

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

*La Inclusión Educativa y la Producción de
Subjetividades: Tensiones y Desafíos en el Contexto
Escolar.*

Autora: Ayelén Marozzi

Dirección: Paola Barzola

Paraná, 10 de Junio de 2025



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-Compartirigual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAYCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicología

La Inclusión Educativa y la Producción de Subjetividades: Tensiones y Desafíos en el Contexto Escolar

Trabajo de campo



Autora: **Marozzi, Ayelén** | DNI: 38447470 | Mail: ayelen.marozzi@gmail.com

Directora: **Paola Barzola** | Licenciada en Comunicación Social

10 de Junio de 2025 | Paraná. Entre Ríos

Dedicatorias y/o agradecimiento:

Para quienes formaron parte de todo este proceso académico dejando marcas amorosas en mi vida...

a mi familia que me sostuvo en todo momento

a mis amigos con quienes compartí alegrías y pesares

a mis compañeros por cada mate y cada encuentro

a mis maestros por cada palabra deseante transmitida

a la escuela que me abrió las puertas para conocerla y compartir con ustedes el presente trabajo

Infinitas Gracias.

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Descripción y Justificación de la Situación Problemática.....	4
Planteo del Interrogante	6
Objetivos de la Investigación	6
Objetivos Generales	6
Objetivos Específicos.....	6
Supuestos de Trabajo	6
Estado de Debate.....	6
Perspectiva Teórica	10
Institución y Organización	11
Marco Legal.....	16
La Educación como Institución y la Escuela como Organización	18
Inclusión.....	21
Efectos y Producción de Subjetividad.....	25
El Aula y los Adolescentes en la Escuela.....	27
Modalidad y Diseño Metodológico.....	30
Desarrollo del Informe.....	33
Las Escuelas y La Escuela	33
La Escuela	34
Finalidad Social.....	35
Identidad.....	37
Estructura	38
Relaciones y Propósitos.....	39
Ausentismo, bullying y el lugar de los padres madres y tutor/es con la escuela.....	42
Capacidades Existentes.....	43
Contexto.....	46
La Inclusión en la Escuela.....	47
El aula.....	48
Algunos efectos de la ley: los significados sobre la inclusión y los desafíos que representa en la escuela.....	62
Posibles lecturas sobre la producción de subjetividades en clave institucional	71
Palabras Finales	84
Bibliografía	88

Resumen

La presente investigación se enfoca en describir y analizar los efectos en la producción de subjetividades vinculado a las inclusiones escolares. Gracias al cambio que se ha realizado desde 2006 con la promulgación de la nueva Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), se promueve la educación para todos y todas en igualdad de condición dentro de las escuelas dando lugar a la inclusión de personas anteriormente excluidas de las mismas. Esta cuestión fue motivada principalmente por los cambios sociales que se plasman en acuerdos como los Tratados, Declaraciones y Convenciones Internacionales, y generó cambios en las escuelas del país proporcionando distintos escenarios. A partir de allí surge la necesidad de preguntarnos ¿se ha podido lograr dicha inclusión? ¿qué efectos en la producción subjetividad se han generado en los participantes de esta propuesta educativa?

Los objetivos de la investigación se centraron en describir los efectos en la producción de subjetividades que se manifiestan en relación a la inclusión escolar avalada por la ley 26.206 tomando como material fundamental el estudio en una escuela secundaria santafesina. Se buscó dar cuenta de la experiencia de los agentes educativos y los adolescentes que participaban principalmente en un aula, visibilizar las lógicas y discursos presentes en el campo educativo, dilucidar las prácticas en la escuela y su impacto en las convivencia escolar, e indagar sobre los efectos de la ley y su aplicación desde una perspectiva institucional.

La investigación fue realizada a partir de la metodología cualitativa lo que permitió comprender y describir los efectos en la producción de subjetividades a través de historias sociales y personales en múltiples direcciones, con sus contradicciones y verdades propias. La información recolectada se analizó a partir de la técnica de las frases significativas que permitió identificar las categorías de sentidos más relevantes y junto al aporte de la observación participante, se las articuló con la teoría en una descripción analítica, donde el objeto de estudio es el ordenador del texto.

La investigación en la escuela es de gran importancia porque permite conocer los cambios y procesos que atravesamos como sociedad y también como sujetos, ya que somos constituidos, producidos y a su vez, productores de distintas instituciones conformadas por discursos, prácticas, políticas, propias de cada época y cultura. Los resultados del trabajo enriquecerán la articulación de los campos de la Salud Mental y la Educación ya que se brinda la oportunidad de comprender las condiciones de producción de subjetividades en el contexto actual, lo cual permite cuestionar y replantear las prácticas, estrategias, tácticas en el ámbito educativo, teniendo en cuenta las experiencias de los participantes.

Categorías teóricas: Institución, Organización, Inclusión, Producción de Subjetividades.

Introducción

Descripción y Justificación de la Situación Problemática

Desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 en 2006, se promueve en Argentina una educación para todos y todas en condiciones de igualdad, reconociendo la diversidad y el pluralismo como valores fundamentales, y estableciendo las bases normativas para la inclusión de personas históricamente excluidas del sistema educativo. Este cambio se inscribe en el marco de transformaciones sociales, políticas y culturales que encuentran expresión en diversos tratados, convenciones y declaraciones internacionales suscritos por el Estado argentino. Estos acuerdos han impactado en las dinámicas escolares y en la manera en que se concibe la educación.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial y como respuesta a los destructivos actos cometidos durante la misma, se creó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948). Fue la primera vez que los países establecieron acuerdos reconociendo las libertades y derechos que merecen protección universal para que todas las personas vivan su vida en libertad, igualdad y dignidad. En su artículo 26 se afirma que toda persona tiene derecho a la educación gratuita y obligatoria, orientada al “pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (art. 26). Dicha declaración busca favorecer la comprensión, tolerancia y la amistad entre las naciones y personas.

En esta misma línea, la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994), adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, propuso un marco de acción orientado a transformar los sistemas educativos para que las escuelas “incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (p. 3). El documento reafirma el compromiso de la comunidad internacional con la construcción de “escuelas para todos”, independientemente de las condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o culturales del estudiantado.

Avanzando en el tiempo, en 1960 la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960) definió como discriminación “a toda distinción, exclusión, limitación o preferencia (...) que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza” (art. 1)¹. La convención promueve el acceso equitativo y la permanencia en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta las capacidades de cada persona (art. 4).

Más recientemente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) comprometió a los Estados a asegurar el acceso equitativo a todos los niveles de enseñanza,

¹ Esto abarca a la exclusión de personas al acceso a los diferentes grados y tipos de enseñanza, a limitarlas a un nivel inferior de educación, o colocarlas en una situación incompatible con la dignidad humana. También queda connotado como discriminador la institución de establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos (Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, 1960).

proporcionando materiales, técnicas educativas, formas de comunicación y medidas de apoyo adecuadas a las necesidades de los estudiantes². En esa misma línea, Argentina adhirió en 2015 a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), que renueva el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, reconociendo su rol en la erradicación de la pobreza, la reducción de desigualdades y la promoción de sociedades pacíficas y justas. La agenda incluye metas específicas sobre educación inclusiva para personas con discapacidad, pueblos indígenas, y personas en situaciones vulnerables o marginadas.

A partir de este contexto internacional que atraviesa profundamente las instituciones argentinas, se sanciona en 2006 la Ley de Educación Nacional, que avala la integración e inclusión de todas las personas buscando promover valores de “libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (art. 8).

La educación de calidad para todos y todas requiere una respuesta por parte de las organizaciones competentes para desarrollar una cultura de respeto a las diferencias, acorde a los derechos humanos, y promoviendo la igualdad de oportunidades. A partir de allí se generan nuevas realidades en el ámbito escolar, que exigen una transformación de la escuela tradicional³. En este contexto surgen las preguntas: ¿cómo se promueve el paradigma de derechos presente en el espíritu de la normativa?, ¿qué efectos se producen en la subjetividad de los participantes de esta propuesta educativa?, ¿qué implicancias tendrá en la constitución subjetiva de quienes transitan su escolaridad?, ¿la comunidad favorece la concreción de estos cambios?

En esta indagación no podemos dejar de lado que hay una historia que compete a la escuela, dado que fue y es atravesada por políticas, ideologías, normas, valores de cada época, y a su vez, nos permiten situarla como una organización social que atraviesa y produce subjetividades. De esta manera, se vuelve fundamental situar las prácticas, discursos y lógicas que se ponen en juego, tanto hegemónicas como alternativas.

La presente propuesta se centra en describir los efectos en la producción de subjetividades que se manifiestan en una escuela secundaria santafesina en relación a la inclusión escolar avalada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Para ello, se participó a distintos agentes escolares —entre ellos, el directivo, vicedirectivo, docentes, preceptores y facilitadores de la convivencia—, con quienes se realizaron entrevistas, además de llevar a cabo observaciones participantes principalmente de un curso en específico.

² “La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, párr. 8).

³ Caracterizada por estructuras rígidas, prácticas homogeneizantes y modelos pedagógicos centrados en la norma (lógica de la modernidad).

Planteo del Interrogante

¿Qué efectos en la producción de subjetividades se manifiestan en una escuela secundaria santafesina en relación a la inclusión escolar avalada por la ley 26.206?

Objetivos de la Investigación

Objetivos Generales

Describir los efectos en la producción de subjetividades que se manifiestan en una escuela secundaria santafesina en relación a la inclusión escolar avalada por la ley 26.206.

Objetivos Específicos

1. Conocer la forma en que significan su experiencia principalmente los participantes de un aula, incluyendo a directivo, vicedirectivo, docentes, facilitadores de la convivencia, preceptores y adolescentes dentro de la escuela secundaria.
2. Visibilizar las lógicas y discursos que se ponen en acción en dicha organización educativa.
3. Dilucidar estrategias (acciones, prácticas, procedimientos) que se utilicen en la escuela e identificar si éstas promueven condiciones de inclusión o segregación.
4. Indagar sobre efectos de la ley (26.206) y su aplicación, para describirlos desde una lectura institucional.

Supuestos de Trabajo

- Los modos de producción de subjetividades en cada época están interrelacionados con las instituciones correspondientes a la misma. Por lo tanto, la Escuela como organización atravesada por instituciones, produce efectos en la subjetividad de sus participantes.
- Esta producción de subjetividades influye en los procesos de inclusión y segregación.
- Desde la promulgación de la Ley de Educación actual, hubo un incremento progresivo en la adopción de la perspectiva inclusiva en las escuelas.

Estado de Debate

En primer lugar, se destaca la investigación de Aldo Ariel Ocampo González (2013) titulada “Mejorar la escuela inclusiva: un análisis en torno a las conciencias explicativas de la diversidad y las posibilidades subjetivas de la cultura escolar”. Este trabajo constituye un aporte significativo, ya que analiza los cambios producidos desde la primera década del siglo XXI en relación a la conceptualización de la educación y la situación político-social de las escuelas en Latinoamérica. Tales cambios generaron nuevos enfoques y prácticas educativas basadas en la aceptabilidad, entendida como el derecho a recibir una educación inclusiva de calidad, y en la concepción de la diversidad como algo intrínseco a la experiencia socioeducativa.

Ocampo González (2013) propone reflexionar sobre las constricciones organizacionales que pueden actuar como factores posibilitadores o limitantes en la instauración de la escuela inclusiva, cuestión que se indaga en la presente investigación a partir de la detección de estrategias, prácticas y procedimientos que tienden a favorecer las inclusiones y aquellas barreras en la accesibilidad educativa.

Como resultado, el autor expuso la tensión entre el discurso inclusivo y las prácticas organizativas tradicionales, evidenciando que las estructuras simbólicas, ideológicas y profesionales de las organizaciones no han sido aún suficientemente transformadas para responder a la diversidad. Entre los obstáculos identificados, señaló la ausencia de recursos humanos, financieros y didácticos; así como la persistencia de barreras simbólicas e interpretativas culturales que limitan la incorporación del valor de la inclusión como parte del proyecto identitario de las instituciones. Asimismo, destacó la carencia de equipos profesionales con competencias específicas para abordar la legitimación de la diversidad, en situaciones marcadas por exclusión, vulnerabilidad social, discapacidad o migración.

Finalmente, su propuesta de pensar la inclusión no como un modelo universalizable, sino como una práctica situada, reflexiva y éticamente comprometida, acompaña la línea metodológica del presente trabajo. Esto permite descubrir los modos en que se piensa la inclusión en una escuela secundaria, los discursos y prácticas que se sostienen, en articulación con las políticas educativas vigentes.

Por otro lado, se destacan investigaciones realizadas en Argentina. En la provincia de Buenos Aires, Rosana Frison y Roxana Elizabeth Gaudio (2017) en su trabajo titulado “Malestar subjetivo, malestar social: coagulación o transformación”, estudiaron la violencia articulada a procesos incidentes en la subjetividad dentro de la escuela inclusiva. Las autoras investigaron los obstáculos que enfrenta la escuela para sostener la inclusión de las diferencias y cómo dichos obstáculos podían constituirse en factores que generan malestar subjetivo y social.

El estudio se basó en el análisis clínico de un caso: un niño de seis años cuya situación fue abordada desde una perspectiva interdisciplinaria que involucra a la psicóloga (externa a la institución), al equipo de orientación escolar y a los docentes. Las autoras mostraron cómo la intervención conjunta de estos actores permitió circunscribir aquellas dificultades pertenecientes a la dinámica institucional y aquellas otras que se relacionan con el modo singular en que el niño ha organizado su sufrimiento. Esto posibilitó la elaboración de estrategias para el alojamiento institucional y el acompañamiento de su devenir subjetivo.

Este estudio resulta relevante para el presente trabajo dado que concibe a la escuela como productora de subjetividades en contextos de inclusión. Mientras que Frison y Gaudio (2017) se centraron en los efectos de violencia y malestar que emergen cuando la escuela no logra sostener la inclusión de las diferencias, la presente investigación explora cómo una escuela santafesina maneja estos desafíos. Ambas investigaciones coinciden en destacar la importancia de la intervención interdisciplinaria y de una perspectiva que contemple la subjetividad de los estudiantes como un elemento central en la construcción de una educación inclusiva. Esta articulación permite profundizar el

análisis del modo en que la escuela, a través de sus prácticas y discursos, puede tanto facilitar como dificultar la inclusión, contribuyendo a la constitución de subjetividades que oscilan entre el bienestar y el malestar, entre la inclusión y la segregación.

Dentro de la misma provincia, en la ciudad de Mar del Plata, Gabriel Bayeto (2017) publicó su investigación titulada “Convivencia escolar, inclusión y disyuntivas en una experiencia de intervención en una escuela secundaria de adultos: de la inclusión como derecho al alojamiento del sujeto en el lazo educativo”. Este trabajo se centró en el análisis de una experiencia de intervención del Equipo de Orientación Escolar (EOE) frente a las dificultades de convivencia de un estudiante en una escuela secundaria para jóvenes y adultos. El interrogante que atravesaba la investigación giraba en torno a cómo alojar simbólicamente al estudiante y generar las condiciones para su continuidad en la institución, más allá de los imperativos normativos promovidos por las políticas educativas.

El autor advirtió que, en muchos casos, el mandato de inclusión podía operar de manera solapada como forma de exclusión. En el caso presentado, técnicas como la derivación, el informe o el diagnóstico fueron utilizadas para excluir al estudiante. Esta lectura crítica visibilizó cómo ciertos discursos y procedimientos organizacionales, al no estar articulados a una lógica inclusiva, reforzaron prácticas segregativas.

La investigación resulta de relevancia como antecedente ya que el autor estudió la forma en que las políticas argentinas de inclusión se llevaron a cabo en un caso, mostrando las contradicciones que se generaron dentro de la escuela, ubicando el modo de convivencia, las distintas tensiones que se enunciaron en el curso y el modo de accionar en la escuela.

En este sentido, el autor destacó la necesidad de trabajar desde una lógica institucional situada y desde la singularidad del caso por caso, reconociendo las condiciones subjetivas y contextuales necesarias para la inclusión. Esta perspectiva se articula directamente con el enfoque de la presente investigación, que se propone conocer las prácticas y discursos que posibilitan la inclusión o promueven la segregación en una escuela, así como los efectos que se manifiestan en relación a la producción de subjetividades.

Finalmente, el trabajo de Bayeto (2017) realizó una lectura crítica de la intervención del EOE, señalando que, en su urgencia por intervenir, no logró registrar el potencial inclusivo que podían tener ciertos docentes en relación con el estudiante. En contraste, la presente investigación se orienta a recuperar las significaciones que distintos agentes escolares —docentes, directivos, preceptores y facilitadores de la convivencia— otorgan a sus propias experiencias, situándolos como actores centrales en los procesos de inclusión o segregación.

Avanzando en el tiempo, en 2019 Sergio Montenegro presentó un estudio de caso paradigmático en su trabajo titulado “Efectos del discurso inclusivo en los sujetos con necesidades educativas especiales en la escuela común desde la perspectiva del maestro integrador”. Esta investigación abordó críticamente el discurso del “todos a la escuela” y sus efectos sobre la constitución subjetiva de los estudiantes con

necesidades educativas especiales (NEE), señalando que dicho discurso, aunque habilitaba el acceso, no siempre garantizaba un lugar simbólico para el sujeto dentro del entramado institucional.

Desde una perspectiva psicoanalítica, el autor propuso problematizar la diferencia entre estar presente en la escuela y ser verdaderamente alojado como sujeto. A través del análisis de un caso, puso en evidencia cómo en contextos escolares, las demandas institucionales de inclusión se traducían en la expectativa de que el estudiante con NEE fuera supervisado de manera constante por el maestro integrador, lo que en algunos casos terminaba dificultando el lazo con sus pares. Esta investigación resulta significativa para el presente estudio, ya que permite visibilizar cómo se constituye la subjetividad en el marco de la escuela actual, cómo influyen los agentes educativos ante estos procesos y cómo se expresan las tensiones entre las prácticas reales de inclusión y los marcos legales que las regulan. Estas son algunas de las cuestiones que se plantean en el trabajo de campo.

Desde la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Cecilia Daniela Berón (2015) desarrolló una tesis titulada “Integración escolar de adolescentes con discapacidad en el ámbito de educación formal de la ciudad de Santa Elena”. En dicha investigación, la autora analizó las características del proceso de integración escolar en esa ciudad, a partir de la perspectiva de docentes y técnicos que participaron en instituciones de educación formal. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación, dado que ambos trabajos indagan en las experiencias de agentes educativos seleccionados durante el trabajo de campo.

