

## La invención de la alteridad deficiente<sup>1</sup> desde los significados de la normalidad

Carlos Skliar<sup>1</sup>

*“¿Quién ve? ¿Que ve? ¿Qué es lo visto? ¿De qué lado del espejo?”*

*Rubén Vela, Antología poética (1982)*

---

### **Pensar la alteridad deficiente la exclusión de una teoría crítica sobre la normalidad**

Es esta una época de guerras virtuales y de pobreza reales, donde el discurso sobre los otros, sobre la alteridad, adquiere nuevos significados y perspectivas políticas.

Las fronteras de la exclusión aparecen, desaparecen y vuelven a aparecer, se multiplican, se disfrazan; sus límites se amplían, cambian de color, de cuerpo, de nombre y de lenguaje. Aquello que hoy puede ser definido como exclusión o excluido, mañana puede ser considerado como inclusión o incluido y viceversa.

Es este el mundo de las soluciones para un mundo pequeño<sup>2</sup> donde miles de personas se deshacen en matanzas étnicas, mueren por falta de agua potable, se destruyen ante la desintegración del empleo, pero se reafirman a partir de nuevas identidades, se nutren de nuevos movimientos sociales. Curiosamente, gobiernos y gobernantes, instituciones oficiales y organismos no gubernamentales insisten con obsesión en que nadie tiene derecho de desistir de la aldea global, de vivir en supuestos márgenes o periferias. Nadie puede negarse a estar dentro del mundo global, aunque sea de una forma parcial, incompleta, ineficiente o deficiente.

Es este el tiempo de maltrato a la vida cotidiana, de hacer pública la vida privada y de hacer de lo artificial algo natural. Las reformas pedagógicas están a la venta y, lo que es peor aún, quienes poco tienen las compran en paquetes cerrados.

La globalización transformó al mundo en un tercer mundo (Chomsky, 1996) y, al mismo tiempo, como un fenómeno sólo aparentemente paradójico, condujo a la producción y a la fragmentación de las identidades de diferentes grupos sociales (Hall, 1997). En ese contexto, las preguntas que más inquietan son: ¿se están des-

---

<sup>1</sup> Profesor del Programa de Posgraduación en Educación. Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Coordinador del Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos, UFRGS.

vaneciendo las culturas? ¿Las comunidades están cediendo sus identidades? ¿Se esfumarán las diferencias y se acabarán las resistencias ante la lógica depredadora de lo global? ¿Cómo son representados hoy aquellos sujetos y grupos que no coinciden, que están descentrados del proyecto de homogeneización? ¿Cómo es posible pensar sobre los sordos, indígenas, mujeres, niños y niñas de la calle, negros, mestizos, desempleados, ciegos, etc., sin esconderse detrás de la máscara discursiva de la natural pluralidad, de la natural diversidad, de la natural democracia, en donde viven también esos otros?

La alteridad deficiente es un ejemplo de la voracidad con que el mundo pequeño, sin soluciones, inventa y excluye a esos otros. El lugar en el mundo de los otros deficientes ha sido permanentemente relacionado y confundido con su lugar institucional, y su lugar institucional fue frecuentemente profanado por la perversidad de pensarlo todo entre los términos estrechos de inclusión / exclusión.

La educación especial, sus instituciones totalitarias (Castel,<sup>3</sup> citado por Álvarez-Uría, 1997) y los sujetos que son y/o están forzados a incluirse en esa forma particular de pedagogía no forman parte, de hecho, de las agendas políticas, sociales, culturales y educativas contemporáneas, a no ser administrando sus vidas en relación con la frontera de inclusión / exclusión.

Existe, por lo general, una profunda desconfianza frente a la teorización crítica en este ambiente, pues la educación especial continúa siendo considerada como una sub-área de la educación. Representada por una buena parte de los teóricos como un problema menor, que trata exclusivamente sobre aquellas personas que tuvieron la desgracia de adquirir algún tipo de deficiencia, sobre sus infelices familias y sobre los sacrificados profesionales -los especialistas- que trabajan con ellas. Mas aún, la alteridad deficiente rara vez es vista como perteneciendo a una nación, siendo ciudadanos y sujetos políticos, articulándose en movimientos sociales, poseedores de sexualidad, religión, etnia, clase social, edad, género y actores/productores de narrativas propias.

Sin embargo, la educación especial y la alteridad deficiente no se constituyen, necesariamente, como reciprocidad, dominio y/o simetría. La educación especial no es el ambiente único, natural y excluyente, para entender la cuestión de las identidades y las narrativas<sup>4</sup> de los otros deficientes.<sup>5</sup>

La educación especial, como disciplina formal, en su discurso y sus prácticas hegemónicas es discontinua en sus paradigmas teóricos; anacrónica en sus principios y sus finalidades; relacionada más con la caridad, la beneficencia y la medicalización que con la pedagogía; determinada por técnicas discriminatorias y segregacionistas;

distanciada del debate educacional general y productora/reproductora, también ella, de una falsa oposición entre inclusión y exclusión (Skliar, 1997, a, b, c).

De todos modos, la educación especial y la alteridad deficiente comparten un mismo problema: ambos han sido y son todavía tratados como tópicos sub-teorizados. Y ello ocurre, curiosamente, en una época en donde los acontecimientos más triviales -como el dormir, el fumar, usar aros, mirar al vacío, comprar objetos inservibles o hacer dieta- son hiper-teorizados.

Es en virtud de esa sub-teorización, consecuencia de una tradición histórica de control del sujeto deficiente por expertos y aficionados de la medicina, que la población en general no vislumbra la conexión posible entre la alteridad deficiente y su status quo, del mismo modo en que muchos están comprendiendo hoy, por ejemplo, las relaciones entre raza y género, y las estructuras contemporáneas de poder y conocimiento.

