

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Incluir, quizás.

Maneffa, Marisa.

Cita:

Maneffa, Marisa (2023). *Incluir, quizás*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/762>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/qfZ>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

INCLUIR, QUIZÁS

Maneffa, Marisa

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Servicio de Extensión Universitaria. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La autora, desde el campo de la psicopedagogía clínica, y la docencia en la modalidad de Educación especial, problematiza el riesgo de que el modelo inclusivo en el que se pretenden enmarcar los discursos y prácticas de ambos campos, devenga funcional al proceso conservador en marcha que pone en cuestión los sentidos y las formas de la democracia. Para ello se sirve de la problematización a la que convoca el concepto amistad planteada desde la perspectiva de Nietzsche en torno a la subjetividad (Cragnolini, 2008) y como propuesta “impolítica” de lazo social desde Derrida. Así, dicho concepto le permite pensar socio-políticamente la problemática de la alteridad y su impacto en el campo educativo y clínico, sosteniendo latente la pregunta: ¿Es posible la inclusión plena?

Palabras clave

Inclusión - Clínica Psicopedagógica - Amistad - Democracia

ABSTRACT

INCLUSION, MAYBE

The author comes from the field of clinical psychopedagogy, and teaching in the special education modality. She problematizes the risk that the inclusive model may become functional to the actual conservative process in course, that brakes the meanings and forms of democracy. To do this, she uses the problematization that the concept of friendship calls for, raised from the perspective of Nietzsche around subjectivity (Cragnolini, 2008) and as an “impolitical” proposal of social bond from Derrida. Thus, this concept allows her to think socio-politically about the problem of alterity and its impact in the educational and clinical field, sustaining the question: Is full inclusion possible?

Keywords

Inclusion - Psycho-pedagogical clinic - Friendship - Democracy

En un contexto de avance conservador, de cuestionamiento profundo de los sistemas democráticos, donde lo público tiende a convertirse en un nicho más del mercado, el horizonte hacia el cual construir un proyecto de vida, queda asociado a la eficiencia, a la meritocracia, y la educación corre el riesgo de cumplir una mera función adaptativa a las exigencias constantemente cambiantes del mercado y conservadora del orden social naturalizado. El proyecto denominado “inclusivo” de la democracia no queda exento de este riesgo: ¿Quién incluye? ¿A quién se incluye? ¿A qué se incluye? ¿Para qué? ¿Cómo?

Escribo este trabajo en carácter de maestra de la modalidad de Educación Especial de C.A.B.A. y de terapeuta en el Servicio de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires al que asisten niñas y jóvenes de escuelas primarias y secundarias públicas, comunes y de la modalidad. .

Ante la problemática planteada, ubico a la práctica psicopedagógica en trama junto con el campo de la Educación Especial y el modelo de educación inclusiva en el cual dichas prácticas se pretenden enmarcar. En esta dirección, cabe considerar a las niñas y jóvenes que asisten al Servicio como sujetos de derechos que “llegan” a nuestro espacio a partir de su posición de “estudiantes”, es decir, de su inclusión en un sistema educativo, frente al cual podemos presentarnos como “profesionales externos” pero nunca ajenos. Desde este compromiso ético político, considero fundamental interpelar el discurso de la inclusión que impera en clave de las tensiones democráticas que atravesamos. Las formas en que las escuelas y las prácticas psicopedagógicas responden hoy a los diferentes modos de lazo social, familiar, corporal, intelectual, cultural, a las desigualdades económicas, etc., presentan rasgos comunes y una gran heterogeneidad, lo que evidencia el nudo que las instituciones (académicas, escolares, etc.) encarnan entre “lo personal” y “lo político”, lo “privado” y “lo público”, lo “individual” y “lo colectivo” en su mutua construcción.

De ahí que me resulte necesario iniciar un proceso de deconstrucción del modelo de inclusión imperante en el campo educativo, para el cual me serviré de la problemática de la *amistad* planteada desde la perspectiva de Nietzsche y Derrida, en tanto categoría que permite pensar socio-políticamente la problemática de la alteridad y su impacto en el campo educativo: ¿Es posible la inclusión plena?