La autora adoptó una metodología cualitativa, recurriendo a fuentes documentales y entrevistas grabadas a directivos, docentes y profesionales considerados informantes clave en el proceso de integración escolar. Su enfoque se inscribió en la Psicología Educacional, lo que constituye una diferencia significativa respecto de otros antecedentes revisados. Entre los hallazgos, Berón (2015) señaló que, aunque los docentes y equipos técnicos tenían nociones claras sobre el derecho a la integración y la inclusión, las prácticas desarrolladas se distanciaban de lo establecido por las normativas vigentes. En este sentido, se observó una “ficción de integración”, producto de una comprensión parcial o reducida de la realidad de las personas con discapacidad. Esto dio lugar a propuestas educativas poco significativas.

Si bien ambas investigaciones comparten el interés por las experiencias de los agentes educativos, el estudio de Berón (2015) se focalizó específicamente en la integración de adolescentes con discapacidad, mientras que el presente trabajo se centra en los procesos de inclusión y en su significación para los actores escolares. Esta diferencia permite ampliar el debate, no sólo en torno a las prácticas de integración, sino también en cuanto a las formas en que se comprende e implementa la inclusión en el ámbito escolar.

En 2009, las autoras Cecilia Odetti y María Luisa Russo llevaron a cabo una investigación en la provincia de Santa Fe titulada “Educación en la diversidad. Inclusión más allá de la escuela. Discursos y prácticas sociales en la configuración de la identidad de las personas con discapacidad”. El trabajo

estudió la configuración de la identidad, rol e inclusión social de las personas con discapacidad a partir de la influencia de discursos y prácticas sociales.

Para las autoras la inclusión no sólo abarcaba al ámbito educativo sino a toda la sociedad, considerando que no podía modificarse sin que, al unísono, se manifestaran en las demás estructuras. Su enfoque fue sistémico y se realizó a nivel micro en una escuela especial de Santa Fe, donde se realizaron observaciones y entrevistas; a nivel macro, se aplicó un cuestionario a la comunidad de la ciudad.

Uno de los aportes más relevantes de esta investigación es la visibilización de las concepciones sociales predominantes en Santa Fe en 2009, muchas de las cuales respondían a un modelo médico-individualista de la discapacidad, donde se la entendía como deficiencia o enfermedad y se justificaba la educación especial como ámbito separado. En ese sentido, Odetti y Russo (2009) advirtieron que, aunque los marcos legales actuales se alinean con el modelo social de la discapacidad y la ciudadanía, persiste un imaginario colectivo anclado en la lógica del déficit y la homogeneización. Esta tensión resulta sumamente relevante para el presente trabajo, ya que permite contextualizar históricamente los sentidos sobre la inclusión en Santa Fe.

Este enfoque sistémico y la consideración de la influencia de discursos y prácticas sociales en la configuración de identidades, proporcionan un contexto amplio y un abordaje diferente al de la presente investigación, que se centra en la inclusión dentro del ámbito escolar. La perspectiva epistemológica de Odetti y Russo (2009) se diferencia de otras investigaciones, al incluir tanto el ámbito escolar como el comunitario, subrayando la importancia del acompañamiento de la comunidad y la aceptación social en el proceso de inclusión, temas que también son abordados en este estudio.

Para finalizar es importante destacar que las investigaciones mencionadas han abordado problemáticas en el ámbito escolar, pero ninguna de ellas ha estudiado el tema de la producción de subjetividad en dicho espacio, cuestión que será novedosa.

Perspectiva Teórica

Las categorías conceptuales que se desarrollan abarcan la Institución, Organización y la Escuela, la Inclusión, Efectos, Producción de subjetividad y Adolescencia.

Las instituciones y las organizaciones son pensadas desde múltiples perspectivas y diferentes autores. Principalmente se destacan los aportes de Sigmund Freud (1927), María Cristina Rojas y Susana Sternbach (1994), Gregorio Gerardo Kaminsky (1990) y Lidia Fernández (1994) quienes profundizan en las relaciones entre los sujetos y sistemas institucionales. Leonardo Schvarstein (1992) y Aldo Schlemenson (1990) definen las organizaciones como lugares donde las instituciones se materializan, influenciando y siendo influenciada por la cultura y las subjetividades. René Lourau (1994) y Osvaldo Saidón (1989) destacan la dinámica de lo instituido y lo instituyente. Estos conceptos clave —institución y organización— se entrelazan para comprender la complejidad social y cultural.

Dentro del concepto Institución se ubican las leyes que atraviesan la organización escolar. En el Marco Legal se retoman las más importantes del contexto nacional y provincial, destacando la importancia de la Ley de Educación Nacional actual (N° 26.206, 2006).

Posteriormente, la educación es situada como institución y la escuela como organización, destacando que, aunque el marco legal es uniforme, cada escuela tiene su idiosincrasia y contexto particular. Se retoma a Lidia Fernández (1994) para ubicar el concepto de organización escolar, y a Pablo Daniel Vain (2012) para abordar el proceso histórico de la escuela. También se cita a Lucía Garay (1996) y a Blanca Estela Zardel Jacobo (2015) en su argumentación sobre las instituciones educativas, así como a Silvia Bleichmar (2008). La escuela secundaria se analiza a partir de los aportes de Guillermo Obiols y Silvia Di Segni de Obiols (2006), mencionándose también a autores como Zygmunt Bauman (2003) y Esther Díaz (1999).

Asimismo, se aborda el concepto de inclusión tomando los aportes sobre su emergencia mediante Alonso José Domínguez, Antonio López Castedo, Margarita Rosa Pino Juste y Elia Vázquez Varela (2015) y Cristina Alemañy Martínez (2022). Para definirlo y diferenciarlo de la integración, se utilizan los trabajos de Gisela Untoiglich (2020), Carlos Skliar (2008), Gerardo Echeita Sarrionandia (2008), Gerardo Echeita Sarrionandia y Mel Ainscow (2011); Mel Ainscow (2001), Blanca Estela Zardel Jacobo (2015), Robert Castel (1991), y Silvia Bleichmar (2003).

Se definen los "efectos" mencionando aportes de la Real Academia Española y la perspectiva psicoanalítica de Edmundo Mordoh, Mónica Gurevich, Santiago Thompson, Susana Mattera y Gabriel Lombardi (2022). También se caracteriza el término "producción de subjetividad" a partir de Silvia Bleichmar (2003, 1999), Ana María Fernández (2005) y Raquel Bozzolo (2015), con aportes adicionales de Alicia Stolkiner (2015) y María Cristina Rojas y Susana Sternbach (1994).

En última instancia, se conceptualizan el aula y la adolescencia, siendo esta última abordada desde múltiples perspectivas, entre ellas los aportes de Arminda Aberastury y Mauricio Knobel (1971), Sigmund Freud (1905) y Françoise Doltó (1990). Además, se la sitúa en el contexto posmoderno y se analizan los desafíos contemporáneos que enfrentan los adolescentes, siguiendo los desarrollos de Guillermo Obiols y Silvia Di Segni de Obiols (2006) y Silvia Di Segni (2018). Se destaca el papel crucial de la escuela en este proceso a través de las contribuciones de Rascovan (2012), Massimo Recalcati (2016) y Carlos Skliar (2009).

Institución y Organización

Para contextualizar, es importante desarrollar el significado de las instituciones en relación con la cultura. En este sentido, retomamos a Freud (1927), quien plantea que la función de la cultura es regular las relaciones entre los seres humanos y la distribución de los bienes materiales. Sitúa que las instituciones, los mandamientos, las organizaciones están organizadas para defender a la cultura principalmente "contra los impulsos hostiles de los hombres, los medios existentes para el dominio de

la Naturaleza y la producción de bienes” (Freud, 1927, p. 2962). Para cumplir con esta función, la cultura dispone tanto de medios de coerción como de recursos destinados a reconciliar al sujeto con la cultura y compensar sus sacrificios mediante el patrimonio espiritual de la cultura. Este patrimonio incluye los ideales, las valoraciones que indican “los rendimientos más elevados a los que deberá aspirarse” (Freud, 1927, p. 2966), así como las ilusiones, entendidas como creencias generadas por la búsqueda de satisfacción de deseos, al margen de su relación con la realidad.

Freud (1930) también señala que el afán de la cultura —y, por ende, de las instituciones— es aglomerar a las personas en grandes unidades, debilitando la agresión del individuo, quien además es vigilado internamente por el superyó. En este punto, introduce la noción de un superyó cultural, cuyos preceptos coinciden con los del superyó individual⁴; sin embargo, cuando sus exigencias se intensifican, pueden provocar rebelión, neurosis o desdicha. Así, el malestar es inherente a la cultura, producto del inevitable antagonismo entre las exigencias culturales y las pulsiones, aunque también es lo que impulsa el deseo y la búsqueda de satisfacción⁵.

Se puede visualizar las articulaciones entre subjetividad y cultura con sus instituciones, organizaciones. Retomando a Rojas y Sternbach (1994) decimos que el sujeto está articulado con la historia y sus determinaciones y “la cultura se inscribe en el sujeto a través de los grupos e instituciones” (p. 24). Por ello, “a las instituciones además de vivirlas, las padecemos, las transitamos, las aceptamos o criticamos” (Kaminsky, 1990, p. 29). Es imposible evitar la implicación, dado que abarca un conjunto de relaciones —que pueden ser conscientes o no serlo— existentes entre el actor y el sistema institucional (Acevedo, 2002).

Para conceptualizar las instituciones nos interesa retomar a Schvarstein (1992) quien las define como “aquellos cuerpos normativos jurídico—culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (p. 26). En consonancia, Lidia Fernandez (1994) nos permite pensar que una institución es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social donde las normas y valores que adquieren importancia en la organización social (ya sea en un grupo o en establecimientos), y manifiestan la capacidad colectiva de regular el comportamiento individual.

Para la autora el sujeto se produce en una trama de relaciones y sucesos que han sido pautados por instituciones y mediante el proceso de socialización pasan a formar parte del interior de la subjetividad llegando a funcionar como un regulador social interno. De esa forma las instituciones son internalizadas junto a sus normas expresas como las representaciones colectivas que configuran la trama de vínculos en que se generan, las identificaciones con otros y con el grupo. También funcionan como un “código” donde los significados establecidos hacen orden y estímulo social. En ello consiste el poder

⁴ “El superyó de la cultura ha plasmado sus ideales y plantea sus reclamos” (Freud, 1930, p. 137)

⁵ Rojas y Sternbach (1994) sitúan que toda época produce sus aspiraciones pulsionales y sus posibilidades de realización generando un movimiento de avance y búsqueda por lo que no solo hay malestar sino un movimiento deseante tendiente a la satisfacción imposible de alcanzar en su totalidad. Sobre ese malestar irreductible y universal fuente de sufrimiento y motor de deseo las autoras consideran que cada cultura y cada época genera su malestar correlativas a las problemáticas que le son propias.

regulador de las instituciones internalizadas. Desviarse de lo establecido por las instituciones supone el peligro de ser castigado interna y/o externamente (Fernández, 1994).

Por su parte, Kaminsky (1990) conceptualiza las instituciones como conjuntos de relaciones que confluyen en un mismo espacio significados por el conjunto de atravesamiento y condensaciones que se conjugan en sus singularidades. Son “espacios de condensación social” (p. 32) y relacional donde quedan anudadas una “constelación de discursos y prácticas económicas, sociales, políticas, jurídicas, técnicas, etc. etc” (p. 32). Este nudo de relaciones es complejo, polifónico y a la vez es móvil. Para Gilou Royer de García Reinoso (1988) no es sistema cerrado sino “un subconjunto de una estructura cuyas determinaciones dejan marcas en cada uno pero cuyo lenguaje es a descifrar” (p. 7).

Además, las instituciones también tienen un sistema de circulación y distribución de personas que se visualizan en la disposición de espacios utilizados en actividades formales y otros, a veces menos visibles, destinados a la producción de actitudes, gestos e ilusiones (Kaminsky, 1990).

Kaminsky (1990) sostiene que hay dimensiones que son constitutivas de lo institucional y abarcan a lo simbólico⁶ y lo imaginario. Este último contempla lo que las instituciones son y lo que no son, lo que creen ser, lo que desean ser, las violencias y contraviolencias discursivas⁷. Mirtha Cucco García (2006), quien retoma aportes de Castoriadis, explica la importancia de los soportes imaginarios, los cuales actúan como organizadores de sentidos de los actos humanos, regulando comportamientos y estableciendo como son las cosas. Sobre la base de lo real y material, se erige un conjunto de significaciones imaginarias que, junto al componente simbólico, dotan de entidad a lo real y son materializadas por los individuos, actos y objetos que ellas informan. Al respecto, Lidia Fernández (1994) identifica un juego de explicitación de aspectos que muestran el orden establecido como el único posible y encubrimiento de aquellos otros que revelarían su carácter cultural. En este interjuego de mostrar y ocultar se generan construcciones culturales que constituyen la trama de significados en donde los sujetos se mueven y a partir de las cuales su realidad y sufrimiento adquiere sentido.

Diversos autores coinciden en que las instituciones incluyen la dimensión de lo instituido significa una estructura ya dada, lo establecido según las normas vigentes (Lourau, 1994) y la dimensión de lo instituyente no es tan sólo algo dado sino que se va haciendo, fundando, creando y rompiendo con un orden para crear otro (Lourau, 1994). También es conceptualizado como protesta o negación de lo instituido (Schvarstein, 1992) o como relación de fuerzas enfrentadas donde hay relaciones de poder y resistencias y se producen nuevos sentidos (Saidón, 1989).

⁶ “Todo habla en las instituciones en la medida en que lo sepamos escuchar” (Kaminsky, 1990, p. 9). Lo hablado abarca aquello que se presupone o se puede conocer previamente en una institución, en ese sentido puede pensarse asociado al plano de lo instituido. En cambio, lo hablante se asocia al plano instituyente ya que es lo que nos facilita otra comprensión sobre la institución, ya que aparece con la ruptura de lo habitual, las oposiciones, contradicciones, fracturas, situaciones paradójicas de lo hablado (Kaminsky, 1990).

⁷ “Este plano de las creencias forma parte de sus dimensiones junto a sus muros, sus fines, sus producciones y circulaciones” (Kaminsky, 1990, p. 9).

Schvarstein (1992) considera que esto es imprescindible para entender la dinámica del cambio social ya que es el resultante entre la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, es así que “la fuerza instituyente que triunfa se instituye, y por el simple efecto de su afirmación y consolidación, se transforma en instituido y convoca a su instituyente” (p. 27). Así, las instituciones son productoras “constante de nuevos agenciamientos que transforman efectivamente relaciones y prácticas en el espacio social” (Saidón, 1989, p. 41). Estas fuerzas, que trascienden los establecimientos físicos, se captan como espacios contradictorios y en movimiento, generando una dialéctica permanente de lo institucional, donde hay desajustes, conflictos, y está lejos de la armonía de un proceso fijo y estable. (Saidón, 1989)

Se puede pensar que el proceso de institucionalización adviene del permanente interjuego entre lo instituido y lo instituyente que representa la compleja trama del proceso institucional y trasciende al registro de funciones, objetivos, tareas de las mismas (Kaminsky 1990). Para Kaminsky (1990) los grupos son quienes ponen en juego ese movimiento. Para Lourau (1994), la institucionalización consiste en la acción integradora de la sociedad, las instituciones incluyendo las ideologías dominantes, en relación a los individuos. Saidon (1989) comparte dicha perspectiva definiendo la institución como “una relación entre lo instituyente y lo instituido que da lugar a la institución como un espacio inacabado y en gestación permanente” (p. 37). En este contexto, se observa una distribución entre lo visible y lo enunciable. El autor sitúa al poder en este marco, explicando que éste se manifiesta y opera a través del saber constituido mediante el ver y el hablar dominantes, por donde pasa una cierta visibilidad y enunciación de un determinado enunciado. El poder es ocupado de manera variable según las fuerzas en relación que se distribuyen, organizan y manifiestan de distintas formas.

Las instituciones abarcan lo que está establecido, “instituido” incluyendo a las normas, leyes y valores dominantes en el orden y la realidad social, generando formas particulares de relación entre quienes participan de ellas, incluyendo diferencias y funciones en los lazos sociales (Galende, 1994). Allí, es fundamental el papel del Estado como creador de las leyes que afectan e influyen en las organizaciones y los grupos y en ese sentido, la ley (y su inscripción) delimita el contorno de lo prohibido y posibilita la conformación de la sociedad y las formas de subjetividad regulando el lazo social (Gerez Ambertín, 2008).

Según Gilou García Reinoso (s.f.), “todo sujeto debería tener derecho a ser instituido, es decir, a ser sujeto de derecho, tener derecho al Derecho y a la ley en sus aspectos simbólicos e históricos” (p. 7). Esto implica contar con un lugar en el Otro, donde el tejido social actúa como soporte, red de circulación y trama de inscripción, mediando entre el sujeto y el poder del Otro (Reinoso, s.f.).

En ese sentido, la autora remarca que el trabajo en derechos humanos interesa al psicoanálisis porque los Derechos Humanos no son solo una labor humanitaria, sino humanizante dado que puede colaborar en la creación de condiciones que permitan a cada uno ser sujetos de su propia vida, sin reducir la existencia a ser objetos de maltrato, exclusión, o por masificación complaciente (Gilou García Reinoso, s.f.)

Caracterizadas de esa forma, para Schvarstein (1992) las instituciones son abstracciones y las *organizaciones* son los lugares-establecimientos donde se materializan y tienen efecto productor sobre quienes las habitan. Las organizaciones, en este caso la escuela, mediatizan la relación entre las instituciones (de educación, salud, tiempo libre, economía, religión, etc) y los sujetos, a su vez, tiene una finalidad social —educar— determinada por una o más de las instituciones. En este punto, Lourau (1994) destaca que hay un ordenamiento específico de las funciones privilegiando una de forma oficial y excluyendo otras que pasan a ser informales, latentes o accidentales.

El término específico que Schvarstein (1992) utiliza es “atravesamiento” para describir cómo las instituciones atraviesan las organizaciones, grupos y constituyen al sujeto-producido, sujeto-productor. Es lo que permite comprender “cómo determinados modos de hacer y de pensar se producen y reproducen en una sociedad” (p. 30).

La organización según Schvarstein (1992), se encuentra atravesada por una dimensión vertical que limita su capacidad para generar sus propias normas, relativizando su autonomía. Sin embargo, en dicho atravesamiento, se produce un entrecruzamiento entre estas referencias institucionales verticales y los valores propios y singularidades de la organización. Estos últimos conforman los rasgos particulares de las organizaciones, siendo su identidad aquellas características que permanecen en el tiempo, distinguiéndola y dándole continuidad. La identidad se materializa en la estructura, que cambia con el tiempo según el contexto, los recursos y el modo de utilizarlos, las relaciones entre los integrantes y con el entorno, los medios utilizados, los propósitos del accionar y los programas para su implementación y control. Además, la organización determina los roles (compuestos por función y status) de quienes participan de ella, prescribiendo las pautas y modalidades del desempeño, incluyendo el “para qué” (función) y su ubicación en la estructura organizacional (status).