### **Aquellos otros que son, siempre, los mismos otros**

*"EL tío Ernest (...) que vivía con ellos, era completamente sordo y se expresaba sólo por onomatopeyas y gestos y por las cien palabras que disponía. Pero Ernest, que no pudo trabajar cuando joven, había frecuentado vagamente la escuela y aprendido a descifrar las letras. Iba a veces al cine y volvía con resúmenes espantosos para los que ya habían visto el film, pues la riqueza de su imaginación compensaba su ignorancia. Por lo demás, experto y tramposo, una especie de inteligencia instintiva permitía que se moviese en un mundo y en medio de seres que, sin embargo, eran para él obstinadamente silenciosos. La misma inteligencia le permitía sumergirse todos los días en el periódico, donde descifraba los titulares, lo que le daba al menos algunas luces sobre los asuntos del mundo."*

*Albert Camus. El primer hombre, 1994.*

El problema de la alteridad deficiente supone una aproximación educativa, como también ello sucede con las niñas y niños de la calle, los/as sin tierra, las negras y los negros, los/as indígenas, los homosexuales, los/as analfabetos/as, etcétera. Los otros deficientes constituyen un grupo particular de excluidos, pero eso no debe significar que esa exclusión sea subordinada y/o inferiorizada y/o desatendida con relación a otras exclusiones, como de hecho sucede con frecuencia. Negar un abordaje social, político, histórico y cultural en este territorio, constituye el primer nivel de discriminación, el más sutil, sobre el cual después se entretajan todas las demás exclusiones de ciudadanía, lingüísticas, comunitarias, etcétera.

La lista de la alteridad excluida es cada vez más extensa, inacabable, mayoritaria. La alteridad resulta de una producción histórica y lingüística, de la invención de esos

Otros que no somos, en apariencia, nosotros mismos. Pero que utilizamos para poder ser nosotros mismos. En palabras de Larrosa y Pérez de Lara (1998):

*«La alteridad del otro permanece reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad».*

La presunción de que la deficiencia es, simplemente, un hecho biológico y con características universales debería ser problematizada epistemológicamente. En ese sentido, es necesario invertir aquello que fue construido como norma, como régimen de verdad y como problema habitual: comprender el discurso de la deficiencia, para luego revelar que el objeto de ese discurso no es la persona que está en una silla de ruedas o el que usa un aparato auditivo o el que no aprende según el ritmo y la forma como la norma espera, sino los procesos sociales, históricos, económicos y culturales que regulan y controlan la forma acerca de cómo son pensados e inventados los cuerpos y las mentes de los otros. Para decirlo más sencillamente: la deficiencia no es una cuestión biológica y sí una retórica social, histórica y cultural. La deficiencia no es un problema de los deficientes o de sus familias o de los especialistas. La deficiencia está relacionada con la propia idea de la normalidad y con su historicidad.

McLaren (1995), en una interpretación de los significados culturales que regulan el discurso de la deficiencia y de la educación especial, afirma que:

*"(...) EL funcionamiento de las políticas de significación (...) lo podemos ver en la educación especial, en la que una gran proporción de estudiantes negros y latinos se considera que presentan 'problemas de conducta', mientras que a la mayor parte de los estudiantes blancos de clase media se les proporciona la cómoda etiqueta de tener 'problemas de aprendizaje'".*

Por regla general, hasta hace relativamente poco tiempo, los sujetos de la educación especial fueron narrados, juzgados, pensados y contruidos por los profesionales que trabajan con ellos, como objetos de estudio dentro de un discurso de control (Foucault, 1966). Esa práctica, fuertemente medicalizada y orientada hacia el cuidado y el tratamiento -una ortopedia de los cuerpos y las mentes- sirvió a su propósito institucional de frontera de inclusión / exclusión, pero fracasó en la comprensión y justificación de su propia historia, sus saberes, mediaciones y mecanismos de poder. Los valores y las normas practicadas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente construido, donde la deficiencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad. Ese discurso, así construido, no afecta sólo a las

personas con deficiencia: regula también las vidas de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad, en consecuencia, forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas; forman parte de una misma matriz de poder (Tadeus da Silva, 1998).

La educación especial conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad de sus sujetos, esto es, se vale de las oposiciones de normalidad / anormalidad, de racionalidad / irracionalidad y de completud / incompletud como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas. Los sujetos son homogeneizados, infantilizados y, al mismo tiempo, naturalizados, valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes y en su lenguaje.

De ese modo, un neo-colonialismo se hace vigente dentro y fuera de la educación especial, a través de discursos y de prácticas normativas al referirse, por ejemplo, a los sujetos con ausencia de lenguaje, inteligencia primitiva, inmadurez afectiva y cognitiva, comportamientos agresivos y peligrosos, ritmos lentos de aprendizaje, labilidad emocional, problemas relacionales, etcétera.

¿Podrá el lector discernir, más allá de los títulos y de las apariencias, los textos de los colonialistas europeos que se refieren a la naturaleza de los africanos o de las tribus indígenas o de los hispanos, de aquellos tratados sobre la psicología de los sordos o de la inteligencia de los deficientes mentales, o del lenguaje de los autistas? ¿O ese paternalismo forma parte y es indisoluble de un discurso colonialista común? (Lane, 1992).

Si bien en la actualidad la epistemología tradicional de la educación especial cedió espacio a algunas representaciones sociales de las identidades de los sujetos deficientes, en ellas los ciegos, los sordos, los niños con problemas de aprendizaje son percibidos todavía como totalidades, como un conjunto de sujetos homogéneos, centrados, estables, localizados en el mismo continuum discursivo. Así, el ser deficiente auditivo, el ser deficiente visual, el ser deficiente mental, constituye todavía la matriz representacional, la raíz del significado identitario, la fuente única de caracterización -biológica- de esos otros.

