

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

# **Performatividad, identidad y cuerpo en la educación inclusiva.**

Milanesi, Sofía y Maneffa, Marisa.

Cita:

Milanesi, Sofía y Maneffa, Marisa (2019). *Performatividad, identidad y cuerpo en la educación inclusiva*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/91>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/gBe>

*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>.*

# PERFORMATIVIDAD, IDENTIDAD Y CUERPO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Milanesi, Sofía; Maneffa, Marisa  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

Inmersas en el ejercicio de un tipo de pensamiento clínico compartido sobre nuestras prácticas en educación inclusiva, nos proponemos en este trabajo de escritura repensar nuestros posicionamientos epistemológicos e intervenciones. Para ello recurriremos a los aportes de los estudios de género y el campo de las teorías feministas sobre la performatividad, para repensar algunas categorías que se entran en los procesos de producción de subjetividad que se dan en la escuela, haciendo foco en las concepciones esencialistas de las diferencias, el cuerpo y la identidad que todavía operan en el campo de la educación inclusiva. Presentaremos un recorrido teórico con el cual interrogar las prácticas que se dan en el cruce de los campos de salud y educación, con el fin de, no sólo exponer un trabajo reflexivo, sino también dar cuenta de la necesidad de encarnar activamente estas reflexiones como potencia de intervención que habilite nuevas miradas no totalizantes de la subjetividad, la diferencia y sus márgenes.

### Palabras clave

Educación Inclusiva - Pensamiento Clínico - Estudios de Género - Identidad

## ABSTRACT

PERFORMATIVITY, IDENTITY AND BODY IN INCLUSIVE EDUCATION  
Immersed in the exercise of a shared type of clinical thinking about our practices in inclusive education, we propose in this writing work to rethink our epistemological positions and interventions. For this we will resort to the contributions of gender studies and the field of feminist theories on performativity, to rethink some categories that enter into the processes of production of subjectivity that occur in school, focusing on the essentialist conceptions of the differences, the body and the identity that still operate in the field of inclusive education. We will present a theoretical course with which to interrogate the practices that occur at the intersection of health and education fields, in order not only to exhibit a reflective work, but also to account for the need to actively embody these reflections as a power of intervention that enables new non-totalizing views of subjectivity, difference and its margins.

### Key words

Inclusive Education - Clinical Thinking - Gender Studies - Identity

En el presente trabajo nos proponemos presentar ejes de apertura reflexiva en torno a la educación inclusiva surgidos durante un ejercicio compartido de lo que André Green denomina *pensamiento clínico* (Green, 2010). Interpeladas por los aportes de las teorías feministas y estudios de género nos vimos en la necesidad de interrogar y resignificar categorías que se entran generativamente en las problemáticas con las que nos enfrentamos día a día en nuestras prácticas profesionales en instituciones educativas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Tanto desde el rol docente en una Escuela Integral Interdisciplinaria, como desde el rol de Acompañante Personal No Docente, nuestras intervenciones se dirigen a acompañar procesos de aprendizaje de niñxs que presentan dificultades en la producción simbólica (Schelemenson, 2001), las cuales abordamos desde los aportes teóricos de la Psicopedagogía Clínica enmarcada en el Psicoanálisis Contemporáneo. Entendemos las producciones simbólicas como productos de procesos singulares a través de los cuales lxs niñxs dan sentido a su propia experiencia y a los objetos de conocimiento. De esta manera nos permitimos pensar la subjetividad como metabolizador transversal del aprendizaje significativo de cada niñx. La propuesta de este trabajo supone un trabajo de pensamiento sobre la construcción (cultural y simbólica singular) del cuerpo y la identidad en el campo de la educación inclusiva.

