



Universidad  
Nacional  
de Rosario

Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

Título:

***Frente a la segregación: La inclusión como  
acontecimiento ético***

Modalidad de presentación: Ensayo

Autora: Degleue, Agustina

Legajo: D-5251/5

DNI: 39.346.947

Docente responsable: Wolkowicz, Diana

Año: 2022

## **Agradecimientos**

A Diana Wolkowicz, por acompañarme en esta instancia y por la transmisión de tantos años.

A Ivonne Laus, por su escucha y lectura atenta y precisa.

A la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

A mi familia y amigos, por el apoyo y la amorosidad.

A quienes despertaron en mí el deseo por escribir acerca de esta temática...

<b><u>Índice</u></b>	1
<b>Agradecimientos.....</b>	
1	
<b>Índice.....</b>	<b>2</b>

Resumen	y	Palabras
<b>Claves</b> .....		3
<b>Introducción</b> .....		4
<b>Desarrollo</b> .....		5
1. Acerca de la discapacidad y el tratamiento de las diferencias.....		5
1. a) El otro anormal: alteridad excluida.....		5
1. b) Surgimiento de la escuela común y segregación: alteridad en un espacio <i>otro</i> .....		6
1. c) La inclusión escolar en su encuentro con la alteridad: ¿una escuela <i>para todos</i> ?.....		7
2. Malestares en la inclusión escolar.....		9
2. a) Del Ideal de La inclusión a las inclusiones <i>posibles</i> .....		9
2. b) Entre el diagnóstico como profecía y el derecho al enigma. Ética y alteridad.....		10
2. c) El saber-hacer del educador frente al avance del discurso cientificista.....		13
2. d) ¿Derecho/respeto a la diferencia o colaboración con procesos de segregación?....		14
3. La inclusión como un imposible.....		16
		<b>Reflexiones</b>
<b> finales</b> .....		18
<b>Referencias</b>		
<b> bibliográficas</b> .....		21

## **Resumen**

El presente ensayo surge a partir de la pregunta por la segregación en la inclusión escolar de personas con discapacidad. Excluidas históricamente de los espacios comunes, hoy cuentan con el derecho de cursar su escolaridad en la escuela común. Sin embargo, se sostiene como premisa que, si bien las normativas en materia de inclusión han significado un gran avance en los derechos de las personas con discapacidad, los intentos de inclusión escolar pueden traer como reverso efectos de segregación, es decir, formas de *estar dentro* pero sin *ser parte*. Retorna la segregación de los sujetos pero esta vez al interior de un discurso que se proclama inclusivo. Se propone poder pensar cuáles son los modos de segregación que pueden configurarse dentro del actual paradigma de inclusión educativa. Para eso se vuelve ineludible abordar los malestares que tienen lugar en las escuelas comunes frente al encargo de inclusión, trabajando cuestiones como el Ideal de la inclusión, el ingreso del discurso cientificista, y consecuentemente de los diagnósticos, en las escuelas y el límite difuso entre el respeto a las diferencias y el establecimiento de guetos que colaboran con procesos de segregación. Frente a estos malestares, pensar la inclusión como una tarea imposible nos permitirá recuperar una posición ética que resguarde al sujeto de los efectos segregatorios que puedan tener lugar en los intentos de inclusión.

## **Palabras clave:**

Inclusión escolar - Discapacidad - Segregación

## Introducción

El presente trabajo surge a partir del recorte de una problemática actual en el entrecruzamiento del campo de la educación y el psicoanálisis: la pregunta por la segregación en la inclusión escolar de personas con discapacidad. Se intenta reflexionar a lo largo del escrito cómo es que la inclusión escolar podría traer como reverso efectos de segregación.

Actualmente en Argentina contamos con normativas en materia de inclusión educativa que han significado un gran avance en los derechos de las personas con discapacidad. Excluidas históricamente de las espacialidades comunes, hoy cuentan con el derecho de cursar su escolaridad en la escuela común. No obstante, se sitúa como premisa que al interior de una escuela que se proclama inclusiva y “para todos”, pueden configurarse modos de segregación en los que el niño o joven con discapacidad esté *dentro* (de la escuela) aunque sin *formar parte*, quedando por fuera del colectivo que constituyen el *resto* de los estudiantes.

El desarrollo del presente ensayo se estructura en tres apartados. En el primero de ellos se realiza un recorrido histórico por los lugares que ha ocupado la discapacidad en las sociedades occidentales, haciendo especial hincapié en lo educativo. Excluidas, segregadas, integradas, incluidas, las personas con discapacidad han sido objeto del tratamiento de las diferencias propio de cada época. Comenzamos en la Antigüedad situando en el Monte Taigeto el paradigma del tratamiento de la persona con

discapacidad: el aniquilamiento de la alteridad. Luego abordamos el surgimiento de la escuela común en su formato moderno, una escuela que se proclama *para todos* pero que excluye a quienes quedan ubicados por fuera ideal de alumno educable. La persona con discapacidad como alteridad segregada ingresa en el sistema educativo con las escuelas especiales. Llegamos a la época actual en la que se configura el paradigma de la inclusión educativa, de la mano de determinadas normativas. Allí trabajamos en torno a la pregunta acerca de si en su encuentro con estos sujetos históricamente excluidos, la escuela común se erige realmente como una escuela para todos.

El segundo apartado aborda lo que llamamos “malestares en la inclusión escolar”. Se proponen cuatro claves de lectura para pensar cómo el malestar puede tener lugar en las escuelas actualmente frente al encargo de inclusión: 1) del Ideal de La inclusión a las inclusiones posibles, 2) acerca del diagnóstico como profecía y del derecho al enigma, de la mano de las categorías de ética y alteridad, 3) qué ocurre con el saber-hacer del educador frente al avance del discurso cientificista y, por último, 4) la pregunta acerca de la colaboración con procesos de segregación que puede tener lugar cuando, paradójicamente, se proclama el respeto a las diferencias.

En el tercer apartado se toma la enseñanza freudiana acerca del factor de imposibilidad inherente a la tarea de educar para pensar qué acontece hoy en las inclusiones escolares ya que, estamos advertidos, no todo es educable, siempre queda un resto, un margen de libertad del sujeto que hace que los efectos de la inclusión no puedan anticiparse.

Con “la entrada de ese sujeto extraño, extranjero, históricamente segregado (...) en las escuelas comunes (...) todas las certezas de lo común se interpelan” (Dubrovsky, 2020, p. 213). Interpelar las certezas de lo común puede llevar a ciertas incomodidades en la escena escolar, dando lugar a la segregación de ese otro extraño o, en el mejor de los casos, a la construcción de colectivos plurales. El presente escrito se estructura abordando las oscilaciones entre ambas derivas.

## **Desarrollo**

### **1. Acerca de la discapacidad y el tratamiento de las diferencias**

*Hay un otro que (...) ha sido y es todavía pensado, percibido y sentido como una suerte de cuerpo amorfo e incontrolable, una especie de mente oscura y salvaje, un movimiento desparejo y peligroso, una atención hacia otro lugar, un comportamiento que acecha, un tipo de lenguaje de ausencias, arritmias y sinsentidos (Skliar, 2015a, p. 122)*

En el presente apartado se busca dar cuenta de los lugares que han ocupado las personas con discapacidad a lo largo de la historia, específicamente en relación a lo educativo: han sido excluidas, segregadas, integradas, incluidas. Se utilizará el término “alteridad” en los apartados aludiendo al hecho de que la discapacidad ha implicado siempre un Real que ubica al sujeto *del otro lado* del ideal, ya sea de sujeto moderno, de hombre sano o de alumno.

Si bien las personas con discapacidad conforman un colectivo que ha sido excluido históricamente de las espacialidades comunes, siendo la escuela una de ellas,

desde finales del siglo XX se perfila el paradigma de la inclusión. En lo que respecta a la educación, a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad se les presenta la posibilidad de ingresar en la escuela común y de cursar allí su escolaridad. La escuela se erige así como una escuela para todos, que aloja la diferencia. ¿Alcanza con compartir el espacio escolar, con estar *todos juntos* para pensar en una educación inclusiva?

### 1. a) El otro anormal: alteridad excluida

A lo largo de la historia, el tratamiento de las diferencias que portan las personas con discapacidad ha tomado distintas formas, ya sea la exclusión, la segregación, la integración o la inclusión. Justamente por encarnar, en términos levinianos, la representación de lo otro de la mismidad, es que podemos pensar que los espacios que han habitado, y los que no, las personas con discapacidad están íntimamente ligados al tratamiento de las diferencias propio de cada época.

En la Antigüedad y la Edad Media eran considerados sujetos extraños, y su extrañeza radicaba en que no se contaba con un saber acerca de su anormalidad. En Esparta, los niños nacidos con alguna malformación física eran arrojados desde la cima del Monte Taigeto, tratamiento paradigmático del otro si pensamos en la acción de quitarlo de la vista, o *sacárselo de encima*. Actualmente muchas prácticas situadas desde la moral de época, actuando en nombre del Bien del otro, pueden tomar esta forma de *quitarse al otro de encima*. Pensemos en los niños con discapacidad en proyectos de integración muchas veces, no siempre, *arrojados* al interior de las escuelas comunes, espacio que se les puede volver inhóspito si no se considera el quién, por qué y cómo de esa inclusión.