Lidia Fernández (1994) agrega que, en esta singularización de las instituciones dentro de la organización, se define un espacio geográfico, imaginario y simbólico donde el ser humano puede hallar seguridad, pertenencia y desarrollo, al tiempo enfrenta la exclusión, enajenación y sufrimiento propias de cada organización. Además, parte de la configuración social se produce dentro de las organizaciones, las cuales tienen características propias y cierta autonomía que les permiten diferenciarse y especificarse. Estas organizaciones son capaces de generar una cultura particular, la cual es valorada, conservada y transmitida. Dicha cultura incluye formas exitosas de responder a demandas y mandatos sociales con ciertas maneras eficaces de encontrar soluciones a las tensiones que genera su propia existencia.

Schvarstein (1992) señala que la organización es una construcción social basada en la percepción del observador. Por ende es un concepto cultural, construido por el lenguaje donde el orden simbólico se pone en juego en el encuentro con lo real (que siempre excede). La puesta en escena del orden simbólico se plasma a partir de los significados que los participantes asignan a los acontecimientos.

Para completar el concepto, Aldo Schlemenson (1990) aporta que la organización constituye una realidad polifacética y compleja, que configura una imagen confusa para quien se acerca a ella. La define como un sistema socio-técnico creado para alcanzar fines específicos, que articula un proyecto orientado a satisfacer necesidades de sus miembros y del entorno. Su funcionamiento se sostiene mediante una estructura de autoridad, diferenciación de roles y una dinámica interna atravesada por conflictos entre grupos de poder. Además, está inserta en un contexto social con el cual mantiene relaciones de interdependencia. Factores como el proyecto, la estructura organizativa, las relaciones interpersonales, el clima, la cultura, las leyes, la economía, la tecnología y el contexto son elementos destacados para comprender la organización y los modos en que las condiciones de vida influyen en ella.

Marco Legal. Dado que las instituciones están conformadas por aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales (Schvarstein, 1992) que se materializan en las escuelas, es importante situar algunos de estos marcos legales en el contexto nacional.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, introduce cambios como la ampliación de la escolaridad obligatoria de 9 a 13 años y la inclusión educativa, siendo la educación un derecho a garantizar por el Estado para todos y todas.

Además, otras normativas relevantes refuerzan el compromiso con la inclusión educativa. La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2005) establece el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación integral que favorezca su desarrollo, eliminando toda forma de discriminación y garantizando la igualdad de oportunidades. La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006) establece la obligatoriedad de ofrecer educación sexual integral en todas las escuelas del país, promoviendo el respeto por la diversidad y los derechos humanos desde una perspectiva de género e inclusión.

En línea con los compromisos internacionales, la Ley 26.378, que ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), refuerza el derecho de una educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad.

En palabras del Gobierno de la Nación (s.f.), una educación inclusiva busca:

Garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. En la práctica, esto se traduce en escuelas en las cuales todos los y las estudiantes, con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad. (Párr. 1)

Dicha perspectiva se refleja en el artículo 11 de la Ley N° 26.206: “Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún

otro tipo”. La Ley de Educación Nacional (2006) tiene por finalidad garantizar una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación. Entre sus principios esenciales se destacan la igualdad de oportunidades y posibilidades, la gratuidad y la equidad (Arts. 4 y 11).

Además la ley propone mediante la educación, que cada persona se desarrolle y habilite tanto para el desempeño laboral y social como para el acceso a estudios superiores. También promueve una formación ciudadana cuyos valores éticos y democráticos consistan en “participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural” (Art 11). Asimismo fomenta valores que favorecen una formación integral promoviendo la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación, así como el respeto a la diversidad y al bien común (Arts. 11 y 30). Se especifica que a las personas con discapacidad se les debe dar una propuesta pedagógica que les permita alcanzar el máximo desarrollo de sus posibilidades, su integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Dado que Argentina⁸ es un Estado nacional con provincias federales, la Ley N° 26.206 de alcance nacional, establece lineamientos generales para todo el sistema educativo, pero su aplicación concreta queda sujeta a la implementación que cada provincia realice en ejercicio de su autonomía. En el caso de la Provincia de Santa Fe, jurisdicción donde se desarrolla la presente investigación, el marco normativo relevante está compuesto, entre otros instrumentos, por la Constitución Provincial de 1962, el Decreto N.º 2703 de 2010 y la Resolución N.º 1290 de 2023. Estos documentos orientan la aplicación de políticas educativas inclusivas en el ámbito provincial.

En la Constitución de la Provincia de Santa Fe (1962), se establece la obligación del Estado de garantizar el derecho a una educación gratuita y obligatoria, prestando “particular atención a la educación diferencial de los atípicos” (Art. 109). Por su parte, el Decreto N.º 2703 de 2010 aprueba las “pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad”. Entre sus disposiciones, se destacan: la participación de equipos especializados que trabajen en conjunto con docentes de escuelas comunes para adaptar contenidos y metodologías; la flexibilización de las trayectorias educativas⁹; la certificación de competencias como forma de validación de los aprendizajes adquiridos; y la derogación del sistema de grados radiales¹⁰.

Más recientemente la Resolución N.º 1290 de 2023 establece los “modos de intervención de las escuelas de la modalidad (especial) como apoyo a la inclusión en la trayectoria única, continua y

⁸ La República Argentina adopta para su gobierno la forma representativa, republicana y federal, conforme lo establece el artículo 1º de su Constitución Nacional.

⁹ Lo que indica que los alumnos con discapacidad que están integrados a la escuela pueden o no cursar todos los espacios curriculares establecidos.

¹⁰ Los grados radiales constituyen un exponente del paradigma homogeneizador de la escuela común, donde se creaban grupos separados del aula dentro de una escuela, destinados a personas con discapacidad o con dificultades significativas en su trayectoria escolar.

completa”. La norma actualiza las funciones de los agentes de la modalidad, promoviendo una práctica interdisciplinaria orientada a generar condiciones de accesibilidad tanto simbólica como material¹¹, y a acompañar los procesos de escolarización y producción de subjetividad en los niveles obligatorios. Asimismo, propone revisar las prácticas educativas para construir instituciones más democráticas y plurales, capaces de acompañar el recorrido educativo de todos los estudiantes desde una perspectiva de cuidado colectivo y de construcción de aprendizajes significativos.

Entre los aportes concretos de esta última resolución se destacan: el fortalecimiento de los espacios de asesoramiento y orientación a equipos docentes y directivos; acompañamiento a estudiantes con discapacidad en el sistema educativo obligatorio; y la habilitación de espacios de apoyo complementarios destinados al desarrollo de aprendizajes específicos —como alfabetización, lengua de señas o Braille—, según las necesidades de cada estudiante, promoviendo el trabajo articulado entre la escuela de nivel, la escuela de educación especial y las familias.

La Educación como Institución y la Escuela como Organización

Si bien el marco legal es igual para todas las escuelas, cada una tiene sus características propias. No hay una escuela sino “escuelas”, cada una con su idiosincrasia, condiciones materiales, contextos, población, modalidades (pública, privada) y con su forma particular de singularizar las normas, leyes, mandatos sociales vigentes en nuestra cultura. Lidia Fernández (1994) destaca algunos aspectos comunes de las organizaciones escolares: todas tienen un establecimiento propio, unidades de tiempo diferenciadas, diferenciaciones de las personas por edad cronológica o respecto a las características atribuidas a las personas que habitan la escuela. La asignación de roles específicos a cada uno de los grupos (docente, estudiante, etc), el recorte de saberes, información, modos de valorar y percibir la realidad, el imaginario de lo que es estar en la escuela y la trama simbólica en la que están presentes las significaciones estructuradas alrededor de la figura del maestro, estudiante, conocimiento, estudio.

Las instituciones educativas, según Lucía Garay (1996), son formaciones sociales y culturales complejas cuyas características son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales. La autora la ubica como instituciones de existencia ya que se centra en las relaciones humanas y en su inscripción dentro de la trama imaginaria y simbólica. Operan con personas a las que posibilitan o no vivir, educarse, comportarse, curarse, cambiar, y cuya crisis o desaparición producen importantes consecuencias en las dinámicas sociales y en la vida de cada uno.

La educación y las instituciones que la organizan nos preceden, nos ubican y nos inscriben en tramas relacionales y vínculos, comprometen la existencia humana y nos constituyen, “nos piensan, hablan de y para nosotros, nos evalúan, nos premian, nos sancionan. Entablamos relaciones que nos sostienen y estructuran nuestra identidad social, cultural y personal, pero a la vez nos violentan, nos

¹¹ alejándose de prácticas de integración centradas en el déficit —como la derivación, la evaluación individualizada, la admisión condicionada o las adaptaciones curriculares significativas—, en las cuales no se consideran las limitaciones del entorno ni se proponen modificaciones que lo hagan más accesible e inclusivo.

alientan o impulsan nuestra capacidad creadora” (Garay, 1996, p. 145). Su finalidad primordial es permitir que los sujetos que se forman allí, puedan trabajar, aprender o enseñar a ser capaces de vivir, cambiar, amar y encontrar sentido a sus proyectos. A ello se deben los valores que circundan en la escuela y que abarcan al rendimiento, calidad, control de gestión, productividad, disciplina, excelencia, orden. (Garay, 1996)

Los modos de organización, las formas y sentidos de la autoridad, las tramas de relaciones y vínculos y poder, forman parte de la función educativa en sí misma, y en su transmisión tienen tanta eficacia educativa como los contenidos teóricos, programáticos. También la componen los ideales, proyectos originados en la sociedad y ofrecidos como metas deseables, son enunciados que adquieren valor estructurante para la sociedad, la institución y los sujetos. La idealización es un proceso que forma parte de las instituciones educativas al igual que la instauración de la ley y la normativa. La ley no sólo coacciona las pulsiones sino que también muestra las interdicciones estructurantes que posibilitan a los sujetos reconocerse como sujetados a una cultura, reconocer a los otros, limitar el deseo de transgresión, regular la rivalidad y los conflictos (Garay, 1996). “En las instituciones educativas la ley no solo tiene este valor regulador sino que es formativa respecto a un concepto y a una valoración de la ley misma” (Garay, 1996). En términos de Silvia Bleichmar (2008), la cuestión central reside en la construcción de legalidades como principio educativo, no es la puesta de límites como algo exterior. Esto implica la existencia del orden simbólico que abarca al “sistema de símbolos sancionados (significantes instituidos) que remiten a determinados significados (órdenes, prescripciones, premios, sanciones, especificaciones, atribuciones) referidos tanto a objetos y a los sujetos de como a la institución misma” (Garay, 1996, p. 153). También designan relaciones posibles, posiciones y lugares dentro de la institución, trascendiendo a los individuos que ocupan temporalmente estas posiciones y apuntando a una universalidad reguladora. En tanto instancias simbólicas, las instituciones operan como lógicas que clarifican lo que debe ser/ hacer (prescrito), lo que no debe ser/ hacer (proscrito) y lo que es diferente u opuesto. Además, a partir del orden simbólico, se legitiman estas posiciones y relaciones, haciendo que sean percibidas como necesarias y obligatorias (Garay, 1996).

Dentro de las instituciones educativas se genera malestar y conflictos que son inevitables y para intentar resolverlos, las instituciones crean valores que se plasman en sus normas, reglas, emblemas que se utilizan como ley organizadora del espacio, del tiempo, las actividades, la vida social y mental de las personas que forman parte de ella. Ese orden simbólico para unificar y garantizar su poder regulatorio, debe favorecer las manifestaciones de deseo, las proyecciones imaginarias, el compromiso en tanto se realicen en actos socialmente aceptables y valorables (Garay, 1996).

Dicho orden simbólico incluye un registro imaginario que abarca la capacidad original de producir y transformar símbolos, signos permitiendo reinterpretar y crear nuevos sentidos a los símbolos ya existentes. Al reunirnos en y mediante instituciones donde se comparte el lenguaje y prácticas

comunes, investimos representaciones, imágenes de afectos, sentimientos, deseos y miedos que nos movilizan o paralizan, rechazan, impulsan, influyendo en nuestra creatividad y acción¹² (Garay, 1996).

La escuela como organización atravesada por múltiples instituciones, principalmente la educativa, está ligada a su historia y su origen se sitúa en la modernidad. Pablo Daniel Vain (2012) lo ubica (a partir de distintos autores) en dos momentos históricos importantes. El primero es la Revolución Francesa, donde se constituyó el pasaje del régimen político monárquico al gobierno del pueblo, lo cual significaba una transformación del pueblo, de súbditos a ciudadanos. La escuela pasó a ocupar el lugar necesario de transmitir y controlar los valores y principios de dicho movimiento. El segundo suceso es el desarrollo del Capitalismo, y gracias a la escuela se logró contar con mano de obra instruida para la producción industrial.

Estos movimientos permiten reconocer que la conciencia propia de la modernidad “tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal” (Vain, 2012, p. 198). Desde esta lógica, todo aquello que aparece como extraño es situado en el lugar de la exclusión. Los sujetos de esa época eran interpelados por un ideal de homogeneización, orientado hacia la producción de ciudadanos “normales” según los parámetros dominantes.

La Escuela tuvo un lugar central en la edificación de la sociedad moderna, su desarrollo autoridad y legitimidad se basaban en el ideal de ser humano “racional” y en el deber ser, la obediencia al deber como virtud (Garay, 1996). Los valores fundamentales de la época incluyen la ciencia, el progreso, la libertad, la igualdad, la fraternidad. La igualdad fue traducida como homogeneidad, ya que para que todos conocieran todo, debían hacer lo mismo, en igual tiempo y espacio y de la misma manera. La escuela pasó a ser un sistema de control riguroso sobre los cuerpos. En ese contexto socio-histórico, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial, el mandato fundacional de la escuela se encuentra ligado a la educación de masas (discurso proveniente de enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano) y su origen fue pensado como un dispositivo reproductor de la fuerza de trabajo que se requiere para el desarrollo industrial y también como modo de establecer la reproducción ideológica. La escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época, el industrial (Vain, 2012).

El poder disciplinario que define Foucault retomado por Jacobo (2015) es individualizante, establece cuerpos reglados, ordenados, ubicados según dispositivos de clasificación y distribución, los elementos que no encuentran su lugar en la distribución, forman parte del resto inasimilable del sistema normativo. Lo que no entra pasa a estar separado y recae en el individuo la falta en relación a lo esperado. Aparecen personas caracterizadas como desviados, anormales, disfuncionales y por ende marginal, dado que quedaban por fuera de lo establecido como normal y se les asignaba organizaciones como las

¹² Las instituciones contienen construcciones imaginarias colectivas sobre sí mismas, que incluyen teorías sobre sus propios éxitos, fracasos y conflictos, malestares y que anticipan nuevas creaciones y transformaciones.

instituciones totales descritas por Goffman (1972), orientadas al alojamiento, cuidado, protección a la sociedad. También se desarrollan prácticas, saberes, disciplinas como los discursos médico, pedagógico, jurídico, psicológico¹³ (Jacobo, 2015).

Particularmente, la escuela secundaria fue inicialmente construida para minorías y, posterior a la Segunda Guerra Mundial, se convirtió en una escuela multitudinaria, que incluye a sectores sociales que anteriormente no eran considerados. El acceso masivo y ciertos cambios sociales llevaron a la redefinición de sus funciones tradicionales (Obiols y Di Segni de Obiols, 2006). Actualmente, el mandato fundacional de la escuela es cuestionado a partir de diversos cambios culturales y sociales, tales como el avance tecnológico, la globalización, y movimientos sociales que reclaman igualdad en materia de derechos, incluyendo movimientos feministas, LGBTQ+, de personas con discapacidad. Estos cambios forman parte de lo que algunos denominan posmodernidad (Obiols y Di Segni de Obiols, 2006; Díaz, 1999), modernidad líquida (Bauman, 2003). En este contexto, el discurso de la diversidad¹⁴ cobra relevancia y la inclusión se convierte en una responsabilidad social con estatuto legal. Esto se refleja en la Ley de Educación Nacional destacándose su Artículo 30 inciso a donde se establece que la Educación Secundaria¹⁵ tiene como objetivo brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural¹⁶. También en el artículo 11 se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Inclusión

A lo largo de su historia, la escuela ha arrastrado formas de segregación que en las últimas décadas han sido cuestionadas. Actualmente, existe una mayor sensibilidad hacia las desigualdades y reflexión sobre la exclusión, lo que ha llevado al reconocimiento de la diversidad (Varela et al., 2015). Inicialmente, se propuso la integración como proceso necesario para contrarrestarla. Esto significó que la "educación para todos" se materializara desde un enfoque individualizado y rehabilitador, trasladando la educación especial a la escuela regular. Se hicieron ajustes y adaptaciones solo para el alumnado

¹³ La educación especial tiene su origen en este contexto.

¹⁴ Dicho discurso social vigente supone un proceso mediante el cual un sujeto puede respetar y valorar las diferencias de los demás. Implica un modo de concebir al y los otros. (Cepeda Sánchez, 2018).

¹⁵ La Educación secundaria tiene como finalidad preparar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de estudios.

¹⁶ Otros de los objetivos de la Escuela Secundaria es formar sujetos responsables que utilicen el conocimiento para comprender y transformar su entorno social, económico, ambiental y cultural, y participar activamente en un mundo en constante cambio. Desarrollar capacidades de estudio, aprendizaje, investigación, trabajo individual y en equipo, esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación continua. Desarrollar competencias lingüísticas, tanto orales como escritas, en la lengua española y en una lengua extranjera. Promover el acceso al conocimiento como un saber integrado (Art. 30).

considerado como personas con necesidades educativas específicas. Se asumió una educación distinta para algunos, con un currículum singular y segregado, con programas individuales (Varela et al., 2015; Untoiglich, 2020). De este modo continuaron las situaciones de desintegración y segregación ya que el enfoque perpetúa la lógica del déficit de algunos situados como “los diferentes o los diversos” (Skliar, 2008). Estos alumnos, invitados a integrarse al sistema regular, debían ajustarse a los patrones culturales de "normalidad" predominantes (Echeita, 2008).

En este nuevo contexto socioeducativo, se comenzó a cuestionar qué debía cambiar en el sistema educativo, surgiendo así el término inclusión (Varela et al., 2015; Untoiglich, 2020). Para autores como Gerardo Echeita Sarrionandía y Mel Ainscow (2011), la inclusión y diversidad aluden a la restitución e incorporación de los derechos humanos de grupos que padecen discriminación, marginación e injusticia social. Se busca eliminar la exclusión social resultante de actitudes y respuestas hacia la diversidad cultural, clase social, etnicidad, religión, género, aptitudes, entre otros. Jacobo (2015) ubica estos grupos como vulnerables, aunque siguiendo a Castel (1991), es más preciso decir que fueron vulnerados por procesos de segregación y exclusión. La inclusión implica reescribir las prácticas educativas desde aquellos que están en los márgenes, llámese personas con discapacidad, pobres, vulnerables, extranjeros, en definitiva, humanos con sus derechos vulnerados (Untoiglich, 2020)¹⁷.