En esa dirección recurriré en esta oportunidad al concepto de *amistad*, como una de las referencias a la propuesta subjetiva nietzscheana (Cragnolini, 2008) y como una propuesta “impolíti-

ca” de lazo social derridiana, que desde ella se despliega.

La inclusión como cálculo

Desde su nacimiento la escuela recibió del Estado Nación la misión ilustrada de ser fabricante por excelencia de sujetos epistémicos, morales, autónomos. Dicha autonomía tenía su centro en la conciencia y en la lógica de la representación desde la cual se postulaba la igualdad de todos los hombres a partir del realce de la razón como rasgo distintivo fundamental del hombre, “hipertrofia de la razón” describe Cragnolini (2016), junto a la capacidad de lenguaje y la disposición política (Prati, 2017). La subjetividad quedaba así forzada en una unidad ficticia, en términos de Nietzsche, apoyada en la fé en la razón, también ficticia, ficciones producto de la estructura del lenguaje humano, que suponen que hay sujetos idénticos a sí mismos por una mera necesidad sintáctica (Nietzsche, 1979). En esa ficción asumida verdad sustancial, se instaura una de las paradojas fundantes del sistema educativo moderno: la misión formadora de sujeto con fundamento también en el sujeto. El sujeto como punto de partida y de llegada. Una paradoja deudora del concepto de soberanía, “ya que, a fin de cuentas, eso es el soberano alguien que tiene su fin en sí mismo”, tal como resalta Prati (2017) de la definición de Derrida en su seminario “La bestia y el soberano” (2001-2002).

Formar al ciudadano (hombre) implicaba entre otras cosas, conocer, aprender y constituirse en las reglas del contrato social, del buen uso de la razón y de la libertad. En términos políticos entonces, podríamos decir que se trató de instaurar desde escuela, un ejercicio de la soberanía basado en un lazo contractual de deberes y derechos sostenido por una lógica identificatoria que reduce toda singularidad a la mismidad: “el ciudadano”, “el alumno”, “la infancia”, “la familia”, etc. Se instauran modos universalistas de relación con la alteridad situado en un contexto histórico de extensión del sistema mercantil capitalista asociado a dominios coloniales e imperiales.

Para ello resultó indispensable la alianza entre la ciencia y la técnica sostenida en la idea de un futuro utópico. Fue dicha alianza la que acompañó la consolidación del proyecto moderno de secularización, en el cual, siguiendo a Popkewitz, fueron las ciencias sociales y de la educación las que se encargaron de la planificación y materialización de “la creencia del potencial emancipador de la razón humana” (Popkewitz, 2018, 16). En este marco, la escolarización masiva se instituyó como una “práctica para hacer la sociedad, haciendo la infancia” (Popkewitz, 2018, p.15).

Las ciencias en general, pero sobre todo la medicina, la psicología y la pedagogía, interpretaron a los niños (más tarde a las niñas), a sus cuerpos, con un sistema de enseñanza gradual, anual y organizado por niveles, cuyas expectativas de aprendizaje modelizan tipos de trayectorias educativas comunes a todos (Terigi, 2006), naturalizando un itinerario escolar progresivo, lineal, en función de un tiempo de aprendizaje periodizado en

forma estándar. Afirma Popkewitz (2018) “Pensar el desarrollo y crecimiento del niño permitió la expresión de tesis culturales acerca de los modos de vivir” (p.17).

Se instituye un espacio y un tiempo para aprender de manera sistemática. Se fundamenta la necesidad de encierro y obligatoriedad educativa en el marco de un reordenamiento de organización de los lazos sociales en torno a los límites en lo público y lo privado con supremacía de la lógica propia del mercado, “en el que las relaciones humanas están planteadas como el intercambio “exterior” de interioridades subjetivadas y cerradas en sí mismas” (Cragnolini, 2016, p.185).