En el Medioevo, habiendo aumentado la cantidad de niños nacidos con alguna discapacidad debido a elementos congénitos o a daños perinatales, la iglesia atribuía la causa de las anomalías a elementos sobrenaturales como estar poseído por el demonio (Encinosa León, 2017). En ese momento las personas con discapacidad eran excluidas “bien por exterminio, eliminación y muerte, bien por segregación, distanciamiento y expulsión” (Rubio-Gaviria y Lockmann, 2018, p. 169).

El siglo de las luces trajo aparejado el ideal occidental de un sujeto autoconsciente, iluminado por la Razón. Se excluyó de inmediato a quienes fueran ajenos a ese modelo (Follari, 1996). “Indios, negros, asiáticos - y todo el *“otro lado”* de Occidente mismo (marginales de distinta índole, “locos”, homosexuales, buscadores de límites) - fueron orillados a la excepcionalidad, pasaron a ser puestos fuera de los bordes de la normalidad y de la aceptabilidad” (Follari, 1996, p. 16). Al quedar por fuera del ideal de

5

sujeto de la época, del estereotipo moderno de Hombre Sano, las personas con discapacidad fueron excluidas como respuesta a su diferencia (Cuevas, 2011). Las sociedades disciplinares de la Modernidad construyeron binomios (normal/anormal, sano/enfermo) y a partir de allí es que todo cuerpo anormal, capturado por un aparato de saber/poder, fue institucionalizado y ubicado en un espacio determinado (Rubio-Gaviria y Lockmann, 2018). Es así que vemos surgir otros modos de tratamiento de quienes encarnan la diferencia, ya no vía exclusión por aniquilamiento. La etiqueta “discapacitado” surge en una sociedad que construye binomios, por lo cual quienes portaran dicha etiqueta compartían el mismo destino que el resto de los *anormales*. Las personas con discapacidad (intelectual, auditiva, visual) eran ingresadas en asilos, manicomios y prisiones junto con ancianos, criminales, y todos aquellos considerados no iluminados por la Razón (Cortese y Ferrari, 2003). El objetivo era mantenerlos alejados del resto, de los sujetos que se encontraban dentro de los parámetros de la norma.

## 1. b) Surgimiento de la escuela común y segregación: alteridad en un espacio otro

Entre las varias instituciones creadas en la Modernidad hay una que reviste particular interés para el presente trabajo: la escuela. En el contexto de surgimiento de los Estados Nacionales nace la escuela universal y obligatoria, una escuela *para todos*. Si bien hasta el momento existían otras formas educativas, tales como catequesis, instrucción en la familia y trasmisión oral de la cultura, entre otras, a finales del siglo XIX la forma escolar se instala como modalidad hegemónica de trasmisión de los bienes culturales (Serra y Fattore, 2006).

Serra y Fattore (2006) sostienen que en la experiencia escolar "(...) se ponía en juego un lenguaje y una cultura comunes, a la vez que un sentimiento colectivo de inclusión en un "nosotros" más amplio que el de la pequeña comunidad o grupo de pertenencia" (p. 6). La escuela se presentó así como ese espacio "donde era posible construir semejanzas en las diferencias" (Serra y Fattore, 2006, p. 6) ¿Qué lugar había en lo escolar para las diferencias que portaban los sujetos con discapacidad?

Llamada a incluir a poblaciones tan diversas en una identidad común, la escuela apeló a la homogeneización. Inés Dussel (2004) sitúa que los principios educativos modernos instalaron la equivalencia entre igualdad (escuela *para todos*) y homogeneización (todos iguales). En este contexto aparece un nuevo problema: había niños que quedaban por fuera de ese ideal de homogeneización ya que no aprendían como la institución escolar esperaba. Alfred Binet, psicólogo y pedagogo francés fue llamado a estudiar este malestar que aparecía en las escuelas (Cortese y Ferrari, 2003). Es así que en el siglo XIX inventa el test de inteligencia, dando lugar posteriormente a la aparición del cociente intelectual. La escuela para todos halló su límite con la aparición del discurso médico-psicológico que determinaba quiénes *no iban a poder* aprender en la escuela común (Arocena, 2018). Se cristaliza la diferencia: discapacidad, ignorancia, incorregibilidad (Dussel, 2004). En este siglo el discurso de la ciencia comienza a filtrarse en la escuela, situación que tiene vigencia actualmente, aunque con otras características que abordaré más adelante.

La psicología evolutiva contribuyó a construir discursos acerca de la normalidad, estableciendo qué se esperaba de cada sujeto acorde a su edad cronológica (Arocena, 2018). Por ende el encuentro entre la escuela moderna (que se erigía en un ideal de homogeneidad de sus alumnos) y el discurso de la ciencia trajo aparejado la clasificación de estudiantes (Sánchez, 2016) y consecuentemente la identificación de aquellos sujetos anormales o, en palabras de Carlos Skliar (2015a), *alteridades deficientes*.

Hay un otro, en medio de nuestras temporalidades y de nuestras espacialidades, que ha sido y es todavía inventado, producido, fabricado, (re)conocido, mirado, representado e institucionalmente gobernado en términos de aquello que podría denominarse como un otro "deficiente", una alteridad "deficiente", o bien, aunque no sea lo mismo, un otro

6

"anormal", una alteridad "anormal" (p. 121).

Inés Dussel (2004) sitúa que la pedagogía, tomando como modelo a la biología, dio lugar a un determinismo en la consideración de quiénes triunfarían en la escuela y quiénes fracasarían. Entonces, la escuela moderna se constituye como escuela para las mayorías, pero no *para todos*, quedando por fuera aquellos niños definidos como *no escolarizables*. Recibidos en un primer momento por la iglesia, llegan finalmente a las escuelas especiales, diagnóstico mediante. Son los niños que Binet definió como no escolarizables a partir de la aplicación de su test de inteligencia (Filidoro, 2003). En este momento tiene origen en diversos países la educación especial como sistema educativo

paralelo y separado de la escolaridad común. Se fundan instituciones y centros destinados a la educación de personas con discapacidad. En Argentina se crea en el año 1885 el Instituto Nacional de Sordomudos, estrechamente ligado al establecimiento de la obligatoriedad de la educación primaria con la Ley 1420, sancionada un año antes (Voegeli de Goetz y Rojo Vivot, 1988).

A diferencia de otros autores, Rubio-Gaviria y Lockmann (2018) proponen pensar la creación de instituciones educativas destinadas específicamente a personas con discapacidad, no en términos de segregación, sino como un primer movimiento de inclusión en los procesos educativos. Podemos situar la pregunta por lo inhabitable del espacio escolar para algunos sujetos, me refiero al espacio escolar en su formato moderno que instaura la homogeneidad de tiempos, formas y contenidos. Si bien es cierto que con las escuelas especiales se funda una espacialidad otra para las alteridades deficientes, a su vez construyen las condiciones para que muchos sujetos puedan acceder a los “conocimientos legitimados públicamente” (Cullen, 1997, p. 35).

### **1. c) La inclusión escolar en su encuentro con la alteridad: ¿una escuela para todos?**

Hemos realizado un recorrido por los paradigmas de exclusión y posteriormente de segregación de las personas con discapacidad. En la época actual ubicamos el tratamiento de las diferencias dentro del paradigma de la inclusión educativa, es decir que las personas con discapacidad tienen la posibilidad (que muchas veces bascula entre el derecho y el imperativo) de cursar su escolaridad en una escuela común. Quisiera destacar el significativo *común* para pensar la escuela como aquel lugar de encuentro y de reconocimiento del otro como semejante y como otro. Laurence Cornu (2012) sostiene que lo común es una cuestión de hospitalidad, de recibimiento del otro que es *uno más* y a la vez, forzosamente otro.

En su seminario acerca de la hospitalidad, Jacques Derrida junto a Anne Dufourmantelle (1997) proponen pensar la misma en tanto “se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro” (p. 7) y es en ese acto que lo otro puede conmover las certezas y saberes previos de quien ofrece la hospitalidad. Podemos pensar que esto es justamente lo que ocurre en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad: eso *otro* irrumpe en las escuelas comunes, en los saberes previos de la institución, y por qué no, de los educadores (Cuevas, 2011). Con el ingreso de estos sujetos en lo escolar acontece lo plural, y vale situar que lo plural puede dar lugar a lo colectivo. De la mano de Cornu (2012) reconocemos en la escuela un espacio donde puede hacerse una experiencia *en común*, a la vez individual y colectiva, de la cultura.