Los estudios auto-denominados como etnográficos en educación especial, que intentan quebrar la mirada microscópica puesta sobre los individuos deficientes para interpretar los escenarios familiares y escolares en donde están localizados, continúan reproduciendo la sospecha de que algo equivocado hay en ellos, algo equivocado que merece y debe ser investigado: su sexualidad, su lenguaje, sus hábitos alimentarios, sus juegos, sus estrategias de pensamiento, etcétera. Por ello, el camino que va

desde la normativa de la medicina hacia la curiosidad de la etnografía en educación especial no conduce, necesariamente, a una ruptura de la hegemonía del hombre normal -y blanco, sano, masculino, bien alimentado, letrado, profesional, saludable, etc.-. Se trata de un mismo camino, de una misma lógica, de un mismo campo representacional.

Pues, de ser lo contrario: ¿cuáles son los discursos y las prácticas que representan a los ciegos afro-americanos, analfabetos y desempleados? ¿Cómo el modelo de la deficiencia construye su imaginario acerca de las mujeres sordas, madres solteras? ¿Qué significados circulan, desde esa perspectiva, en torno de los superdotados de las clases populares? ¿Que etnografía sobrevive a los niños deficientes mentales sin tierra?

**Exclusiones dentro y fuera de la educación especial:  
la medicalización, la caridad, la religiosidad y la beneficencia**

Abordar la cuestión de la medicalización de la educación especial no es tarea sencilla. La medicalización no es un discurso y una práctica que deriva directamente de la medicina y que se relaciona con el progreso inevitable de su ciencia.

La medicalización se ha infiltrado de una forma muy sutil en otras disciplinas del conocimiento, gobernándolas, debilitándolas y descaracterizándolas. Existe, es claro, una práctica de medicalización directamente orientada hacia el cuerpo (del) deficiente, pero existe, sobre todo, una medicalización de su vida cotidiana, de la pedagogía, de su escolarización, de su sexualidad. Así, la medicalización puede ser interpretada en términos de una ideología dominante. Como tal, creó un sentido común y complicidades dentro y fuera de su campo específico. Una de esas estrategias fue la de encapsular a la pedagogía, obsesionándola con la corrección<sup>5</sup> y, en estas últimas dos décadas, aventurando, prometiendo y experimentando la solución final de las deficiencias<sup>6</sup>.

La alianza de la medicalización con la caridad y beneficencia también constituye un proceso complejo y multifacético. Se trata de la legitimidad moral con que la actividad misionaria y el auxilio caritativo son aceptados como respuestas válidas en la educación especial, con el objetivo de humanizar a los sujetos.

El ejemplo de los sordos es, en este sentido, particularmente claro: para la mayoría de los oyentes, la sordera representa una pérdida de la comunicación, un prototipo de auto-exclusión, de soledad, de silencio, oscuridad y aislamiento. En el nombre de esa representación se practicaron y se practican las más inconcebibles formas de control de sus cuerpos, mentes y lenguaje. Entre los controles más significativos, pueden

mencionarse: la violenta obsesión para hacerlos hablar; el localizar en la oralidad el eje esencial y único de todo proyecto pedagógico; la tendencia a preparar a esos sujetos como mano de obra barata; la experimentación biónica en sus cerebros<sup>7</sup>, la formación para-médica y pseudo-religiosa de los profesores; la prohibición de su lengua -la lengua de señas- y su persecución y vigilancia en todos los rincones de una buena parte de las instituciones especiales; el desmembramiento, la disociación, la separación, el aislamiento comunitario entre niños y adultos sordos.

### **Diversidad, igualdad y diferencia cuando se narra por los otros sordos**

El discurso y la práctica de la deficiencia ocultan así, con su aparente cientificidad y neutralidad, el problema de la identidad, la alteridad y, en resumen, la cuestión del Otro, de su complejidad. El discurso de la deficiencia tiende a enmascarar la cuestión política de la diferencia; en ese discurso la diferencia es mejor definida como diversidad y, así, la diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables y respetables del proyecto hegemónico de la normalidad.

Las normas y valores sobre cuerpos y mentes completos, auto-suficientes, disciplinados y bellos, constituyen la base de los discursos, las prácticas y la organización de las instituciones especiales. En general, la norma tiende a ser implícita, invisible y es ese carácter de invisibilidad lo que hace que nunca sea cuestionada.

En los documentos oficiales y en los discursos de las instituciones de la educación especial, es frecuente encontrar la utilización del término diversidad; diversidad en este y en otros contextos~ más amplios, que retrata una estrategia conservadora que contiene, obscurece. el significado político de las diferencias culturales. La ambigüedad -y la hipocresía- con que se piensa y se construye la diversidad genera, como consecuencia, en el mejor de los casos, la aceptación de un cierto pluralismo que se refiere siempre a una norma ideal.

La cuestión de la denominación: sujetos deficientes, con deficiencia, portadores de deficiencias o de discapacidad, discapacitados, con necesidades educativas especiales, alumnos especiales, etc., constituye, en mi opinión, apenas un debate sobre mejores y peores eufemismos para denominar la alteridad y que no caracteriza, por y en sí misma, ningún cambio político, epistemológico y/o pedagógico. Pero ello no implica minimizar el riesgo de su adopción para la vida cotidiana de los otros: se trata de nuevas y viejas acepciones que sirven para trazar nuevas y viejas fronteras referidas al estar fuera, al estar del otro lado, a definirnos en oposición.