### Pensamiento clínico en la escuela

La intersección entre los campos de la salud y educación, donde se inscriben nuestras prácticas, y la inclusión del eje de la subjetividad en las formas de trabajar con los procesos de aprendizaje, nos permite incluir un tipo de pensamiento original propuesto por André Green como *pensamiento clínico*. Si bien el autor lo utiliza para caracterizar las formas particulares que adquiere el ejercicio de pensamiento del analista, sus rasgos fundamentales desbordan la práctica analítica del consultorio ya que se trata de la forma en que el pensamiento complejo se despliega en la investigación en psicoanálisis. Éste habilita y promueve interrogantes, nuevas lecturas y propuestas de intervención, e implica una acción dirigida a poner en relación instancias de distintos regímenes. Dado que el pensamiento clínico supone el anclaje en el encuadre interno del investigador, puede incluir la complejidad de las diferencias específicas en otras condiciones de trabajo, fuera del análisis en consultorio. Es entonces “el propio pensamiento del analista que se ofrece

como objeto construido para ser pensado en sus tensiones internas y ser fuente de reflexión” (Álvarez y Sverdlik, 2018, p. 1002) incorporando “procesos imaginativos, reflexivos y sobre los propios límites” (Álvarez & Sverdlik, 2018; p.1005).

En otros trabajos hemos admitido la necesidad de una fuerte vigilancia epistemológica respecto de la inclusión del concepto en el campo de las problemáticas educativas, admitiendo tanto su potencia para generar ejes de flexibilización del encuadre escolar y el riesgo de que una mala interpretación reduzca a las escuelas a centros terapéuticos (Maneffa, 2018). Desafío que se expande al abordaje psicoanalítico de las problemáticas escolares en general.

Advertido esto, nos concentramos en la potencialidad de considerar la perspectiva psicoanalítica en el terreno pedagógico en tanto que permite pensar la escuela también como un espacio de inclusión psíquica (Schlemenson, 2014), como un espacio donde se habilitan (o no) modos de subjetivación singulares. Es decir que estamos pensando las relaciones de cada niñx con el campo social en el que se inscribe simbólicamente y subjetivamente, desde una concepción de aprendizaje ligada al constante trabajo identificador y a la problemática narcisista (Aulagnier, 2010; Castoriadis, 2010).

### **Necesidades educativas “esenciales”**

La escuela (se) configura (como) un espacio de encuentro entre trayectorias, trayectorias en términos de itinerarios en situación, productos y productores de un entramado dinámico entre cada unx y la institución (Nicastro & Greco, 2012). Este entramado nos muestra el nudo intrínseco de toda institución entre “lo personal” y “lo político” que nos abre a cuestionamientos profundos, recursivos, constantes de los modos de leer problemáticas más amplias y complejas cuyos sostenes discursivos se performatizan en cada institución produciendo efectos particulares en las condiciones subjetivantes de cada unx.

La escuela como campo intersubjetivo privilegiado en torno a la exigencia de trabajo psíquico que requiere la diferencia, no escapa al atravesamiento de mitos, prejuicios, estereotipos que se intrinca con el campo deseante (Glocher, 2015), transmitiendo ideales identificatorios con fuerte poder de mandato no sólo a la sexuación, sino a varios de los aspectos que integran la subjetividad (lenguaje, inteligencia, gestos, tonos, gustos, etc.). Los desarrollos sobre la performatividad del género (Butler, 1993), nos permiten poner a trabajar categorías teóricas propias de nuestras disciplinas que mediatizan las formas en que podemos comprender los procesos de subjetivación que se dan el ámbito escolar para intervenir desde una perspectiva compleja y deconstructiva. Es decir, desde una mirada compleja que realce el conflicto, la incertidumbre y la contradicción (Morin, 2000) valorizando la diversidad y heterogeneidad de lo viviente, e intentando no reducirla a categorías simplistas, binarias; y deconstructiva en el sentido de habilitar la interpelación a lo que es construido como “natural” en cada campo disciplinar.

La modernidad, y su escuela no sólo produjeron la infancia, sino que apoyados en discursos científicos, interpretaron a los niños y 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 los niños y niñas (Terigi, 2006), naturalizando un itinerario escolar progresivo, lineal, en función de un tiempo de aprendizaje periodizado en forma estándar.