Derrida encuentra en este carácter de cálculo del otro, una de las dimensiones en la que amistad se hace política (Derrida, 1998), a través del esquema de la “fraternidad universal”. Afirma Derrida:

El concepto de lo político se anuncia raramente al margen de alguna adherencia del Estado a la familia, sin lo que llamaremos una esquemática de la filiación: la cepa, el género, la especie, el sexo, la sangre, el nacimiento, la naturaleza, la nación... (Ps. 12-13)

De ahí la lógica fraterna con la que la idea de amistad se impregna desde la tradición aristotélica, se encuentre casi siempre asociada a la democracia para la cual se supone que la escuela debe preparar. La amistad desde allí comprendida, resulta una relación recíproca en términos de igualdad, producto de una elección (a partir de principios de jerarquías), de una selección (límite de cantidad), que implica una puesta a prueba en el tiempo.

El tiempo como garante de la estabilidad de identidades y de la fidelidad. Este modelo fraternalista de la amistad implica entonces un criterio de igualdad basado en compartir lo común desde la sangre, “hermanos”, criterio que también ha sido argumento organizador de la propiedad (Cragnolini, 2008). Desde esta lógica no se es amigo de cualquiera ni de todos, lleva implícita una operación de identificación desde la mismidad. “Que el amigo sea el hermano, el que comparte lo propio, asegura frente a la amenaza de lo extraño y lo diferente” (Cragnolini, 2008, p.12). Siguiendo a Nietzsche (2006), dado que “no hay ningún estado de hecho, (que) todo es fluido, inaprensible, huidizo” (p.27), lo otro retorna, siempre retorna. De ahí que el dispositivo escolar común no haya resultado suficiente para la fuerza reactiva moderna. Fue necesario construir paralelamente otro sistema que colabore en la normalización, controlando, regulando, encerrando a la alteridad, lo “anormal”: la Escuela Especial.

El autor francés, Michael Foucault (2000), aborda la alteridad devenida anormalidad en tanto respuesta al peligro que ésta representa. Peligro de expresar lo imposible, y por qué no, absurdo de la utopía moderna: su Razón y su Progreso. Así, la Educación Especial como dispositivo encargado de configurar un afuera para armar un adentro, resulta una creación cuya genealogía crea una subjetividad particular: la del niñx discapacitadx. El

otro, al ser considerado desde la lógica de la representación, “es reductible a un número en un programa o proyecto” (Cragolini, 2009, p.23) en este caso diferenciado y diferenciador.

Catalogada, ubicada, descrita, explicada y condenada por los discursos médico-psiquiátricos, separada por el dispositivo escolar moderno, rechazada por el imaginario colectivo, la subjetividad de lxs discapacitadxs continúa siendo hoy un gran interrogante para occidente (De la Vega, 2010). Afirma Butler: “Pues la producción de lo humano es una operación diferencial que produce lo más o menos “humano”, lo inhumano, lo humanamente inconcebible” (Butler, J., 1993, p.26). El campo del otro quedó conformado por todo lo que no era hombre racional masculino hetero blanco europeo de clase media con capacidad productiva plena; y con ello una matriz de organización familiar, ritmos del desarrollo “normales”, una métrica de “la inteligencia”, etc. En esta misión, el saber biomédico fue sedimentando una concepción del cuerpo como “algo” prediscursivo, ahistórico (Scharagrodsky, P., 2007) que naturalizó lo que la *teoría crip* denomina “corponormatividad obligatoria” (Moscoso & Ripollés, 2016).