De ese modo, el problema de las definiciones sobre los otros no se resuelve al encontrar términos políticamente correctos para describir a esos y/o a otros sujetos, si no en:

- deconstruir el supuesto orden natural de los significados<sup>8</sup> que los localizan en ciertos discursos y prácticas de poder y
- producir rupturas en la lógica binaria de oposiciones (Bhaba, 1994) específicas de la educación especial<sup>9</sup> (Skliar, 1997b, ob. cit.).

Las oposiciones binarias suponen que el primer término define la norma y el segundo no existe fuera del dominio de aquel. Sin embargo, el ser sordo, por ejemplo, no supone lo opuesto -y negativo- del ser oyente, ni el ser ciego el opuesto del ser vidente; son experiencias singulares que constituyen una diferencia específica. En esta misma perspectiva, es posible pensar en aquello que Sandoval (1991) denominó como conciencia oposicional, esto es, una noción de identidad propia de quien / quienes se narran a sí mismos y se opone/n y/o resisten a las presiones etnocéntricas de normalización y de igualdad.

El concepto de diferencia no reemplaza, simplemente, al de diversidad, o de pluralidad, y mucho menos al de deficiencia y/o discapacidad y/o necesidades especiales; tampoco ocupa el mismo espacio discursivo.

Homii Bhabha (1994) propuso una distinción significativa entre la idea de diferencia y diversidad y criticó el uso de este último término, cuando es utilizado -en un discurso liberal- para denotar la importancia de una sociedad "plural y democrática". Bhabha alertó sobre la existencia de una "norma transparente" que se instala siempre en la diversidad, construida por la sociedad que hospeda a los otros y que crea y supone un falso consenso de igualdad. Así, la estructura normativa produce una contención, una obstrucción y una falsificación de la diferencia cultural. En la misma línea de razonamiento, Scott (1995) afirma que: *"la diversidad se refiere a una pluralidad de identidades y es vista como una condición de la existencia humana y no como el efecto de un enunciado de la diferencia que constituye las jerarquías y las asimetrías de poder"*.

Algunas marcas que posibilitan la comprensión de las diferencias, serían: - Las diferencias no son una obviedad cultural ni una marca de "pluralidad".

- Las diferencias se construyen histórica, social y políticamente.
- No pueden caracterizarse como totalidades fijas, esenciales e inalterables.
- Las diferencias son siempre diferencias.



- No deben ser entendidas como un estado no deseable, impropio, de algo que tarde o temprano volverá a la normalidad.
- Las diferencias dentro de una cultura deben ser definidas como diferencias políticas -y no simplemente como diferencias formales, textuales o lingüísticas-.
- Las diferencias, aun vistas como totalidades o puestas en relación con otras diferencias, no son fácilmente permeables ni pierden de vista sus propias fronteras.
- La existencia de diferencias es independiente de la autorización, de la aceptación, del respeto o del permiso otorgado desde la normalidad.

Ese último aspecto acerca del sentido de las diferencias adquiere un valor ideológico esencial, que puede ser leído del siguiente modo: la pretensión -¿neo-colonial?- de otorgar a los otros la legitimidad necesaria para ser lo que son, de autorizar oficialmente aquello que ya existe en los otros desde milenios como, por ejemplo, la lengua de señas, la comunidad y las producciones culturales y artísticas de los sordos-

Así, planteados desde los significados de la normalidad, la autorización y el respeto son anteriores a la construcción y a la existencia de la diferencia. Se constituyen como pre-requisitos insoslayables. Es ese respeto y esa distancia que hacen que, de acuerdo con Zizek ( 1998):

*"La forma ideal de la ideología de este capitalismo global (...) trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos; cuya mayoría debe ser estudiada y 'respetada' cuidadosamente (...) Existe una distancia eurocentrista condescendiente y/ o respetuosa para con las culturas locales (...) una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un 'racismo con distancia' 'respeto' la identidad del Otro, concibiendo a este como una comunidad 'auténtica', cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada".*

### **Los sordos y la sordera: ¿una marca de deficiencia, diversidad, pluralidad o una diferencia política?**

De acuerdo con varios autores (por ejemplo Davis, 1997, ob. cit.; Lane, Hoffmeister & Bahan, 1997; Wrigley, 1996, etc.), la sordera no es una cuestión de audiología sino de epistemología. Y en ese sentido la sordera, los sordos, pueden ser vistos como creando y constituyendo una diferencia política.

Una aproximación a la cuestión de la sordera de tal naturaleza nos conduce a problematizar la normalidad oyente y no la alteridad sorda, es decir, a invertir el

problema: en vez de entender la sordera como una exclusión y un aislamiento en el mundo del silencio, definirla como una experiencia y una representación visual; en vez de representarla a través de formatos médicos y terapéuticos, quebrar esa tradición por medio de concepciones sociales, lingüísticas y antropológicas; en vez de someter a los sordos a una etiqueta de deficientes del lenguaje, comprenderlos como formando parte de una minoría lingüística; en vez de afirmar que son deficientes, decir que están localizados en el discurso de la deficiencia.

De un lado estarían las formas de narrar a los sordos por parte de los oyentes, la invención oyente de la sordera. Del otro lado, las narraciones de los sordos sobre ellos mismos. Dar lugar a las narraciones sordas sobre la sordera constituye, de esa forma, un proceso de desoyentización<sup>10</sup>.

El proceso de desoyentización mencionado supone, entre otras cosas, una denuncia acerca de las prácticas colonialistas de los oyentes sobre los sordos y, al mismo tiempo, una desmistificación de las narrativas oyentes hegemónicas sobre la lengua de señas, la comunidad y las producciones culturales de los sordos.

