerta y de la falta de futuro como si se tratara, entonces, de una salida autista y maníaca de este presente depresivo.

Por otro lado, sería mucho más peligroso escudarse de la complejidad de la pregunta por la convivencia y la educación y contagiarse, así, de ese hábito tan actual y tan banal de sostener (y soportar) o bien una retórica fatalista –que insiste en hablar de una separación ya definitiva o de un encuentro ya imposible de antemano- o bien una retórica nostálgica –que se retuerce en la búsqueda de una memoria desquiciada- o bien una retórica utópica –que nos obliga a retornar siempre a la idea de una convivencia de superficie, casi plástica, tan ingenua como inmoral-.

Digamos que la única promesa posible es la de sentir más y más aridez, más y más sequedad. Porque no se trata apenas de los unos y los otros, de excluidos e incluidos, de normales y anormales y de sus posibles relaciones que a menudo se asumen como por fuerza convergentes, sino también de una tensión que se extiende infinitamente: se trata, entonces, de cómo pensar las tradiciones implicadas en el ser huéspedes unos de otros, o en el ser huéspedes unos más que otros, o en el ser hospitalarios los unos con los otros, o en el ser más hospitalarios unos que otros, o en el ser casi siempre hostiles hacia los otros, o en el ser siempre hostiles hacia los mismos otros, o en el poder ser uno mismo y el otro tanto huéspedes como anfitriones. Y hacerlo, además, pensando la educación no tanto como alojamiento institucional de una alteridad devaluada sino como un espacio y un tiempo particular de conversación, cuyo tema central quizá sea qué hacemos con la tradición y con la transmisión.

Es indudable que ya tenemos una cierta experiencia acerca de lo que significa la caracterización obstinada, rígida y torpe, de ciertos tipos de aprendizaje, ya sabemos lo que ha producido el ensañamiento con ciertos tipos de cuerpos; ya tuvimos la opción de desnudar la sospecha sobre ciertos tipos de lenguas, de ciertas nacionalidades, de ciertas inteligencias. Ya hay una cierta experiencia, además, acerca del sentido de los excesivos, aunque siempre ambiguos y violentos, cuidados morales, políticos y educativos. Ya hay una cierta experiencia cuando se piensa en lo

que ocurre cuando los otros (es decir; cualquier *otros*) devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y *reformados* a propósito de un cambio, tan evanescente como fosforescente, en los escenarios culturales, políticos y pedagógicos.

Pero: ¿qué puede significar dotar de una cierta complejidad y a la vez de un cierto extrañamiento cuando se hace referencia a las formas contemporáneas de la hospitalidad y su ya adherente y por demás huraña relación con la hostilidad? ¿Cómo desandar esa atribución persistente de la hospitalidad al uno mismo y la fijación insistente en el otro de la figura del ser sólo un intruso, un ajeno, una amenaza? ¿Qué convivencia es posible más allá del equilibrio imposible entre el enseñar y el aprender, los reconocimientos de ocasión, los eufemismos siempre toscos y provisorios, la extrema intocabilidad entre los cuerpos que nos torna insensibles, los ademanes superfluos de encuentro y despedida, de la exagerada proximidad que nos torna uno a uno seres irrelevantes? ¿Y qué se pone en evidencia al pensar en el destino educativo de la convivencia, si casi todo lo que se hace es merodear por los bordes de una cierta aceptación a regañadientes del otro? ¿No sería posible asumir de una vez que la crisis educativa es clara y contundentemente una crisis de la convivencia (y, por lo tanto, de la transmisión, y de la experiencia, y de la herencia, y de la conversación)?

4. La convivencia bajo la “especialidad de lo educativo”.

El problema es, tal vez, que hay demasiada especialización en la especialidad de lo educativo, demasiada luz puesta sobre su escenario y en su escena, demasiada espera para lo que se espera. Y ya se ha escrito demasiado acerca de la crisis del discurso especializado en educación y, también, acerca de la pauperización en sí del discurso educativo sobre la crisis educativa.

Para algunos no habría más remedio que seguir naufragando eternamente entre dos aguas: o en las aguas contaminadas de una realidad que se describe a sí misma como la realidad pedagógica “actual” y, por lo tanto, “incontrastable e irremediabilmente fija” (estos alumnos, estos maestros, estas escuelas, estas didácticas, esta formación, esta transmisión, este currículum, estas condiciones de trabajo) o bien en las aguas disecadas de una realidad que se designa a sí misma como la realidad pedagógica “futuramente móvil” (los alumnos del mañana, los maestros del

futuro, las escuelas que vendrán, las didácticas a innovar, el currículum a construir, las nuevas condiciones de trabajo).

