

Entrevista a Carlos Skliar¹

"La diversidad también puede ser vista con ojos moralizantes"

Mario Figueroa

FADECS-UNCo

mariohfigueroa2005@yahoo.com.ar

Resumen

En esta entrevista el doctor en fonología, especialista en educación especial e investigador de FLACSO, recorre los aspectos más importantes de la construcción de la idea de alteridad. ¿Cómo se construye la imagen de un otro? ¿Cuáles son las claves de la mirada que iguala, que normaliza? ¿Qué papel le cabe a las instituciones educativas en los desafíos para derribar los estereotipos? Con el tiempo necesario para reflexiones precisas y profundas, Skliar nos convoca a resignificar los conceptos de diversidad y otredad.

Palabras clave: diversidad, educación, instituciones, discursos sociales

¹ La entrevista fue realizada en el mes de junio de 2016 en los intervalos de una intensa actividad de presentaciones y conferencias.

Abstract

In this interview the doctor of phonology, special education expert and researcher at FLACSO, covers the most important aspects of the construction of the idea of otherness. How is the image of otherness built? What are the key aspects to consider the other as equal? What role do educational institutions have to play to challenge stereotypes? With precise and profound reflections, Skliar calls us to give new significance to the concepts of diversity and otherness.

Keywords: diversity, education, institutions, social discourses

Carlos Skliar nació en Buenos Aires en 1960 y creció hilvanando reflexiones, teorías y experiencias en torno a dos grandes temas que han sido la materia de sus desvelos: la educación y la literatura. Actualmente es investigador del CONICET y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es Doctor en Fonología, con Especialidad en Problemas de la comunicación humana. Fruto de muchos años de trabajo en las instituciones son algunos de sus libros: *No tienen prisa las palabras* (Candaya, 2012) y *Hablar con desconocidos* (Candaya, 2014) y *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado* (Tercer premio nacional de Ensayo, Secretaría de Cultura de Nación, 2013), entre otros.

Aprovechando las posibilidades de diálogo que los medios digitales ponen a nuestro alcance, abrimos esta entrevista que nos permite un acercamiento a su íntimo universo.

Cada libro de Carlos Skliar es una interpelación sin rodeos a ciertas construcciones con pretensiones de verdad, pretensiones que cristalizan en las instituciones a modo de discursos válidos y obturan los caminos de pensar los espacios desde quiénes los habitan. Por eso es frecuente que Skliar pida la palabra sobre ideas que lo desvelan: la construcción del otro, la diversidad, la mirada normalizadora. En su libro *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, publicado en el 2002, reflexiona sobre la fisonomía que asumen las instituciones en educación y la trama de relaciones que configuran una idea (estática) del otro. El volumen se inscribe en los textos que cuestionan los principios normalizadores de las sociedades capitalistas.

Resulta entonces una necesidad pensar que —tal vez— el problema no sean lo anormal, la anormalidad y el anormal, sino la norma, la normalidad y lo normal. Todo esto con la advertencia del autor de que “sufro el mal de la sospecha, de la incompreensión y de lo inestable. Que en términos de educación mi herencia es más bien pagana y sobre todo, austera”.²

Pero Skliar redobla la apuesta y propone un lenguaje nuevo. Desde sus escritos literarios que dialogan con su pensamiento académico, emerge una forma de conce-

² Skliar, C. S. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 376.

bir y pensar la práctica docente. El autor invita a recuperar el registro humano de lo narrativo para repensar la realidad y alzarse para quitarle su peso moralizante. Por eso habla de “Literaturizar la pedagogía” como una acción que se permita la búsqueda de la ficción en el aula, en las instituciones y en la vida. Abrimos el diálogo con este fascinante autor argentino.

¿Son todavía barreras a derribar las históricas miradas homogeneizadoras de la escuela para pensarnos en la diversidad? ¿Se cristalizan también en discursos educativos?