La alteridad sorda puede ser mejor comprendida a partir de la ruptura de significados referidos a la deficiencia auditiva y sus ramificaciones y ratificaciones discursivas. A1 comprender a los sordos como sujetos visuales, ninguna de las narrativas habituales sobre los sordos queda encerrada en la tradición de los oídos incompletos y limitados. Caracterizar a los sordos como sujetos visuales, o como sujetos que viven una experiencia visual, no supone biologizarlos por otros medios, a través de otros sentidos naturales. Me refiero a la típica fórmula mitológica que se establece en la educación especial, según la cual a toda limitación de un sentido le corresponde necesariamente una compensación cualitativa y ampliada de otro sentido. No es el caso, entonces, que los sordos reemplazan naturalmente la falta o limitación de la audición con la presencia jerárquica de la visión. De ese modo, se estaría imponiendo, una vez más, una estrategia de naturalización. Representar a los sordos como sujetos visuales en un sentido más bien ontológico permite reinterpretar sus tradiciones comunitarias como construcciones históricas, culturales, lingüísticas y no simplemente como un efecto de supuestos mecanismos de compensación biológicos y/ o cognitivos.

**La exclusión dentro de la inclusión: los sordos en la escuela regular** (*All together ... how?*)<sup>11</sup>

*"Decidí no hacer nada más en clase. No soportaba más aquellas clases, no soportaba leer los labios, no soportaba luchar para producir los ruidos de mi voz, no soportaba la historia, la geografía (...) no soportaba a los profesores desanimados, que constantemente me reprendían, me disminuían delante de los otros. La realidad me disgustaba. Entonces decidí encararla frontalmente. Hice mi*

*revolución. Era ridículo pasar mi vida en una escuela. Las horas más importantes de mi vida se perdían en una prisión. Tenía la impresión de que no me amaban, de que no conseguiría seguir adelante. Todo aquello no servía para nada (...). Tenía la impresión de ser manipulada, querían borrar mi identidad sorda."*

*Emmanuelle Laborit, El vuelo de la Gaviota (1995).*

La ofensiva neoliberal puede ser caracterizada, al mismo tiempo, como una nueva pedagogía de exclusión y de inclusión, que instala una vez más la perversión de la idea de existencia de una frontera, que separa a hipotéticos excluidos de hipotéticos incluidos, de acuerdo con su capacidad o incapacidad individual de permanecer dentro o fuera de las instituciones, de su saber, poder, tener, ser, etcétera.

En todas las definiciones e indefiniciones sobre inclusión / exclusión aparece siempre la idea de que se trata de una propiedad o carencia del individuo, de ser poseedor o no de algunos de los atributos fundamentales considerados necesarios para la escolarización, la profesionalización, la inserción en el mercado del trabajo, etcétera. Los documentos oficiales traducen muchas veces las relaciones entre inclusión y exclusión en términos de irresponsabilidad / responsabilidad individual y no como un proceso cultural, social y relacional. En palabras de Sonia Fleury (1998): *"La exclusión es un proceso cultural que implica el establecimiento de una norma que prohíbe la inclusión de individuos y de grupos en una comunidad socio-política (...). Un proceso histórico a través del cual una cultura, mediante el discurso de verdad, crea la interdicción y la rechaza"*.

En la educación especial, siguiendo con la línea de razonamiento de Pérez de Lara (1998), los procesos de exclusión fueron estratégicamente sub-divididos como exclusiones de la razón y del cuerpo, no sólo en un sentido conceptual sino material, creando una gran reclusión. Esa gran reclusión fue operando en pequeñas reclusiones en función de las categorías y taxonomías de las clasificaciones de la deficiencia. Y es paradójico, como lo afirma la autora, que la interpretación de la gran reclusión pueda ser hecha a partir de la circularidad discursiva de inclusión/ exclusión: se interpreta así que la reclusión de los sujetos deficientes fue una estrategia histórica necesaria de exclusión para poder conseguir, en un futuro indefinido, su inclusión posterior definitiva.

Al mismo tiempo que ya se ha hablado de la desintegración de la promesa integradora (Gentile, 1996), la educación especial adopta, con especial interés, la promesa de inclusión. En Latinoamérica, a partir del espíritu de la Declaración de Salamanca<sup>12</sup>, es cada vez más frecuente la idea de la inclusión<sup>13</sup> de la alteridad deficiente a la escuela regular.

A través de los documentos oficiales, el discurso de la escuela inclusiva parece operar, por lo menos, en dos niveles diferenciados: por un lado, un nivel supuestamente progresista, a partir del cual se denuncian las formas terribles y temibles de discriminación y exclusión de las escuelas especiales; se describen las prácticas pedagógicas absurdas -al menos ahora así consideradas-; se menciona el derecho de los sujetos deficientes de asistir a las escuelas públicas junto con los demás niños; se habla de la obligación de la escuela pública de aceptar, contener y trabajar con la diversidad, etcétera. Pero, por otro lado, parece surgir un nivel totalitario, a través del cual continúa reproduciéndose el continuum de sujetos deficientes -sin dejar espacio para un análisis diferenciado de los procesos y de los efectos de tales prácticas para / sobre cada uno de ellos; todo y cualquier argumento crítico inclusive los que se originan dentro de las comunidades interesadas, de padres, de maestros, de los propios sujetos deficientes- es rápidamente censurado, considerado políticamente incorrecto, interpretado como segregacionista y como estando a favor de la formación de guetos; etcétera.