Pero si sólo se hace posible hablar de la educación en su *presente real y depresivo* (que no necesita de la lengua a no ser su tibia e inexacta representación) y/o de la educación en tanto futuro ya preconstruido (que tampoco requiere de la lengua pues ya está todo predicho y predisupuesto de antemano), daría la sensación que no quedan otras marcas de la lengua disponibles en la educación, para la educación. Entonces, las preguntas se tornan casi obvias: ¿queda algo más por decir en educación? ¿Algo para decir que no insista más en diagnosticar ni en arrojar estallidos de vacuas promesas? ¿Algo para decir que no asuma ni el tono nostálgico de un pasado incommovible ni la melodía utópica que borra de un vez este presente impostergable? Sí, algo más hay para decir acerca de la educación pero no de la crisis educativa, ni de las fórmulas inmediatas y oportunistas para remediarla. Quizá habría aquí que traer al ruedo aquella cuestión enunciada por Jacques Derrida: “¿Se puede enseñar a vivir?”⁵ Y más aún: ¿Se puede enseñar a vivir y a *convivir*? En cualquier caso todo depende de cómo suene ese “enseñar a vivir”. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese “yo” que enseña, de ese “yo” que explica, de ese “yo” que sabe, de ese “yo” que instruye. Enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele a una impostura de enseñanza: “Enseñar a vivir –escribe Graciela Frigerio- (...) renunciando a la soberbia del ‘yo te voy a enseñar’. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería”.⁶

¿Cómo responder, entonces, a la pregunta del enseñar a vivir y a convivir si al volver la mirada hacia las instituciones educativas ocurre por lo general aquello que George Steiner define como una *amnesia planificada*”?⁷ Pues habría que recalcar una y otra vez que la transmisión es, ante todo, una política de la memoria. Y la memoria puede, y suele, ser tan hospitalaria como hostil. Por eso la pregunta sobre el enseñar y el aprender a vivir y convivir es también una pregunta acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación: “Aprender a vivir es madurar, y

⁵ Jacques Derrida, *Aprender (por fin) a vivir*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2007.

⁶ Graciela Frigerio, *Acerca de lo inenseñable*, en Carlos Skliar & Graciela Frigerio, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006, pág. 141.

⁷ George Steiner & Cécile Ladjali, *Elogio de la transmisión*. Madrid: Editorial Siruela, 2005, pág. 79.

*también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: ‘Te voy a enseñar a vivir’, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte (...) ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida?’.*⁸

Estas preguntas de Derrida acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida, sólo encuentran un cierto tipo de respuestas si se piensa al educador como aquel capaz de afirmar la vida, si se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina de la necesidad y el utilitarismo de una cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia.

Afirmar la responsabilidad y el deseo por una convivencia educativa trae consigo la intención manifiesta de confrontarla tanto con aquella infertilidad de los *novedosos* planteamientos jurídico/educativos –que sólo reemplazan texto legal por otro texto legal *aggiornado*- como con algunos de aquellos típicos relatos de cuño inclusivista –que parecen obsesionarse, apenas, por la presencia literal de algunos otros concretos que, un poco o mucho antes, no estaban dentro de los sistemas institucionales-.

Entre el sobre-exceso de razón jurídica y la mera suposición de una promesa inclusiva parece dirimirse el relato actual acerca de qué es y qué debería ser la educación. Y en medio de ello vuelve a emerger la invención de un realismo pedagógico que exige la presencia de todos, la presencia *universal*, pero que muchas veces ahoga a la vez toda pretensión de existencia del otro, de cualquier otro.

Ahora bien: ¿de cuál crisis de convivencia hablan la “diversidad” y la “inclusión”? ¿Qué introducen en la escena pedagógica como realidad del presente y como presunción remediadora de futuro? Se habla de una crisis en la noción y la percepción de homogeneidad, de una crisis en la exacerbada unicidad de los recursos pedagógicos, de una crisis en la enseñanza de lo mismo dirigida hacia todos, de una crisis en el diseño de los ambientes de aprendizaje, de una crisis en la formación tradicional de las maestras y los maestros, etc. Pero aún así las respuestas dadas a este conjunto desordenado y siempre proclamado de problemas obtiene a cambio la aplicación

⁸ Jacques Derrida, *Aprender (por fin) a vivir*, ob. cit., págs. 21-22.

de la fórmula conocida del “más vale más”: si hay problemas en el currículum, más vale más currículum; si hay problemas en la formación, más vale más formación, etc. Quién sabe si no es el caso de pensar aquí ya no en esa ecuación en apariencia productivista, sino más bien en una radicalidad de la alteridad educativa.

Habría que decir aquí que la educación tiene que ver con una responsabilidad y un deseo por un “deseo de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por un deseo de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no sólo como un pasaje de un saber de un uno para un otro (como si se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe el saber hacia quien no lo sabe) sino de aquello que ocurre en uno y en otro (es decir, que en vez de ser un acto de desigualdad es, quizá, un arte de la distancia). Y una responsabilidad y un deseo por una tarea que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente ni suplicante con la presencia del otro.

Pero es por ello mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, que da la sensación que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción exhaustiva y exacerbada del otro. La educación es, siempre, del otro, de un *otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro*⁹.

La tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, aunque esté más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares. Como lo sugiere Mèlich: “*Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como*

⁹ Expresión acuñada por José García Molina en su libro *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

*portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido”.*¹⁰

5. El inoportuno artificio de la convivencia.

Ahora bien: ¿Cómo retornar, ahora, al relato o los relatos de la educación inclusiva y la diversidad, en tanto narrativas que pretenden, por fin, desanudar la crisis en la convivencia educativa? ¿Qué hay en todo ello que afirme la vida y la existencia de cualquier y de cada uno? ¿Cómo volver al pensamiento del “estar juntos”, entonces, sin forzar la literalidad, la transparencia exacta entre la idea un tanto remanida de convivencia aquí planteada y ese “aprender y enseñar a vivir juntos” bastante más liviano que nos ofrece y nos promete una buena parte de los discursos y las imágenes de la inclusión? ¿Cómo no caer en la trampa de que todo se resolverá con más y más formación del profesorado? ¿Y cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación?

Quisiera detenerme apenas en unos fragmentos de uno de los textos que se ha tomado como referencia importante en la literatura de la “convivencia escolar” para poder, entonces, discutir esas tensiones; me refiero, en particular, al “*Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?*” producido en la 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001.

El título plantea ya una cuestión substantiva pero asociada a una pregunta retórica de ambigua respuesta, sobre todo porque involucra un “nosotros” (hemos fracasado) difícil de posicionar, difícil de reconocer, difícil de atribuir. La cuestión substantiva, ese aprender a vivir juntos, está clara en este contexto; hace referencia directa al *Informe Delors* de 1996 donde se había planteado una “utopía necesaria” sostenida por cuatro pilares para la educación del siglo XXI: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los otros. Este último pilar está detallado del siguiente modo: “(...) *significa el*

¹⁰ Joan-Carles Mèlich, La persistencia de la metamorfosis, Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, núm. 42, (mayo-julio), 2005.

*desarrollo de la comprensión de los otros en un espíritu de tolerancia, pluralismo, respeto de las diferencias y la paz. Su punto central es la toma de conciencia –gracias a actividades tales como proyectos comunes o la gestión de conflictos- de la interdependencia creciente (ecológica, económica, social) de las personas, las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más pequeño, frágil e interconectado”.*¹¹

A ver.

El lenguaje del texto en cuestión es bien conocido porque ha sido reproducido hasta el hartazgo en otros informes del mismo calibre y en discursos quizá más académicamente pretenciosos: no se trataría del “vivir juntos” sino del aprender a hacerlo; es verdad que se afirma el aprender a vivir juntos, pero la mira está puesta en los otros; es cierto que se trata de la convivencia, pero la acción primordial es la de tolerar; se habla del vivir juntos, pero en la medida en que se respeten las diferencias (¿las diferencias de los otros?). Es por esto que buena parte de la expresión substantiva se diluye, se evapora, en la exposición de la dualidad nosotros-otros; y se pierde, se desvanece, justamente porque aún cuando se hace alusión a los otros es el “nosotros” el que designa, el que describe, el que decide, el que es conciente de su propio discurso, el que es capaz de discurso.

Una vez puestos en la introducción, el título varía un poco o, mejor dicho, se alarga hacia otras retóricas: “*La educación para todos para aprender a vivir juntos en el siglo XXI: ¿necesidad, hipocresía o utopía?*”. Llama la atención que luego de interrogarse por un supuesto fracaso o luego de hacerse una pregunta que apenas si puede ser respondida con un “no” rotundo, ahora todo en el texto se vuelque hacia la oposición entre “necesidad”, “hipocresía”, “utopía”.

Preguntas y más preguntas: ¿Ha fracasado la necesidad de vivir juntos, es decir, no es necesario que vivamos juntos? ¿No es posible vivir juntos? ¿Ha fracasado el vivir juntos porque es una hipocresía sostener que sea posible? ¿Ha fracasado la utopía porque, al fin y al cabo, no es más que una utopía? ¿Ha fracasado la escuela porque nunca estarán “todos”? ¿O ha fracasado la educación, porque no creó la necesidad, no borró la hipocresía ni sostuvo la utopía del vivir, al fin, juntos?

¹¹ “*Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?*”. 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001, pp. 28-29.

Referencias bibliográficas.

Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?. 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001.

DERRIDA, Jacques, *Aprender (por fin) a vivir*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2007.

GARCÍA MOLINA, José, *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

FREIGERIO, Graciela, *Acerca de lo inenseñable*, en Carlos Skliar & Graciela Frigerio, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006.

LARROSA, Jorge, *Una lengua para la conversación*, En Jorge Larrosa & Carlos Skliar (Coordinadores) *Entre pedagogía y literatura*, Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

LISPECTOR, Clarise, “Discurso de inauguración”, En *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*, Madrid: Editorial Siruela, 2007

MÈLICH, Joan-Carles, *La persistencia de la metamorfosis*, Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, núm. 42, (mayo-julio), 2005.

NANCY, Jean-Luc, *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: ediciones La Cebra, 2007.

STEINER, George & Ladjali, Cécile, *Elogio de la transmisión*. Madrid: Editorial Siruela, 2005.