Para Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2011) el campo de la educación inclusiva está lleno de incertidumbres, disputas y contradicciones inevitables ya que cada contexto es único y es necesario considerar las circunstancias locales, culturales e históricas. Domínguez Alonso, José; López Castedo, Antonio; Pino Juste, Margarita Rosa; Vázquez Varela, Elia (2015) subrayan la necesidad de construir sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos involucrados.

Debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad -incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión- aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado” (Echeita, 2008, p. 13).

Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen a ser reconocidos, y a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen (Alemañy Martínez, 2022; Varela, et al., 2015). Se aspira a ofrecer una educación común para todos y al mismo tiempo, bien adaptada a las diferencias. Esto debe hacerse en espacios y contextos

¹⁷ Skliar (2015) sitúa que en el planteo jurídico nacional hay una situación inicial de inequidad educativa y se propone a la inclusión como respuesta efectiva. El autor sitúa que la inclusión parece centrarse en poblaciones prioritarias: “los sectores más desfavorecidos de la sociedad, los adolescentes y jóvenes no escolarizados, las personas privadas de libertad, los niños y niñas en situación de calle y la población con discapacidad” (Skliar, 2015, p. 35).

compartidos, sin renunciar a los apoyos específicos que algunos puedan necesitar. Para lograrlo, se necesitan de recursos, medios y personal especializado sin recurrir a la categorización de los estudiantes, ya que esto frecuentemente lleva a procesos de etiquetación y discriminación (Echeita, 2008). Desde esta perspectiva, se requiere de la construcción de una convivencia basada en el diálogo, donde los conflictos y diferencias se transforman en una oportunidad para buscar alternativas válidas para todos, y no en respuestas al "déficit" de un estudiante (Alemañy Martínez, 2022; Varela, et al., 2015)¹⁸.

La escuela inclusiva valora la heterogeneidad del alumnado, y se centra en el desarrollo de las potencialidades de cada uno y no en sus dificultades (Alemañy Martínez, 2022). Esto requiere de diversas acciones, planes y profesionales atentos, dispuestos a sostener, alojar y acompañar el proceso educativo (Untoiglich, 2020). La mejora de la educación está ligada a los procesos sociales en la escuela, donde grupos de personas trabajan juntas, apoyándose mutuamente y aprendiendo a superar dificultades. Para ello, se debe aprender a vivir con las diferencias y verlas como una oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2001).

Retomando a Untoiglich, la inclusión no se trata de "tolerar" las diferencias sino de generar y repensar constantemente las condiciones para que los estudiantes puedan aprender, pertenecer y participar con su grupo de pares, con respeto y sin violencias.

En el campo educativo, el uso del término "diferencias" debe distinguirse de "diferentes", ya que "diferentes" se refiere a sujetos señalados como tales tras un proceso de construcción diferencial, denominado "diferencialismo" (Skliar, 2015). Este proceso categoriza y reduce ciertas marcas identitarias en comparación con el amplio espectro de las diferencias humanas. Las "diferencias" no pueden ser calificadas como mejores o peores, superiores o inferiores, normales o anormales. La diferencia se experimenta como una irrupción que sacude éticamente, porque el otro no es un dato, sino una presencia que cuestiona y desestabiliza las construcciones de normalidad. No llega para ser incluido o excluido, sino que su irrupción provoca la pluralidad, misterio. Para Untoiglich (2020) hablar de diferencias es hablar de creación, del modo en que somos afectados por la otredad y de cómo crean novedad. Para la autora, aprender se relaciona con producir diferencia, con abrir el campo de posibilidades, y no con la obediencia, sino con la creación de nuevos sentidos.

Para Skliar (2015) no hay inclusión ni convivencia educativa sin afecto, es decir, sin afectar y dejarse afectar mutuamente. Esta afectación no se limita a la empatía, la armonía y la ausencia de conflicto, sino que la verdadera inclusión y convivencia se construyen principalmente a través de la fricción y la conflictividad. Enseñar a convivir no puede basarse en manuales o fórmulas simplistas; se trata, más bien, de afirmar la vida del otro, de cualquier otro. Consiste en entrar en una relación educativa basada en el mutuo desconocimiento dejando de lado los conocimientos preestablecidos mediante dispositivos técnicos o racionales.

¹⁸ La escuela inclusiva implica que no haya "integrados, como clase aparte, portadora de una diversidad que le quita el mote de alumno regular y lo lleva a otro terreno, vaya a saber por qué, que lo desiguala para estigmatizar un trayecto" (Untoiglich, 2020).

La inclusión requiere de un pacto colectivo, no solo concierne a padres, profesionales, estudiantes sino a la comunidad en su conjunto. Se requiere una construcción colectiva permanente, lo cual implica un proceso para que la convivencialidad sea posible (Untoiglich, 2020). Se trata de construir una escuela accesible para todos y donde se pueda aprender en compañía de otros, generar un pensamiento crítico, debatir, tejer lazo social. La educación es relacional, crea vínculos y produce subjetividades entre los encuentros y desencuentros. “No se trataría entonces del niño “pobre”, del de la calle, del disléxico, ADD, TOD, TEA, etc., que tenemos que incluir con las estrategias acordes a su etiqueta, sino de lo que se construye en esos vínculos, en ese devenir” (Untoiglich, 2020, p. 53)

La inclusión es un principio transversal que debe influenciar a todo el sistema educativo (currículo, formación del profesorado, supervisión, financiación, dirección) (Echeita, 2008) e involucra la responsabilidad de todos los actores, el Estado, las políticas, la institución, docentes, directivos, niños, niñas, adolescentes, directivos, profesionales de la salud, la educación y las ciencias sociales (Untoiglich, 2020). Consiste en aprovechar mejor las habilidades, recursos y creatividad que ya existen en cada escuela (Ainscow, 2001). No se trata de estar preparado, sino de estar disponible para la otredad, de pensar el modo de transformar pensamientos para que promuevan otras experiencias que posibiliten producir otras subjetividades, nuevos devenires, pensares sensibles, empáticos y alojadores. (Untoiglich, 2020)

Según Ainscow y Echeita (2011), la inclusión es un proceso, una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado, asegurando la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Se debe considerar la calidad de las experiencias escolares, teniendo en cuenta a las voces de los estudiantes, y su aprendizaje más allá de exámenes y evaluaciones estandarizadas.

Para lograr la inclusión, es fundamental identificar y eliminar barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos educativos. Estas barreras pueden ser creencias y actitudes reflejadas en las culturas, políticas y prácticas escolares que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de los estudiantes, generan segregación, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos estudiantes. La inclusión pone especial énfasis en aquellos estudiantes en riesgo de marginalización, generando medidas que puedan estar presentes, participar y aprender. Se requiere un alejamiento de las explicaciones del fracaso escolar que se basan en las características individuales de los niños y sus familias, y un concentrarse en el análisis de las barreras que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como son experimentadas por los estudiantes dentro del sistema educativo (Ainscow y Echeita, 2011). Trabajar para la inclusión educativa es pensar en las condiciones y procesos que propician un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas (Echeita, 2008).

Fundamentalmente implica es un modo de convivencia donde se pueda acompañar las experiencias de vida de los estudiantes, escucharlos y entender en sus diferencias, para saber cómo acercarse y proponer amparo y compañía en el proceso donde el aprendizaje es condición necesaria (Untoiglich, 2020). Skliar (2008), propone establecer la “gestualidad mínima” donde se mire sin juzgar,

sin establecer una condena previa, sino mirar para posibilitar existencias diferentes a la nuestra, saludar, preguntar, permitir, dar la bienvenida, dejar hacer, sugerir, conversar, etc. Poner en acto la ética basada en el principio del semejante donde está la presencia del otro y la responsabilidad que asumo en relación a él (Untoiglich, 2020; Bleichmar, 2003). Esto se corresponde con un pacto intersubjetivo donde la noción de semejante sea abarcativa y se lo reconozca como tal¹⁹ (Bleichmar, 2003). “Apunta a la reconstrucción de la confianza básica donde me inscribo como sujeto con otros, en una relación de intercambio, respeto, responsabilidad” (Untoiglich, 2020, p. 90), lo cual implica una transformación que modifique la mirada sobre aquellos sujetos apuntados como “diferentes” y que se piense en un nosotros, en lo que sucede entre nosotros (Skliar, 2008).

Efectos y Producción de Subjetividad

Para investigar los "efectos" en la producción de subjetividad, es indispensable definir dicho concepto. Según el diccionario, el término "efecto" proviene del latín "effectus" y se refiere al resultado, conclusión o consecuencia que se deriva de una causa. También se utiliza el término "efecto" para describir una sensación, impacto o impresión que afecta el ánimo o los sentimientos de las personas. Cabe aclarar que posee varios significados dependiendo del área en el que se utiliza (RAE, 2022).

Desde la teoría psicoanalítica se puede recurrir al desarrollo de Edmundo Mordoh, Mónica Gurevitz, Santiago Thompson, Susana Mattera y Gabriel Lombardi (2022) para afirmar que los efectos de la Ley (al igual que en la intervención del analista) no pueden ser anticipados, ya que depende del contexto, las prácticas utilizadas y de cada situación particular. Aunque los efectos incluyen a los acontecimientos, comportamientos, sensaciones, que han sido influenciados por algún aspecto abarcador de la Ley, y que son relevantes desde el punto de vista de la organización, creemos que solo pueden ser comprendidos y “pensados retroactivamente rompiéndose cualquier ilusión de que una causalidad lineal (mecánica)” (párr. 9).

Los efectos implican procesos sociales y cambios que no son simplemente consecuencias pasivas, sino que son un proceso activo de producción que abarca a una multiplicidad de fuerzas, relaciones, discursos y prácticas sociales que atraviesan las subjetividades, influyendo en las formas de pensar, sentir y actuar.

Por otro lado, en relación al concepto de producción de subjetividad, retomo a Silvia Bleichmar (2003), quien hace referencia al modo en que las sociedades (incluyendo sus instituciones) determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos que pueden integrarse a sistemas ocupando lugares en él. “Quiere decir que la producción de subjetividad hace a un conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico” (párr. 2) y que no abarca a todo el aparato psíquico, sino “el lugar donde se articulan

¹⁹ Esto no tiene que ver con el cumplimiento de una ley externa, o del deber, sino con el cumplimiento de una ley interna con respecto a la responsabilidad hacia el otro semejante (Bleichmar, 2003).

los enunciados sociales respecto al Yo” (párr. 4). Por ello, para pensar la producción de subjetividad es necesario reflexionar acerca de la sociedad situada en un contexto histórico determinado.

Silvia Bleichmar (1999) diferencia la constitución del psiquismo de la producción de subjetividad. La primera está conformada por variables cuya permanencia trasciende los modelos sociales e históricos y abarca a la constitución del sujeto (ej., represión, defensas). En cambio, la producción de subjetividad incluye “todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política” (párr. 9). De esta forma, la subjetividad se inscribe en el complejo interjuego entre lo singular y lo social, entre la constitución del psiquismo y la producción de subjetividad²⁰.

Ana María Fernández (2005) define la noción de producción de subjetividad como “una subjetividad que no es sinónimo de sujeto psíquico, que no es meramente mental y/o discursiva, sino que engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y sus intensidades; que se produce en el entre con otros y que es, por tanto, un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, etc” (p. 4). Con el término producción alude a considerar lo subjetivo como un proceso, un devenir en permanente transformación, no como un estado o algo ya dado de antemano. En ese punto, coincide con la perspectiva de Raquel Bozzolo (2015) quien piensa la producción de subjetividad como un recorrido cuyas reflexiones incluyen las afectaciones experimentadas, organizándolas para “reconstruir genealógicamente cómo se armó la máquina que produjo y está produciendo esas y estas subjetividades, esos y estos modos del habitar” (párr. 6).

También Bozzolo (2015) señala que no existe “la” subjetividad, sino “modos de producción de subjetividades de acuerdo a dispositivos prácticos, tecnologías, procedimientos que es posible pensar como predominantes en algunas situaciones históricas, y producen maquínicamente a sus habitantes” (párr. 30). La producción de subjetividad abarca lo que hacemos, se hace y nos hace, incluyendo las formas instituidas de habitar el mundo. “Hay cuerpos, hay afectaciones de los cuerpos, hay intensidades de diverso grado, hay facticidades y significaciones” (párr. 20) que mueven, producen, habitan nuestros cuerpos y nuestras formas de estar. Esto implica pensar en verbos para captar los movimientos y devenires y utilizar adjetivos para consignar los modos en que ello fluctúa.

Además nos permite pensar que:

(...) cada sujeto contiene en su historicidad el entrecruzamiento desde terminaciones diacrónicas y sincrónicas. Condensa por un lado la sincronía de las determinaciones actuales y por otro a través de la identificación registra la presencia aquí y ahora de una herencia cultural simbólica imaginaria transmitida por las generaciones. (Rojas y Sternbach, 1994, p. 21)

²⁰ “Pero también como resultantes del ensamblaje con el cual los modos históricos, que forman parte de la producción de subjetividad, se enraízan en el procesamiento ideativo haciendo impacto en la estructuración psíquica y ofreciéndole su materialidad para articularse en la vida social” (Bleichmar, 1999, párr. 30)

Fernández (1999) también define la producción de subjetividad en relación a la institución escolar, dado que tiene muchos sentidos teóricos posibles. Se refiere a la creación de condiciones para producir nuevas significaciones y transformaciones que alteren lo instituido, operando en el universo de significaciones que legitima el funcionamiento de las instituciones y las prácticas de sus actores sociales. En ese sentido, producir subjetividad es “crear nuevos universos de significaciones” (Fernandez, 2005, p. 44) que se articulan con acciones, valores influyendo en los lazos sociales (Fernandez, 2005) y cuyas tramas relacionales están atravesadas por los códigos de la cultura (Rojas y Sternbach, 1994).

Alicia Stolkiner (2015) ubica que las leyes que amplían derechos influyen en las variaciones de la producción de subjetividad dado que son también determinaciones sociales, genéricos que plasman y generan voces de nuevos actores sociales²¹. Asimismo, son múltiples y heterogéneas las sobredeterminaciones que se juegan en la producción de subjetividad, donde la cultura contiene aspectos esenciales y constitutivos (Rojas y Sternbach, 1994).

El Aula y los Adolescentes en la Escuela

Según Rosario Bué (2017), el aula es un cruce de coordenadas de espacio y tiempo donde se tejen tramas y se entrelazan sujetos en un encuentro singular que involucra a estudiantes, docentes y al conocimiento. Este espacio privilegiado forma parte de una escena cotidiana en la que las prácticas de enseñanza se materializan en acciones relacionadas con el saber. En el aula, se desarrollan construcciones sociales e históricas que abarcan tanto la arquitectura espacial como conceptual, incluyendo las relaciones de poder y saber, así como la conformación de significados y sentidos que cada sujeto pone en juego dentro de una compleja dialéctica que culmina en la concreción de la clase.

Las clases, organizadas como un espacio donde los actores se vinculan con el saber de manera particular, con metas y metodologías definidas, crean una relación intersubjetiva en la que se ponen en juego identificaciones y transferencias (Bué, 2017). El aula también puede concebirse como un escenario de acontecimientos donde se generan transformaciones en quienes la habitan, trabajando para posibilitar nuevas articulaciones de conocimientos, la construcción de preguntas —que quizás no tengan respuesta—, y su conexión con experiencias de vida, modos de habitar el mundo y convivir con las diferencias (Untoiglich, 2020)

Al respecto, Borsani (2020) plantea que un aula inclusiva debe ofrecer propuestas flexibles, contextualizadas y diversificadas, adaptándose a las necesidades del estudiantado. Esto requiere de una apertura hacia lo heterogéneo y lo común compartido, permitiendo singularizar dentro de un contexto plural en el territorio áulico.

En este caso, los estudiantes transitan la adolescencia, que para Arminda Aberastury y Mauricio Knobel (1971) implica un proceso de crecimiento y cambio que refiere al período de transición entre la pubertad y el desarrollo completo del cuerpo, generalmente comprendido entre los 13 y 23 años en los

²¹ Para la autora las instituciones se concretan en dispositivos y éstos en producción de subjetividad (Stolkiner, 2015).

hombres, aunque puede extenderse hasta los 27 años. Para Freud (1905) implica además del tiempo cronológico, un tiempo lógico y la sitúa en relación a los cambios biológicos, pulsionales, de objeto, de meta²². Asimismo, asevera que es un tiempo donde “se consuma uno de los logros psíquicos más importantes: el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición, tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua” (p. 207).

Según Aberastury y Knobel (1971), el mundo que fue desarrollado durante la infancia, “identificándose con aspectos de sus padres, maestros o figuras sustitutivas de ambos le servirá de “puente” para reconectarse con un mundo externo que es nuevo para él, a consecuencia de su cambio de status”²³ (p. 115). La subjetividad se estructura a partir de las relaciones con otros, en-redada en los vínculos y en estos tiempos, los grupos de pares desempeñan una función apunzaladora esencial en los caminos exploratorios que conducen hacia el mundo heterofamiliar²⁴. Françoise Doltó (1990) destaca que su empeño está en triunfar socialmente, vincularse con sus compañeros, participar de distintos grupos.

La escuela tiene un lugar esencial en este proceso; para Sergio Rascovan (2012) ser adolescente está estrechamente vinculado con ser estudiante, ya que la escuela es el espacio social en el que institucionaliza la adolescencia y donde se plasma la moratoria social de los adolescentes. Para el autor, la escuela produce o genera adolescencia. Según Massimo Recalcati (2016) la escuela implica el alejamiento de la familia para el encuentro con otros mundos, es el espacio social que se diferencia de la vida familiar y genera un espacio exogámico, con características propias, con lugares diferenciados para que cada sujeto tenga un lugar y en donde lo permitido y prohibido forman parte de la escena (Jozami, 2009). Allí circulan saberes y se transmiten conocimientos, se generan relaciones fundamentalmente asimétricas simbólicas y de pares. También forman parte los procesos de subjetivación y se adquieren herramientas para la socialización, estableciéndose modos de vincularse donde la noción de semejante, la alteridad, forman parte y donde se construyen pactos intersubjetivos que pueden basarse en el reconocimiento del otro humano mediante lazos solidarios o en la construcción del otro como obstáculo, vehiculizador de acciones propias (Bleichmar, 2003) dado que “el otro” puede ser un modelo, enemigo, auxiliar y objeto (Freud, 1921).