En este sentido, los aportes de Derrida nos permiten resaltar allí la pretensión soberana de poder predecir y aprehender la vida mediante un proceso de “normalización neutralizante” de la misma que ponen en juego las instituciones (él pensando en zoológicos y psiquiátricos) y sus saberes asociados (Prati, 2006). Dicha voluntad soberana fue hegemónica durante un enorme período de tiempo, y configuró trayectorias escolares definidas y estables: los normales por un lado y los anormales por otro, lados entre los cuales los niños pobres rebotaban, no sin fundamento/diagnóstico que justifique e indique el lugar correspondiente en nombre de “un incondicional patológico” (Nietzsche, 2012, p.61) y patologizante (Trastornos del Espectro Autista, de Déficit de Atención, de Hiperactividad, Negativista Desafiantes, de la Conducta, Retraso madurativo, Trastorno del lenguaje, etc.) Retomando a Nietzsche podríamos decir que la escuela común crea el monstruo de la escuela especial para ocultar su propia monstruosidad, sostenida desde discursos tecno-científicos que dan la razón a la construcción de un orden al que pretende someter todo lo real, toda monstruosidad en tanto rostro de la multiplicidad. La escuela especial es monstruo de la racionalidad moderna, en tanto se presenta formando dualidad con la escuela común, lo normal y lo anormal, monstruo de los más horribles, como valora Cragolini, “tal vez por estar justificados en virtud de la propia razón” (Cragolini, 2001, p.200). Los niñxs monstruos que no se sabe qué tienen, qué son, qué les pasa, que transgreden los límites de las categorías, del camino progresivo, graduado, de contenidos perfectamente delimitados, de la edad, del desarrollo, del cuerpo escolarizado, de los tiempos del recreo, de los espacios, de los ritmos, de la gramática, que irrumpen, desordenan, corrompen, contagian, configuran ese resto que impide la totalización. Esa pluralidad monstruosa resiste y sufre la pretensión totalizante de un diagnóstico, un lugar, un tratamiento que lo espera, afuera, siempre afuera, por

fuera del espacio y tiempo en donde los “alumnos” propiamente dichos se disponen a progresar y avanzar, a buen ritmo, al riesgo de convertirse en piedra con tal de no perderse, quietxs, calladxs, tan sí mismos, tan números, tan racionales, tan llenos de monstruos (Cragolini, 2001).

La inclusión fraterna y el problema del resto

Desde la Ley Nacional de Educación (2006), la educación especial se presenta a sí misma como una “modalidad”. Se apoya en un enfoque inclusivo, pretendidamente superador del enfoque integrador, promovido también a nivel global, desde el cual se apunta a terminar con la oferta paralela de circuitos educativos que delineaban trayectorias fijas, en la que muchos niños eran considerados los portadores de las diferencias. Se busca habilitar, crear nuevos puentes de pasaje de un sistema a otro, rompiendo las fronteras de los circuitos escolares rígidos fundacionales, acompañando a un nuevo ideal: el de una escuela especial que funcione como centro de recursos para la inclusión plena.

Este ideal comienza a instalarse acompañado de una profunda consolidación de un sistema político económico neoliberal. Conceptos como “diversidad”, “integración”, “inclusión” ingresaron en el imaginario escolar en el marco de una creciente masa de excludxs producto de las políticas neoliberales. La diversidad se nombra desde entonces disociada de la pobreza, el sufrimiento o la exclusión (De la Vega; 2010). En muchos casos, en lugar de abrir a la multiplicidad, la diversidad bajo el marco del mercado se redujo en muchos casos a una pluralidad de formas del sujeto moderno, “identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación independientes relaciones de poder” (Dustchatzky & Skliar; 2002, p.6).

Las transformaciones se acompañan al movimiento político legal e institucional con un abordaje de carácter interdisciplinar que a algunas veces puede asumir la porosidad de las fronteras y liberar monstruosidad, multiplicidad; y otras veces funciona a modo de freno, de monstruo del orden, logrando que lo pedagógico se reduzca y se fragmente en “lo orgánico, lo emocional, lo social, el lenguaje, etc”, corriendo en la búsqueda de sus respectivos especialistas con sus técnicas y todas las garantías de cientificidad (De la Vega, 2010.) en un contexto de creciente hegemonía neurocientífica. Cada disciplina podría pensarse como un monolingüismo en el sentido derridiano, un monolingüismo que aunque intente la experiencia solipsista de hablarse desde y hacia sí mismo, esa experiencia “...nunca es de pertenencia, de propiedad, de facultad de control, de pura “ipsidad” (hospitalidad y hostilidad), cualquiera sea su tipo.” (Derrida, 1997, p.37). Sin embargo esa pretensión tiene efectos, se performatiza afectando las trayectorias educativas de lxs niñxs sobre lxs que se pronuncian.

