

RETOS XXI



EXPANSIÓN POSTMODERNA TECNOLÓGICA,
ESCUELA INCLUSIVA TECNOLÓGICA

**HAY OTROS MUNDOS, Y ESTÁN EN ESTE
THERE IS ANOTHER WORLD AND THEY ARE IN THIS ONE**

Horacio Belgich, Trinidad Marrone, María Alejandra Martinelli

Volumen 2, 2018.
Enviado: 7/12/2017
Aceptado: 6/4/2018

HAY OTROS MUNDOS, Y ESTÁN EN ESTE

THERE IS ANOTHER WORLD AND THEY ARE IN THIS ONE

Horacio Belgich¹, Trinidad Marrone², María Alejandra Martinelli³

¹ Doctor en Psicología. Investigador del Instituto Universitario del Gran Rosario (Argentina), hbelgich@infovia.com.ar

² Licenciada en Psicopedagogía. Profesora del Instituto Universitario del Gran Rosario (Argentina), tmarrone@iugr.edu.ar

³ Licenciada en Psicopedagogía. Profesora del Instituto Universitario del Gran Rosario (Argentina), amartinelli@iugr.edu.ar

Resumen

Reflexionamos acerca de cuáles son las herramientas para emancipar a minorías en un contexto socioeducativo con significaciones expulsivas. Esas herramientas son las subjetividades que se construyen a partir de una sensibilidad capaz de captar signos de lo diferente, de sus estados sufrientes, sus modos de existencias, con frecuencia en un mundo precarizado, y de reconocer que la exclusión del sistema educativo está fundada en micropolíticas, donde la diferencia que hace signo, la que se hace visible, clasificable, se produce para negativizarla, antes que considerarla en su afirmación que se enuncia en la voz y en el hacer de muchos alumnos, y como tal, incluirla. Esas diferencias en su dolor no se escuchan y se hacen visible en alumnos, en el destrato de sí y de otros. Ello mutila potencias, impidiendo crear un mundo donde existir. Las nociones del poder de los diagnósticos de época, discriminantes, impiden pensar más allá de ellos que la vida misma del alumno requiere de otro estatuto, el del reconocimiento de la diferencia, esto es, la diferencia que se multiplica en simulacros vivos, audibles; en saberes que son encuentros alegres por su autonomía de obrar en un mundo a crear. Todo ello es potencia.

Palabras clave: micropolíticas, diferencia, simulacro, pasión alegre, pasión triste.

Abstract

We reflect on what are the tools to emancipate minorities in a socio-educated context with expulsion meanings. These tools are subjectivities that are built by a sensibility capable of capturing signs of what is different, of their diseased states, their modes of existence, often in a precarious world. And of recognizing that exclusion from the educational system is founded on micro-policies, where the difference you make, that which becomes visible, classifiable, is produced to deny it, rather than consider it as a statement that is expressed in the voice and in the doing of many students, and as such, include it. These differences in their pain are not heard and become visible in students, in the treatment of themselves and others. This is very powerful, preventing the creation of a world where to exist. The notions of the power of the diagnoses of epoch, discriminant, prevent thinking beyond them that the life itself of the student requires another statute, that of the recognition of the difference, that is, the difference that is multiplied in live simulations, audible; in knowledge that are cheerful encounters for their autonomy of acting in a world to be created. All this is power.

Keywords: *politicalmicro, difference, simulacrum, joyful passion, passion sad.*

INTRODUCCIÓN

Todo proceso que pretenda iniciar inclusiones educativas, no solo desde esa perspectiva sino también en el amplio campo social, debe tener en cuenta que la micropolítica que ha de llevar adelante se sostendrá, de manera sólida, en la inmanencia del presente, en el aquí y ahora de la realidad y en la historia del territorio en el cual se proyecte intervenir. Esa historia mediata, o quizá distante del campo educativo-social, con sus líneas, sus planos y sus registros de orden deben ser conocidos por los psicopedagogos en función de su decisión de ser impulsores de procesos de inclusión.

No debemos olvidar, cuando abordamos este problema, cualquiera sea la crucial circunstancia que nos encontremos, la respuesta que ofrece Foucault (2012) cuando es preguntado si él escribe la historia de los perdedores, a lo que responde: “Sí, me gustaría mucho escribir la historia de los vencidos (...) dar por fin la palabra a quienes no pudieron tomarla hasta el presente, a quienes fueron forzados al silencio por la historia, por la violencia de la historia (...) son aquellos a quienes se les ha quitado la palabra. Y si pese a ello hablaran, no lo harían en su propia lengua” (p. 55).

La micropolítica se constituye en una estrategia de resistencia al poder, la cual no es necesariamente pensada en términos violentos. Se lucha, entonces, en lo micro, porque es allí donde más se reproducen las formas autoritarias y crueles de las instituciones (escuelas y familias) que se manifiestan en la imposibilidad de escuchar a la infancia, que dice sin voz, pero no deja de insistir en su decir silente. Tomemos como ejemplo muy singular acerca del poder de unos sobre otros, este caso dramático (Belgich, 2016, p. 33). Una niña de seis años, miembro de una familia con carencias económicas, y que presenta lenguaje escaso, con inhibiciones cognitivas, de pronto deja de hablar y comunicarse con niños y adultos. Eso se percibe en la escuela común a la que concurre. Hay interrogantes acerca de esa situación. Es derivada a escolaridad especial. La historia escolar muestra que

gradualmente fue presentando inhibiciones, mutismo selectivo, se pensó desde la escuela común en una discapacidad, pero ¿cómo explicar que el informe de su tránsito por Nivel Inicial no denotaba esta situación? Igualmente se piensa en ese diagnóstico, pues no aprende, no es normal lo que sucede con ella. ¿Cómo debería estar en la escuela común si no escribe nada en el cuaderno? ¿Cómo calificarla? ¿Y en la libreta qué nota llevaría?