Como sea, y más allá de las divergencias en cuanto al significado que pueda tener el proceso de inclusión, se advierte en los discursos dominantes la intención de reducir ese complejo y multifacético proceso a una experiencia escolar, a la contigüidad física de las diferencias con aquellos llamados normales, en el contexto del aula. La inclusión es, otra vez, la caracterización de una frontera institucional.

La crítica al discurso dominante de inclusión nada tiene que ver con una ciega afinidad o con una defensa innecesaria de las escuelas y las pedagogías especiales. No es esa la interpretación que debe hacerse. La aparente oposición entre escuela especial y escuela común sólo remite a un aspecto, que es el de la institucionalización o, dicho de otro modo, el de la localización -mejor o peor- de los deficientes en el sistema de enseñanza oficial.

No se vislumbra, mientras tanto, una mirada crítica hacia ambos sistemas de escolarización.

En mi opinión, la cuestión de las relaciones entre diferencias no puede estar enmascarando la intención más o menos velada de una reducción de costos,<sup>14</sup> ni ser sólo un problema de burocracia o de administración escolar, ni abandonar la educación especial en manos de organizaciones y/o fundaciones privadas-una transformación del Estado absoluto en Estado desinteresado-, ni producir, como consecuencia, la asimilación de las minorías y las diferencias dentro de la escuela común<sup>15</sup>. Aquello que debe ponerse en discusión es, por una parte, cuáles son los argumentos que fundamentan las propuestas de inclusión y, por otro lado, cuál es la

política de significados y las representaciones que se producen y reproducen en esa propuesta.

En referencia a lo primero, uno de los argumentos centrales de la idea de inclusión en el sistema regular de educación es el del mayor compromiso del sistema oficial con la educación de todos. Sin embargo, es de notar que los estados de la mayoría de los países del tercer mundo están retrocediendo inexorablemente con relación a esas obligaciones.

En el reciente informe de la UNICEF, llamado de Educación para Todos (1999), se puede leer, entre los datos más relevantes, que mil millones de personas entrarán en el siglo XXI sin los conocimientos necesarios para leer un libro o para firmar con su nombre; 855 millones de personas serán analfabetas en las vísperas del nuevo milenio; 130 millones de niños en edad escolar crecen sin poder recibir educación básica; un profesor en Bangladesh tiene que atender a 67 alumnos, mientras que la relación profesor/alumno en la Guinea Ecuatorial aumenta a 909.

Es obvio que, en esas circunstancias, hablar de escuela para todos significa una brutal ironía o, en el mejor de los casos, una metáfora ofensiva por parte de muchos gobiernos y muchos gobernantes.

Con relación al problema de las representaciones, nada mejor que analizar una de las publicidades televisivas oficiales que estimulan la inclusión / integración. El año pasado, los educadores brasileños asistieron, con cierta perplejidad, a una publicidad presentada por una famosa cantante de música popular. Ella representaba a una maestra de escuela común y presentaba los nuevos compañeros deficientes a sus alumnos normales. Los niños deficientes eran representados a través de muñecos - ¿no podían ser de carne y hueso, o no son de carne y hueso?- y presentaba a cada uno mencionando lo que se suponía era su característica más importante. Por ejemplo: "Él es deficiente mental, pero aprende todo perfectamente". O bien: "Ella es deficiente auditiva, pero le encanta comunicarse".

Al intentar comprender la propuesta de inclusión/ integración de los niños sordos a la escuela común nos reencontramos, una vez más, con un problema de significados políticos y de representaciones. ¿Cuál es la teoría que justifica esa práctica? ¿Cómo hacen los niños sordos, solos y aislados en el mundo de los oyentes, para desarrollar su identidad, su lengua y una vida comunitaria entre pares? ¿Cuál es la participación que se imagina para el niño sordo en las discusiones y las construcciones pedagógicas colectivas? ¿Con quién discutirá el niño sordo? ¿Cuál será la formación de profesores que suponga el dominio de la lengua de señas? ¿Dónde están los intérpretes de lengua de señas que garantizarán el flujo de la información?<sup>16</sup>

Es posible intuir cómo la práctica y el discurso de la inclusión se transforman, para los niños sordos, en una experiencia sistemática de exclusión o, mejor dicho, de inclusión excluyente.

Las investigaciones realizadas en los últimos años en diferentes países resaltan un conjunto de hechos que merecen ser apuntados:

- No existe una teoría, lingüística, didáctica o pedagógica, que pueda justificar la práctica de la inclusión de los niños sordos a la escuela regular (Kyle, 1993, ob. cit.).
- Una significativa cantidad de sordos ya vivieron, en aquellas regiones, países o ciudades donde no existían ni existen escuelas especiales, experiencias de inclusión. En sus narraciones (Perlin, 1998) se percibe con frecuencia la utilización de expresiones tales como aislamiento, dolor, angustia, falta/crisis de identidad, deficiencia, exilio, soledad, incomprensión, miedo, ser/sentir/parecer extranjero, etcétera.
- Los maestros oyentes con niños sordos incluidos en sus aulas tienden a una abreviación, o a una simplificación, o a una reducción en altísimo porcentaje de todos los contenidos escolares (Caselli y Rampelti, 1989).
- Los profesores que actúan en salas/clases especiales para sordos dentro de la escuela común no están formados ni en el dominio de la lengua de señas, ni en la convivencia comunitaria con sordos, ni en el dominio de teorías cognitivas y didácticas que se relacionen con las competencias visuales de sus alumnos (Fernández, 1997).

### **La invención última de la alteridad deficiente**

Los sordos, como toda la alteridad deficiente, han sido permanentemente inventados y excluidos. Sus cuerpos fueron modelados a partir del oído incompleto y del habla insuficiente. Sus identidades pensadas como retazos deshechos. Sus mentes como oscuras y silenciosas cavernas.