A quien se disponga a observar, podrá reconocer en la clínica psicopedagógica y desde la modalidad de Educación Especial, los modos en que quedan expuestas las tensiones del sistema educativo, sus monstruosidades, la multiplicidad. Se trata de

instituciones en las que tanto el encuadre escolar (moderno), las reglamentaciones, los vínculos pedagógicos, y el contenido (pegado o divorciado del Diseño Curricular) se presentan al desnudo en su fracaso y sufrimiento. En las escuelas, ya no hay un único encuadre al cual referir, hay que crearlo desde el desconcierto. “No hay casa al a que retornar porque siempre se estuvo en la condición de errante... el tránsito es la condición de la existencia misma” (Cragolini, 2016, p.55).

Dicho desconcierto tiende rápidamente a un repliegue (fallido) a formas conocidas o a la expectativa de expertos que sepan qué hacer, colocando a la experiencia pedagógica a una mera función adaptativa, corriendo el riesgo de convertir la educación especial en un centro de de conformación, consolidación y de circulación acrítica de diagnósticos, rigidizando los tiempos, los espacios y los dispositivos segregatorios característicos de su fundación en un marco de expansión neoliberal. Lo especial entonces, corre el riesgo de devenir en una especialización infinita. Con el discurso médico de vuelta en el centro de la escena, circulan nuevos nombres de la alteridad: dislexia, dislalia, discalculia, trastornos del espectro autista, oposicionismo, déficit de atención, etc. Nuevos “conceptos-pájaros de alas mutiladas” (Cragolini, 2016, p.87) que funcionan sin asumirlo nuevas catedrales de palabras apabullantes. Intervienen en las escuelas exigiendo la actualización docente en neuroeducación, estrategias neurodidácticas, más métodos, más grillas, etc. Lxs niñxs, lxs docentes, las escuelas encorsetan su multiplicidad con conceptos momias “...y el pájaro de alas mutiladas se muere en la jaula, y ni siquiera lo percibimos acostumbradxs como estamos a trabajar con cadáveres” (Cragolini, M., 2016, p.87).

De alumnx a casos, para cada caso un protocolo, un método, un especialista. Se promueve la incorporación de acompañantes provenientes del sector privado (APND, Apoyo de Personal No Docente) para cada caso, un aula con muchas (j)aulas. Se resalta la diferencia al punto de que ésta se convierta en la nueva homogeneidad, sin posibilidad de acercamiento, confinándolo a la mismidad de lo diferente aislado (Cragolini, 2016).

En términos más derrideanos podríamos pensar que toda esta ortopedia desplegada ante la alteridad proviene de una desesperación por desmentir nuestro carácter fantasmal de existencia, una condición ontológica indecible, difusa, en tránsito (Cragolini, 2008). La cantidad de cursos de formación, de técnicas y “tips”, de derivaciones a especialistas, la angustia/queja docente por “no estar preparadxs”, son el ruido del temblor que provocan los espectros. En palabras de Derrida (1995), el espectro:

se convierte más bien en cierta «cosa» difícil de nombrar: ni alma ni cuerpo, y una y otro. (...) Es algo que, justamente, no se sabe (...) no por ignorancia, sino porque ese no-objeto, ese presente no presente, ese ser-ahí de un ausente o de un desaparecido no depende ya del saber. (...) He aquí -o he ahí, allí- algo innombrable o casi innombrable: algo, entre alguna cosa y alguien... (p.20)

Entre una cosa y alguien, entre un qué y un quién, es como

aparecen estxs niñxs que “llegan” a las E.I.I. Niñxs cuestionadxs en su status de humanos: “es como un animalito, no habla, no juega”; o en versiones más sofisticadas: “estos niñxs no son para cuaderno”.