Los padres relatan que es una niña que miente, les sorprende ello, pero no saben qué hacer. Comentan que es agresiva en su casa con su hermano menor. Un equipo de escuela especial a la que fue derivada, al escuchar esta consulta, pregunta muchas cosas a los padres, y también sobre el contenido de las mentiras de la niña. Los padres relatan muchos episodios, entre ellos, uno ocurrido cuando cumplió seis años. Había pedido como regalo una muñeca, elegida desde una vidriera; se la compran, y a la mañana siguiente encuentran el juguete destrozado. No comprenden qué ha sucedido, se enojan con la niña, la culpan del episodio, y ella dice, a su vez, que no rompió la muñeca tan deseada. Fue un largo proceso componer un mapa acerca de la subjetividad de esta niña. Historizando situaciones se encuentran datos muy significativos a partir de indicios que ella misma da, con dibujos, juegos, palabras aisladas. ¿Qué ocurría en verdad? Su tío, que visitaba la casa con frecuencia, abusaba sexualmente de ella, y en su manipulación le afirmaba que si ella mencionaba lo que él le hacía, no le creerían. Así, en una demostración de poder, este tío rompe la muñeca esa noche de cumpleaños, a solas, delante de ella, y le dice: “van a creer que fuiste vos la que rompió la muñeca, y vas a ver también que no te van a creer nada si decís lo que te hago”.

Reflexionemos sobre la significación demoledora en sus aspectos vitales, y por lo tanto crudelísima, que ha tenido la rotura de la muñeca para la niña por parte de este tío: en primer lugar, pensamos en su propia destrucción como niña por parte de un adulto perverso, y en ello creemos ver allí un signo de amenaza si la niña menciona siquiera algo de lo ocurrido; y

también podemos reconocer un acto de poder de ese adulto pues estaba en lo cierto que los dichos de la niña no serían creídos (sus padres lo manifestaron en la entrevista con el equipo técnico de la escuela especial), acerca de que ella no había roto la muñeca, y mucho menos serían creídos sus dichos si ella mencionaba el abuso.

Así, el poder domina subjetivamente, produciendo culpa en la víctima, pues la niña sentía en su proceso de elucidación de la situación como niña abusada que era culpable por lo ocurrido, estando en falta, deprimida por no alcanzar, además, lo que esperaban de ella. Sus potencias subjetivas fueron devastadas por el abuso, esa es la tristeza spinoziana que abordaremos más adelante. Y ello no fue advertido por sus padres, que la consideraban vaga y desganada en sus tareas escolares; ni por la escuela común, que suponía una discapacidad. ¿Cuán dispuestos estaban a escuchar a la niña antes que juzgarla? ¿Con qué voz hablaría? La propia voz fue sepultada por el terror.

MICROPOLÍTICAS

Promover micropolíticas dentro de las mismas en un sentido inclusivo significa disminuir las condiciones para la exclusión y, en el mismo movimiento, generar condiciones para la inclusión educativa y, general, en la sociedad (Rodríguez, 2017). Se puede entender, entonces, como una especie de política institucional que tiende a disminuir la importancia de la macropolítica, ofreciendo herramientas para llegar a la emancipación del grupo o la institución respecto de sentidos segregativos, excluyentes, brutales en ocasiones. En este caso, la inclusión es una de las formas más complejas de lucha que se presenta en el ámbito educativo institucional para lograr tal emancipación, especialmente en contextos de formaciones sociales fuertemente reactivos. Dice Suely Rolnik (2006, p. 4) sobre la micropolítica:

Es siempre importante aclarar que macro y micro no es lo grande y lo pequeño. (...) Sino

la distinción entre estar solo, sin problemas con la subjetividad, en un funcionamiento que sólo activa la relación con el otro como una proyección de mis representaciones, que lo categoriza, lo pone fuera de mí, y una subjetividad procesual que quiere la presencia del otro y se dibuja a partir de ahí.

Es evidente que si la relación con el otro es una proyección de las representaciones y significaciones que empapan de sentido mi subjetividad, ese otro solo es objeto de mis calificaciones, y no es necesario sino, para diferenciarme, la calificación; muy distinto es considerar la presencia del otro indispensable para que mi subjetividad emprenda un proceso de mutaciones en la sensibilidad. Deleuze y Guattari (1994) a través de la noción de micropolítica han explorado un camino de libertad y producción de deseos. Otra definición que nos proporciona Deleuze y Guattari (1994), sobre el término de micropolítica, se encuentran en su libro Diálogos, (1980, con colaboración de C. Parnet) en donde la presenta como el rol minoritario de grupos de personas e individuos y la oposición de éstos a las instituciones mayoritarias y estables, incluyendo al Estado.