Ahora bien, ¿cuál es la normativa que sienta las condiciones para que pueda tener lugar esta experiencia colectiva? La inclusión educativa se asienta sobre un marco normativo que en Argentina lo constituyen la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Ley N° 26.378 (2008) bajo la cual la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo toma estatuto de ley, la Resolución N°174/12 y la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación. Particularmente la provincia de Santa Fe cuenta con el Decreto N° 2703, del año 2010 que establece las

Pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Hallamos en la Declaración de Salamanca (1994) y en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) antecedentes ineludibles de la normativa actual en nuestro país. En 1994 se llevó a cabo en Salamanca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el gobierno español y

la UNESCO y con la representación de noventa y dos gobiernos. Allí se elaboró la Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales, instalando como asunto público la integración escolar de personas con discapacidad. Se trata de un documento que ubicando como objetivo lo que se llamó la “Educación para Todos”, reconoce la necesidad de políticas que favorezcan una educación integradora “capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994, p. 3). La Declaración insta a los gobiernos a adoptar como política el principio de educación integrada, en la que todos los niños puedan matricularse en escuelas comunes, “a no ser que existan razones de peso para lo contrario” (UNESCO, 1994, p. 9). Podemos pensar que aquí se contempla la singularidad dentro de la *Educación para Todos* que propone la Declaración, ya que deja escrito que hay sujetos que nos hablarían de razones para no incluirse en una escuela común.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2006 y promulgada en nuestro país como ley (Ley 26.378) en el año 2008, estableciendo la obligatoriedad de un sistema de educación inclusiva. El Artículo 24 postula que para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad, los Estados Partes deben asegurar que se realicen ajustes en el sistema general de educación en función de las necesidades de cada sujeto y que se faciliten apoyos personalizados en las escuelas. Aquí ya aparece la idea de que puedan introducirse cambios en el formato escolar para que, como gesto primero de la escuela, *todos* sean bienvenidos (Skliar, 2013). Es decir, las condiciones iniciales para que pueda tener lugar la inclusión de un sujeto con discapacidad deberían estar, luego el sujeto consiente o no: hace su acto.

Retomo aquí una idea que transmitía Carlos Skliar contemporáneamente a la sanción de la Ley 26.378. El docente e investigador argentino sostiene que, al menos en aquel momento, quedaba claro que *había que* estar juntos en el sistema educativo (resalto esta expresión para pensar cómo la inclusión educativa se fue introduciendo muchas veces como mandato), pero que urgía preguntarse acerca del cómo y el para qué de ese encuentro (Skliar, 2008a). Es una pregunta que catorce años después sigue insistiendo y se traduce en el malestar actual en las escuelas.

En el año 2006 se sanciona en Argentina la Ley de Educación Nacional N° 26.206. El Artículo 11, inciso n), dice que las personas con discapacidades, temporales o permanentes, deben recibir una propuesta pedagógica desde la cual puedan desarrollar el máximo de sus posibilidades. Además, la Educación Especial aparece como aquella modalidad del sistema educativo que asegura, en todos los niveles y modalidades, el derecho a la educación de las personas con discapacidad, trabajando específicamente en aquellas situaciones que no puedan ser abordadas por la educación común.

En junio del año 2012 el Consejo Federal de Educación emite la Resolución N° 174/12, donde se esboza la pregunta acerca de las formas de escolarización en su encuentro con la diferencia que portan algunos alumnos:

Se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador (Resolución 174/12, 2012, p.2).

dentro de la categoría de lo esperable. Es así que muchas veces en el derecho a la inclusión se cuela el ideal de normalización del otro, y se producen efectos contrarios a lo que propone la letra de la Resolución 174/12, ya que no se logra superar aquellas prácticas y saberes que “esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes” (Resolución 174/12, 2012, p.2).

Podemos leer aquí un asunto que amerita detenernos: cuando la inclusión escolar presenta un empuje a la normalización del *otro*, y utilizo este término deliberadamente ya que la escuela común fue creada para un modelo de estudiante que se corresponde con el sujeto moderno racional, normal y educable, donde todo aquel que no se encuentre dentro de estos parámetros incomoda en la escena escolar.

La entrada de ese sujeto extraño, extranjero, históricamente segregado, entra por la puerta (o la ventana a veces) de la inclusión en las escuelas comunes. Por lo tanto, todas las certezas de lo común se interpelan a partir de esta inclusión (Dubrovsky, 2020, p. 213).

Nos interrogamos junto a Cornu: “¿se pueden pensar allí y poner en acto las condiciones de un *en común* que acoge a cada uno en particular?” (2012, p. 139). Me pregunto entonces cuál es el tratamiento de las diferencias en la época y particularmente en la escuela cuando las mismas son nombradas con el significante discapacidad. Ensayo una respuesta posible tomando a Anna Aromí, Violeta Núñez y Hebe Tizio (1999) cuando sostienen que “asistimos al riesgo de confundir el respeto a la diferencia con el establecimiento de guetos o la instauración y/o colaboración con procesos de segregación” (p. 80).

Si bien las normativas en materia de inclusión educativa han significado un gran avance en los derechos de las personas con discapacidad, cabe preguntarnos por los efectos de segregación que pueden configurarse en las escuelas, es decir, formas de estar dentro de la institución, pero sin *formar parte* del colectivo que constituyen el resto de los estudiantes.

## **2. Malestares en la inclusión escolar**

*Una imagen del totalitarismo: el rostro de aquellos que, cuando miran a un niño, saben de antemano qué es lo que ven y qué es lo que hay que hacer con él. La contraimagen: el rostro de aquellos que son capaces de sentir la mirada enigmática de un niño, percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para sus certezas y seguridades y, pese a ello, permanecer atentos a esa mirada y sentirse responsables ante su mandato: ¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!*  
(Larrosa, 2000, p. 165)

En la letra de las leyes y resoluciones se deja entrever el ideal de la inclusión. Sin embargo, al tornarse praxis siempre acontece *otra cosa*. Es por ello que abordaremos aquellos malestares que, entendemos, pueden leerse actualmente en las escuelas frente al encargo de la inclusión. Podríamos hablar también de los avatares de la inclusión escolar, y aquí resulta interesante la etimología de la palabra “avatar” que, proveniente del sánscrito *avatâra*, designa el descenso de una divinidad a la Tierra. Cuando algo divino desciende para encarnarse, cuando el ideal toma forma en la praxis, algo cae... afortunadamente.

### **2. a) Del Ideal de La inclusión a las inclusiones *posibles***

La psicoanalista argentina Viviana Cuevas (2011) propone pensar que el ideal de la inclusión educativa en las escuelas puede tomar dos formas. Por un lado, la de un

ideal absoluto que se presenta como pura realización y, centrándose en aquello que *no anda*, da lugar a fantasías de re-educación plena de los sujetos. Cuevas lo entiende como un ideal normativo que lleva, en educadores y profesionales de la salud, a una eterna “re-educación de aquello que no se re-educó, de la cura de lo que no se cura” (Cuevas, 2011, p. 61). Orientando su praxis a partir del universal de lo que “debería ser”, no sin “el peso mortificante del ideal (...) en sus efectos irrealizantes” (Najles, 2009, p. 34), el educador sucumbe inevitablemente en la impotencia. Por ende, muchas veces, comandados por fantasías de omnipotencia, se persiguen intentos de inclusión *a toda costa*, atropellando al sujeto con terapias comportamentales y soluciones normalizadoras (Kiel, 2022) o, por otro lado, sucumbe el educador en la impotencia, abandonando su praxis. Podemos ejemplificar este último caso con aquellos niños en proyectos de inclusión que no comparten con su docente y compañeros más que el espacio físico del aula.

Resulta interesante abordar aquí una vertiente del ideal de la inclusión como pura realización y es aquella que deriva en un furor normalizador. Leído como rasgo de época propio del discurso cientificista, Laura Kiel (2019) se pregunta “¿a qué nos lleva esta confianza en la ampliación del campo de lo posible, “todos normales”, vía las soluciones de la ciencia: tratamientos, reeducación, terapia, medicación, más terapia, más tratamiento, más medicación?” (p. 118). Kiel sostiene que los enfoques intervencionistas propios del campo de la salud, operando bajo la lógica de discursos cientificistas, han acabado por colonizar los vínculos escolares “diluyendo en consecuencia los límites entre educar y curar” (2020, p. 247) y produciendo efectos de segregación. Podemos pensar en las integraciones *a cualquier precio*, donde debajo del ideal de inclusión se desliza el furor normalizador que condena al niño al lugar de objeto segregado (Bassols, 2013). “Interpretamos este camino de la segregación como la pérdida del estatuto de ser hablante para caer en el estatuto de objeto de manipulación por parte del mercado; objeto plus de goce, homologable a cualquier objeto producido por la tecnología (Najles, 2009, p. 42). El niño, niña o joven con discapacidad puede quedar coagulado en el lugar de objeto de intervención: niño a normalizar, a curar, a incluir. En muchos casos se borran los límites que diferencian estas tareas.