²² Afirma que hay cambios que se diferencian y modifican la vida sexual infantil, llevándola a su conformación definitiva: la subordinación de todas las otras fuentes originarias de la excitación sexual bajo el primado de las zonas genitales, y el proceso del hallazgo de objeto. Ambas ya están prefiguradas en la vida infantil. La elección de objeto que en la infancia se dirigían a sus padres y encargados de cuidado, en la pubertad, son desviada de estas personas por la barrera del incesto erigida entretanto y se orienta hacia otras semejantes a ellas.

²³ Para ello, hay cambios que implican duelos, por el cuerpo infantil perdido (cambios que se le presentan como externos y que obliga a una modificación del esquema corporal y del conocimiento físico de sí mismo), duelo por el rol e identidad infantiles (renuncia obligada a la dependencia y asunción de responsabilidades que desconoce) y duelo por los padres de la infancia. Todo ello, lleva a una nueva relación con los padres y con el mundo.

²⁴ Pujo (2001) asegura que “se trata de la puesta en escena de una pantomima de separación, que ataca el discurso parental en un esfuerzo de desalienación, de un pensar por sí mismo. (...) La decepción respecto de ese discurso parental contemporánea a la revalorización del grupo, encuentra en la jerga, insignias que aseguran una pertenencia extrafamiliar” (p. 112).

La adolescencia implica un proceso de construcción permanente que “lleva, además del sello individual, el sello del medio cultural, social e histórico desde el cual se manifiesta” (Arminda Aberastury, Mauricio Knobel 1971, p. 27). Los espacios sociales que transitan influyen en las nuevas posibilidades de identificación e incorporación de pautas socioculturales y económicas. Según Guillermo Obiols y Silvia Di Segni de Obiols (2006), en los tiempos de la posmodernidad la adolescencia pasó a ser un modelo admirado, “al que hay que llegar (...) e instalarse en ella para siempre” (p. 5). Fundamentalmente ha sido cooptada por el mercado, convirtiéndose en un modelo social que compite con la autoridad institucional y adulta. Esto ha generado un menor interés de los adolescentes en la educación escolar y en los valores de generaciones pasadas, sumado a la disminución de la brecha de la diferencia generacional que los adultos propician mediante actitudes de competencia, o ubicando a los adolescentes en vínculos de pares con ellos (Obiols y Di Segni de Obiols, 2006). La pérdida de autoridad de los adultos con sus funciones de afecto, contención, protección, transmisión de conocimientos y valores, conlleva a la misma pérdida en relación a la institución escolar, resultando en un menor interés de los y las adolescentes por lo que la escuela enseña y en la pérdida del respeto automático al que estaban acostumbrados los y las docentes de otras épocas (Di Segni, 2018).

Los adolescentes también se ven afectados por el avance tecnológico y del consumismo que promueven la rápida satisfacción de deseos, reduciendo la tolerancia a la frustración y la aceptación de los límites. Esto afecta la convivencia y el aprendizaje, a menudo resultando en la búsqueda de fugas a través de drogas o comportamientos destructivos como el abandono de estudios, parejas o trabajos ante el menor inconveniente. Asimismo, el consumismo puede potenciar envidias y competencias que muchas veces derivan en discriminación, agresiones físicas, acoso, conocido actualmente como bullying, que ha adquirido difusión masiva a través de las redes sociales (Di Segni, 2018).

Se suma a esto la tendencia al consumo masivo de medicación para abordar problemas emocionales y de comportamiento en los adolescentes, en lugar de afrontar las cuestiones esenciales relacionadas con su desarrollo y crecimiento (Di Segni, 2018). Para Obiols y Di Segni de Obiols (2006) y Doltó (1990), la rebeldía que caracterizaba a los adolescentes ha sido suplantada por la indiferencia en la comunicación, manifestando desinterés por el intercambio, por entender y acercarse al otro. Hablar sin comunicar, para los autores, puede estar relacionado con el descreimiento en la palabra que surge como rasgo de la posmodernidad. Al respecto Doltó (1990) señala que en la esfera afectiva hay cierto aplanamiento de sentimiento, donde predomina la indiferencia en lugar de cimas y abismos, rebeldía y enfrentamiento que caracterizaban a la adolescencia. En este contexto, la escuela enfrenta el desafío de sostener el valor de la palabra (Recalcati, 2016), de abrir mundos con otros, no solo reciclando el saber existente, sino también propiciando encuentros que impulsen, arrebaten, animen el deseo (Skliar, 2009).

Modalidad y Diseño Metodológico

La modalidad elegida es la Investigación de Campo dado que se focaliza en la producción de conocimiento desde el ámbito escolar, en respuesta a preguntas realizadas en el presente trabajo. Es una investigación que articula teoría y práctica a partir del intercambio producido con los participantes de la escuela.

La metodología utilizada es cualitativa, ya que permite conocer y describir los efectos en relación a la producción de subjetividades mediante la comprensión de los procesos dialécticos vinculados a historias sociales y personales en sus múltiples direcciones.

También, la problemática fue abordada desde el enfoque de la etnografía dado que, según Rosana Guber (2001), “es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (p. 5) y permitió realizar una descripción vinculada a la teoría donde se plasmaron las significaciones de los participantes de la escuela. Durante la investigación se mantuvo en todo momento la apertura y respeto ante sus maneras de comprender el mundo y sus conocimientos (Rockwell, 2009).

El escenario seleccionado fue una escuela secundaria, ubicada dentro de la provincia de Santa Fe. La escuela es un espacio reglado o institucionalizado donde hay una organización pautada, jerarquizada (Achilli, 2009), y se realizó en la organización en la que su representante legal, directivo y participantes prestaron consentimiento y manifestaron una actitud favorable frente a la presente propuesta.

El muestreo fue intencional y no probabilístico dado que la elección de la muestra dependió de las características y objetivos de la presente investigación. El escenario y las personas fueron elegidos de forma deliberada con el propósito de obtener información relevante sobre la temática abordada. La unidad de análisis inicial estuvo conformada por el directivo y el vicedirectivo, quienes fueron entrevistados en primer lugar. Posteriormente el directivo propuso un aula en la que se pudiera observar y analizar procesos vinculados a la inclusión educativa. Con la implementación del muestreo en bola de nieve, se permitió incorporar como unidad de análisis a otros actores organizacionales relevantes: docentes, facilitadores/as de la convivencia, preceptores/as y adolescentes.

Durante el trabajo de campo se adoptó un enfoque “abierto” (Besse, 1999) y “flexible” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), con el propósito de abarcar dimensiones fundamentales que emergieron más allá de lo previsto, a partir de la interacción con los participantes. Esto implicó una disposición a sorprenderse y a alojar lo inesperado en el contexto escolar (Rockwell, 2009).

De acuerdo con el enfoque etnográfico, las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la entrevista no dirigida y la observación participante. Las entrevistas se realizaron con consentimiento informado²⁵, escrito y firmado por los participantes, y fueron grabadas mediante un

²⁵ El Consentimiento Informado para Participantes de Investigación utilizado fue proporcionado por el Departamento de Tesis (adjunto en Anexo).

teléfono celular. En total, se realizaron nueve entrevistas, una a cada participante: a un directivo, un vicedirectivo, tres docentes, un/a preceptor/a (junto con otro/a que intervino ocasionalmente), dos facilitadores/as de la convivencia y una conversación informal en la sala de docentes.

Las entrevistas no dirigidas permitieron acceder a las concepciones, problemáticas y sentidos que los informantes otorgan a sus experiencias dentro del ámbito escolar²⁶. En este marco, se adoptó una posición de “supuesta y premeditada ignorancia” (Guber, 2001), lo que implicó una disposición a la escucha atenta frente al discurso de los participantes, favoreciendo el acceso a su universo simbólico, evitando imponer categorías interpretativas externas.

Se recurrió a la atención flotante del investigador y a la asociación libre del informante como recursos metodológicos, lo que propició un diálogo en el que los significados circularon libremente. Asimismo, mediante la técnica de categorización diferida, se formularon preguntas abiertas encadenadas al discurso del entrevistado, lo que favoreció la profundización en los sentidos construidos por los participantes (Guber, 2001).

Además de las entrevistas no dirigidas, se realizaron once observaciones participantes en diversos contextos escolares. Seis de ellas tuvieron lugar en el aula y durante los recreos²⁷; una correspondió a la celebración del último día de clases, que incluyó momentos en la calle y en el patio del establecimiento; otra se desarrolló durante una jornada institucional en el galpón; una más durante una misa en ese mismo espacio; y las dos restantes en actividades de convivencia realizadas en un salón. Estas instancias permitieron ampliar la mirada sobre las situaciones cotidianas de la escuela, más allá de los discursos expresados en las entrevistas.

La observación participante se caracteriza por la inespecificidad de las actividades que comprende, lo cual permite al investigador integrarse en la vida social del grupo, asumir roles locales y captar significados desde dentro (Guber, 2001). En el trabajo de campo, esta técnica implica sostener una tensión estructurante “entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse” (Guber, 2001, p. 26).

En el presente trabajo, la observación participante se empleó principalmente para conocer el curso y visualizar procesos que se manifestaban en la escuela. Se observaron los modos de vinculación entre estudiantes, docentes y otros agentes escolares; las prácticas de enseñanza y evaluación; la participación estudiantil en clase; la distribución espacial de los grupos —representada en gráficos incluidos en el anexo—; así como los significados atribuidos a distintos espacios organizacionales, como el aula, el patio y los pasillos. También se registraron situaciones relacionales durante los recreos, la aplicación e interpretación de las normas escolares, y el lugar que estas ocupaban en la convivencia cotidiana, lo que permitió identificar prácticas tanto de inclusión como de segregación.

²⁶ Si bien se elaboró una guía de preguntas orientadoras (adjunto en Anexo), esta no fue utilizada durante el trabajo de campo como un instrumento estructurado, ni como cuestionario, sino que funcionó como un recurso personal para sostener la escucha atenta y formular preguntas pertinentes en función del desarrollo de cada encuentro y en relación al objeto de estudio.

²⁷ En cada instancia de observación se asistió a un bloque de 40 minutos de clase, seguido por 10 minutos de recreo, y posteriormente otros 40 minutos de clase.

El registro de estas observaciones se realizó inicialmente mediante anotaciones detalladas en el celular, que luego fueron transcritas y ampliadas en una bitácora digital en la computadora. Estas notas incluyeron situaciones significativas, conversaciones espontáneas, interacciones, expresiones y acciones relevantes para el análisis. Posteriormente, y respetando criterios éticos (confidencialidad, anonimato), se incorporaron al anexo del trabajo. El producto de las observaciones se basó en una descripción minuciosa de lo observado, atendiendo al detalle y a la complejidad de las prácticas escolares cotidianas.

Mediante la entrevista no dirigida y la observación participante fue posible recolectar los datos necesarios para conocer las situaciones, prácticas, experiencias, discursos y lógicas que circulan en la escuela y conforman la institución escolar. En este contexto, el estudio de corte cualitativo aportó la posibilidad de comprender la realidad no como algo fijo, determinado y externo, sino como una construcción situada, definida a partir de las interpretaciones de los propios participantes.

El análisis de la información se realizó a partir del método de frases significativas explicadas por Raúl Díaz y María del Rosario Badano (s.f.). El primer paso consistió en la desgrabación de las entrevistas. A partir de este material, los fragmentos discursivos fueron organizados según una serie de temas que orientaron el trabajo analítico²⁸. Una vez agrupados los fragmentos por tema, se identificaron frases que condensaban sentidos significativos, ya sea por su recurrencia entre distintas voces, por su carga simbólica o por su capacidad para abrir nuevas posibilidades de interpretación. Estas frases fueron interpretadas como categorías de sentido, entendidas como modos en los que se expresa una perspectiva, una posición o una forma de nombrar lo vivido.

En una etapa posterior, los enunciados seleccionados fueron articulados con los registros provenientes de la observación participante, enriqueciendo así el conocimiento sobre las prácticas, acciones y procedimientos escolares. Finalmente, se construyó una descripción analítica, en la que las categorías de sentido fueron articuladas con las temáticas referentes al objeto de estudio. Este proceso se desarrolló de manera dialógica y reflexiva, en constante ida y vuelta entre el material empírico y el marco teórico. Tal como plantea Rockwell (2009), en este proceso fue necesario "recortar, categorizar, generalizar y establecer relaciones en distintos niveles de abstracción" (p. 96). En ese sentido, el trabajo conceptual tuvo un papel fundamental al elaborar la descripción, utilizando la teoría para explicar y comprender las situaciones estudiadas, generando así, nuevo conocimiento.

²⁸ Descripción de la escuela; institución, lógicas y discursos; leyes; inclusión y prácticas de inclusión/segregación; estrategias (acciones, tecnologías, prácticas, procedimientos); aula; efectos en la producción de subjetividad; enunciados de época; y adolescencia actual.

Desarrollo del Informe

La información fue recolectada en la Escuela Secundaria mediante entrevistas no dirigidas a agentes educativos y observaciones participantes en distintos espacios y momentos. El análisis de la información mediante frases significativas permitió relevar categorías de sentido fundamentales. En este proceso, se destacaron los significantes insistentes, las repeticiones de narrativas así como las contradicciones, afectaciones, prácticas que permiten describir la situación actual de la escuela respecto a la inclusión y los efectos en la producción de subjetividad desde la lectura de los participantes.

En principio, se realiza una descripción de la escuela como organización, relevando aspectos fundamentales que la constituyen desde la perspectiva de los participantes. Se brinda información sobre su finalidad social, así como sobre la idiosincrasia de la escuela, destacando su identidad y estructura. Dentro de esta última, se analizan las relaciones, los propósitos, las capacidades existentes y el contexto. Se toma esta categoría en cuenta porque es en la organización donde se materializan las instituciones y donde se destacan las prácticas relacionadas con la inclusión, para poder reflexionar sobre la producción de subjetividades en la actualidad.

Posteriormente, a partir de los aportes del trabajo de campo, se describen situaciones de un curso específico de la escuela y se dilucidan las estrategias, prácticas, acciones y procedimientos implementados. Se expresan los modos en que los agentes educativos significan la inclusión —avalada por la ley— y se identifican barreras presentes en dichos procesos. Esto permite situar cómo la normativa actual impacta en la escuela, en la práctica cotidiana y en la producción de subjetividades.

En última instancia, se realizan algunas lecturas sobre la producción de subjetividades, retomando la categoría de institución y lo aportado acerca de la inclusión en la escuela. Se visibilizan las lógicas presentes en los discursos y prácticas que se ponen en acción como efectos de la Ley de Educación Nacional vigente. Asimismo, se abordan situaciones actuales destacadas por los agentes educativos que forman parte de las particularidades de la época.

Las Escuelas y La Escuela

Actualmente según la Ley 26.206, el Sistema Educativo Nacional está compuesto por los servicios educativos de gestión estatal y privada, así como por aquellos de gestión cooperativa y social, de todas las jurisdicciones del país. Este sistema abarca distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación (Art 14). Su estructura comprende la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, con modalidades como “Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria” (Art 17). La obligatoriedad escolar se extiende desde los cinco años hasta la finalización de la Educación Secundaria (Art. 26).

Dentro de esta caracterización del Sistema Educativo, Obiols y Di Segni de Obiols (2006) afirman que no se puede caracterizar a la escuela secundaria de forma única ya que cada una tiene su idiosincrasia, con distintas modalidades, gestiones y jurisdicciones. Por ende, hablamos en plural de Escuelas Secundarias, cada una con recursos humanos y materiales particulares, destinados a sectores sociales altos, medios, bajos y ubicados en distintas zonas ya sea urbanas, rurales. La Educación Secundaria se divide en dos ciclos, el básico que es común en todas las orientaciones y un ciclo orientado con características diversas según las áreas de conocimiento, del mundo social y del trabajo (Art 8). Esto forma parte de la singularidad y horizontalidad de la organización escolar.

La Escuela

La Escuela Secundaria donde se realizó la investigación se encuentra ubicada a unas cuadras del centro de la ciudad, ocupa la mitad de una cuadra. Está limitada con rejas y su estructura edilicia hacia el exterior donde se encuentra la calle. Se compone por la planta baja, un primer y segundo piso unidas por escaleras en dos extremos de la escuela. El tercer piso contiene un salón donde se realizan actividades como las convivencias.

En la planta baja y el primer piso, hay amplias galerías. En la planta baja se encuentra el patio, cubierto de cemento y de forma rectangular, alrededor del cual están las aulas. En un extremo del patio está el baño para varones y en el otro el baño para mujeres. Existe un baño accesible actualmente utilizado como depósito, lo cual representa una barrera significativa para la accesibilidad de todo el estudiantado. En cuanto a la accesibilidad edilicia, la entrada principal cuenta con una rampa, escaleras con barandas, puertas con ancho adecuado para sillas de ruedas, pasillos amplios y sin obstrucciones, aulas con espacio suficiente para la circulación, pisos antideslizantes y sin escalones abruptos, así como salidas de emergencia accesibles y señalizadas. Sin embargo, el acceso a los pisos superiores es exclusivamente mediante escaleras ya que el edificio no cuenta con ascensor ni rampas, lo cual genera una barrera que limita la participación de todos y todas en los distintos espacios escolares.

En la planta baja también se encuentran la biblioteca, la cantina, el galpón (utilizado para actos, misas, clases de gimnasia debido a su amplitud), la sala docente, la oficina de algunos preceptores, la portería y administración, y las oficinas de los directivos. En el primer piso, se encuentran el laboratorio, la sala de arte (música, tecnología), la sala de computación y un salón utilizado para diversas actividades. También están las oficinas de otros preceptores. Las diferentes oficinas están conectadas por un pasillo interno y escaleras internas, con puertas de acceso tanto desde el pasillo como desde las galerías facilitando el acceso de los estudiantes como el movimiento entre el personal de la escuela.

En términos de accesibilidad comunicativa, existe señalética en los baños, salidas de emergencia y matafuegos. No obstante, se identificaron barreras comunicacionales: algunas aulas y salas carecen de señalética adecuada, no hay carteles en braille ni con relieve, y no se dispone de intérprete ni uso de lengua de señas, lo que restringe la participación plena del estudiantado.

Por su parte, las aulas son luminosas y amplias, poseen grandes ventanas. Dentro de cada aula, los bancos y sillas individuales están dispuestos frente al pizarrón, generalmente en filas de dos estudiantes. Los/as docentes tienen su propio banco y silla al lado del pizarrón. En cada aula suelen haber entre 20 y 30 estudiantes, con un total de 300 estudiantes aproximadamente en la escuela.

Recientemente, gracias al centro de estudiantes, se compraron dos televisores que se utilizan para ver vídeos, películas y otros recursos necesarios para las clases. La sala de computación fue equipada con computadoras nuevas el año pasado, ya que las anteriores eran bastante antiguas. La escuela tiene proyectores, que se utilizan para actos y para ver videos en la biblioteca. Hay conexión a internet solo disponible para el personal de la escuela. Además, existe el proyecto de instalar aire acondicionado en la escuela para mejorar las condiciones.