¿Cuáles son esas herramientas para emancipar a minorías en el contexto socio educativo? Las mismas son subjetividades que se construyen a partir de una sensibilidad capaz de captar signos de lo diferente, de sus estados sufrientes o sin perturbaciones, sus necesidades, y de reconocer que la exclusión estructural del sistema educativo está fundada en macropolíticas y en micropolíticas, donde la diferencia que hace signo, es decir, que se hace visible, calificable y clasificable se produce para negativizarla, antes que considerarla en su afirmación como tal e incluirla. Los portadores de esas diferencias son sujetos educativos que irrumpen en un modelo estático y ordenado del buen estar del alumno, cerca del Modelo Alumno. Esa diferencia es clasificada y encerrada en nociones que encuadran en diagnósticos que impiden pensar más allá de ellos la vida misma del alumno, como ocurrió durante la modernidad y ocurre eventualmente hoy; o bien esa diferencia es expulsada por su

origen étnico, o de clase social marginalizada, tal como se produce en los barrios pobres de las grandes ciudades o en pequeños poblados con fuertes imaginarios sociales de exclusión; pero también en ocasiones esa diferencia que se aleja del Modelo del Buen Alumno es medicalizada (a veces innecesariamente), pudiendo ser excluida o no de las aulas comunes. Ese sistema de Modelo (Esencia, Idea, Identidad) y Buena Copia que reproduce el Modelo, es el Sistema de Representación platónico (Platón, 2010). Dice Deleuze (1989, pp. 255-256) al respecto:

El motivo de la teoría de las Ideas debe ser buscado por el lado de una voluntad de seleccionar, de escoger. Se trata de producir la diferencia. Distinguir la `cosa´ misma de sus imágenes, el original y la copia, el modelo y el simulacro. (...) La finalidad de la división no es, pues, en modo alguno, dividir un género en especies, sino, más profundamente, seleccionar linajes: distinguir pretendientes, distinguir lo puro y lo impuro, lo auténtico y lo inauténtico.

En el "Crepúsculo de los ídolos", Nietzsche (2002) confirma que el simulacro no es una copia denostada; él posee una potencia positiva que niega el original y la copia, el modelo y la reproducción. Dos series divergentes, al menos, están interiorizadas en el simulacro, eso lo hace potente, pero ninguna puede ser asignada al original, ni ninguna a la copia: "se trata de historias diferentes y divergentes...en tanto divergentes es un caos siempre descentrado que se confunde... Este caos (...) es potencia de afirmación, potencia de afirmar todas las series heterogéneas" (Deleuze, 1989, p. 268). Tampoco es suficiente invocar un modelo de lo otro, porque ningún modelo resiste al vértigo del simulacro. Desde el simulacro no hay punto de vista privilegiado ni objeto común a todos los puntos de vista. No hay jerarquía posible. La semejanza continúa, pero es producida como el efecto exterior del simulacro porque se construye sobre las series divergentes y las hace resonar. La identidad persiste, pero es producto de la ley que complica todas las series y las hace volver a todas sobre cada una en el curso del

movimiento forzado. Entonces, la semejanza se dice de la diferencia interiorizada; y la identidad de lo diferente como potencia primera.

Así, tomemos el ejemplo en el cual dos maestras, una de la escuela común y la otra integradora, debaten sobre la nota que llevará el alumno en proceso de inclusión en la escuela común en el boletín de calificaciones. Mientras la primera de ellas dice que no puede tener muy bueno como nota, pues se le asistió con adaptaciones curriculares, su colega integradora insiste que sí debe tener esa nota pues se le debe evaluar de acuerdo a su esfuerzo y a sus capacidades, no respecto de otro que no presenta dificultades para aprender y es evaluado cuantitativamente. Si se establece el criterio de la maestra integradora, tenemos que lo mismo y lo semejante (el alumno sin dificultades y el alumno en situación de dificultades), solo tienen ya por esencia el ser simulados, es decir, expresar el funcionamiento del simulacro, pues ese alumno en inclusión, como simulacro, posee series que no son tenidas en consideración: ¿cuánto puede su cuerpo incluida la inteligencia aprender? ¿Qué valor se le da a su esfuerzo para lograr comprender? En síntesis, podemos decir que si conservamos el sistema de representación (Deleuze, 1989, p. 263) "solo lo que se parece difiere", es decir, los que se parecen a la idea, difieren respecto entre sí, pues toman como referencia para parecerse la noción centralizadora de idea. Por ello, si el alumno no logra lo mismo que el alumno sin dificultad, se aleja de la Idea, y tendrá una nota en proporción al alejamiento, diferenciándose negativamente. En cambio, si consideramos que "solo las diferencias se parecen" (Deleuze, 1989, p. 263) es que la diferencia no se referencia a ninguna Identidad o idea, pueden esas diferencias parecerse entre ellas en lo que difieren, es decir, el alumno en su diferencia de tiempos, disposición subjetiva, relación con el objeto a conocer no toma como referencia una identidad o idea (contenidos escolares a alcanzar como expectativas de logro, tiempo acotado para aprender, etc.). Por eso puede parecerse con lo que difiere, a cualquier alumno; su diferencia no lo excluye porque las comparaciones son sobre lo que

el mismo alumno puede y se esfuerce, como afirmación de sus series divergentes, no sobre lo que puede otro alumno que se referencia respecto de la Idea. Esto último es la inversión del platonismo.

Por ello, es importante reconocer cómo fueron modeladas las subjetividades para sentir la presencia inquietante e interrogativa de quién es el otro y qué suscita en cada uno esa alteridad con sus diferencias divergentes, con sus series que resuenan internamente y producen un movimiento forzado que las desborda; si la diferencia es considerada una copia fallida del Modelo, en tanto simulacro -falso pretendiente construido sobre una disimilitud, pues solo las diferencias se parecen-, es entonces diferencia del sistema que posee potencia en sí misma (recordar el ejemplo de la nota en el boletín de muy bueno con adaptaciones). Será reconocida como falsa copia, como simulacro; o bien, contrariamente, una copia puede ser reconocida a imagen de la Idea y se asemeja en su pureza, en su linaje, aunque sin alcanzarla nunca, trata de estar cerca de ella.