Situamos anteriormente que para Viviana Cuevas (2011) el ideal puede tomar dos formas, hasta aquí trabajamos el ideal como realización absoluta. Otra vía de entender el ideal para Cuevas es desde lo posible, y lo posible se configura si recuperamos la enseñanza freudiana del factor de imposibilidad inherente a las profesiones de psicoanalizar, gobernar y educar. Freud (1937) afirma que las profesiones imposibles lo son porque se puede saber anticipadamente que sus resultados serán insuficientes, por ende insatisfactorios. Si los intentos de inclusión escolar tienen lugar *respetando* el factor de imposibilidad inherente a la acción de educar, advertidos de que no todo es educable, de que el sujeto siempre hará *otra cosa* que lo que se espera, entonces podemos pensar en una inclusión posible.

## **2. b) Entre el diagnóstico como profecía y el derecho al enigma. Ética y alteridad**

No podemos dejar de abordar la cuestión del diagnóstico ya que es condición previa de una inclusión escolar: para que un niño, niña o joven con discapacidad pueda ingresar en una escuela común bajo un proyecto de integración debe contar con un Certificado Único de Discapacidad (CUD) en el que figura un diagnóstico. El problema no reside en el diagnóstico en sí sino en el lugar que ocupa en las escuelas actualmente: puede funcionar como orientación de trabajo, como carta de presentación de un sujeto, como profecía acerca de su destino en la institución escolar, entre otras opciones.

Resulta interesante tener en cuenta cuál es el lugar del diagnóstico en la época

actual, ya que forma parte del entramado que constituyen dos fenómenos que han capturado los cuerpos de los seres hablantes a través de aparatos de medición, manuales diagnósticos, protocolos y fármacos: el avance del mercado y la universalización del saber de la ciencia (Kiel, 2022). Asistimos a una época

10

“caracterizada por la dominancia del discurso cientificista” (Kiel, 2019, p. 116), discurso que trae aparejada una suerte de fascinación por capturar a los sujetos bajo categorías diagnósticas y que hoy en día impregna de forma particular las escuelas.

Por supuesto que hay un real en la discapacidad pero, al decir de Viviana Cuevas “como experiencia límite [la discapacidad] será siempre heterogénea. Será necesario, entonces, dejar un espacio para *un más allá* del síndrome” (2011, p. 61). En palabras de Carlos Skliar:

No habría que dejarse arrastrar por esa mismidad que todo lo cuenta, en sumas y restas trazadas desde una alcantarilla, olvidando al sujeto que queda sumergido o ignorado entre posiciones numéricas, coeficientes, pérdidas y ganancias y umbrales. Porque sino el otro es la imagen de un otro sólo de la manipulación numérica, un otro medible, un otro obscenamente cuantificable, sin rostro, sin lengua, sin cuerpo o bien con un rostro, una lengua y un cuerpo debidamente mensurados (2015a, p. 61).

Lo que empieza a quedar como resto inquietante para la época es el cuerpo pulsional, ese cuerpo que se desplaza en el espacio, que irrumpe, que molesta, ese *cuerpo ruido* dirá Marita Manzotti (2010). Y aquí llega oportunamente la ciencia con sus diagnósticos, sus predicciones, sus determinaciones absolutas acerca del sujeto, a silenciar y acomodar ese *cuerpo ruido*. El problema reside en que nunca se lo logra completamente, y en ese punto siempre habrá algo (o alguien) que denuncie el límite de la ciencia para predecir, medir y acallar el cuerpo ruido, se lo puede ver en las aulas. Respecto de estos cuerpos ruido inquietantes para la época, por lo tanto también para las escuelas, Norma Filidoro (2019) escribe acerca del caso de Ariel, un niño de 4 años diagnosticado con Trastorno Generalizado del Desarrollo. Su maestra cuenta en un informe que Ariel *interrumpe* las rondas de saludo entrando y saliendo, parándose en el medio, mirando y volviendo a salir. Lo que resulta interesante es la lectura que trae Filidoro al situar que quizás esa sea la forma que tiene Ariel, con su cuerpo ruido, de participar de las rondas de saludo. Y se pregunta: “¿Será que [su modalidad de ser y estar en la escuela] puede suprimirse así, sin consecuencias para el sujeto?” (Filidoro, 2019, p. 85). ¿Puede silenciarse ese cuerpo ruido sin consecuencias para Ariel?

Otra cuestión a considerar es cuando se encuentra el síntoma, como lo más singular del sujeto, con la categoría diagnóstica. Cuando el niño hace síntoma en la escuela y el diagnóstico viene a *explicar* lo que ocurre, lo hace desde una categoría estandarizada que agrupa sujetos, por lo cual inevitablemente se borra la dimensión singular del síntoma obturando toda posible pregunta acerca del malestar de ese niño. Al abordar aquello que no anda según lo esperado a partir de categorías diagnósticas estandarizadas se segrega el sujeto y, por ende, el síntoma que “con su disidencia, denuncia un no-todo que escapa a lo cuantificable, protocolizable y homogeneizable” (Zelmanovich, 2020, p. 10). Hablamos de una época que insiste en tipificaciones estandarizadas que rotulan el sufrimiento del niño y que cuando de lo escolar se trata, imposibilita una lectura acerca de las particularidades de ese sujeto y de sus modos singulares de habitar la escuela. Por ejemplo, cuando se diagnostica a un niño con Trastorno del Espectro Autista, ¿qué del nombre propio se pierde tras esa nominación general? Dice al respecto Norma Filidoro:

El niño termina perdiéndose (nos) en un nombre que, sin ser el suyo, lo define desde el otro y para el otro, que en ese acto se arroga el saber/poder de una respuesta en el lugar

donde debería abrirse una pregunta (2011, p. 214).

La psicoanalista argentina Lujan luale realiza una lectura de una agudeza clínica indispensable para pensar la cuestión del diagnóstico en las escuelas. Sostiene que debiendo pertenecer al ámbito de lo privado, eso que se escribe acerca del sujeto como diagnóstico comienza a circular sin más en las escuelas implicando muchas veces una transgresión a la privacidad, por ejemplo con el pedido de informes de las escuelas a los profesionales de la salud (luale, 2019).

11

Carlos Skliar ubica que frente al encargo de inclusión hay escuelas que, antes de abrirle sus puertas al recién llegado, realizan un diagnóstico exhaustivo: “¿Quién eres tú? ¿Qué lengua hablas? ¿Cómo te llamas? ¿Cómo aprendes? ¿Qué tienes? ¿Qué quieres de nosotros?” (2015b, p. 39) Me interesa particularmente cuando el diagnóstico se transforma en *profecía* situando qué puede y qué no un sujeto en el ámbito de lo escolar, eliminando toda posibilidad de sorpresa, de contingencia y, por ende, de asombro (tanto del educador como del sujeto). Resulta importante pensar cómo impacta en la subjetividad de ese niño o niña ser situado por el otro como discapacitado, ya que sabemos que “los modos en que los niños son leídos producen efectos: ya sea porque el niño se aliene a esos significantes o se rebele a ellos” (luale, 2019, párr. 4). Aunque actualmente se hable en términos de “tener” una discapacidad y no de *ser* discapacitado, luale ubica que en los hechos la situación es otra, ya que el significante “discapacitado” atañe al ser y trae aparejados una serie de efectos allí donde circula: en el docente que, suponiendo que el estudiante no puede aprender, no logra ver sus avances o en aquellos padres que difícilmente pueden advertir las destrezas de un hijo considerado *torpe* (luale, 2019).

En este punto la escuela tiene la posibilidad de ofrecerle algo distinto al sujeto ya que, en palabras de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), lo escolar es una cuestión de *suspensión*, suspensión de las exigencias, las tareas y roles propios de otros ámbitos, como el familiar. Sin destruir esos aspectos, los vuelve temporalmente inoperantes. Es decir, que en ese umbral necesario que es el ingreso a la escuela se deja atrás (temporalmente) cómo ese sujeto es leído en otros entornos “para convertirse en un estudiante, como todos los demás” (Masschelein y Simons, 2014, p. 13). La escuela brinda la oportunidad de liberar a los estudiantes del pasado (que muchas veces los define en términos de déficit) y del futuro (que puede presentarse como ya perdido). Por lo cual, el ingreso de un niño, niña o joven con discapacidad en una escuela común puede ser una oportunidad para que ese sujeto se despegue temporalmente de los efectos del diagnóstico, de lo que se *dice* de él: tanto de su pasado (aquello con lo que llega a la institución) como de su futuro. La educación trae la oportunidad política de “desatar a alguien de la profecía de fracaso con que llega” (Rattero, 2001, p. 3).

A partir del avance del discurso científicista, y con la consecuente circulación de categorías diagnósticas en las escuelas, podemos pensar que, actualmente, lo escolar como suspensión está en crisis: quedando muchas veces el niño, el educador y otros agentes de la escuela adheridos a las profecías con que llega el sujeto.