Siguiendo el análisis que realiza Foucault (2000), a la alteridad devenida anormalidad se la aborda como respuesta al peligro que representa. Peligro de expresar lo imposible, y por qué no, absurdo de la utopía moderna: su Razón y su Progreso. El campo del *otro* quedaba conformado por todo lo que no era hombre masculino, racional, blanco, europeo de clase media; y con ello una matriz de organización familiar, ritmos del desarrollo “normales”, una métrica de “la inteligencia”. Del mismo modo el saber biomédico fue sedimentando una concepción del cuerpo como “algo” prediscursivo y ahistórico (Scharagrodsky, 2007). Los estudios de género permitieron deconstruir el carácter esencialista de la subjetividad ligados a la heteronorma de pretensión universal sobre los que se sostuvo el Sujeto moderno fundante de la institución escolar. Dieron cuenta de la organización de preconcepciones binarias sobre “lo femenino” y “lo masculino” bajo una lógica de contrarios y complementarios: “las oscuras fuerzas del cuerpo, la carne, los sentidos y la experiencia” por un lado, y “las potencias del alma, el espíritu, el entendimiento y la razón” (Scharagrodsky, 2007, P.7) por el otro. Tales binarismos atravesaron siglos de organizaciones discursivas y prácticas sociales (Glocher, 2015) regulando y materializando cualidades identitarias fijas al hombre y a la mujer, así como una distribución de posiciones en el campo social en relación al ámbito privado doméstico (mujeres) y el espacio público (hombres). Desde hace tiempo que autoras como Graciela Morgade (2001) vienen trabajando el modo en el que la institución escolar participa de la performatividad del género (Butler, 1993) a través de: los textos y las imágenes que deja y hace circular cargadas de estereotipos sexistas y otras exclusiones de tipo sociales, étnicas, religiosas, etarias, discapacidad; el lenguaje androcéntrico, el abordaje clásico de las ciencias sociales encarnado en los actos escolares dedicados a los “héroes de la patria”, la valoración jerárquica de ciertas materias por sobre otras, que se basan en destacar características adjudicadas a “lo masculino” (ciencias duras) y a lo femenino (sensibilidad, expresión artística), la educación física diferenciada.

La performatividad que desarrolla la filósofa norteamericana, pone de relieve el carácter indisociable de las demarcaciones discursivas culturales respecto de la forma en que se realizan socialmente las diferencias sexuales; a su vez que sostiene el esfuerzo de no realizar interpretaciones lineales que aludan a una relación causal, sino que realza el modo complejo en que se implican. El sexo entonces queda definido como un ideal regulatorio que requiere prácticas reiterativas para materializarse

(o no). No se trata de un dato dado sobre el cual se construye en forma artificial el género, sino que se trata de una norma cultural (heterosexual) que gobierna dicha dicha materialización. Esta norma ofrece una matriz de identificación sexual que permite la formación de sujetos y a la vez excluye a otros “seres abyectos” conformando un exterior constitutivo necesario.

### Categorías que se abren a las diferencias

En este movimiento de entender la performatividad de género como aquello *que hace naturaleza* donde no hay un dato natural biológico sino un discurso cultural que construye *eso* como sexo “dado”, nos proponemos pensar no sólo la performatividad de género en la institución escolar sino otras categorías, todas las que se nos van presentando, construidas como naturales y que es posible y necesario repensar (Inteligencia, desarrollo, lenguaje, autonomía). Proponemos entonces tomar la *performatividad* como una categoría pivó que multiplique el gesto deconstrutivo a muchas otras categorías normalizadoras que condicionan “vidas precarias” (Butler; 2017).