La invención y la exclusión a las que me he referido en este artículo, claro está, no poseen un carácter de obviedad ni de neutralidad.

Es así que, por ejemplo, el "novedoso" reconocimiento de la lengua de señas como lengua oficial resulta ser una forma históricamente original de mirar con la distancia necesaria -a los sordos y su lengua- y trazar una frontera en la cual la normalidad oyente siempre muestra su disponibilidad, su capacidad de hospedar a los otros.

Las narrativas sordas, como por otro lado, todas las narrativas de los otros, comienzan ahora a ser objeto de curiosidad. Los sordos siempre se han narrado a sí mismos y han narrado cómo han sido inventados y excluidos por los oyentes.

Pero, también, esas narrativas están siendo observadas, a distancia, con sospecha y recelo. Muchos especialistas se interrogan, todavía, si aquello que está allí es una lengua, una cultura. Mientras se preguntan a sí mismos, mirándose la punta de los pies, se excluyen a sí mismos de conocer a los otros, de vivir con los otros, de escuchar a los otros. Excluyen a los otros. Así se profanan las lenguas y las culturas de la alteridad: creyendo que aquello que ha sobrevivido a todas las formas imaginables de control, invención y exclusión desde la normalidad, sencillamente, no existe.

### Notas

1. La forma de denominación que asumo en este trabajo (deficientes, deficiencia, los otros deficientes, la alteridad deficiente, etc.) puede ser considerada como políticamente incorrecta, pero forma parte del problema y de la lucha en torno de los significados políticos. Al mencionar deficientes, deficiencia, otros deficientes, alteridad deficiente, etc., no me estoy refiriendo a los sujetos individuales, concretos, sino a una representación bastante difundida y hegemónica en Latinoamérica, Europa y Estados Unidos: el modelo biológico de la deficiencia (ver Franklin, 1997). El sucesivo cambio de nombres en este territorio educacional no es nuevo y mucho menos ingenuo: supone una pretendida posición políticamente correcta, que consiste en sugerir el uso de eufemismos para nombrar a esos y a otros grupos raciales, lingüísticos, etc., para ejercer un control discursivo sobre ellos. No utilizar, en este contexto, el término deficiencia, para utilizar otros más correctos o más modernos o más aceptables, sería restituir una vez más la eficacia retórica del discurso de la normalidad.

2. *Soluciones para un mundo pequeño* es el mensaje publicitario actual de la IBM permanentemente divulgado en los medios de comunicación, y que se refiere estrictamente a soluciones informáticas y/o cibernéticas.

3. Álvarez-Urri (1997) señala que el concepto de Goffman de institución total fue traducido al francés por Robert Castel como institución totalitaria.

4. No me refiero a aquellas narrativas -en la literatura, en el teatro, en el cine, etc: sobre los deficientes oprimidos, pobres y/o indefensos, ni sobre aquellos super-héroes -al estilo, por ejemplo, de Helen Keller-. Existe una significativa producción de la propia alteridad cuyas narrativas invierten el problema acerca de quiénes son, en realidad, los Otros. Un texto fundamental, en ese sentido, es la autobiografía de la actriz sorda Emmanuelle Laborit, *Le Cri de la Mouette (El grito de la gaviota)*, Paris, Robert Laffont, 1994. 5. Véase a este respecto el campo fructífero de investigaciones y teorizaciones provenientes de aquello que, en la tradición inglesa y americana, es llamado de *Disabilities Studies* y de *Deaf Studies* (por ejemplo, la obra de Lennard Davis. *Enforcing Normalcy. Disability Deafness and the Body*, New York, Verso,

1997; y el libro también organizado por Davis, *The Disability Studies Reader*, New York, Routledge, 1997).

6. No es casual que la pedagogía correctiva, cuyos inicios se remontan al inicio del siglo XX, estuviese vinculada estrechamente con la noción de la infancia anormal (Álvarez-Uría, 1997. Varela, 1996).

7. Me refiero a las experiencias "biónicas" de implantes de retinas para los ciegos y de cóclea; para los sordos, y a las experiencias "estéticas" de cirugía de rostros para sujetos con síndrome de Down.

8. El orden tradicional de los significados en el discurso dominante de la educación especial puede ser leído como: sujetos deficientes - otros deficientes medicalización - institucionalización-escuela especial-segregación/exclusión- corrección/reeducación - normalización - inclusión/ integración.

9. Como por ejemplo: normalidad/patología, oyente/sordo, educación/reeducación, salud/enfermedad, inteligencia/deficiencia, grupos hegemónicos/grupos de excluidos, identidad/deficiencia, mayoría/minoría, eficiencia/deficiencia, inclusión / exclusión, oralidad/ gestualidad, etcétera.

10. Desoyentizar, oyentismo, oyentización, constituyen neologismos para describir prácticas colonialistas de los oyentes que hacen que los sordos sean obligados a narrarse, juzgarse y pensarse como si fuesen oyentes. Es en esa práctica, justamente, donde muchos sordos se ven a sí mismos como deficientes, incompletos, pseudo-oyentes, etc. (Skliar, 1998).

11. Todos juntos... ¿cómo? es un juego de palabras en inglés, propuesto por Jim Kyle (1993) a partir de la canción de los Beatles "All together now", para referirse a lo que el autor supone una insostenible propuesta de inclusión de los sordos en la escuela regular.

12. La Declaración de Salamanca constituye el resultado final de una reunión organizada por la Unesco y el Ministerio de Educación y Ciencia de España en junio de 1994, con representantes de noventa y dos gobiernos. Su objetivo fue el de establecer líneas de acción para una escuela integradora, una escuela para todos, donde los servicios educativos especiales "deben formar parte de una estrategia global de educación y, naturalmente, de nuevas políticas sociales y económicas".