Frente a esta característica de la época, y particularmente en la inclusión escolar, resulta necesario recuperar lo que Jorge Larrosa (2000) ubica como la dimensión del enigma de la infancia. Si bien el pedagogo español se refiere específicamente a la infancia, podemos extrapolar la categoría de enigma a cualquier sujeto y hablar del *enigma del sujeto*. Larrosa (2000) dice que el recién nacido comporta una alteridad porque es siempre otra cosa que lo que anticipamos, lo que sabemos, deseamos o esperamos. Por ende, el encuentro con la infancia jamás podría ser del orden de la apropiación o del reconocimiento de algo ya sabido, en tanto pertenece a la dimensión del enigma e implica un encuentro cara a cara con aquello extraño y desconocido que no

puede ser capturado por las certezas previas.

Reivindicar la dimensión del enigma del sujeto en las escuelas implica a su vez recuperar la categoría de alteridad de Emmanuel Levinas (1993), ya que el filósofo lituano va a sostener que la relación con el otro es siempre la relación con un Misterio. Para dar cuenta de lo que entiende por alteridad, Levinas sitúa la relación de lo Mismo y lo Otro en términos de Totalidad e Infinito: sostiene que la totalidad nunca logra constituirse debido a que lo Infinito del Otro, por definición, no se deja integrar. En este punto podemos pensar la inclusión como “una relación educativa de mutuo desconocimiento” (Skliar, 2015b, p. 41). A partir de la categoría de alteridad de Levinas, Carlos Skliar dice que “el otro ya no parece ser sólo un afuera permanente, o una promesa integradora, o su regreso a nuestro hospedaje, o su extranjería, o su andar errante y/o vagabundo. Su irrupción confunde el espacio de la mismidad” (2015a, p. 80). Con la llegada de cada niño

12

a la escuela, y sobre todo la de aquellos que comportan con su discapacidad una alteridad radical a la institución, las certezas de los agentes acerca de cómo es un alumno, cómo se aprende, cómo se construye un vínculo educativo, se diluyen para, en el mejor de los casos, reconstruirse.

Levinas (2002) sostiene que partir de la idea de lo Infinito del Otro es lo nos puede llevar a construir una relación ética con el otro. Considerando los postulados levinianos podemos entender la educación como un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2014), ya que la acción de educar implica una respuesta a la demanda del rostro del otro, y el rostro, para Levinas, no es la cara sino la huella que deja el otro en quien lo mira ¿Cómo es mirada la alteridad? Carlos Skliar aproxima una respuesta:

Hay una mirada que parte desde la mismidad. Otra que se inicia en el otro, en la expresividad de su rostro. Tal vez esta distinción sea una forma para poder mirar entre aquellas (...) imágenes que toman como punto de partida y como punto de llegada el yo mismo, lo mismo (...) y aquellas que comienzan en el otro y se someten a su misterio, a su lejanía, su rebeldía, su expresividad, su irreductibilidad. Una imagen de lo mismo que todo lo alcanza, lo atrapa, lo nombra y lo hace propio; otra imagen que retorna y nos interroga, nos conmueve, nos desnuda, nos deja sin nombres (2015a, p. 55).

Podemos pensar que si la educación es una cuestión de suspensión lo será en tanto se le pueda ofrecer al sujeto otra mirada, no una que pretenda conocerlo de antemano (y aquí el lugar del diagnóstico juega un papel importante) sino una mirada que se someta a su misterio. La llegada del niño, niña o joven con discapacidad a la escuela común puede entonces significar el pasaje por un umbral que instala un más allá de los significantes que portó el sujeto hasta entonces, abriendo un margen para *lo posible* no previsto.

## **2. c) El saber-hacer del educador frente al avance del discurso científicista**

A partir de su trabajo en las escuelas, el investigador y docente argentino Carlos Skliar (2008b) recupera decires de educadores que, frente al encargo de inclusión, expresaban la sensación de no estar preparados para trabajar con ese niño, niña o joven con discapacidad. Quizás estas enunciaciones se sostengan en fantasías de “un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo” (Skliar, 2008b, p. 10). Pero ¿es posible estar preparado para el encuentro con un otro que *siempre está por llegar*? (Frigerio y Diker, 2003, como se citó en Cornu, 2012).

Siguiendo a Jean-Luc Nancy, Skliar (2008b) propone pensar que la educación siempre debería suponer afección (afectar y dejarse afectar), de lo contrario estaríamos pensando en un encuentro con el otro sin que nos pase nada. Se vuelve necesario

desarmar ese ideal de la inclusión escolar en términos de “una calma ficticia, de una armonía sin embates, de una empatía inmediata y de la solución de todos los conflictos” (Skliar, 2008b, p. 15).

Tomados por lo que anteriormente nombramos como el Ideal absoluto de la inclusión, muchos países han procurado encontrar una solución a los malestares que se presentan en las escuelas vía una *buena formación*, una buena *capacitación* (Skliar, 2008b) ¿Será la inclusión una cuestión de preparación, de formación?

Todo encuentro con la alteridad pensado desde la anticipación estaría apelando a un dispositivo técnico, y la inclusión jamás podría implicar un saber técnico.

No se trata de sostener desde la Formación que “Hay un conjunto de técnicas que voy a enseñarte sobre la educación inclusiva, entonces a partir de ahí, vos vas a poder construir una escuela inclusiva”, porque eso sería imposible, porque una vez que se enseñen todos esos saberes, va a venir alguien, alguno más distinto al que no vamos a saber cómo tratar (Casal, 2019, p. 56).

13

Siguiendo a Kiel (2020) situamos que frente a la llegada, muchas veces en forma de *irrupción*, de un número cada vez mayor de niños con discapacidad en las escuelas comunes, el sistema educativo apeló al ingreso masivo de profesionales del campo de la salud en las aulas. Este proceso tuvo lugar de la mano de una fuerte apuesta por parte de las escuelas a un saber técnico, de especialista, “que expropia al docente de la confianza en su saber pedagógico” (Kiel, 2020, p. 247). Es decir, que lo que podríamos nombrar como la colonización de la escuela por parte de los discursos de la salud (Filidoro, 2019) ha llevado muchas veces a educadores y escuelas a ser despojados de su saber-hacer. No podemos dejar de situar aquí el peso de los diagnósticos en las escuelas, que pueden llevar a intervenciones basadas exclusivamente en lo que, desde el discurso de la salud, ha sido dicho/escrito acerca de ese niño, acotando las potencialidades creadoras del oficio de los educadores (Vallejos, 2008). Norma Filidoro dirá que de lo que se trata es de “devolver a la escuela su carácter profanador (...), devolverles a las maestras y maestros la posibilidad de jugar” (2019, p. 97).

Entonces, si la educación es una relación que parte de un mutuo desconocimiento, de encuentro con lo Infinito del Otro, no se trataría de capacitarnos en una *técnica* previo a su ingreso en la escuela. Al contrario, “como nos lo enseñara J. Lacan, tanto gobernar, como educar, como psicoanalizar, forman parte del arte y no de ciencia alguna” (Najles, 2009, p. 41).

Siguiendo a Vilma Cocoz (2021) podemos decir que en el oficio de educar, al igual que en el resto de las profesiones llamadas imposibles, la voluntad o el conocimiento teórico de un oficio resulta insuficiente, ya que allí interviene el deseo del sujeto, podríamos llamarlo el deseo del educador.

Frente a las pretensiones de saber de antemano cómo encontrarnos en las aulas con lo Infinito del Otro, quizás se trate de reivindicar la inclusión como una cuestión ética, en tanto “se trata de la respuesta a la demanda del otro en una situación, cada vez, inédita. La inclusión es una construcción del día a día y del uno por uno” (Filidoro, 2019, p. 82). Es una cuestión ética porque apela al saber-hacer del educador, ya que las respuestas de cómo hacer en el encuentro con cada estudiante no está en ninguna Resolución, en ninguna técnica y en ningún manual. Norma Filidoro (2019) dirá que la inclusión es un acto enunciativo ya que incluye al sujeto que enuncia, a su deseo. Y es interesante pensarla no sólo como acto enunciativo del educador sino como acto del sujeto, que frente a la demanda de incluirse o de *dejarse incluir* puede prestar su consentimiento al acto educativo, o no.

Recupero aquí una viñeta que comparte Norma Filidoro:

Habla la maestra de Alejo: “Lo recibí con el diagnóstico de TGD. Decían que no podía prestar atención a nada, que no se interesaba por nada, que estaba en su mundo, que miraba siempre para otro lado y entonces, claro, que nunca entendía lo que estaba pasando, lo que tenía que hacer. Empecé a observarlo más desprevénidamente, a preguntarme a dónde miraba cuando no prestaba atención o qué le interesaba cuando no le interesaba nada. Un día lo descubrí en el patio, mirando las hormigas (...) Armé un proyecto sobre las hormigas y fue genial. Era el primero en responder, en hacer, en dibujar y mostrar (...)” Esta maestra, docente de Nivel Inicial de Sala de cuatro, se separó del cálculo, lo puso en suspenso (...). Renunció a la información (sobre el Trastorno Generalizado del Desarrollo) para dar lugar a su saber, el saber propio (y por eso mismo, expropiable) del docente. Renunció a la correlación entre diagnósticos y conductas para intentar comprender quién es Alejo y qué le pide (2019, p. 95).