Donna Haraway (1995), siguiendo a Butler y en un análisis que recupera la historización de estos movimientos intrínsecos a las teorías feministas, juega con la idea de *reinvención de la naturaleza*, y propone pensar con un horizonte *cyborg* donde son trascendidas las rupturas entre humano y animal, entre organismo (humano o animal) y máquina, y entre lo físico y lo no físico. Así, desarticula la oposición naturaleza/cultura, y la autorización trascendente de interpretación que arma una ontología cerrada, binaria. Cyborg habitaría un mundo sin géneros, sin génesis y quizá sin fin. Tomamos esta ficcionalización como gesto de imaginación radical en términos de Castoriadis (1993), habilitando la creación de nuevas imágenes de lo pensable, con potencialidad instituyente de orden/imaginario social. Lejos de tratarse de una propuesta ingenua, la potencia de este posicionamiento se encuentra en la posición ética- epistemológica que representa la producción de “conocimientos situados” (Haraway, 1995). Situados en este caso significa encarnados en cuerpos marcados, y por ello se diferencia de, a su vez que construye y desvela, la categoría del pensamiento hegemónico, occidental, colonial, producido por el hombre blanco. Los conocimientos producidos desde allí marcan los cuerpos generando la ilusión de que habría una categoría no marcada que es la del “autor occidental”, cuya mirada es directa, transparente, sin límites y abstracta. Éste es un posicionamiento devorador, construido como “natural”, como normal y que desde su centro divide y nombra toda alteridad.

Fue desde ese posicionamiento que desde los orígenes del sistema educativo se fue configurando un afuera en pos de delimitar el adentro “normal” que se asociaría a lo “común”, un afuera que controle la diferencia: el dispositivo de la Educación Especial. La producción y control de “lo normal común” fue posible por la producción y control de una subjetividad particular: *niñx discapacitadx*.

A partir de allí asumimos que cada categoría con la que trabaja-

mos no es natural y merece ser repensada, lo cual nos devuelve la responsabilidad por todo el uso y reproducción de prácticas, discursos y teorías sobre el ser. Ahora bien, ¿de qué maneras específicas se ponen en juego estos planteos en nuestras prácticas en educación y salud?

Rápidamente se nos ofrecen las categorías de *educación normal* y *educación especial*, con un denso armado divisorio, binario, en base a un criterio capacitista, que construye las identidades “niñxs normales” y “niñxs con discapacidad” mediatizando su devenir escolar y en consecuencia sus modalidades de inclusión psíquica y subjetiva.

En el trabajo cotidiano en las instituciones educativas una llega a advertirse de condiciones de inicio que la educación “común-normal” exige en pos de llevar a cabo la construcción del “alumnx”. Por ejemplo, podríamos decir que “es condición para ir a la escuela primaria que lx niñx tenga un *cuerpo propio*”. Condición que se sostiene desde voluntades de saberes (Foucault, 2004) sobre el desarrollo bio-psíquico- cognitivo y se materializa en la disposición de pupitres individuales, baños individuales, llevar la propia mochila con útiles, ocupar un lugar en una formación, ritmos, tiempos de espera... Cuando unx niñx no responde a dichas expectativas se nos hace visible el carácter arbitrario de la “subjetividad normal”. En este sentido, el psicoanálisis y las teorías feministas nos permiten pensar que “tener un cuerpo propio” no es algo que podamos dar por sentado, sino que implica un trabajo de construcciones subjetivas complejas y singulares, posibles de ser vividas, en un contexto que habilite la circulación de las diferencias de manera no estigmatizante. Este es un tema central en la discapacidad cuando se determina que la naturaleza de un cuerpo *es* la discapacidad. ¿Qué se abre cuando empezamos a ahondar en el *entre* de esa división capacidad/discapacidad? ¿Qué tan propios son los cuerpos no discapacitados?

### La potencia de pensar-intervenir desde la paradoja

Así como la lucha feminista por visibilizar y modificar la opresión de lo denominado “mujer” en la cultura patriarcal, no necesariamente naturaliza ni anula la categoría mujer, tampoco nos impide interpelarla y entender la diferencia entre una identificación ingenua y una identidad política. Como han demostrado los estudios de género, la identidad es un tema político, pero la consciencia de dicha condición no resulta evidente. Por ello, en el trabajo con niñxs y una familia que se encuentra implicada de diversas maneras en el hecho de ser categorizadx “con discapacidad”, no podemos reducir nuestra intervención a un trabajo “concientizador”, profeta de la “buena nueva” teórica, sino que se trata del desafío de hacer carne el gesto deconstrutivo, esto es, de renunciar a los absolutos, de hacerlos explotar y sostenerse en las preguntas que nunca se cierran: ¿Trabajamos con discapacidad? Quizá sí, porque no podemos negar esa condición política, del campo en el que se inscribe la experiencia con esxs niñxs, dentro de un paradigma de derechos que se reclama