13. *La palabra inclusión deriva proviene del latín includere y se deriva de la composición del prefijo in co claudere; significa clausurar, cerrar por dentro. Según The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language (New York: McGraw-Hill, 1973, 665), inclusión puede ser enrerulida como "tener como miembro, contener como elemento secundario menor" (Souza y Goes, 1999).*

14. El costo de un niño deficiente, para el sistema público de educación, es infinitamente mayor que el de un niño sin deficiencias. Esto constituye un argumento de peso, junto con el del llamado fracaso cuantitativo de la escuela especial-que en verdad puede ser mejor comprendido como el fracaso de un modelo, el modelo de la deficiencia-, como para entender por qué muchos de los organismos internacionales sostienen enfáticamente la idea de inclusión en términos estrictamente económicos.



15. No es posible olvidar que gran parte del movimiento de inclusión, al menos en algunos países europeos y en los Estados Unidos, fue originado no como una decisión técnica de ministerios, sino a partir de los movimientos sociales de profesores y asociaciones de padres, y de juicios realizados contra Estados por las familias de deficientes, para denunciar las prácticas segregacionistas y discriminatorias de las escuelas regulares.

16. La Declaración de Salamanca, en su artículo 21, afirma que debe ser asegurado para todos los sordos el acceso a la lengua de señas de su país.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Uría, Fernando, "La configuración del campo de la infancia anormal". En Franklin B. (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares - Corredor, 1997, págs. 90-120.
- Bhabha, Homii, "Race, time, and the revision of modernity", *Oxford Literary Review* 13 (1-2), 1991, págs. 193-219.
- Bhabha, Homii, *The location of Culture*, London, Routledge, 1994.
- Caselli, C. y Rampelli, L., "Il bambino sordo nella scuola materna: integrazione e competenza lingüística", *Etá Evolutiva*, 1989, págs. 34, 51-62.
- Chomsky, Noam, "Democracia y mercados en el nuevo orden mundial". In Noam Chomsky y Heinz Dietrich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires, 1.996.
- Davis, Lennard, *Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the Body*, New York, Verso, 1997.
- Fernández, Pilar, "La integración de los alumnos sordos en España. Un balance después de doce años. ¿Qué opinan los sordos? ¿Qué opinan los padres? ¿Qué opinan los maestros?", *Revista El bilingüismo de los sordos*, Santa Fe de Bogota, INSOR, vol. 1, 1997, págs. 3, 70-76.
- Fleury, Sonia, "Política social, exclusión y equidad en América Latina en los 90", trabajo presentado en el Seminario 'Política Social, Exclusión y Equidad en Venezuela, durante los años 90. Balance y perspectiva', Caracas, 1998.
- Foucault, Michel, *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, Madrid, Siglo XXI, 1966.
- Franklin, Barry (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares - Corredor, 1997.
- Gentile, Pablo, *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis. Vozes, 1996.
- Hall, Stuart, "The question of cultural identity". In S. Hall, D. Held y T. McGrew (eds), *Modernity and its future*, Polity Press/Open University Press, 1992.
- Kyle, Jim, "Integration of Deaf Children", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 8,., Londond, Routledge, 1993, págs. 3, 201-220.

- Lane, Harlan, "The medicalization of cultural Deafness in historical perspective". In H. Lane y R. Fisher (eds.), *Looking Back. A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*, Hamburg, Signum Vergal, 479-494, 1992.
- Lane, Harlan; Hoffmeister, Robert y Bahan, Ben, *A Journey into the Deaf World*, San Diego. Dawn Sign Press, 1997.
- Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Nuria, *Imagens do outro*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- McLaren, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Pérez de Lara, Nuria, *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*, Barcelona, Leartes, 1998.
- Perlin, Gladis, "Identidades Surdas". In C. Skliar (org.), *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*, Porto Alegre, Mediação, 1998, págs. 36-49.
- Sandoval, Chela, *U.S. Third Work Feminism: the theory and method of oppositional consciousness in the postmodern world*, *Genders*, 1991, págs. 10, 1-24.
- Scott, John, "Multiculturalism and the Politics of Identity". In: J. Rachman (ed.), *The identity in question*, New York, Roulledge, 1995, págs. 3-12.
- Skliar, Carlos, *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, Mendoza, Editora Universidad de Cuyo, Serie Manuales, 1997b.
- Skliar, Carlos (org.). *Educação & Exclusão. Abordagem ,socio-antropológico em educação especial*, Porto Alegre, Mediação, 1997c.
- Skliar, Carlos (org.), *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*, Porto Alegre, Mediação, 1998.
- Skliar, Carlos, "Idealismo y etnocentrismo en las políticas de integración de los sordos a la escuela regular", *Cadernos de Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, ano 10, 1997a, págs. 9, 22-36 .
- Souza, Regina Maria de y Góes, Cecilia, "O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão". In C. Skliar (org.), *Actualidad de la educación bilingüe para sordos*, Porto Alegre, Mediação, vol. I, 1999, págs. 187-215.
- Tadeus da Silva, Tomaz, *A política e a epistemologia do corpo normalizado*, Rio de Janeiro, Espaço, 1998, págs. 8, 3-15.
- Varela, Julia, "Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo". In M. Costa (org.), *Escola básica na virada de século. Cultura, Política e Currículo*, São Paulo, Cortez, 1996.
- Wrigley, Owen, *The Politics of Deafness*, Washington, Gallaudet University Press, 1996.
- Zizek, Slavoj, "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional". In Fredric Jameson y Slavoj Zizek, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Benos Aires - Paidós. 1998.