¿Por qué proponemos invertir el modo de pensar que clasifica y califica lo diferente como un equívoco, una mala copia del Modelo, es decir, seguir la invitación que nos hace Nietzsche de invertir el platonismo? Pues ese sistema trata de “asegurar el triunfo de las copias sobre los simulacros, de rechazar los simulacros” (Deleuze, 1989. p. 258). Porque ese es el pensamiento que talla las sensibilidades, el que da argumentos imaginarios (originados en épocas muy pretéritas del pensamiento de la humanidad, pero que siguen vigentes en los modos de pensar y sentir de los educadores y profesionales), y también “científicos” para justificar la exclusión. Esos modos de clasificar, desde el sentido común como desde la utilización de instrumentos científicos actuales de clasificación de capacidades, forman parte de una máquina social de violentamientos, de allí la violencia “científica” que se ejerce desde ciertas prácticas profesionales con objetivos macropolíticos, a través de la micropolítica, que modela modos de sensibilidad, de captar signos de lo diferente, reconocerlos, e impulsar acciones

segregativas para afirmar las jerarquías con sus diferencias e identidades. Si la diferencia requiere de una identidad de exclusividad (pureza biológica, espiritual, origen social) puede resultar que solo se mantiene esta última a partir de la expulsión de la desemejanza. Sobre ello es necesario reflexionar, pues son los instrumentos privilegiados del profesional de la educación (su subjetividad, su sensibilidad de captar signos, sus saberes afectados a tal fin, sus herramientas conceptuales y metodologías), los que permiten hacer de la diferencia un elemento expulsable, un simulacro como falso pretendiente, un mal ensayo propio del desvío, alejado de la norma, que indica lo que es educable y por tanto lo saludable, en tanto esto es sinónimo de obediencia y capacidad de replicar lo enseñado. Así, es semejante a la Idea, no reconociendo la potencia de las series divergentes del simulacro, que es lo que le da su potencia.

Interviene, entonces, una perspectiva ética, que intenta incidir en la formación del profesional del campo educativo y de la salud, que considera que no hay destino biológico, ni histórico, ni espiritual que justifique un porvenir prefijado para los seres humanos: “si una ética es posible, es porque no existe ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico que el hombre debería conquistar o realizar” (Agamben, 1996, p. 31).

Si existiera ese destino solo habría mandatos que cumplir, órdenes que obedecer, palabras que repetir en un examen. La experiencia ética se relaciona, contrariamente, con reconocer que no existen malas copias, sino diferencias (Rodríguez y Fernández, 2017), que en sí mismas valen por su capacidad de ser, en ocasiones, inclasificables por la Idea de normalidad, (idea que, antes que noción, opera como modo de sentir la realidad). Una diferencia que sale del sistema de clasificación tiene una capacidad de obrar en sí misma que debe ser reconocida. Ello se denomina potencia de lo falso, es decir, de lo falso para el sistema que pretende la cercanía a la norma como ideal.

Ahora bien, la diferencia de la Diferencia, es decir la que no se adecua a los requisitos

de la Buena Copia, termina siendo una mala copia, carente, impropia, el simulacro en sí mismo. Sin embargo, este simulacro tiene potencia porque siendo él una diferencia de la Buena Copia, es portador de diferencias en sí mismo, diferencias que se multiplican, series divergentes que la pueblan; esa capacidad, poder generar múltiples diferencias, hace de él un potente productor de nuevos sentidos. Surge así la diferencia de la diferencia: la diferencia. Esos nuevos sentidos se relacionan con la experiencia ética, contrarios al Modelo o Destino prefijado como porvenir, y se corresponde -y esto es lo verdaderamente importante- con la vida misma.

Aquellas diferencias hacen que la vida sea un error; errar como equívoco pero también como errancia, devenir, y es lo que las hace flotantes, indeterminadas, que ya no necesitan del Modelo. ¿Podemos asimilar el error a la vida? Creemos que sí, Foucault (1994, p. 763) nos aporta "en última instancia la vida es aquello que es capaz de error (...) hace que el hombre termine siendo un ser vivo que nunca se encuentra en su lugar, un ser vivo condenado a 'errar' y a equivocarse". Pensemos en las nuevas y diversas identidades de género, lo que conlleva nuevas figuras dentro de la familia y nuevas composiciones familiares, diversas, que ya no es la familia tradicional, ni tampoco lo son los modos de sensibilizarse de los hijos e hijas de esas familias, respecto de sus padres y madres y el mundo; y ya no serán los mismos alumnos que los de aquella familia de padres heterosexuales, sino otros sensiblemente distintos, portadores de una comprensión respecto de la diversidad y de la identidad de género, tal vez más permeable a la recepción de signos de lo diferente. Tomemos el ejemplo de la niña que fue consultada por su madre respecto de conformar una nueva familia con su novia; con cinco años, y un hermano de ocho años, la niña tenía buenos vínculos con la pareja de su madre pero también los tenía con su padre, con quien compartía muchos momentos de la semana. Ante la pregunta de la madre pide un lápiz y dibuja en una hoja una línea que divide un arriba y un abajo; en la parte superior dibuja rostros asombrados,

algunos con dientes filosos, otros con ojos desorbitados, y unos pocos con una sonrisa. En la parte inferior se encuentra un grupo de cuatro personas, que parece ser una familia, con las figuras humanas completas, tomadas de las manos y todos sonrientes. Es plausible que ese dibujo, como relevante dato clínico, nos muestre que la niña no temía por un interior diverso, que sentía cálido y protector, sino del afuera heteronormativizado que podía tener diferentes reacciones frente a la decisión de su madre de amar a otra mujer y formar una familia donde ella y su hermano, están incluidos. Claro que la preocupación de la madre era el juicio valorativo que se hiciera desde las instituciones donde concurrían sus hijos, principalmente la escuela. Pero la afirmación de la diferencia hace que la subjetividad de la niña resista al poder normalizador del sentido común. ¿Por qué? Porque se sabe amada, consultada, incluida en las grandes decisiones de los adultos. El dibujo de la niña se anexa al final de este ensayo.