esa categoría para existir, porque esa es la condición. *Quizá* no, ya que desde el pensamiento clínico trabajamos en pos de la subjetividad, de su producción y complejización simbólica en un universo cultural compartido. Esa es la paradoja, ese gesto del “Quizá” (Derrida, 1998) en donde la contradicción y el desdoblamiento opera todo el tiempo en nuestro trabajo.

El ejercicio del pensamiento clínico en el campo educativo implica para nosotras, entre otras cuestiones, asumir el carácter político de las intervenciones y reflexiones teórico-prácticas que llevamos a cabo en un campo en el que convergen y luchan múltiples discursos con pretensión y poder instituyente. En este sentido, transgredir las fronteras de los dualismos que instauran las diferencias en relaciones jerárquicas, es ir más allá de intentar correrse del pensamiento de la mismidad –como si algo pudiera generarse por fuera, ajeno a esta lógica- sino construir el trabajo sobre la base de una *paradoja*. La paradoja niega y reconoce a la vez. Niega la diferencia basada en un esencialismo natural, pero reconoce la diferencia, reconoce la interseccionalidad y la condición política de unx niñx con discapacidad “incluido” en una escuela normal. En este sentido, apartarse de la “naturaleza” constituye un primer paso que permite, por ejemplo, trabajar generando un continuo en la diferencia (como diferencias de diferencias) entre esx niñx y lxs otrxs, y no un corte (que presente al niñx con discapacidad como diferente de lo mismo). No negar las diferencias sobre un plano de “igualdad” que es inexistente como punto de partida, pero no esencializar, ni romantizar las “identidades subyugadas” (Haraway, 1995). Como parte de un pensamiento clínico compartido que no cesa, lo hasta aquí expuesto, nos permite asumir nuestras prácticas en el campo de la educación inclusiva en una doble operación: la del acompañamiento de procesos subjetivantes que se puedan dar en el ámbito escolar; a su vez que la habilitación de un espacio (físico, temporal y en el pensamiento) para abrir interrogantes sobre las miradas totalizantes, esencialistas sobre la subjetividad y de las “necesidades” educativas que de ellas se derivan.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, P. & Sverdlik, M. (2018). en “*El pensamiento clínico en la investigación psicoanalítica*”. En *Psicoanálisis Latinoamericano Contemporáneo*. Vol.I. Buenos Aires, Gomez & Tauszik editores.
- Aulagnier, P. (2010). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*, trad. Alicia Bixio, Paidós, Buenos Aires, Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*, trad. María José Viejo, Buenos Aires, Paidós.
- Castoriadis, C. (1993). *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (2010) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Trusquets Editores.
- Derrida, J. (1998), *Políticas de la Amistad seguido de El oído de Heidegger*, trad. P. Peñalver, Madrid, Trotta.
- Foucault, M. (2004). *Los órdenes del discurso*. Buenos Aires, Fábula Tusquets Editores S.A.
- Green, A. (2010). *Pensamiento clínico*. Bs. As.
- Haraway, D.J. (1995). *Ciencia, cyborgs, y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Maneffa, M. (2018). “*El pensamiento clínico al servicio de la práctica pedagógica*”. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Nicastro, S., Greco, B. (2012). “*Recorridos de la subjetividad en el espacio de educar entre sujetos*”. En *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. 2. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela. Explora E. Programa de capacitación multimedia*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Shclemenson, S. (2003). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Paidós. Buenos Aires. Autora y compiladora. 1º Edición 2001 – 2º Edición.
- Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje*. Buenos Aires, Ed. Mandioca.