Son cuestionadxs como respuesta a la interpelación que ejercen sobre nuestras concepciones de una subjetividad, en la que alberga la idea de un sujeto soberano cuya libertad se alcanza al llegar a ser lo que unx quiere (Sabino, 2017) y en el despliegue pleno de todas las capacidades. Es en esta interpelación en la que la propuesta de Derrida se ubica, y desde ella nos propone hacer foco en la deconstrucción del modo de ser sujetx y hacer temblar nuestros modos de hacer, perdiendo la posibilidad de dominio. Con filiación en Nietzsche nos convoca a situarnos en el umbral de los límites que las definiciones marcan, es ese *resto* que impide la totalización, en las parcelas y jerarquías que generan nuestros modos voraces de nombrar (logocentrismo). Dicha voracidad conduce muchas veces a que los profesionales, reunidos en “interdisciplina” compitan a modo de equipo cazafantasmas, cada uno con su propio lenguaje como trampa de niñxs que no aprenden (lo que algunos quieren, cuando algunos quieren). Entonces se diseñan Proyectos Pedagógicos Individuales, configuraciones curriculares, dispositivos de intervención personalizados, informes que intentan definir un *quién*, y al hacerlo lx convierten en un *qué* en el sentido nietzscheano de sujetx de cálculo. Cuando eso ocurre en una escuela respecto unx niñx, esa escuela deviene máquina de cuantificar singularidades, de (re) producir *obras*, con efectos políticos en la configuración del lazo social. “En este grado ya tenemos 3 niñxs integradxs” “Si me enfoco en ellxs, los demás se atrasan y eso no es justo”. En este sentido podríamos pensar que en el campo de la educación, la fratriarquía que opera desde y en las escuelas, fue con el tiempo “comprendiendo” a cada vez más “hermanos” (otras clases sociales, etnias), incluso hermanas y más tarde niñxs discapacitadxs. Sin embargo, como señala Derrida (1998), y hemos dado ejemplos anteriormente, “comprender quiere decir también, neutralizar” (p.13). El mundo del mercado corrió alx ciudadanx-mano de obra del centro para colocar al consumidrx en un contexto globalizado, informatizado. Las identidades siguen siendo medidas y producidas en función y para una oferta de ilusión exclusiva e individual. “Somos todxs distintxs e iguales” en el consumo. La política neoliberal parte de suponer un punto de partida de igualdad en el que valora el esfuerzo adaptativo. Desde un discurso del respeto por las diferencias, produce la ficción de identificarlas, encapsularlas y ofrecer “lo que necesita” para cada unx, creando desde ahí una idea de justicia. La oferta educativa es pensada en términos de propiedad, de asimilación y de encuadre del otrx en términos de mismidad (Cragolini, 2016).

Más allá de las críticas a la tecnocracia que sostiene este modelo de lazo social, el problema está en que aprieta alx otrx, desatando un encadenamiento de culpas, reclamos, rechazos y violencias que cuestan vidas. La ciudadanía parece volver a

convertirse en un error útil cuanto más ésta se precariza, se amenaza, y se vuelve “más artificial que nunca” (Derrida, 1997, p.28). La lucha por los derechos y por el reconocimiento estatal cobran en muchos casos desesperación vital. ¿Cuántas familias y niños pagan el costo de un certificado de discapacidad para acceder a tratamientos y “beneficios” que sin este certificado estarían excluidos? Sin el certificado estarían excluidos de la exclusión de la categoría. Lo obtienen e ingresan a un circuito de tratamientos varios que llegan a cubrir en muchos casos la semana completa.