Más que barreras son modos de la ética las que habría que derrumbar o deconstruir para crear nuevas formas de mirar al otro, de escucharlo, de percibirlo. Las historias, en este caso de la homogeneización, no son naturales sino verdaderos artificios que se presentan con toda naturalidad y merecen de nuestra atención y cuidado: la diversidad también puede ser vista con ojos moralizantes, o técnicos, o jurídicos, o disciplinares y en todos los casos no contribuyen definitivamente a pensar y sentir la alteridad.

¿Cuáles son, desde su trayectoria en educación, los principales desafíos vinculados con el trato de lo diferente en las instituciones?

Desde ya que el primer reto es una idea de igualdad totalmente distinta a la que fue contemplada hasta ahora: una igualdad solo propedéutica —puesta en el futuro— y prometeica —puesta como promesa—, que no ha hecho más que postergar el sentido presente de la acción educativa. Creo en la igualdad como gesto inicial, como gesto primero, como si se tratara de una atmósfera a crear inmediatamente, de paridad, no de equivalencia ni de identidad, sino de un encuentro entre pares. Además del problema de la igualdad, y concomitantemente, surge la cuestión de la singularidad y las formas de conversación sobre los efectos de la enseñanza: si bien toda acción educativa se dirige a todos y todas por igual, sabemos que los efectos son diferentes en cada uno, en cada una. Por último, además de la igualdad y la singularidad, surge el dilema del aprender: no es que se aprende naturalmente y que, lamentablemente, hay algunos que no lo hacen, sino que el pensamiento pedagógico nace en ese exacto instante en que la fragilidad por aprender nos hace iguales a todos.

Las estrategias políticas de inclusión en educación suelen hacer foco en los niveles primarios y secundarios. ¿Cómo se trabajan en la universidad, donde las cuestiones de accesibilidad son clave?

Hay poquísimas experiencias de acceso a la universidad pública, algunas se han orientado a acciones afirmativas para que un cierto grupo en una cierta proporción tenga acceso a los estudios superiores; otras lo han visto como una necesaria decisión jurídica. Pero me da la sensación de que aún no se configura una política general sino una práctica de la excepcionalidad, es decir, un gesto que tendrá que ver con el individuo, con casos individuales. Aún cuando las universidades poseen grupos que se articulan para este acceso, creo que estamos lejos en la región de imaginar un acceso masivo de las personas con discapacidad. En parte por la imagen consagrada de un estudiante que tendrá que decidir su propio rumbo y que es consciente de la necesidad de lectura y escritura; en parte, también, por la figura normalizada de lo que significa estudiar en la universidad. En síntesis: no se trata de accesos sino de un proyecto común de una sociedad aún desigual.

¿Le genera desconfianza la palabra “diversidad”, como concepto con el que se busca abordar la cuestión de “el otro” en las instituciones?

Sí, pero no solo a mí, no es original mi desconfianza: todo lo que designa a otro inaprensible se vuelve pura rigidez y definición estereotipada. Si bien reconozco su noble raíz antropológica, me parece que en la educación el término no ha conmovido demasiado, pese a las apariencias. Después de todo, educar tiene que ver con rostros específicos, cuerpos particulares, lenguajes propios, nombres concretos de personas. Yo no educo a la diversidad, educo a Pedro, María, Clara. Lo he planteado en algunos textos: ¿cuál sería el límite de la descripción que encierra el término “diversidad”? ¿Es de verdad toda la experiencia humana, incluyendo la que no comprendemos, la que no toleramos, la que nos resulta inadmisibles? ¿O sólo caben allí aquellos cuya identidad es precisa y puede describirse?

En su libro *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, usted habla de la temporalidad como un concepto clave. ¿Se trata de otra forma de exclusión?