Así, la diferencia no es otra cosa que errar en ambos sentidos, que es la vida misma. La errancia del amor entre dos mujeres en el que incluyen a sus hijos y lo que desde la normativización podría juzgarse como equívoco. Pero tanto en el equívoco como en la errancia se producen significaciones nuevas, mutación de sensibilidades en las subjetividades y con ello nuevos modos de pensar en las instituciones. Simulacros que se multiplican en sus diferencias, pues la niña sabe del amor que ambas madres le tienen y lo siente; esa es una diferencia, es una capacidad el sentirse amada, pero es también una diferencia que hace a la multiplicidad el saber que su palabra tiene un valor para los adultos que se aman y al darle valor a su palabra muestra lo importante que es para ellos su decir, y con ello muestran su amor por ella. La Idea de buena niña -obediente- solo mandarían informar. Ese simulacro se aleja de la norma o Idea de Familia, sin embargo crece en la multiplicidad de potencias con sus diferencias y errancias, con sus series divergentes, que denota que no les falta nada, pues no necesitan completarse como familia y

ser una buena copia; esa es la afirmación de la diferencia, son una familia, con la potencia de lo falso del simulacro, que es la vida.

IMAGINARIO DE LA INCLUSIÓN Y AUTONOMÍA

La mutación del imaginario de las instituciones y de los grupos a partir de la reflexión deliberada produce una vida que comprende que las diferencias no son carencias, incompletud, pues “basta existir para ser completos” nos decía el poeta F. Pessoa (1915, p.47). El convencimiento de que somos carentes de manera radical, para una época, es una micropolítica del poder que nos hace sentir en falta, con resentimientos culposos por no estar cada vez más cerca de la Idea. Contrariamente, esa capacidad de acción reflexionada que cambia las sensibilidades se produce transformando en el Imaginario social las significaciones imaginarias. Entendemos por imaginario social a lo que Castoriadis (1983) llama imaginario social efectivo, que se constituye con las significaciones imaginarias sociales (1988, p. 68), estas son nociones que animan a una sociedad y dicen qué se debe hacer, pensar y sentir y qué no en tal sociedad. Esas significaciones imaginarias son por ejemplo en nuestro caso, las nociones de aprendizaje, enseñanza, inclusión, normalidad/anormalidad, calidad educativa, cantidad de contenidos escolares, igualdad y desigualdad en el ámbito escolar, orden escolar, autoridad, obediencia, disciplina, castigo, temor, sumisión, indisciplina, cooperación entre estudiantes, meritocracia. Esas nociones son imaginarias porque han sido creadas por el imaginario social radical o instituyente, por la humanidad misma en un cierto período histórico, y son sociales porque sólo pueden existir socialmente. Si esas nociones entran en el juego de la reflexión, que no es sólo pensar, es porque se da: “el esfuerzo de romper la clausura en el que cada caso estamos cautivos como sujetos, provenga esta clausura de nuestra historia personal o de la institución social histórica que nos ha formado, a saber, humanizados” (Castoriadis, 1993, p. 49).

Así, la creación de nuevas significaciones es entendida como autonomía subjetiva, pero que nunca es un proceso individual, siempre se produce en un colectivo, con otros/as. Esa autonomía no busca descubrir una Razón inmutable, un Destino, sino hacer e instituir (en tanto que decir, enunciar), en el actuar reflexivo; instituir es crear nuevas significaciones que convengan al grupo y permitan la vida menos sufriente, menos excluyente, sosteniendo una razón que se crea en un movimiento sin fin, pero se corre el riesgo de generar una lógica identitaria que puede cerrarse a nuevos sentidos. Instituir desde la multiplicidad puede ser comprendido desde el establecer situación; Fernández et al. (2005, p. 3) dicen:

(...) desplegando una modalidad que evita hacer de las diferencias identidades. Han accionado desde diferencias que no remiten a ningún centro. Este accionar político y subjetivo que trabaja -en acto- en las diferencias de las diferencias ha vuelto necesario construir la categoría de multiplicidad para pensar estas nuevas lógicas colectivas.

En nuestra reflexión, una situación inclusiva, antes que fundar institución, es la composición sobre las diferencias de la diferencia de una familia diversa. Volvemos al ejemplo de la niña, se establece una situación inclusiva al ser consultada sobre con qué familia quiere vivir, esa situación de decisión no instituye de una vez y para siempre un modo, da lugar al trabajo de seguir rompiendo las clausuras de sentidos, en tanto la reflexión verdadera es cuestionamiento de la institución dada de la sociedad (Castoriadis, 1993).

Establecer situación, entonces, es producir lo diverso; por ejemplo, en una asamblea escolar, con nuevos modos de estar en la escuela, en el aula, de concebir al otro, conlleva primeramente la interrogación acerca de quién, cada uno, se imagina ser. E imaginar no significa fantasear en esta propuesta, es crear nuevas figuras de lo pensable, nuevos modos de vincularse con el mundo, con los sentidos de ese mundo y cuestionarlos, que pueden ser cambiados o no

de acuerdo a un modo inclusivo de estar en él y, por lo tanto, transformar el sentido que adquiere el otro con su diferencia, en tanto simulacro que no se referencia en una Idea; y ello propone la inclusión, entendida como un aumento en la potencia de obrar y pensar de todos/as. Establecer situaciones conlleva “modos de subjetivación existenciaros” (Fernández, 2005, p. 10), en los cuales las experiencias dejan marcas, estrías en la sensibilidad y, por lo tanto, en los haceres. Así, una adolescente de 16 años, que repitiendo de grado en segundo año de escuela primaria segunda vez, es enviada a escolaridad especial, y allí continúa. Llegada la posibilidad que desde la escuela especial se pierda en otra escolaridad para ella, se le pregunta si quiere iniciar un proceso de inclusión en una escuela secundaria común. La joven se queda en silencio por algunos segundos y pregunta:

“¿Por qué vine a esta escuela, y me quedé acá hasta ser grande? ¿Qué tengo?”