La inclusión posible-imposible

Es la monstruosidad, desde la perspectiva nietzscheana, la que desenmascara la ficción identitaria, atacando las bases fundantes del discurso moderno, el sujeto producto de un constante entrecruce de fuerzas, una multiplicidad reunida “temporariamente” en una ficción de unidad, en un Yo. La subjetividad se configura como un *entre*, donde “se cruzan las fuerzas propias-desapropiadas con las fuerzas de los otros-nosotros y de todo aquello que tradicionalmente se configuraba como exterioridad” (Cragolini, 2001, p.170). Se realiza el carácter de error de todos los conceptos construidos para nombrar y nombrarnos, perdiendo la figura ordenadora del Yo/Sujeto sobre el cual y para el cual se fundó la institución escolar. No hay ya punto de partida, sólo hay multiplicidad, unidad ficcional, subjetividad asumida como producto abierto temporal.

Sin centro ya no hay “la escuela”, “la clínica psicopedagógica”, hay discursos que se entrecruzan y materializan de forma diversa en cada organización, cambiando porque cambian las relaciones de fuerzas que por ellas transitan, en cada cuerpo, en cada máscara que allí vive. Todas, lo asuman o no, lo sufran o aprovechen, están en los márgenes. La subjetividad entendida desde la multiplicidad, habilita un lazo social en tanto amistad como espacio de encuentro que “permite acceder a una configuración de las fuerzas en la que la “extrañeza” con respecto al otro se mezcla con la fuerza unitiva del amor” (Cragolini, 2016, p.160). Mónica Cragolini considera que esta perspectiva de la subjetividad encuentra un “espacio privilegiado” en la metáfora nietzscheana de la *amistad* pensada en términos de alteridad en un mismo. Amistad que es pura tensión, amor-odio, igualdad-diferencia, cercanía-distancia, lo propio-desapropiado, y que por ello nos permite adentrarnos en el carácter público de la institución escolar para entenderla no solamente como un espacio productor de trayectorias/identidades, sino como un lugar de encuentro de trayectorias/identidades abiertas, donde lo común es diferir.

El hecho de compartir un tiempo y un espacio nos puede llevar a uniones forzadas que están lejos de responder al absoluto común implícito en el ideal de la inclusión plena, total. Ese común identitario que opera de fondo conlleva muchas veces a “conciliaciones que llevan a la muerte: la petrificación de las relaciones en una de sus figuras, detención del fluido erótico en

algunas de sus configuraciones” (Cragolini, 2016, p.173). Por eso, sugiere Cragolini, la pérdida de lo común en tanto unidad pueda ser terreno de posibilidad de la multiplicidad.

Esto nos permite pensar a las trayectorias escolares como las definen Nicastro Y Greco (2012), como itinerarios en situación, de modo de habilitar la búsqueda de restos de vida de la institución educativa, que en cada organización escolar pueden encontrarse. Pensar el entrecruce de fuerzas, el error útil de la identidad (siempre abierta), habilita al trabajo con la singularidad y las diferencias. Pero, ¿sin suelo, sin centro? ¿Desde y hacia dónde? ¿Cómo educar sin identidad modelo, sin bien último? ¿Para qué? Sin fondo, fundamento, centro. ¿Hay común?

La *amistad* entendida entonces como una lucha de fuerzas que buscan la paradoja de unirse y a la vez sostener sus diferencias nos llevan a reconocer su carácter imposible en tanto pensamiento político. Esto no conduce, sin embargo, a la inacción, o a la desresponsabilización, a la muerte de toda propuesta pedagógica. Lo que implica tal vez es su renuncia política a “ser obra, a organizar un proyecto político programable y calculable (Cragolini, 2008, p.15)”, a reconocer la ficción de toda propuesta, de toda identidad, al mismo tiempo que se la busca en ese reconocimiento “del carácter incalculable del otro” (Cragolini, 2008, p.18).