El dilema del tiempo nace con la filosofía y no hay forma de resolverlo aunque

sea el único problema en que vale la pena pensar: ¿somos el tiempo que pasa o lo que pasa en el tiempo? La temporalidad es la experiencia subjetiva del tiempo y sabemos, desde los griegos, que esa experiencia es diferente en la infancia, la juventud y la adultez. De ese choque entre intensidad, oportunidad y cronología deriva la mayor parte de los laberintos pedagógicos: se entiende la educación como una cuestión secuencial y lineal, pero la experiencia de los niños es disyuntiva a esa cronología y la experiencia de los jóvenes es opuesta. Por otro lado, hay una concepción de tiempo donde el otro no es reconocido en su pasado y su futuro está puesto bajo sospecha, creando un presente lleno de exclusiones.

Usted ha reflexionado con profundidad respecto de las construcciones de ciertas verdades que circulan al interior de las instituciones. En educación menciona la presencia de argumentos educativos que parecen ser perennes y que conforman una cierta realidad distante, por cierto que abstracta. Refiere los argumentos de completud, de futuro y de cierta lógica de explicación y de comprensión. ¿Qué sucede cuando estas premisas se materializan en discursos y normas?

Ya están cristalizados, son esos los argumentos que configuraron la escuela moderna y parecen inconmovibles, difíciles de desarticular, sobre todo cuando se trata de comprender que, por definición, la experiencia humana no es de completamiento sino de una mutua fragilidad. En el futuro no hay otra cosa que la muerte, no el trabajo. Una formación educativa como la que sostengo dedica sus mejores argumentos al otro, a su presente y a la conversación, no al futuro, a la explicación y a la normalidad.

En algún momento usted menciona la circulación de discursos obsesivos en torno a lo diferente en las instituciones educativas. ¿Cómo se construye un pensamiento sin caer en estas obsesiones?

La obsesión por los diferentes es notable, es una identificación estereotipada de comportamientos, aprendizajes, cuerpos, lenguajes, atenciones, memorias, movimientos, que producen todo el tiempo la fijación de determinados otros a un discurso de anormalidad y patologización. Si ampliásemos o alargásemos la idea de infancia, de

cuerpo, de aprendizaje, lenguaje, etcétera, no existiría la anormalidad sino una crítica fuerte hacia la normalidad. La obsesión es normalizadora, indefectiblemente.

En el campo de la formación docente, el abordaje de lo diferente cae en miradas terapéuticas, clínicas. Usted destaca la formación de un docente artista. ¿Puede explicarnos esta idea?

Me he referido al docente artista en ocasión de oponerlo figuradamente a la del docente retórico o gramático, no en función de una tarea específica. Desde mi punto de vista hay que recuperar el deseo de enseñar (no de explicar, ni de evaluar) y asumir una conversación estética y ética como modo de generación de signos culturales. La metáfora del docente-artista se relaciona con su capacidad perceptiva, sensible, atenta y disponible a lo que ocurre en el mundo. Y, además, sugiere la presencia de una relación creativa y no jurídica con los lenguajes.

Su producción y su trayectoria hablan de una conversación constante, fluida entre la reflexión acerca de la vida en las instituciones y la creación artística. En su libro *No tienen prisa las palabras*, por ejemplo, usted recopila microrelatos, aforismos, pensamientos. ¿Cómo se alimentan ambas dimensiones tan fuertes en su vida? ¿Se modifican una con otra?

Por un lado, hay una continuidad entre ambos lenguajes pues supongo la existencia de una poética educativa o, en términos más disciplinares, una filosofía de la educación que se aparte de un lenguaje infectado de poder; a eso podríamos llamar el gesto de metaforizar o de literaturizar la pedagogía. Por otro lado, creo firmemente en la necesidad de ficción, pues la así llamada "voluntad de realidad" muchas veces disfraza una apetencia moralizadora. Aquello que reúne pedagogía y literatura es el deseo de preservar vidas ajenas y de quitarse uno de la vida convencional, de modo tal de escuchar historias que proceden contra lo normal o contra el orden natural de las cosas. En ello hay un principio que articula la creación literaria y pedagógica.