La docente le contesta que -según dice su legajo- cuando ella tenía siete años la ciudad de Santa Fe se inundó, su casa por un mes desapareció debajo del agua. Retornaron a ella a los pocos meses, dejó de ir a la escuela por ese tiempo, cuando volvió ya no era la misma, su padre estaba enfermo, muere a fin de ese año. Repite de grado, al año siguiente no podía aprender y vuelve a repetir, y se la deriva a escolaridad especial e ingresa a esa escuela, en la que concurre ahora. En verdad, la naturaleza y las malas decisiones de los adultos son la respuesta a su pregunta. Los modos de subjetivación que dejaron marcas, y prefijaron destinos de exclusión en su existencia, no fueron considerados por los adultos ¿Quién de ellos se preguntó por qué la niña de siete años, que hasta ese momento no había manifestado problemas de aprendizaje, se queda de grado, y nuevamente al próximo año? Sí, sabemos de la inundación y la muerte del padre, pero.... ¿qué se hizo con ese saber?, se dejó que la depresión, el dolor y el duelo en proceso impidiera que aprendiera; no se pudo establecer modos subjetivos que dejaran marcas de inclusión en su subjetividad, tales como no hacerla repetir de

grado, acompañar sus aprendizajes con el paso que la niña marcara, con los tiempos que su dolor necesitaba. No escuchar esos enunciados (lo que la niña quería preguntar desde siempre: ¿Qué tengo? ¿Por qué estoy acá?), significó extender cruelmente lo sombrío de lo mortífero en su vida. No era su lugar la escuela especial. Solo había que invitarla a enunciar. Cuando el poder no escucha, no ejerce sino crueldad.

LA SINGULARIDAD

Asimismo, la diferencia de la diferencia se multiplica, pero es necesario reconocer que entre un elemento y otro elemento existe una relación; esa relación que otorga sentido, da valor como singularidad a la diferencia entre un ser y otro; y está por fuera de los términos comparados. Esa diferencia que podemos entender como la relación entre un término y otro, no forma parte del conjunto que componen ambos términos. Está por fuera del conjunto. “La diferencia no remite a la comparación entre dos cosas, (dice Deleuze en *Diferencia y Repetición*), hace de la diferencia un estado libre en el cual ella no se define por su relación con otro término; la diferencia difiere allí consigo misma” (García, 1999, p. 15). Esa relación es una conjunción, que podemos denominar como conjunción “Y”. Es decir, la “Y” es lo que permite entender que el valor del ser de cada término no sea preponderante respecto del otro, sino en función de cómo se relaciona ese ser con ese otro ser. Ese ser puede someterse al otro, cooperar con él, subordinarse, o bien tener múltiples relaciones con ese otro. Según sea la vinculación “entre” ambos, será el estatuto y el valor que cada uno tenga respecto del otro y los modos de producción entre ambos. Si la diferencia es irreductible a los términos,

(...) es una diferencia que difiere de sí misma; escapa a la neutralización conceptual para afirmarse como positividad pura en la repetición. La repetición es la diferencia sin concepto (sin referencia a la Idea), que se hurta a la diferencia conceptual (Buena copia), lo que en otros términos Deleuze denomina singularidad” (García, 1999, pp.16-17).

La diferencia es, entonces, una perpetua flotación, una errancia infinita, esto es, una diferencia *difiriente*.

Por lo tanto, la micropolítica es el conjunto de intervenciones que posibilitan visibilidades y enunciados de las minorías respecto de la inclusión, correspondiendo a la concepción de la singularidad y lo diferente. El alumno con su diferencia sin Concepto (Modelo), establece “entres” entre él y otros: adultos, compañeros, objetos de conocimientos, contenidos escolares, múltiples formas de lo pensable, la arquitectura y naturaleza dentro de la escuela; esos “entres” pueden lograr que sus capacidades de obrar aumenten, al mismo tiempo que la reflexión sobre las causas. Si ello ocurre, su salud mental está resguardada en tanto sus derechos a aprender también están asegurados; ambos, derechos humanos y salud, están sostenidos por la ética del profesional. Así, las tareas de los profesionales en los procesos de inclusión educativa es la micropolítica en tanto multiplicación de los “entres”, pues son estos encuentros los que acrecientan las potencias de aprender de los alumnos, pero también en la de los enseñantes. El quiebre de los entres es una política que busca la fragmentación y con ello la servidumbre voluntaria.

Recordemos lo ocurrido en una situación escolar donde un niño con síndrome de Down, en proceso de integración en 1º grado de una escuela común, intenta hacer lo siguiente: mirar el rostro de su maestra; sentado en el primer banco, quiere mirar a los ojos a su maestra, y esta mira hacia el fondo del aula, sin mirarlo a él; ante ello, en su malestar, el niño se sacaba las zapatillas y las arrojaba al fondo del aula, hacia quienes sí miraba la maestra. Cuando la docente integradora que asiste pedagógicamente al niño y a la maestra ve la escena, le sugiere a la docente que si el niño quiere mirarla ella debe mirarlo; a lo que la maestra responde:

“Sé que él quiere mirarme, pero me pasa que yo no puedo mirarlo a él”.