Tal vez ser podría pensar en una propuesta pedagógica que asuma la tensión de fuerzas contradictorias que opere en el *quizás* nietzscheano:

...el pensamiento del “quizá” involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. (...) Y no hay categoría más justa para el porvenir (...) conjuga la amistad, el porvenir y el quizá para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilidad debe triunfar sobre lo imposible. Pues un posible que sería solamente posible (no imposible), un posible seguramente y ciertamente posible, de antemano accesible, sería un mal posible, un posible sin porvenir, un posible ya dejado de lado, cabe decir, afianzado en la vida. Sería un programa o una causalidad, un desarrollo, un desplegarse sin acontecimiento. (Derrida, 1998, p.46)

Operar en el quizás, asumir la cuota de imposibilidad del proyecto inclusivo como motor para continuar apostando a su posibilidad, permite pensar en una práctica cotidiana en la que el que la alteridad viva, y se viva como acontecimiento. Asumir la ficción identitaria personal, profesional e institucional, a modo de cierta vigilancia crítica de la propia práctica en pos de sostenerla al servicio de la vida. Apostar a la construcción proyectos, de instrumentos, dispositivos, en pos de un común (lo público) que se asume posible-imposible y por tanto asumiendo un hacer que no cesa de demandar transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnau Ripollés, S. & Moscoso Pérez, M. (2016). "Lo Queer y lo Crip, como formas de re-arropiación de la dignidad disidente. Una conversación con Robert McRuer" en *Dilemata*. Año 8, N°20, 137-144.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*, Trad. Alicia Bixio, Buenos Aires, Paidós.
- Cragolini, M. (2001). "Vivir con muchas almas en Pensamiento de los confines". N°9/10 -Año 4. Buenos Aires. Editorial Diotima.
- Cragolini, M. (2008). "Entre-cruzados en la comunidad. Pasajes en torno al cuerpo y al sexo en la filosofía contemporánea", en Glocer Fiorini, L., (Comp.), *El cuerpo: lenguajes y silencios*, Buenos Aires, Lugar editorial, APA.
- Cragolini, M. (2008). "Amistades y amores no canónicos. Sobre el debate francés en torno a la comunidad", en *Perspectivas Metodológicas*, Univ. De Lanús, Año VIII, N° 8. Noviembre.
- Cragolini, M. (2009). "Extrañas comunidades: para una metafísica del exilio", en Cragolini, M. (comp), *Extrañas comunidades. La impronta nietzscheana en el debate contemporáneo*. Buenos Aires, La Cebra.
- Cragolini, M. (2016). *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del entre*, Buenos Aires, la Cebra.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genalogía de la educación especial*. Buenos Aires, Noveduc.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*, trad. José Miguel Alarcón y Cristina De Peretti, Madrid, Trotta.
- Derrida, J. (1997). *El Monolingüismo del otro o la prótesis de origen*, Trad. Horacio Pons, Buenos Aires, Manantial.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la Amistad seguido de El oído de Heidegger*, Trad. P. Peñalver, Madrid, Trotta.
- Duschatzky, S., Scliar, C. "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas" en *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). "El orden del discurso". Buenos Aires. Fábula Tusquets Editores.
- Nicastro, S., Greco, B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Nietzsche, F. (1979). *Crepúsculo de los ídolos*, trad. A. Sánchez Pascual. Madrid. Alianza.
- Nietzsche, F. (2006). *El Nihilismo, escritos póstumos*, trad. Goncal Mayos Barcelona, Ediciones Península.
- Nietzsche, F. (2012). *Más allá del bien y del mal*- Trad. A. Sánchez Pascual, Madrid, Alianza.
- Popkewitz, T. (2018). "Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación". Trad. Gutierrez, D. en *Propuesta Educativa/ Dossier 33*. Flacso .
- Prati, R. (2017). "De lobos y locos. Vida, política y libertad en Jaques Derrida" en Cragolini, M. (Comp.) "Quién" o "Qué" *Los tránsitos del pensar actual hacia la comunidad de los vivientes*. Buenos Aires. La cebra.
- Sabino, J. (2017). "El tránsito del quién al qué desde la perspectiva de la *Loslösung nietzscheana*" en Cragolini, M. (Comp.) "Quién" o "Qué" *Los tránsitos del pensar actual hacia la comunidad de los vivientes*. Buenos Aires. La cebra.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Explora E. Programa de capacitación multimedia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Terigi, F. (2006). "Las "otras primarias y el problema de la enseñanza", en Terigi F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs As. Siglo XXI.