Esta descripción constituye el soporte material, el establecimiento de las múltiples actividades escolares, las tramas simbólicas que recorren el espacio y las trayectorias de los numerosos estudiantes y miembros educativos que lo habitan. En ese sentido, Schvarstein (1992) afirma que las organizaciones implican los establecimientos donde las instituciones de educación, salud, tiempo libre, economía, religión, sexualidad, se materializan. A su vez, hay una finalidad social determinada por una o más instituciones, y hay un ordenamiento específico de las funciones según Lourau (1994), que privilegia una forma oficial quedando las otras como latentes, informales o accidentales.

Finalidad social. Una de ellas es la educación, es la institución involucrada de forma oficial y con mayor impronta en la escuela. Sin embargo, entre los entrevistados hay aportes diferentes sobre la función de la escuela en la actualidad.

Desde la perspectiva docente se reconoce que la función de la escuela ha ido cambiando con el tiempo, ya que “algunas funciones nos la fueron imponiendo la misma sociedad” (Docente, ent. n° 8). Aun así, se considera que es “una institución tradicional que todavía sigue sólida” (Docente, ent. n° 8). Un facilitador de la convivencia afirma que “el rol de la escuela es educar” (Facilitador/a, ent. n° 9) lo cual es posible solo mediante el trabajo conjunto de padres, directivos y docentes. “Pero el rol principal hoy y siempre fue educar” (Facilitador/a, ent. n° 9).

Sin embargo, se observa que “la escuela toma muchas demandas que no le corresponden ya que ‘está para enseñar y aprender y punto’” (Facilitador/a, obs. a Convivencias). Según uno de los entrevistados, la escuela ha pasado a ser “para la formación de los chicos, la primera institución” (Facilitador/a, ent. n° 3) aunque esta responsabilidad debería recaer en la familia, lo que no siempre sucede. Por lo tanto, termina asumiendo el rol de “formar a los chicos actitudinalmente” debido a la falta de compromiso, flexibilidad y organización en el hogar, así como a dificultades en el estudio: “no son cosas que se enseñen en la escuela sino que tienen que venir de otra base y yo creo que eso se perdió un

poco” (Facilitador/a, ent. n° 3). Además, se alojan situaciones familiares²⁹ y problemas que deberían ser derivados a otras instituciones, como a psicólogos, psicopedagogas, abogados, “pero es como que todo recae sobre la escuela y el personal, y estamos para otra cosa (...) La escuela no es un centro de diagnóstico donde tenga que detectar gente con problemas³⁰” (Facilitador/a, obs. a Convivencias). En ese sentido, la función de la escuela se ve interpelada, ¿alcanza con aprender y transmitir un legado cultural?

Mercedes Ávila Francés (2005), retoma a Bordieu y Bernstein quienes ubican la educación como una herramienta para la transmisión de conocimientos, valores y normas culturales de una generación a otra, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social que responde a un orden hegemónico y deja de lado la multiplicidad de voces, pensares, sentires. Siguiendo esta línea, la función principal de la escuela consiste en garantizar la continuidad de un legado cultural, alineado con los valores de la sociedad dominante. En este proceso, los agentes transmisores de significaciones sociales introducen y mantienen principios de conducta, modales, conceptos de orden social, identidad y relación. Garay (1996) destaca que los modos de organización escolar, las formas y sentidos de la autoridad, las tramas de relaciones y poder, forman parte de la función educativa en sí misma, y en su trasmisión tienen tanta fuerza educativa como los contenidos teóricos, programáticos.

Sin embargo, la escuela también es un espacio con el potencial de transformar las realidades sociales, al respecto Paulo Freire (1971), asevera que la educación puede ser un medio de liberación, donde los estudiantes y docentes participen activamente en la construcción del conocimiento a través del diálogo. De esta forma, el proceso educativo se convierte en un espacio donde los estudiantes no solo aprenden un contenido, sino que pueden desarrollar una conciencia crítica que les permita entender las estructuras sociales establecidas pensando formas de cambiarlas. En consonancia expresan algunos docentes que la función principal es “enseñarles a pensar a los chicos (...) a criticar, a legarle algo que es un legado cultural que le estamos dando ¿no? que se transmite, pero a su vez que ellos se atrevan a criticar eso, a pensarlo, (...) darles herramientas” (Docente, ent. n° 8).

Freire (1971), entonces, coloca a la escuela como un espacio que no solo transmite cultura, sino que también tiene el poder de desafiarla³¹ y transformar las estructuras que perpetúan la exclusión y la desigualdad. Esto permite interpelar las significaciones instituidas, la imagen de la norma, los modos de mirar al otro, y de establecer vínculos que albergan la alteridad. Educar implica también poder contar y escuchar nuestras historias y verdades, en sus singularidades y diferencias, establecer un lenguaje ético,

²⁹ Dentro de las demandas sociales, los padres depositan expectativas en la escuela que no solo abarcan los sucesos dentro de la organización “el papá viene y quiere que la escuela haga algo” (Dir., ent. n° 1) frente a conflictos extraescolares.

³⁰ “Por ejemplo: se acompaña desde la escuela a un chico que tiene ataques de ansiedad, mal comportamiento, y desde la escuela se solicita a las familias que busquen un equipo externo, y no hay respuesta de la familia.. mientras tanto en la escuela se desencadenan estos ataques de ansiedad, llanto, y no se puede seguir así, la escuela tiene que dar también un paso al costado porque no se puede acompañar a ese alumno sin ayuda externa, por eso hay muchas situaciones que son complejas” (Facilitador/a, Obs. a Convivencias).

³¹ “La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 1971, p. 64).

como reconocimiento del otro, de cuidado y alojamiento por oposición al descuido y desarraigo (Skliar, 2017). Al respecto, los estudiantes responden a la pregunta del facilitador/a de la convivencia “¿a qué vienen a la escuela?” las respuestas fueron: "a socializar", "a aprender" (obs. a convivencia).

Según la Ley 26.206 la escuela no solo se dedica a la formación académica y a favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sino que también garantiza la formación integral de las personas, promoviendo valores éticos como la empatía, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad. Proporciona un entorno estructurado en el que los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y valores, así como un espacio donde se relacionan, aprenden a trabajar en equipo y desarrollan habilidades sociales. Además, tiene la responsabilidad de formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su comunidad, facilitando el desarrollo de habilidades fundamentales como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

La escuela atravesada por la educación como institución de existencia (Garay 1996), se centra en las relaciones humanas y en su inscripción dentro de la trama imaginaria y simbólica. Influye en las formas de vivir, educarse, comportarse, curarse, cambiar, teniendo consecuencias en las dinámicas sociales y en la vida de cada uno, es decir, en los modos de producción y reproducción ideológica (Bleichmar, 1999), en las formas de dar sentido a lo que hacemos, se hace y nos hace, incluyendo las formas instituidas de habitar el mundo (Ana María Fernández, 2005). En otros términos, la escuela produce subjetividades, y puede asumir una función transformadora siendo un espacio que habilite el pensamiento crítico, el cuestionamiento de las estructuras de poder, la interrogación de sentidos heredados, la promoción de prácticas que fomenten la equidad y el respeto por la diversidad.

Cabe destacar que la educación no es la única institución que atraviesa la organización escolar. Tal como se menciona en los discursos de los entrevistados, también forman parte: la familia, la salud, la economía en relación a lo material, el tiempo libre, la tecnología y la religión. Esta última cobra singular relevancia ya que forma parte fundamental de la identidad de la escuela, siendo otra finalidad social principal de la misma.

Identidad

Dentro de las normativas y el aspecto vertical de la institución, el artículo 63 de la Ley 26.203 regula los derechos y obligaciones de las escuelas privadas³². Junto a la legalidad y su estructura vertical, se entrelazan los valores propios de la organización, los cuales conforman su identidad. Ésta se define por los rasgos que le dan singularidad y continuidad, a lo largo del tiempo, diferenciándose de otras

³² En cuanto a los derechos, la escuela tiene la facultad de crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; y aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario, además de participar en el planeamiento educativo. En cuanto a las obligaciones, la escuela debe cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional, ofrecer servicios educativos que respondan a las necesidades de la comunidad, y proporcionar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado.

escuelas. La educación en esta escuela es de gestión privada, católica y confesional, y sus principios fundamentales son descritos por sus propios miembros.

La escuela busca brindar una educación “de calidad (...) con valores cristianos” ya que es “parte de nuestro ideario de nuestra cultura” (Vicedir., ent. n° 2). Más allá de que “muchas veces los padres la eligen por el nivel educativo y no por los valores cristianos” (Vicedir., ent. n° 2). “La base de la escuela como escuela religiosa (...) tiene como fundamento mostrar a Cristo, y el mostrar el amor de Cristo es algo que debería ser transversal en toda materia y en toda la escuela” (Docente, ent. n° 5). No solo consiste en “inculcar una religión sino también los valores que tiene esa religión (...) no es por tener un Dios Todopoderoso (...) sino que el tema de tener fe, de tener esperanza de, el prestar atención a un otro, el amor al prójimo (...) Creo que esta inclusión busca eso, esta institución busca eso (...) pero bueno también por ahí la sociedad presenta otros valores” (Facilitador/a, ent. n° 3).³³

Dentro del currículo, una de las materias es formación religiosa donde se transmite la religión cristiana y sus valores. “Es responsabilidad nuestra transmitir estos valores” (Vicedir., ent. n° 2). En este marco, los valores cristianos como el amor al prójimo, el compañerismo, son centrales y se relacionan con el proceso de inclusión en la medida en que promueven la solidaridad, el respeto hacia las diferencias sin admitir discriminación y asegurando las condiciones de igualdad, como lo afirma la Ley 26.206 en su artículo 11.

La religión se promueve mediante misas, actos a primera hora de la mañana que funcionan como rituales de inicio de jornada, con oraciones e información sobre temas religiosos, proyectos de caridad y también se representa mediante la decoración de la escuela.

Otra particularidad de la organización es la regla: “nada que tenga que ver con política” (Dir., ent. n° 1), es decir, evitar relación con partidos políticos.

Estos aspectos de la organización han perdurado en el tiempo y conforman algunas aristas su identidad. Otro componente fundamental que constituye a la escuela es su estructura, la cual abarca los elementos cambiantes que plasman la identidad en el aquí y ahora concreto. Esta estructura está conformada por los recursos que dispone y el modo de usarlos, también por las relaciones entre sus miembros y el entorno, los propósitos que orientan las acciones y los programas existentes para su implementación y control. “Frente a las perturbaciones del contexto, la estructura se modifica pero la identidad permanece” (Schvarstein, 1992, p. 64).

Estructura

Schlemenson (1990) afirma que la organización puede ser descrita desde de distintas dimensiones, que incluyen el proyecto de la escuela, su estructura organizativa, las tareas y tecnologías,

³³ Uno de los mencionados es el valor a la vida y el respeto que se solicitaba a todos los participantes de la escuela hacia dicha postura, en oposición al aborto: “Cuando estuvo el tema del debate de la vida y todo eso sí, tengo un concepto formado desde lo biológico no solamente desde lo / desde mi fe. tuvimos que transitar también toda esa época en la que venían con los pañuelitos escondidos, bueno todo un tema!” (Preceptor/a, ent. n° 4)

la integración psicosocial o recursos humanos, las condiciones de trabajo, el sistema político y el contexto que incide en la dinámica interna de la organización.

Para Schvarstein (1992), la estructura se compone de las relaciones entre las personas, los propósitos que orientan las acciones de los miembros y las capacidades existentes que se refieren a los recursos desarrollados y utilizados para lograr los propósitos y legitimar las relaciones. Los procesos que la conforman incluyen la adjudicación y asunción de roles, la capacitación (adquisición de conocimientos y habilidades) y la productividad (modo de uso de los recursos). A partir de las entrevistas y observaciones se pueden destacar algunos componentes y realizar lecturas posibles de estos aspectos cambiantes de la escuela.

Relaciones y Propósitos. La escuela tiene su propia estructura jerárquica, producto de la construcción histórica e institucional. Dentro de esta estructura, a cada miembro se les asignan roles que determinan su ubicación y función dentro de la organización. Estos roles, oficialmente sancionados y aceptados como legítimos, tienen pautas y reglas que influyen en el vínculo e interacción entre los participantes de la escuela. Esto refleja un componente fundamental de la organización para Aldo Schlemenson (1990): “un sistema de autoridad basado en la diferenciación de responsabilidades y en la capacidad, igualmente diferencial, de sus miembros” (p. 117).

Los roles se componen de la función: el “para qué”, y el status: su ubicación dentro de la estructura (Schvarstein, 1992). Según el status los de mayor jerarquía son los/las representantes legales que son propietarios de la escuela y los responsables de tomar decisiones cruciales para la misma. El directivo es mediador entre los/las representantes legales y los miembros de la escuela, establece conexiones intersectoriales con profesionales de salud que atienden a estudiantes y se contacta con el socioeducativo³⁴. Realiza las plenarios³⁵, reuniones con las familias, y se encarga del ciclo orientado de tercero, cuarto y quinto. En sus propias palabras, “¿cuál es mi objetivo? mi objetivo es ver que los chicos aprendan, verlos felices” (Dir., ent. n°1).

El vicedirectivo se centra en lo pedagógico y mantiene un vínculo cercano con los preceptores. También realiza reuniones con los padres y equipos terapéuticos. “No es fácil, (...) voy anotando, voy tratando de hacer un seguimiento, (...) es un trabajito de hormiga” (Vicedir., ent. n°2). La labor de los preceptores es administrativa³⁶ y de acompañamiento a las necesidades del estudiantado³⁷. Son la conexión entre padres y estudiantes con directivos. “Una gran mayoría confía en nosotros (...) ellos

³⁴ Su accionar está dirigido a generar la continuidad escolar de los estudiantes, especialmente aquellos con problemas específicos abordando aspectos que van más allá del ámbito escolar. Coordinado por una supervisora, el equipo se compone por psicólogas, psicopedagogas y asistentes sociales, quienes reciben y manejan los casos designados en sus respectivas zonas. Su trabajo incluye el monitoreo continuo del comportamiento y progreso de los estudiantes, interviniendo cuando la escuela no puede manejar ciertos problemas por sí sola. Esto puede incluir visitas domiciliarias, reuniones con los padres y el seguimiento de situaciones de violencia o cualquier otra cuestión subyacente que afecte al alumno.

³⁵ En ellas se abordan temas institucionales y problemáticas emergentes en la escuela, buscando establecer acuerdos por ejemplo, sobre el uso del celular, la calidad educativa y los cierres de nota

³⁶ Asistencia, seguimiento pedagógico, confección de libretas, etc.

³⁷ Por ejemplo, problemas familiares o de salud

encuentran (...) un lugar donde poder plantear sus sus tristezas, sus desilusiones inclusive cuándo hay situaciones en el curso vienen y lo plantean con los docentes” (Preceptor/a, ent. n° 4). Asimismo, los preceptores se acercan, preguntan, indagan poniéndose a disposición.

Los docentes tienen la responsabilidad de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores para la formación integral de las personas, el desarrollo de la nación y la construcción de una sociedad más justa (Art 71). Entre sus actividades se incluye la transmisión de “un legado cultural” y enseñarles a los estudiantes “a pensar (...), a criticar”, “que se interroguen (...) que ellos sean capaces de plantear lo que opinan sobre el tema, (...) y qué perspectiva nueva le puede dar esto” (Docente, ent. n°5). Ya no se espera que los profesores sean transmisores lineales de información, sino que orienten a los estudiantes en el uso adecuado del conocimiento, promoviendo el análisis y la reflexión.

Las actividades docentes incluyen planificación, tomar exámenes, realizar ajustes razonables o adaptaciones de contenido, organizar actos³⁸. También abordan aspectos relacionales, y derivan las problemáticas más complejas a los facilitadores de la convivencia. De esta forma, se destaca su participación en el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

La Ley de Educación Nacional establece que los tutores y coordinadores de curso son alternativas para acompañar la trayectoria escolar de los y las jóvenes de forma individual o grupal (Art. 32). Actualmente son nombrados como facilitadores de la convivencia, ya que el rol consiste en resolver y elaborar las problemáticas del aula mediante ruedas de convivencia. El objetivo de la misma es “hacer circular la palabra, poder compartir, poder vernos, poder intercambiar”. Que todos (...) pueden aportar y entre todos podamos encontrar una solución a ese problema. (...) Entender que tenemos que respetar el aporte que cada uno hace” (Facilitador/a, ent. n° 9). Los temas que se abordan en las ruedas de convivencia son propuestos por los estudiantes, facilitadores o docentes, con quienes mantienen contacto frecuentemente. Además, los facilitadores trabajan de forma individual con los adolescentes (citándolos para conversar sobre cuestiones puntuales que son retomadas en las ruedas) y organizan reuniones con los padres para luego incluir al hijo y conversar de forma conjunta: “siempre le hago ver a los chicos que ellos son protagonistas de ese proceso educativo entonces la idea es acompañarlos, por eso se los convoca” (Facilitador/a, ent. n°9)³⁹.

En este contexto los padres, madres o tutor/es de los estudiantes son reconocidos por la ley 26.206 como los agentes primarios de la educación (Art. 128) siendo responsables de asegurar su asistencia y participación en la escuela, así como de respetar las normas de convivencia (Art. 129). En la actualidad dada la situación económica, social actual “las familias también hacen lo que pueden” y se genera un desfase que repercute en los estudiantes (Facilitador/a, ent. n°3). Se señala que “el común

³⁸ “esto hacemos los docentes, tomamos exámenes, damos clase y mientras organizamos la misa” (obs. de misa)

³⁹ En el ciclo básico (primer y segundo año), los facilitadores son quienes se comunican mayormente con los profesionales externos, a menudo fuera del horario laboral, ya que el tiempo en la escuela no es suficiente para resolver todas las situaciones y demandas. También es importante destacar que en tercero, cuarto y quinto año no existen tutorías ni facilitadores designados por el Ministerio, ya que estos roles están disponibles solo para primer y segundo año.

denominador es la ausencia de familia" ya que sus hijos "están solos todo el día" porque ellos trabajan, y "no hay ningún control"⁴⁰.