Y allí está el acontecimiento que permite otro modo de sentir al decir lo que le pasa. Ese “entre” miradas no se producía, no había posibilidad de la conjunción “Y” en relación a que el niño portador del síndrome también era un alumno de una escuela común “y” podía jugar con sus compañeros “y” podía comprender aquello que la maestra explicaba al resto “y” que necesitaba ser mirado por el adulto como los otros alumnos. No había modos de existenciarlos que dejaran marcas de inclusión, con la mirada en este caso. El niño solo necesitaba que su diferencia no sea desigualada negativamente, en la comparación con los otros alumnos que no tenían su síndrome. Sin esa comparación tenemos que su diferencia es multiplicidad, en tanto se multiplican las “Y”; con la comparación sentida y jerarquizada, la singularidad deja de ser tal, para convertirse en una diferencia excluida, los rasgos de su rostro no podían ser percibidos como uno más de entre los otros.

Es una intervención institucional desde un campo de análisis micropolítico, que se fue ampliando con claridad para la docente que la realizó, pues percibió signos anteriores en el clima áulico que le posibilitaron elaborar en minutos la intervención. Lo instituyente de la misma aparecía como una contradicción, la maestra enseña, el niño puede o no aprender, pero lo real de lo instituyente es que se instala a partir de lo imprevisible: el desplazamiento de la maestra unos metros hacia atrás y mirar para ser mirada mirándolo. Y aquí encontramos que hay una respuesta ética, hay un afuera que insiste, y que está adentro, como nos enseña Deleuze (1987, p.19); la docente sabe por qué no puede mirarlo; en este caso, el reconocimiento de los límites de esta maestra respecto de este niño, dice que no puede, aunque ella necesitó ayuda para el reconocimiento de esa singularidad, de esos signos propios del síndrome, y ello habla de su honestidad intelectual; por otro lado, también, se daba cuenta que el derecho del niño estaba siendo vulnerado, pues comprendía que era un lugar posible para él, pero su modo de sentir y pensar le impedía al niño que sintiera el aula y su silla como un territorio propio, logrado ese

espacio-tiempo, quizá el más adecuado para su constitución; es decir, para su inclusión verdadera. Entonces, la verdadera inclusión se relaciona con el trío de conceptos antes citados, pues cada uno sostiene una columna de la subjetividad, no hay salud sin derechos humanos y sin ética profesional, reconociendo acerca de qué es lo que aumenta la capacidad de obrar, de comprender, de sentir. ¿En esta situación citada, sería la mirada esa qué? Creemos que sí, mirarlo fue afectarlo para incluirlo. Por ello debemos estar advertidos respecto de nuestra posición ética como profesionales, intentando conjugar esos elementos en cada uno de nosotros, en cada adulto y en cada alumno, teniendo sensibilidad y captar con sagacidad aquello que nos afecta o afecta a otros, aumentando o disminuyendo capacidades de obrar, pensar y sentir.

POTENCIAS Y PASIONES EN EL APRENDER. CREAR UN MUNDO

Es así que en el alumno o el adulto el acrecentamiento de sus capacidades las dará en llamar Spinoza (1963) “alegría”, en tanto el cuerpo es afectado y esa afectación la percibe el alma aumentando su potencia de obrar (pasión alegre), o bien, la afectación puede disminuir su potencia y su grado de perfección (pasión triste). Dice Spinoza (1963, 2, XXVI): “el alma humana no conoce el cuerpo humano mismo ni sabe que este existe, sino por las ideas de las afectaciones de su cuerpo”. Esto es, se aprende porque el cuerpo es afectado por otros cuerpos, y de esa afectación se dan las ideas en el alma.

Para este pensador cuerpo “y” alma se componen en un conjunto, a diferencia de los filósofos contemporáneos a su época (Descartes), que separaban ambos términos categóricamente, haciendo depender el cuerpo de las posibilidades del alma de pensarse a sí misma. El pensamiento predomina sobre el cuerpo; así, “se piensa para luego existir (cogito cartesiano), ya que Descartes identifica el ser del pensamiento con el ser del sujeto (cogito)” (García, 1999, p. 23). No es ese el modo en

que Spinoza aborda la relación cuerpo - alma; si el primero es afectado de tal manera que esa afectación aumenta la capacidad de obrar, el alma aumenta, por lo tanto, su grado de perfección y con ello, el conocimiento de sí. Ese acrecentamiento, para él, es una pasión que suscita alegría. Contrariamente, una afectación sobre el cuerpo que hace que éste disminuya su capacidad de obrar, se corresponde con una disminución del grado de perfección del alma, y con un menor conocimiento de sí. Llamará a esa pasión, tristeza. En *Ética*, 3. III (Spinoza, 1963), dice que los afectos son afecciones que aumentan o disminuyen las potencias de obrar del cuerpo y, correlativamente, las de pensar en el alma. Esta es la gran diferencia del pensamiento cartesiano del de Spinoza, para este el alma depende del cuerpo y no al revés. Así, en 3. XI (Spinoza, 1963) nos aclara que si una cosa favorece o reprime la potencia sobre el cuerpo lo hará también sobre nuestra alma. Por lo tanto, “por gozo [alegría] entenderé, pues en lo que sigue la pasión por la cual pasa el alma a una mayor perfección. Por tristeza, por el contrario, la pasión por la cual pasa el alma a una menor perfección” (p.188). Llamando al afecto de la alegría, placer, y al de la tristeza, dolor y melancolía. Y define (3, XIII, escolio) amor y odio como alegría y tristeza, respectivamente, acompañadas de causas externas.