## 2. d) ¿Derecho/respeto a la diferencia o colaboración con procesos de segregación?

Dentro del sistema de oposiciones entre lo normal y lo patológico se ubica la idea de que toda anormalidad resultaría de una mera variación cuantitativa de lo normal, lo cual lleva a creer, de la mano del discurso cientificista, que habría una técnica o un método para *curar* lo anormal, reducir lo patológico al punto cero de lo normal (Kiel,

14

2022). Y esto es lo que ocurre muchas veces con los niños que llegan a las escuelas comunes bajo proyectos de integración: desalojado de su condición de alumno, ese sujeto “deviene un caso a curar en lugar de un alumno a educar” (Kiel, 2019, p. 115).

Kiel (2020) advierte de los efectos de segregación que tienen lugar cuando las prácticas de inclusión se independizan del “para todos” escolar tomando formas intervencionistas y avasallantes para el sujeto. Restituyéndole su condición de estudiante es que puede *formar parte*, inscribirse dentro del colectivo de alumnos del que muchas veces queda por fuera.

En su “Proposición del 9 de octubre de 1967”, Jacques Lacan vaticinó en relación a la universalización de la ciencia “el ascenso de un mundo organizado sobre todas las formas de segregación” (2012, p. 617). Tomando los postulados de Lacan, Laura Kiel (2020) advierte que en la época actual, y en el marco de las políticas de inclusión educativa, se configuran modos de segregación. Sitúa la imposibilidad lógica de “incluir a un „integrado” en tanto integrado a un colectivo del que fue ya segregado. Puede quedar dentro, pero difícilmente formando parte” (Kiel, 2020, p. 248). En el ejemplo de Alejo se puede ver cómo la docente apuesta a una escena educativa que vaya más allá de su condición de *integrado*, para inscribirlo en el colectivo de *los alumnos*. Supo pescar un detalle de la singularidad de Alejo (su interés por las hormigas) para hacerlo ingresar en lo común construido en el aula (un proyecto sobre las hormigas para todo el curso).

Diferente es la situación cuando en los intentos de inclusión se incluye al niño, niña o joven con discapacidad pero al colectivo de “los integrados”, que suele quedar en una situación de exclusión respecto del colectivo de “los alumnos”. En el mismo acto en el que el alumno ingresa al aula como integrado, se constituye el resto (de los alumnos) como un conjunto homogéneo. Esta situación se puede ver claramente en el ejemplo de Ariel que tomamos anteriormente: “interrumpiendo” la ronda de saludo con la presencia de su cuerpo ruido que entra y sale, que recorre, que se mueve, Ariel permite sostener la ilusión de que el resto de sus compañeros constituye un común homogéneo y armonioso. La realidad es que Ariel interrumpe “una ronda que no existe pero que con su modo de ser y estar nos ayuda a sostener como posible” (Filidoro, 2019, p. 85), porque en los hechos la ronda no es tan redonda, algunos niños se acuestan, otros se paran, alguno escucha al compañero, otro escucha el canto de las aves del otro lado de la ventana..

pero Ariel en tanto integrado queda ubicado más fácilmente en el lugar de quien interrumpe. No digo que esto no ocurra en las aulas, es cierto que hay sujetos que no pueden habitar la institución escolar, que se les torna hostil o sin sentido, pero aquí me interesa dar cuenta de los efectos de segregación que muchas veces traen aparejados los intentos de inclusión. ¿Qué pasa cuando se pierde la pregunta acerca de si ese no es el modo que encuentra Ariel de participar de la ronda? Como situamos al principio de este trabajo: las certezas de lo común quedan interpeladas a partir de la entrada en la escuela de aquel sujeto extraño e históricamente segregado (Dubrovsky, 2020). La idea de lo común como sustancia homogénea y armoniosa, de esta ronda redonda compuesta por veinte niños de cuatro años sentados, en silencio, que respetan sus turnos, comienza a desarmarse para que podamos pensar que quizás lo común se trate más bien de una pluralidad reunida a la cual se incita a “la coexistencia atenta alrededor de un objeto que se ha puesto en el medio” (Cornu, 2012, p. 141).

Lo común está puesto en jaque actualmente a partir de una figura que aparece en la inclusión escolar: el acompañante personal no docente (APND) o los docentes de apoyo a la integración, los llamados *Maestros Sombra*. El problema no es tanto la figura de este agente educativo, sino el lugar que se le demanda ocupar en la institución: al modo de una sombra, se *pega* al sujeto, dificultando para el niño o joven la construcción de lazos por fuera de esta díada. Kiel sitúa que en las aulas se puede escuchar el malestar docente en enunciaciones tales como “No puedo dedicarme solo a él, también tengo al resto” (2020, p. 248). Así suele cristalizarse una dinámica en la que el niño, niña o joven en proyecto de inclusión queda “a cargo” del APND o del Docente de Apoyo a la Integración y el *resto* de los estudiantes (concebidos como “la clase”) aprendiendo juntos con el docente del curso (Filidoro, 2019).

15

El significante con el que se ha identificado a este agente en la institución escolar, Maestro *Sombra*, no es ingenuo. Lo podemos ver en la demanda que insiste actualmente en las escuelas de que estos docentes y acompañantes no docentes permanezcan toda la jornada escolar al lado del niño o joven integrado, “todo el tiempo y para todas las actividades” (Edgar, 2016, p. 99), al modo de una sombra. Dentro de esta demanda de una presencia *total* al lado del estudiante, se deja entrever otra demanda y es la de *normalizar* al sujeto: “Se demanda al acompañante minimizar los efectos disruptivos del alumno en cuestión, apaciguar los desbordes y conductas no pertinentes para una clase” (Vallejo, s/f, párr. 21). Insistiendo en su *normalización* (imposible), y no tanto en su *inclusión* en lo educativo, el sujeto es despojado de su condición de alumno.

Cuando el APND o Docente de Apoyo a la Integración efectivamente responde al lugar de *sombra* del sujeto “sin una terceridad que medie en la relación especular entre ambos, la exclusión toma forma de soledad” (Vallejo, s/f, párr. 21).

El niño, niña o joven con discapacidad puede ingresar hoy a la escuela común para ser *un estudiante más*, pero en los intentos de inclusión, y en nombre del derecho a la diferencia, se juegan las paradojas: por un lado es reconocida la diferencia, la diversidad, y por ende el derecho de las personas con discapacidad de cursar su escolaridad en la escuela común, pero en el mismo acto de reconocimiento de las diferencias de identidad se conforman guetos (los discapacitados, los integrados), dando cobertura a procesos de segregación (Aromí et al, 1999). El sujeto queda muchas veces coagulado en el lugar de integrado (previa inscripción al colectivo de personas con discapacidad mediante el CUD), dificultándose su ingreso en el colectivo del resto de los estudiantes.

### **3. La inclusión como un imposible**

*Y es siempre el jardín de lilas del otro lado del río. Si el alma pregunta si queda lejos se*

*le responderá: del otro lado del río, no éste sino  
aquel*

*(Pizarnik, 1968, p. 229)*

En el prólogo de un libro de August Aichhorn en 1925 y en su escrito “Análisis terminable e interminable” (1937), Sigmund Freud sitúa que educar, psicoanalizar y gobernar constituyen las tres profesiones imposibles en tanto se sabe anticipadamente que sus resultados serán insatisfactorios.

En relación a la tarea de educar, Ana Ruth Najles (2009) dirá que los educadores y los padres siempre se encuentran demandándole algo al niño, que aprenda, que se comporte, que triunfe, que *se incluya*, que sea *como todos los demás...* Retomando lo que trabajamos anteriormente, el ideal absoluto y el ideal como posible, podemos situar que el ideal de realización plena trae aparejadas “exigencias ligadas al intento de que el niño realice los ideales de la persona del educador” (Najles, 2009, p. 41). Ofreciéndose como yo ideal del educador, el sujeto puede quedar atrapado en un circuito infernal intentando responder a la demanda del Otro. Pero, por estructura, no se podría estar nunca a la altura de cumplir con El Ideal, por ello se vuelve ineludible recuperar la idea de abstinencia del educador (Najles, 2009).

En “Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico” (1912), Freud advierte acerca de la importancia de abstenerse tanto de la ambición pedagógica (dirigir vía sugestión las decisiones del analizante) como de la terapéutica (perseguir deliberadamente la supresión del síntoma). En su texto “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica”, vuelve a expresar su posición ética respecto de la profesión de psicoanalizar:

Nos negamos de manera terminante a hacer del paciente que se pone en nuestras manos en busca de auxilio un patrimonio personal, a plasmar por él su destino, a imponerle nuestros ideales y, con la arrogancia del creador, a complacernos en nuestra obra luego de haberlo formado a nuestra imagen y semejanza (Freud, 1919, p. 160).