La Ley de Educación Nacional establece que los estudiantes tienen derecho a recibir una educación integral e igualitaria, ser respetados y protegidos de agresiones, ser evaluados en su desempeño, participar en organizaciones estudiantiles y aprender en instalaciones seguras y adecuadas⁴¹ (Art. 126). Asimismo, tienen el deber de estudiar y esforzarse en desarrollar sus capacidades, participar en actividades formativas y complementarias, contribuir a mejorar la convivencia escolar y el ambiente de estudio, respetar la autoridad, el proyecto educativo y las normas de la institución, así como asistir a clases de manera regular y puntual. En las observaciones, los estudiantes ejercieron sus derechos involucrándose en las clases y participando en distintos eventos escolares (coro de la misa, en actos por tradiciones, actos matutinos). En el aula, aunque el ambiente a menudo era ruidoso, se volvía colaborativo durante las clases, prevaleciendo el respeto hacia la autoridad de los docentes (en general) y entre los compañeros. En cuanto a las reglas de convivencia, es un trabajo constante de encuadre debido a situaciones de transgresión por parte del estudiantado⁴². Además dentro de la escuela se incentivan proyectos propuestos por ellos y por docentes como el centro de estudiantes⁴³, jornadas o emprendimientos de reciclaje, la estudiantina, celebraciones como el "último día".

Los distintos roles de la comunidad educativa desempeñan funciones importantes en el proceso de inclusión escolar. Los directivos establecen conexiones con profesionales externos, lo que facilita la implementación de estrategias pedagógicas acordes al estudiantado y enriquecen las prácticas educativas al integrar nuevos saberes. La preceptoría acompaña y contiene a los adolescentes, actuando como referente cercano ante las situaciones difíciles. Los docentes, además de impartir los contenidos curriculares, trabajan en aspectos relacionales dentro del aula, promoviendo la cooperación y el respeto entre los estudiantes, lo que contribuye al aprendizaje colectivo. El rol de facilitador es indispensable en el abordaje de problemáticas del aula ya que se centra en mejorar la convivencia escolar dando protagonismo a los estudiantes en la elaboración de los conflictos necesarios para promover mejoras en la misma. El rol de los padres como agentes primarios de la educación y participantes en la escuela. En este entramado de roles y funciones, cada actor tiene un lugar importante para garantizar el derecho de

⁴⁰Ellos reconocen: "yo ya no sé qué hacer, no me hace caso para nada", "Creo que esa soledad se siente mucho, y a los chicos les afecta un montón" (Vicedir., ent. n° 2) Frente a esta situación, se señala la necesidad de apoyar a los padres: "a partir del año que viene en las reuniones de padres, ir tirando algún tema o mostrándoles algún video, digamos (...) para ir formando a los papás también. Yo creo que necesitan un poco de ayuda. A lo mejor no todos, pero justo los que a mí me tocó eran nenes con situaciones complejas, había ausencia de familia. No sé si todas, pero en general / esos chicos, sí" (Vicedir., ent. n° 2).

⁴¹ Entre otras.

⁴² Por ejemplo, ante el uso indebido del celular, una docente recordó a los estudiantes la importancia de la ubicación en el tiempo y el respeto hacia quienes desean aprender, reflejando el propósito de mejorar la convivencia escolar y el clima de estudio, favoreciendo el respeto y derecho de sus compañeros/as a recibir educación. Otros ejemplos, una docente encontró olor a pólvora en un curso, negado por los adolescentes, y otro curso realizó un carnaval con agua en la escuela. Además, uno de los emergentes destacados es el ausentismo, dificultades conductuales como faltas de respeto y complicaciones en el aprendizaje.

⁴³ Los alumnos formaron y formalizaron el centro de estudiantes (el primero en la escuela), escribiendo el manual para centros de estudiantes con ayuda docente.

todos y todas a una educación inclusiva y de calidad en igualdad de oportunidades y posibilidades (Ley 26.206, Art. 11), así como para promover el respeto por la diversidad (Art. 8).

Ausentismo, bullying y el lugar de los padres madres y tutor/es con la escuela. Entre las dificultades que los entrevistados mencionan en la escuela hoy en día, se encuentra el ausentismo de los estudiantes y docentes⁴⁴. El ausentismo reiterado de los docentes afecta el proceso de inclusión, como explica un preceptor/a: “el chico por ahí se acostumbra y bueno hay que volver a acostumbrarlo”. Además, se mencionó la importancia de informar adecuadamente al docente reemplazante sobre las dificultades en los cursos, o con estudiantes (con diagnóstico): “si te amenaza o hace eso, vos mándame a llamar; si quiere salir, déjalo, pero asegurate de que vaya a preceptoría. Entonces, tenés que anticipar a la persona que viene y no conoce el curso, y no es estigmatizar ni etiquetar, es avisar” (Preceptor/a, ent. n° 4). En cuanto al ausentismo estudiantil, se reflexiona que “los chicos no salen con un sentido de pertenencia hacia la escuela. (...) eso también tiene que ser incentivado por parte de nosotros. A veces esto no se incentiva ni siquiera desde la cúpula, desde la escuela (...) lo que falta es esto, la idea de equipo y de trabajo en equipo” (Docente, ent. n° 6)⁴⁵. Como recurso para generar mayor pertenencia, los directivos comenzaron a hacer tortas y mate en las plenarias en pos de demostrar agradecimiento por la labor, enfatizando en la importancia de ser “un directivo que los apoya, que los quiere, que necesita de su trabajo” (Vicedir., ent. n°2). También busca que los asistentes sean valorados desde un lugar de par a los docentes, lo cual se logra en ocasiones. Estas prácticas promueven un clima amigable que favorece el reconocimiento, el respeto y trato en igualdad de condiciones independientemente del puesto de trabajo de cada uno, lo cual puede pensarse como una forma de promover la inclusión.

Por otro lado, se destaca el bullying como una problemática en los modos de vínculo entre los adolescentes, sobre todo el ciberbullying, ya que hay cuentas específicas creadas donde se publican datos con nombres y apellidos: “hay chicos que les genera trastornos de ansiedad que no quieren venir a la escuela porque fueron expuestos en las redes sociales” (Dir., ent. n° 1). Este año, un caso terminó en una denuncia, y aunque el incidente no ocurrió dentro de la escuela, “tuvimos que interceder, tomar parte de esa situación” (Preceptor/a, ent. n° 4). Se conversó con los estudiantes para hacerles entender el sufrimiento que causan; mediante ruedas de convivencia se trabajó sobre “las víctimas, los victimarios, los observadores” (Facilitador/a, entrevistan° 3) y se buscó identificar esos roles en el aula, promoviendo la prevención del bullying. En este contexto, el sistema educativo impone restricciones que dificultan la acción disciplinaria ya que la obligación de la escuela es mantener a los alumnos dentro de ella, a pesar de comportamientos inaceptables: “un pibe te insulta o te escupe o y el chico tiene que estar en la escuela” (Preceptor/a, ent. n° 4).

⁴⁴ Como afirma un facilitador/a: “en la escuela hay muchos reemplazos” (ent. n° 3). Esto se observó al inicio de la jornada, cuando se buscaban sustitutos, confirmando que “los viernes son así”.

⁴⁵ Estas dificultades en el sentido de pertenencia entre los docentes quedaron expuestas en comentarios como “cuando puedas andate de acá” y cuestiones que “dañan también la relación que uno tiene con la escuela” (Docente, ent. n° 6) y “te va a generando una distancia con la escuela y después eso se traslada a los chicos” (Docente, ent. n° 6).

Otra situación que se destaca es el cambio en el vínculo entre la escuela y los padres, madres y tutor/es. Se menciona la disminución del compromiso de las familias en la educación de sus hijos⁴⁶. Esto complica la situación en la escuela: “lamentablemente, tenemos que hacer más cosas para cubrirnos que para encontrar una solución” (Dir, ent. n° 1). Los docentes se sienten “muy desprotegidos” ya que “el alumno es el que tiene la de ganar en cualquier situación, aun cuando lo que diga no sea cierto” (Dir., ent. n° 1). Aunque algunos padres son comprometidos, muy pocos escuchan, acompañan y colaboran con la escuela. La mayoría simplemente “viene, se sienta acá y es creer solo lo que dice su hijo” y en ocasiones incluso “amenazar con el tema de denuncias en el ministerio” (Dir., ent. n° 1)⁴⁷. “En el pasado la palabra del maestro no se cuestionaba, pero ahora cuando hablas con papás la escuela es el enemigo” (Docente, ent. n° 8)⁴⁸. Este contexto deja a la escuela sin el apoyo necesario de las familias, lo que provoca que las sanciones escolares no afecten a los estudiantes “porque mi papá y mi mamá no le da importancia a eso” (Dir., ent. n° 1). Esto genera una despreocupación por las consecuencias de sus actos, lo que dificulta aún más el trabajo de los docentes.

Un/a facilitador/a destaca que “lo que nos falta a los adultos es unidad de criterios (...) si no es un trabajo en conjunto la educación se ve dificultada” (ent. n° 9), y la inclusión también. Esta última requiere de un pacto que involucre a la comunidad en su conjunto. Se necesita una construcción colectiva permanente, lo cual implica un proceso para que la convivencialidad sea posible (Untoiglich, 2020). El ausentismo vinculado con las dificultades en el sentido de pertenencia (tanto entre los estudiantes como en el equipo docente), el bullying y el cambio en la relación entre la escuela y las familias son circunstancias actuales que complican el proceso de inclusión, ya que comprometen el apoyo mutuo y la labor colectiva esencial para promoverla. Sin embargo, la escuela cuenta con sus capacidades existentes para generar cambios.

Capacidades Existentes. Retomando a Schvarstein (1992), las capacidades existentes en una organización incluyen recursos como materiales, normas, valores y técnicas que se desarrollan y utilizan para alcanzar los objetivos y legitimar las relaciones. Además, se considera la dimensión de la tarea y tecnología (Schlemenson, 1990). El objetivo o tarea principal de una organización educativa es educar (lo cual define su orientación y sentido) y se utilizan componentes tecnológicos que abarcan medios

⁴⁶ A diferencia de antes, cuando respondían rápidamente a los llamados, ahora algunos dicen: “a mí no me llames por estas cosas, o se niegan a venir o nunca tienen tiempo (...) Yo creo que muchos papás acá lo único que quieren es el 6 (...) y que no lo jodamos” (Preceptor/a, ent. n° 4).

⁴⁷ El/la preceptor/a afirma que “La amenaza existe, existió y va a seguir existiendo” (ent. n° 4). Cuando se les comunica que el estudiante no está rindiendo “El pibe nunca es, la responsabilidad siempre es de la escuela” (Docente, ent. n° 5). La lectura que se realiza al respecto es que forman parte de las particularidades de la época que se manifiestan en la escuela: “la sociedad en sí se volvió más permisiva”. Lo mismo ocurre con los padres, cuya postura es “simplemente apañar” a sus hijos.

⁴⁸ A lo largo del tiempo, el personal de la escuela ha aprendido a ser más firme y a protegerse legalmente documentando todo con actas: “tenés que dejarlo registrado (...) después vienen los padres que se quejan de cómo les hablamos, de cómo no les hablás o como le hablas a los hijos, tenés que estar ahí justificando todo” (Preceptor/a, ent. n° 4). En la escuela, los preceptores se comunican con un delegado (madre, padre o tutor), quien transmite la información a los padres a través de un grupo de WhatsApp. Las respuestas suelen ser críticas: “y arde el grupo’ me pone la delegada del curso” (Preceptor/a, ent. n° 4).

materiales, equipos y un espacio territorial específico (anteriormente descrito) que forman parte de los recursos para lograr los fines del proyecto. El proyecto es la idea general y abstracta que justifica la existencia de la organización y debe ser compartida por todos sus miembros. Esta idea se traduce en objetivos, metas y programas para su implementación, o en estrategias (definiciones amplias respaldadas por orientaciones y políticas generales), tácticas (puesta en práctica y determinación de alternativas o cambios específicos) y técnicas (instrumentos necesarios para la tarea fundamental del proyecto).

La descripción organizacional también incluye la capacitación y la productividad. La primera permite a las personas adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para realizar su trabajo, mientras que la productividad se refiere al modo de utilizar los recursos y su congruencia con el propósito y orientación de las personas hacia los mismos fines (Schvarstein, 1992).

Dentro del proyecto organizacional de la escuela, se utiliza la plenaria como uno de los dispositivos instituidos para generar acuerdos y proponer metas compartidas⁴⁹. En este espacio, se estableció como idea fundamental “la calidad educativa”, enfatizando que “uno tiene que dar lo mejor” para brindar una “educación de excelencia” (Vicedir., ent. n°2). En ese sentido, se promueve la inclusión a partir del derecho a garantizar una educación de calidad en igualdad de oportunidades y posibilidades como lo propone la Ley Nacional de Educación.

Las plenarios también sirven para compartir conocimientos y reunir a los docentes en departamentos, agrupando a aquellos que imparten la misma materia en distintos años. En ellas, los docentes “revisan las prácticas (...) comparten estrategias” (Vicedir., ent. n°2), experiencias y bibliografía, enriqueciéndose mutuamente. La actual presencia de docentes jóvenes y otros con más años de experiencia permite un mayor intercambio y colaboración, favoreciendo la congruencia pedagógica: “El que viene nuevo con todas sus ganas lo ayuda y el otro aporta experiencia” (Vicedir., ent. n°2). Esta técnica fortalece el lazo entre colegas y fomenta la circulación de saberes, convirtiéndose en un recurso clave para el cumplimiento de la finalidad escolar⁵⁰. Además, el trabajo en equipo⁵¹ es esencial para llevar adelante el proyecto organizacional.

Otro recurso fundamental es el trabajo interdisciplinario realizado dentro de la escuela en conjunto con profesionales externos que atienden a los estudiantes. Estos profesionales brindan sugerencias, envían informes y mantienen contacto con miembros de la escuela, lo que genera un valioso intercambio de conocimientos trabajando de forma conjunta para implementar estrategias, tácticas y técnicas que favorecen la inclusión y el proceso académico de los estudiantes. Además, resulta fundamental contar con la disposición de los docentes para adaptar sus prácticas según dichas

⁴⁹ Además, se trabaja sobre el cierre de notas, la presentación de informes.

⁵⁰ Se destacan tres componentes en las plenarios: la oración y reflexión católica que marca el inicio, la formación docente y la organización administrativa. En la parte formativa, se abordan temas como el bullying y el autismo. La parte organizativa se enfoca en la gestión de las actividades escolares por ejemplo la organización de actos, el cierre de notas, etc.

⁵¹ Facilitador/a de la convivencia resalta su importancia: “Tenemos que unir fuerzas para poder acompañar el proceso formativo de los chicos” (ent. n°9). Un ejemplo es el trabajo en conjunto entre Facilitador/a de la convivencia con el/la preceptor/a y con una docente de formación ética y ciudadana, para abordar situaciones específicas desde su rol y área particular.

sugerencias considerando las necesidades del alumnado, conociendo sus preferencias, posibilidades, capacidades y dificultades.

Como parte de la estrategia de fomentar la cooperación y comunicación entre las familias y la escuela, se implementan tácticas de atención individual y grupal a través de reuniones de padres. Éstas reuniones suelen organizarse para abordar cuestiones informativas, aunque también se han realizado dinámicas para poder “intercambiar, (...) hablar, plantear” (Docente, ent. n° 8). En estos encuentros se tratan temas institucionales y generales, como los acuerdos sobre las normas de la escuela (firmados), la educación católica y el uso del uniforme. Asimismo, se coordinan eventos importantes, como el cierre de año para los últimos años, donde se busca que los padres acompañen a sus hijos para “que los festejos estén encauzados, ordenados y que no haya desastre” (Vicedir., ent. n° 2).

En cuanto a la estrategia de mejorar la convivencia escolar, generar un clima de aprendizaje y promover procesos de inclusión, se implementan tácticas como las ruedas de convivencia, las cuales permiten el abordaje grupal del curso. Estas ruedas se organizan a partir de las técnicas de observación exhaustiva sobre “intercambio que tienen entre ellos (estudiantes), con los profes, con el personal de la institución” (Facilitador/a, ent. n° 9) sumado a los aportes de docentes, padres y preceptores. Su finalidad es “abordar una tarea preventiva, generar ese espacio para dialogar con ellos, para buscar alternativas” (Facilitador/a, ent. n°9). Como otra táctica, se ofrece un espacio de tutoría individual (por ejemplo, se llama a quienes tienen numerosas faltas) para que los estudiantes puedan expresar sus inquietudes y problemas, dado que “es muy importante escucharlos a ellos, más allá de traer propuesta, escuchar que traen, qué quisieran” (Facilitador/a, ent. n° 9).

Además, se organizan jornadas fuera de la escuela con actividades y momentos de reflexión enfocados en temas como normas de convivencia, valores y bullying. Estas actividades son planificadas en conjunto y están diseñadas para abordar problemáticas específicas. A partir de estas tácticas se busca brindar una formación ética que rechace la discriminación y permita a los estudiantes aprender sobre la cooperación, la solidaridad y el pluralismo (Ley 26.206, Art. 30).

En cuanto a las capacitaciones, debido a diversas situaciones ocurridas en la escuela, una asociación nacional especializada en bullying brindó información al respecto. También, un profesional de la salud también realizó una charla sobre técnicas específicas de ajustes razonables para estudiantes puntuales. De esta forma, se generan nuevos conocimientos para promover la solidaridad, resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad, siendo valores fundamentales propuestos por la Ley de Educación Nacional (Art. 11). Estas capacitaciones proporcionan herramientas y técnicas para facilitar los procesos de inclusión, permitiendo que los agentes educativos utilicen estrategias pedagógicas que respeten los diferentes modos de aprender en el aula, en cumplimiento del principio de garantizar el acceso e igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes.

Contexto. El proceso de inclusión en la escuela debe entenderse a partir del contexto social, económico, histórico en que la organización se encuentra. Según Schlemenson, (1990), el contexto influye en cada uno de los sujetos que forman parte de la escuela y, por ende, en la organización misma. Esto implica que su estructura y funcionamiento está en constante interacción con los cambios y dinámicas del entorno (Schvarstein, 1992).

A partir del discurso de los entrevistados, se destaca la pandemia de COVID-19 como un acontecimiento instituyente que marcó la historia a nivel mundial, nacional y también organizacional. En términos del directivo, “podríamos poner la pandemia como un antes y un después” (Dir., ent. n° 1). En esta situación, los procesos de inclusión que requieren de la presencia, aprendizaje y participación se vieron afectados por los vertiginosos cambios en los años 2020 y 2021.

Al principio, la escuela no estaba preparada para la enseñanza a distancia⁵², y la falta de acceso a internet, tanto para docentes como para estudiantes, complicó aún más el proceso. Las familias también enfrentaron desafíos, como tener un solo dispositivo para varios hijos con clases simultáneas y “para los chicos también fue difícil” (Dir., ent. n° 1).

Los docentes se vieron obligados a adaptar sus métodos, buscando estrategias diversas como la elaboración de cuadros conceptuales, videos para hacer las clases más dinámicas. Estas adaptaciones contribuyeron a flexibilizar los modos de enseñanza y crear prácticas innovadoras que se alejaron de la homogeneidad de expectativas, metodologías y logros. Al considerar como el contexto afectaba en cada situación, se implementó una perspectiva centrada en el estudiante, lo que permitió llevar a cabo la enseñanza de acuerdo con las diversas necesidades y realidades, garantizando la igualdad y acceso del derecho a la educación (Ley 26.206, Art. 17).