Comprendemos entonces que la alegría se produce al ser afectado nuestro cuerpo, y nos hace más inteligentes y la tristeza, como afección de un cuerpo sobre el nuestro, disminuye la capacidad de pensarnos y pensar el mundo y nuestro lugar en él. En tanto los “entres” proliferen, comprendidos como los encuentros del cuerpo con afectaciones que aumentan sus posibilidades de obrar, pueden generarse condiciones para las inclusiones, creando mundos posibles donde existir sin tristezas. Esos “entres” como intercesiones son necesarios crearlos como pasiones alegres, de manera incesante, entre ideas que afecten cuerpos, entre cuerpos que se afecten alegremente, entre ideas, entre cuerpos y cosas, entre ideas y cosas. Es necesario multiplicarlos. Que es multiplicar

las conjunciones “Y”... “Y”....Si se quiebran las conexiones, lo que se generaliza es la pasión triste, con el dolorismo y la melancolía.

Veamos una situación extendida como síntoma de nuestra época: la depresión. El niño depresivo sabe que no puede, que no alcanza lo que haga para lograr lo que de él se espera. Resentimiento y culpa son los registros clínicos que podemos percibir, pero ello no es notado por lo general en las instituciones educativas ni en el hogar, se sospecha que el niño es apático por cuestiones de edad, cambios de etapa psicosexual, problemáticas familiares que siempre existieron pero que ahora hacen mella en sus aprendizajes y otras posibles causas. No siempre se piensa, en realidad pocas veces, que el funcionamiento del sistema educativo al modo empresarial no produce sino depresión, pues lo que verdaderamente el niño sabe es que no puede, no logra llegar -como alumno- a comprender los contenidos y acompañar la velocidad que el docente imprime a sus clases. Hay pequeños retrasos en el tiempo, claro está, lo esperan humanamente, pero luego se ahondan, y después sí hay un aletargamiento del sujeto en cuanto a su interés por conocer. En realidad, no abandona el deseo de saber, él se ve arrollado por una imparable máquina que sigue adelante y que lo ignora cada día un poco más. Escucha decir de él: es apático, desinteresado, se aburre, ¿habrá que indagar qué ocurre con sus amistades o el hogar? Todo ello es importante, pero también lo es el estado de profunda tristeza en que se sume el alumno cuando es afectado por enseñanzas que lo atropellan, no dándole lugar a una reposición para combinar velocidad, lentitud, ritmos, devenires en el aprender. Pareciera que para él solo hay un porvenir recto, indiscutible. No hay multiplicidades ni diferencias, sí hay una exigencia empresarial de expectativas de logros consistente en acercarse a la buena copia, de manera lineal, lo que se supone es sinónimo de calidad educativa, y eso significa excluir a muchos alumnos de las aulas comunes, y quizá del sistema. Solo quedan los buenos pretendientes en el linaje, en un mundo empapado de significaciones empresariales de competencia.

Sabemos que esas multiplicidades son temidas en las instituciones, pero son las que dan amor a la vida, en tanto que para Spinoza el amor se suscita sobre aquello que nos afecta alegremente, y el odio, contrariamente, surge con/sobre aquello que nos genera tristeza. Decía Foucault: “el orden de los Estados no tolera el desorden de los corazones” (2001, p.322-323). La burocracia, la jerarquía arbitraria y el linaje de los saberes instituidos impiden los encuentros, con ello se genera condiciones de gubernamentalidad en las instituciones y, por lo tanto, subjetividades dóciles al mandato de temer crear situaciones para incluir.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Barcelona: Pretextos.
- Belgich, H. (2016). *Instituciones y microfacismos. Patologías actuales. (Subjetividades, pasiones y la risa sin verdad)*. Rosario: Laborde.
- Belgich, H., Martinelli, M., & Marrone, T. (2017). Múltiples diferencias en las escuelas y la crueldad que asecha. un devenir hacia las inclusiones en argentina. *Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI (RETOS XXI)*, 1 (1), 77-87. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1520>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Madrid: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1993). *Lógica, imaginación, reflexión. Ciencia e inconsciente. pp. 21-50*. Bs. As: Amorrortu.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Bs. As.: Paidós.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Fernández, A. M. et al. (2005). Lógicas constructivas en la construcción de la multiplicidad. *Revista Campo Grupal*. 73, pp. 7-11. Bs. As.

Foucault, M. (1985). *El juego de Michel Foucault. En Saber y verdad. pp. 44-56.* Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1994). La vida: la experiencia y la ciencia. *Texto reeditado en Michel Foucault, Dits et écrits.* Gallimard. París.

Foucault, M. (2000). *Los anormales.* Bs. As: F. C. E.

Foucault, M. (2001) *Historia de la locura el época clásica.* VI. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2012). La tortura es la razón. *El poder es una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida. (pp. 55-65)* Bs. As: Siglo XXI.

García, R. (1999). *La anarquía coronada.* La filosofía de Gilles Deleuze. Bs. As: Colihué.

Nietzsche, F. (2002). *El crepúsculo de los ídolos.* Madrid: EDAF. Cap. I.

Pessoa, F. (1915) con Heterónimo de A. Caeiro. La espantosa realidad de las cosas. *Poemas inconjuntos.* Recuperado en www.javeriana.edu.co/cuadrantephi/pdsf.

Platón (2010). *El sofista.* Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, A. (2017). Profesorado, progenitores y alumnado ante la diversidad sociocultural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 29 (2), 211-231.* doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292211231>

Rodríguez, A. y Fernández, A. D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores ante la diversidad.