16

Daría la impresión de que con estas palabras Freud podría estar hablándole no solo al psicoanalista, sino al educador. La complacencia del creador con su obra recuerda al mito griego de Pigmalión: aquel escultor que, embarcándose en la creación de una escultura de lo que creía era la mujer ideal, deteniéndose en cada detalle para que fuera perfecta, no solo se enamora de su obra, sino que finalmente la misma cobra vida. Este mito podría reflejar lo que acontece cuando, al modo del escultor que crea su obra a su imagen y semejanza, el educador insiste en que sus propios ideales se encuentren realizados en sus estudiantes. El asunto es que la obra siempre termina *cobrando vida* y signando una diferencia, afortunadamente, con lo que su creador alguna vez soñó.

Abstenerse supondría para el educador el respeto por el factor de imposibilidad inherente a la tarea de educar. La enseñanza freudiana de que no todo es educable es la reivindicación de la singularidad del sujeto.

Orientarse por ese factor de imposibilidad supone reconocer el funcionamiento grupal como una reunión de singularidades (...) en la que cada uno puede hacer presente su rasgo personal - como signo del factor imposible de reducir al universal - sin temor a ser excluido o segregado (Coccoz, 2021, p. 119).

Siguiendo a Vilma Coccoz (2021) podemos pensar que apoyarse en la lógica de imposibilidad del universal es lo que permite al educador resolver de forma siempre inédita aquellos episodios que, desde el ideal absoluto de La inclusión, lo confrontan con la impotencia de su acción.

Cuando los resultados siempre insatisfactorios de la educación (Freud, 1937) son

atribuidos a la “rebeldía” de un sujeto que no se comporta como *debería* (que no presta atención, que no aprende como el resto, que interrumpe las rondas de saludo), en vez de al factor estructural de imposibilidad, entonces se comienza a especular con La Técnica adecuada para educar o incluir a ese sujeto (Coccoz, 2021). Aquí es donde muchas veces las escuelas ingresan en una búsqueda implacable del método ideal para La inclusión, perdiéndose la oportunidad de hacer lugar a las invenciones posibles que puedan alojar, o no, a ese sujeto en ese intento singular de inclusión.

¿Por qué recuperar la enseñanza freudiana del factor de imposibilidad? Porque la inclusión es una cuestión de educación, y no de normalización del otro. Los resultados de la inclusión escolar siempre serán insatisfactorios porque No-Todo es educable, siempre queda un *resto*, ese margen de libertad del sujeto que hace que los efectos de la inclusión no puedan anticiparse.

“Hay que tener presente que la regulación del goce que intenta la educación sólo tiene posibilidades de éxito si cuenta con el consentimiento del sujeto” (Tizio, 1999, p. 3). El educador ofrece algo a ese niño o joven, y el sujeto hace algo con eso que recibe del otro. Lo consentirá o no, y en este punto la inclusión es una cuestión ética porque es un acto enunciativo del sujeto.

No hay inclusión a priori, no podría haberla. Sí hay una normativa, un derecho, a veces están dadas las condiciones. Pero la inclusión está después, acontece en otro tiempo lógico. Por eso mismo es que siempre está *del otro lado del río, no éste sino aquel*. A veces nos encontramos ya desembarcando del otro lado del río y leemos, a partir de sus efectos, que sí hubo una inclusión posible.

## **Reflexiones finales**

Para poder abordar la pregunta por la segregación al interior del actual paradigma de inclusión educativa empezamos por recuperar la historia de las personas con discapacidad en su vínculo con los espacios comunes. Comenzamos por la Edad Antigua, en la que eran objeto de aniquilamiento. En Esparta los niños nacidos con alguna malformidad eran arrojados desde la cima del Monte Taigeto, situamos aquí un tratamiento paradigmático del otro si pensamos en la acción de quitarlo de la vista, o de *sacárselo de encima*. Actualmente muchas prácticas situadas desde la moral de época, actuando en nombre del Bien del otro, pueden tomar esta forma de *quitarse al otro de encima*. Pensemos en los niños con discapacidad en proyectos de integración muchas veces, no siempre, *arrojados* al interior de las escuelas comunes, espacio que se les puede volver inhóspito si no se considera el quién, por qué y cómo de esa inclusión. En este recorrido histórico fuimos encontrando modos de tratamiento de las diferencias que retornan en la actualidad, a veces sin sospecha alguna.

La discapacidad ha implicado siempre un Real que ubica al sujeto *del otro lado* del ideal. Pudimos ver que en la Modernidad se construyen varios ideales en los que no ingresa el sujeto con discapacidad: el ideal de sujeto racional, de hombre sano o de alumno. Al quedar por fuera del ideal de sujeto de la época, las personas con discapacidad fueron excluidas como respuesta a su diferencia. Aquí recuperamos como

elemento clave el nacimiento de la escuela universal y obligatoria y la consecuente exclusión de todo aquel considerado *no escolarizable*.

Los discursos acerca de la normalidad y la anormalidad, en los que participó el desarrollo de la psicología evolutiva, derivaron en la clasificación y consecuente identificación de los otros anormales o alteridades deficientes (Skliar, 2015). Estos sujetos, excluidos de las escuelas comunes, logran ingresar al sistema educativo con las escuelas especiales. Frente a la pregunta por lo inhabitable del espacio escolar en su formato moderno (instaurando la homogeneidad de tiempos, formas y contenidos) para algunos sujetos, abrimos la pregunta acerca de si la creación de instituciones educativas destinadas específicamente a personas con discapacidad no sentaría las condiciones para que puedan incluirse en lo educativo.

Luego del mencionado recorrido histórico en el que pudimos ver cómo las personas con discapacidad fueron objeto de prácticas de aniquilamiento, invisibilización, exclusión y segregación, llegamos al actual paradigma de inclusión escolar. Insiste la pregunta acerca de si esta escuela que se proclama inclusiva es realmente una escuela *para todos*. Entendiendo que las leyes y resoluciones son un piso indispensable para construir prácticas inclusivas, abordamos la letra de las mismas, recuperando detalles que nos permitieran abrir interrogantes. Por ejemplo, la Resolución 174/12 propone superar prácticas y saberes que “esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes” (2012, p. 2) pero, siguiendo a Laura Kiel (2022), nos preguntamos si en los intentos de inclusión no se producen efectos contrarios a lo que propone la letra de la resolución, ya que muchas veces en el derecho a la inclusión se cuele el ideal de normalización del otro, con la pretensión de hacer que cada sujeto encaje dentro de la categoría de lo esperable.

Si bien las normativas en materia de inclusión educativa significaron un gran avance en los derechos de las personas con discapacidad, sostenemos que pueden retornar modos de tratamiento de las diferencias que creímos habían quedado obsoletos. Es por ello que situamos la pregunta por los efectos de segregación que pueden configurarse en las escuelas aún dentro del paradigma de la inclusión educativa. Estas alteridades deficientes no están exentas de ser objeto de segregación por estar *dentro* de la institución, ya que muchas veces se las sitúa *por fuera* del colectivo que constituyen el resto de los estudiantes.

Quizás la trampa esté en pensar lo común como la construcción de conjuntos homogéneos y no de colectivos plurales. En este punto resultó esclarecedor pensar, de la mano de Laurence Cornu (2012), que lo común que busca construir la escuela es una

18

cuestión de hospitalidad, ya que implica el recibimiento del otro que, constituyendo una alteridad radical, es a su vez *uno más*. Cuando se dificulta la inscripción de ese sujeto dentro del colectivo de los alumnos, quedando congelado en el colectivo de los integrados, sin posibilidad de dialéctica alguna, entonces “asistimos al riesgo de confundir el respeto a la diferencia con el establecimiento de guetos o la instauración y/o colaboración con procesos de segregación” (Aromí et al, 1999, p. 80).

Situando como premisa que frente al encargo de inclusión se configuran formas del malestar en las escuelas, abordamos el ideal de la inclusión para diferenciar los efectos que trae aparejado en su vertiente de realización absoluta por un lado, o en su vertiente de realización posible, por otro. Encontramos que el peso mortificante del ideal como realización plena, orientado por un furor normalizador, puede dar lugar a efectos de segregación del sujeto en las escuelas. En cambio, los intentos de inclusión orientados por el factor de imposibilidad pueden dar lugar a un encuentro posible con ese sujeto que siempre hará *otra cosa* que lo que se espera. Los resultados de la inclusión siempre serán insuficientes (al igual que en la tarea de psicoanalizar y gobernar) ya que es una cuestión de educación.

En el marco de los malestares actuales en la inclusión escolar abordamos también el lugar de los diagnósticos, de la mano del ingreso de los discursos de la salud en las escuelas. Concluimos que el diagnóstico puede ocupar muchas veces el lugar de profecía, situando anticipadamente quién es ese alumno, de dónde viene y hacia dónde va. Cuando se orienta por diagnósticos exhaustivos de ese sujeto que llega, la escuela como una cuestión de suspensión entra en crisis. Detrás de la categoría estandarizada se pierde no solo el nombre propio, sino también el derecho al enigma. Finalizamos planteando que si la educación es una cuestión de suspensión lo será en tanto se le pueda ofrecer al sujeto una mirada que, lejos de pretender conocerlo de antemano, se someta a su misterio. En este punto la llegada del niño, niña o joven con discapacidad a la escuela común puede significar el pasaje por un umbral que instala un más allá de los significantes que portó el sujeto hasta entonces.

Nos preguntamos por el lugar del saber-hacer del educador frente al avance del discurso científicista para situar que, frente al desconcierto que trae aparejada la *irrupción* de estos niños que se distancian del ideal moderno de alumno, es importante reivindicar la inclusión como una cuestión ética, es decir, una construcción siempre inédita, del día a día y del uno por uno. Por ello es que la inclusión jamás podría pertenecer al orden de la técnica o de la preparación.

Luego de este recorrido insiste la pregunta por las paradojas de la inclusión. Sabemos que el niño, niña o joven con discapacidad puede ingresar hoy a la escuela común, por ende, por un lado es reconocida la diferencia, la diversidad y por lo tanto el derecho de las personas con discapacidad de cursar su escolaridad en la escuela común, pero en el mismo acto de reconocimiento de las diferencias de identidad se conforman guetos (los discapacitados, los integrados), dando cobertura a procesos de segregación (Aromí et al, 1999). El sujeto queda muchas veces coagulado en el lugar de integrado, dificultándose su ingreso en el colectivo del resto de los estudiantes. Puede estar sí dentro del aula, pero difícilmente formando parte de *la clase*.

Es la enseñanza freudiana del factor de imposibilidad inherente a la tarea de educar la que nos permite pensar que quizás la inclusión sea una tarea imposible, en tanto sus resultados siempre serán del orden de lo inesperado e imprevisto. Situamos ese resto no educable del sujeto como su margen de libertad, un espacio para hacer algo distinto con eso que recibe del otro, eso que viene cargado de ideales, fantasías de omnipotencia, impotencias, promesas, a veces desesperanza, a veces deseo...

Lo imposible nos permitirá recuperar una ética que resguarde al sujeto de los efectos de segregación que pueden traer como reverso los intentos de inclusión. En este punto, decimos que la inclusión es un acontecimiento ético. Acontecimiento proviene del latín *contingere* formado por el prefijo *con* (junto a) y *tangere* (tocar). Quizás de eso se trate, de compartir un espacio en el que nos situemos pacientemente *junto al* otro para ver si en algún momento nos encontramos con que efectivamente *tocamos* algo de lo

19

Infinito del Otro. Este *tocar* algo del otro no puede anticiparse ni tecnicarse ya que la inclusión es del orden de la contingencia y por ello solo podrá leerse a partir de sus efectos.

La inclusión es un acontecimiento ético porque implica un acto enunciativo del sujeto-alumno, del educador y de todo aquel que participe de la escena educativa.

**Referencias bibliográficas**

Arocena, M. (2018). *La Educación Inclusiva como Derecho: un recorrido por la historia de la Discapacidad y Educación en Buenos Aires, Argentina*. Recuperado de

- <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/15993/1/%5bP%5d%5bW%5d%20T.L.%20Edu.%20Arocena%2c%20Mar%c3%ada.pdf>.
- Aromí, A., V. Núñez y H. Tizio (1999). Tratamiento de la diversidad, ¿tratamiento de la segregación? *Revista El NIÑO*, (6), 77-82. Barcelona: Paidós.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2005). Convención sobre los derechos de personas con discapacidad.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014) *La Educación como acontecimiento Ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila: Buenos Aires. 2da Ed.
- Bassols, M. (2013). La infancia bajo control. *Revista EL NIÑO* (13), 8-11. Barcelona: Paidós.
- Casal, V. (2019). Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. En: T. Vincaur y J. M. Bustos (comp). *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común. Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE* (pp 37-58). <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>.
- Coccoz, V. (2021). *Nuevas formas del malestar en la cultura*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución N° 174/12. Anexo 1 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”. Buenos Aires, Argentina.
- Cornu, L. (2012). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio y Diker, G. (Comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 133-145). Paraná: Fundación La Hendija.
- Cortese, M. L. y M, Ferrari (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En Vain, P. *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cuevas, V. (2011). *Relatos de integración. Perspectivas psicoanalíticas sobre el devenir de los procesos de integración*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. (1997). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Dubrovsky, S. (2020). La individuación como un modo de gestión tecnocrático de las diferencias interindividuales. En Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 212-216). Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/resistidas-y-desafiadas/>.
- Dussel, I. (2004). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?lang=es>.
- Edgar, L. (2016). *La inclusión en tiempos de la des-integración*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-044/399>.
- Encinosa León, C. M. (2017). *La educación especial a lo largo de la historia*. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5683/La%20Educacion%20Especial%20a%20lo%20largo%20de%20la%20historia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Filidoro, N. (Junio 2003). Nuevas formas de exclusión. *Revista de Novedades Educativas*, 49.
- (2011) Aportes de la psicopedagogía: Cuando las etiquetas se tornan invisibles. En Dueñas, G. (ed.) *La patologización de la infancia ¿niños o*

- (2019). Incluir es poder preguntarse dónde está el otro. En: T. Vincaur y J. M. Bustos (comp). *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común. Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE* (pp 81-112). Recuperado de <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Freud, S. (1912). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En *Obras Completas, Tomo XII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (1919). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. En *Obras Completas, Tomo XVII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (1937). Análisis terminable e interminable. En *Obras Completas, Tomo XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Iuale, L. (2019). ¿Discapacidad? Recorridos institucionales: la escuela y la clínica psicoanalítica. *Revista Fort-Da. Revista de Psicoanálisis con niños* (13). Recuperado de <https://www.fort-da.org/fort-da13/iuale.htm>.
- Kiel, L. (2019). La inclusión en tiempos de discursos cientificistas. En T. Vincaur y J. M. Bustos (Comp.) *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común* (pp. 113-123). Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- (2020). La invención de una figura: el integrado. En: P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp 246-250). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO. ISBN 978-950-9379-66-4.
- (2022). La normalidad en cuestión. En A. Koreck y R. Vogler (Comp.) *Psicoanálisis y educación* (pp. 159-171). Cuadernos del ICdeBA.
- Lacan, J. (2012). "Primera versión de la Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela", Otros escritos (pp. 603-619). Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Levinas, E. (1993) *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. 6ta ed. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Manzotti, M. (2010). Infancia generalizada. La psiquiatrización de la infancia y la buena noticia de la angustia. En I. Kuperwajs (comp.) *Psicoanálisis con niños 3. Tramar lo singular* (pp 51-57). Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Najles, A. R. (2009). *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.
- Pizarnik, A. (1968). *Poesía Completa*. Barcelona: Penguin Random.
- Rattero, C. (2001) Del cansancio educativo al maestro antidesestino, *El Cardo* (7), FCE UNER.
- Rubio-Gaviria, D. y K. Lockmann (2018). El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. *Pedagogía y Saberes*, 49, 165-176. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00165.pdf>.
- Sánchez, A., M. T. Torrealba y C. Arrue (2016) *Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre "lo común" desde la intersección entre psicoanálisis y política*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-044/459.pdf>.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2006). Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.

- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2008). Ley N° 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.
- Serra, S. y N. Fattore (2006). Hacer escuela. En *Revista Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2008a). *La inclusión es un gesto pequeño*. Recuperado de <https://agmer.org.ar/index/8936-carlos-skliar-la-inclusion-es-un-gesto-pequeno/>.
- (2008b) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. [En línea] *Orientación y Sociedad*, (8). Recuperado de <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp>.
- (3 de diciembre de 2013). *La inclusión es un gesto pequeño*. Recuperado de <https://agmer.org.ar/index/8936-carlos-skliar-la-inclusion-es-un-gesto-pequeno/>.
- (2015a). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de las diferencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2015b). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, vol. 11, (1), 33-43. Universidad La Gran Colombia Quindío, Colombia.
- Tizio, H. (1999). La ilusión del todo. *Revista EL NIÑO* (7). Barcelona: Paidós. Vallejo, A. (s.f.). *Integrar la diferencia. De una lectura psicoanalítica sobre la inclusión escolar*. Recuperado de <https://deceducando.org/2017/07/13/integrar-la-diferencia-una-lectura-psicoanalitica-sobre-la-inclusion-escolar/>.
- Vallejos, I. (2008). El otro anormal. *Revista Desde el Fondo Cuadernillo* (27), Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperado de <http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num27/vallejos27.htm>.
- Voegeli de Goetz, L. M. A. y A. Rojo Vivot (1988). *La educación especial en la República Argentina*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Zelmanovich, P. (2020). El no-todo y un tratamiento posible de las diferencias en la clínica socioeducativa. En: P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp 246-250). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO. ISBN 978-950-9379-66-4.