El regreso a clases presenciales en 2021, implementado inicialmente con semanas alternas de asistencia y virtualidad, complicó el seguimiento continuo de los estudiantes. Muchos “perdieron todos los hábitos” (Dir., ent. n° 1) como la puntualidad y el uso de la carpeta. Esta situación empeoró al retomarse la asistencia completa, ya que en el aula, comenzaron a observarse actitudes más propias de la primaria que de la secundaria, como la dificultad para entregar trabajos, realizar evaluaciones, organizar una rutina de estudio, tolerar la frustración y responsabilizarse por sus actos⁵³. Además, se incrementaron las faltas de asistencia acompañadas por un notable desgano y poca concentración en clase, tras dos años en los que el aprobado estaba garantizado. Los entrevistados notan que el nivel educativo ha disminuido con estos sucesos y es una cuestión a trabajar.

“No podemos justificar todo con la pandemia pero tampoco podemos negar la realidad los chicos quedaron muy traumatizados emocionalmente” (Dir., ent. n° 1). Durante ese tiempo, no pudieron vivenciar eventos importantes como cumpleaños de quince, el último día, los viajes, las actividades escolares, “no es sólo la secundaria” (Dir., ent. n° 1). Actualmente, se observa “la cantidad (...) que están con psicólogo,

⁵² “No estábamos preparados para nada” (Dir., ent. n° 1).

⁵³ “es siempre estar buscando echarle la culpa a otro (...) al punto de cubrir cosas que los pueden llegar a perjudicar” (Dir., ent. n° 1)

con ataques de pánico, muchos chicos que les ha costado volver a salir, a socializar” (Preceptor/a, entrevista ° 4).

La pandemia también afectó al sistema educativo y sus legalidades. Antes la escuela domiciliaria estaba destinada principalmente a enfermedades físicas. Sin embargo, tras la pandemia, se gestionó que la salud mental también fuera un criterio válido para este tipo de educación.

Si bien la escuela lidia con las consecuencias de la pandemia, que generó distanciamiento y encierro, al volver a la presencialidad comenzó a establecerse nuevamente conexiones con otras organizaciones a partir de las cuales se plantean diversas iniciativas y actividades que involucran a los estudiantes. Esto muestra la apertura organizacional y su adaptación a los cambios. Se resalta la participación en propuestas educativas extra-curriculares, como actividades solidarias o proyectos de caridad⁵⁴, donde se busca que los alumnos recuerden que “en algún momento y por algún motivo fueron solidarios, laburaron, se esforzaron. Y bueno ya es importante” (Docente, ent. n° 5).

Además, se informa y promueve la participación de los estudiantes en eventos y concursos, como olimpiadas, certámenes literarios, jornadas de formación de emprendedores, olimpiada de historia, feria de ciencias (donde se invitó a los padres). En cada evento los estudiantes son acompañados por docentes. Por ejemplo, un curso realizó una obra de teatro con un/a docente y se impulsó su presentación en diferentes escuelas de la provincia. También se señala la necesidad de involucrar a las familias en las actividades escolares por lo cual se organizó un bingo y asistieron muchas de ellas. “La escuela se hace desde todos las partes involucradas” (Docente, ent. n° 6).

Estas situaciones reflejan los cambios dentro de la organización escolar en los distintos contextos destacando la importancia de brindar una educación integral (Ley 26.206, Art. 4), es decir, que no sólo se centre en los contenidos académicos, sino que aborde las necesidades afectivas, sociales, físicas, mentales de los estudiantes y los incluya en sus diversas trayectorias y situaciones singulares.

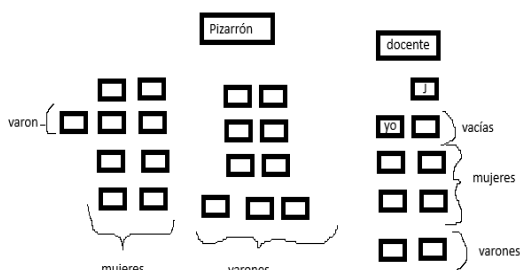
La Inclusión en la Escuela

En este apartado, se describen las situaciones de un curso específico de la escuela y se dilucidan las estrategias, acciones, prácticas y procedimientos implementados en la organización. A través de las observaciones y entrevistas, se realizan lecturas posibles y se detectan barreras en relación con dicho accionar, las cuales forman parte de los efectos de la aplicación de la Ley de Educación Nacional 26.206. Esto permite situar el modo en que la normativa vigente impacta en la práctica diaria y en la producción de subjetividades.

⁵⁴ Un ejemplo reciente incluye el trabajo de los estudiantes de quinto año, quienes a partir de las necesidades manifestadas por las madres voluntarias del hospital, crearon cuadernillos para pintar y compraron juguetes para los niños internados en el hospital de niños, coordinando la entrega con madres voluntarias “fueron a entregarle ELLAS” (Dir., ent. n° 1). Esas son algunas organizaciones con las que la escuela establece conexión ya que “Todos los años hay algo, hacemos algo en relación a eso (...) Hay cursos que se prestan y otros que no tienen ganas pero siempre hay algún curso que le gusta trabajar con esas cosas y hacer” (Dir., ent. n° 1)

El aula

En el aula, el curso está dividido en varios subgrupos con distintas características y problemáticas. Fue caracterizado como "islas" (Preceptor/a, ent. n° 4) y suele ser bullicioso. Se encuentra ubicado por un lado J.; por otro un octeto de estudiantes mujeres. Entre estas últimas han surgido problemas “pero como grupo funcionan porque son todas estudiosas, igual que las cuatro de allá son re



inteligentes” (Preceptor/a, ent. n° 4). Este grupo de cuatro estudiantes no se vinculan con los demás. Y “en el medio el grueso ese, en el que están todos, T. que intenta entrar (Preceptor/a, ent. n° 4) pero termina realizando algo inadecuado por lo cual, le cuesta integrarse. El/la preceptor/a comenta que no ha hecho planos⁵⁵ de cómo se sientan en el aula porque considera que forzar vínculos no

es apropiado quedando los docentes a cargo de organizarlos. La “situación de exigencia de un plano, cuando yo sé que no se llevan me parece hasta violento” (Preceptor/a, ent. n° 4).

La distribución de los estudiantes en el espacio áulico no es solo física sino también simbólica, donde se expresa la dinámica de los vínculos y la ubicación de cada adolescente en un lugar con respecto a sus compañeros. Allí se manifiestan las afinidades y la pertenencia, quienes están dentro y quienes fuera de cada grupo formado.

La descripción de los entrevistados concuerda con los hallazgos de las observaciones participantes. En el esquema se hace notoria la división entre los distintos grupos. J. solía estar adelante sin compañero al lado y muchas veces tampoco tenía compañeros detrás. Este modo de ubicación se basaba en la elección de los estudiantes. Por momentos los de las cuatro filas izquierdas se unificaban quedando J. y las cuatro compañeras aún más separadas. ¿Qué significa esto? J. estaba situada cerca del pizarrón y frente al escritorio del docente y expresó que este año aprendió “a hacer cosas sola (...) estudiar sola, es más fácil, me concentro mejor” (Obs. n° 5). Por su parte, el grupo de cuatro miembros separados del resto de los estudiantes expresaron no llevarse mucho con el curso, y una de ellas manifestó no entusiasmarse por los eventos grupales “está todo bien pero no hay onda” (Obs. n° 7).

En el curso los estudiantes “plantean lo que no les gusta” (Docente, ent. n° 6). Una de las docentes afirma que ha podido “desarrollar una relación cercana con ellos” (ent. n° 6) dado que “siempre entendieron el límite, aquellos que no lo entendían era porque no hay límite que entiendan. Cuando nos reíamos nos reíamos, cuando había que trabajar había que trabajar” (ent. n° 6). Por momentos suelen “cortar las explicaciones” pero es “un grupo que rinde lindo” (Docente, ent. n° 8). También se destaca que en el aula hay diferencias en el comportamiento entre los varones y mujeres. Los chicos son “inmaduros, hiperactivos”, por lo que a menudo interrumpen las clases, mientras que las chicas tienden a ser “más maduras” y atentas. En algunos casos cuando se conversa un tema serio “por un ratito esos

⁵⁵ Los planos son los croquis que arma el/la preceptor/a para que los estudiantes se sienten de una forma determinada.

varones digamos se calman (...) y por ahí trabajan y opinan algunos de ellos y hay bueno, hay dos o tres elementos que no, esos son los que no pueden nunca estar presente” (Docente, ent. n° 5). En las observaciones los estudiantes dicen aquellos inconvenientes que tienen, expresan cuando no saben y requieren una nueva explicación, manifiestan sus preferencias, por ejemplo, al pedirle a una docente que dicte la otra materia que les gusta más. En algunos casos, pueden elegir el modo de evaluación y también participar en eventos como actos. En el aula, ellos se levantaban para realizar preguntas al docente y hacían comentarios desde sus bancos sin necesidad de alzar la mano, preguntando y participando.

En estas prácticas se promueve la participación de todo el estudiantado que manifiesta su confianza para poder expresarse y tienen las posibilidades de elegir qué lugar ocupar en el proceso educativo. En este sentido, Untoiglich (2020) sostiene que “educar es tener con quien conversar” (p. 60), lo que implica la posición de suponerle saber al otro, alejándose del concepto de que el docente es el único poseedor del conocimiento y pensando en un sujeto con el cual se construyen puentes para el encuentro y el aprendizaje en conjunto.

Sin embargo, es un obstáculo recurrente en las observaciones el bullicio y la necesidad del docente de pedir atención para poder continuar con la clase, incluso en momentos de examen, lo cual puede dificultar la concentración y el aprendizaje. El vínculo de los estudiantes con los docentes suele ser amigable y las conversaciones no solo atañe al contenido curricular, sino también a las necesidades del alumnado⁵⁶. Esto se refleja en el comentario de una docente durante las observaciones: “todo cambió un montón en esta época, (...) los chicos tienen más confianza con los docentes, hay mucho ruido en el aula todo el tiempo, no respetan” (Obs. a misa). Esta dificultad en torno a los límites se evidencia cuando realizan mi presentación como estudiante universitaria de la siguiente manera al curso: “viene a controlar que se porten bien y estudia psicología así que compórtense” (Obs. n° 1). La necesidad de instaurar orden a partir de una figura externa muestra las complicaciones diarias para poder demarcarlo.

La palabra del estudiantado es de gran relevancia, y hay interés por sus experiencias y sentimientos. Por ejemplo, al finalizar el año, una de las docentes les pregunta “¿Cómo les fue en la materia durante el año, que les pareció y cómo se sintieron?” (Obs. n° 5) y también les hizo una devolución de cómo se sintió trabajando con ellos. A pesar de sostener un modo de vínculo amigable, la asimetría también forma parte de la relación entre los docentes y alumnos. Estos últimos a veces se acercaban a los docentes como amigos, queriendo mostrar lo que hacían fuera de la escuela, como a qué fiesta fueron, y el límite estaba en “Noo, si no es de la escuela no” (Obs. n° 3).

Se señala que “hay chicos que están integrados” y la experiencia que ha tenido “el grupo con esos alumnos fue buena” dado que no se han notado exclusiones por las particularidades de cada uno, “al contrario el grupo como que acepta y toma naturalmente esas conductas de esos compañeros” (Docente, ent. n° 8). Por ejemplo, L., tuvo un episodio de angustia en clase “se aturdió se asustó, azotó

⁵⁶ Por ejemplo, se ha conversado sobre recomendaciones a un kinesiólogo porque una estudiante lo necesitaba o sobre el futuro en la facultad y las experiencias del docente.

el banco” (Docente, ent. n° 8) y el grupo no se burló de él, por el contrario. Otro caso es el de J., quien muestra comportamientos anidados y organizó una celebración de su "no cumpleaños". J. se angustió por temor a que no asistan sus compañeras, pero el/la docente habló con las invitadas y ellas aseguraron su presencia “‘nosotros dijimos que vamos’ y fueron” generando alegría a J. “El grupo los pudo acoger y respetar en esas particularidades me parece a mí” (Docente, ent. n° 8).

En el discurso se visibiliza la perspectiva de la integración, situando que hay chicos que son diferentes al grupo, los cuales con sus particularidades están integrados. Esta dimensión sostiene la demarcación de algunos estudiantes que son distintos del resto y allí se genera la “confusión habitual” (Skliar, 2009, p. 184), el desplazamiento de las diferencias hacia “los diferentes”. Se hace presente la idea homogeneidad del grupo y la heterogeneidad de algunos. Según Skliar (2009), esto corresponde a un largo proceso de construcción e invención diferencial, que es una categorización y separación de algunos rasgos en relación con el vasto conjunto de diferencias humanas. Es una trampa cultural correspondiente con hacer hincapié en las características de los sujetos a ser integrados.

En el aula una estudiante sufrió bullying por parte de alumnos de otro curso y la escuela intervino. “Yo creo que ellos sufrieron en carne propia” (Docente, ent. n° 8) lo que es la exposición y discriminación de una compañera “y creo que no lo reproducen con sus compañeros (...) no hay un ensañamiento, no hay una burla, yo creo que hay una aceptación de la particularidad del otro” (Docente, ent. n° 8). Aunque no necesariamente son amigos fuera del aula, “pero puede ser que sean buenos compañeros (...) adentro del aula, lo cual está bueno porque le brindan un lugar para que la otra persona pueda ser (...) sin sentirse mal” (Docente, ent. n° 8).

Se destaca que en el curso hubo un proceso para llegar a esa aceptación del otro. “Para ellos fue difícil entender (...) nosotros un día que L. no vino, fuimos y les explicamos que era el síndrome de Asperger, como se manifestaba, para que ellos acompañarán, ahí como que entendieron un poco más y tratan de acompañar” (Dir., ent. n° 1). Sin embargo, persisten prejuicios y actitudes que los padres transmiten a sus hijos y se manifiestan en la escuela, “cuesta un montón. porque estamos con esa mentalidad de que ese tipo de chicos tiene que estar en una escuela especial y no en esta escuela” (Dir., ent. n° 1). Sucedió que uno de los compañeros del curso le consultó al directivo “¿porque estos chicos que no son *normales* (señas de comillas) están en la escuela?” (Dir., ent. n° 1). La respuesta fue “bueno, definirme que es algo normal para vos” (Dir., ent. n° 1), y después de una charla el estudiante entendió mejor. Le dieron ejemplos y lo invitaron a ponerse en el lugar del otro. Posteriormente se notaron mejoras en el vínculo entre L. y este estudiante.

Se destaca la estrategia que utilizan en la escuela para llevar adelante el proceso de inclusión y promover una convivencia donde las diferencias sean aceptadas. Para que el/la docente pueda evidenciar ese acogimiento y respeto, se requirieron distintas prácticas, incluyendo conversaciones, explicaciones, generar comprensión y repensar el significado de normalidad para producir otros sentidos, otros decires y por consiguiente otros tratos entre los estudiantes. Estas prácticas promueven cierta significación sobre

lo que es estar en la escuela, que abarca no solo al contenido académico sino también a la convivencia, el buen trato entre pares, donde se requiere de los valores de compañerismo, respeto, aceptación.

Sin embargo, al establecer esas prácticas se evidencia que esa comprensión es hacia alguien nombrado a partir de un diagnóstico, a quien hay que acompañar. Esta distinción entra en contradicción con la perspectiva de la inclusión, dado que si la palabra diversidad no logra desdibujar la frontera que separa a unos de otros, termina reforzándola (Skliar, 2009). Así, se corre riesgo de propiciar un proceso de alteridad, es decir, instaurar y prolongar la perspectiva del otro como diverso, lo cual impide que sea mirado como cualquiera, tendiendo hacia la separación. Por ello, el problema es cuando la diversidad queda asociada a la patología, a problemas de aprendizaje, comportamiento, llevando a la equivalencia entre diversidad y alteridad, siendo en realidad que “En el encuentro con alguien, ése alguien nunca es igual, siempre difiere, no de algo en particular sino de todo” (Skliar, 2009, p. 186).

En medio del trabajo en el aula para comprender al otro —como distinto— la búsqueda es construir una convivencia basada en el compañerismo, aunque queda la pregunta sobre si la misma es hacia todos o en respuesta al “déficit” de un estudiante. Asimismo, el trabajo realizado de construcción colectiva para que la convivencialidad sea posible resulta fundamental y ha tenido efectos de aceptación a la particularidad del otro.

Dentro de los grupos que conforman las “islas”, “está J. sola, L. solo” (Preceptor/a, ent. n° 4). J., es una estudiante “que tiene como un retraso madurativo” (Dir., ent. n° 1). Durante la pandemia, logró superar primer año de secundaria con modalidad virtual, “era la única que prendía la cámara, y se conectaba y dentro de lo que podía enganchar de lo que vos explicabas, ella te contestaba (...) yo creo que (...) con ayudas y ajustes ella puede lograr mucho” (Dir., ent. n° 1). Sin embargo, en segundo año, cuando la modalidad se volvió presencial, se hicieron evidentes sus dificultades de interpretación y escritura, lo que le causó problemas en todas las materias. Al principio, la familia se negó a reconocer la situación, pero con el tiempo logró comprenderla y acordó brindar el apoyo necesario mediante un equipo que la acompañara.

En la escuela se reconocen sus capacidades, mencionando que siempre presta atención, participa, responde a las preguntas en el aula: “Así como no tiene filtros, no tiene vergüenza de hablar, de decir, de participar, cosa que pasa muy poco en la secundaria.” Además, se involucra en actividades escolares, como leer en misa y participar en actos “en ese sentido no tiene ningún problema” (Dir., ent. n° 1). También se conocen sus intereses, como actuar, por lo que se le sugirió a la familia que la inscribieran en un grupo de teatro, sugerencia que fue concretada. Sin embargo, en dicho espacio, J. expresó su desacuerdo con una compañera no binaria diciendo “que la respetaba pero que ella no estaba de acuerdo con eso, entonces el profesor la echó y no pudo ir más” (Dir., ent. n° 1). Ante esta situación, el directivo acordó con la psicóloga (externa) la necesidad de mediar.

Una de las prácticas usuales de la escuela es la detección de las dificultades del estudiantado. A partir de ello, la estrategia consiste en reunirse con la familia para plantear la situación del estudiante en

particular. Muchas veces, como en este caso, se solicita una interconsulta y, posteriormente, se trabaja con los profesionales en pos de la educación del alumno. En el caso de J., es de gran importancia el reconocimiento de sus capacidades, lo que puede hacer y cómo esas potencialidades pueden desarrollarse. A partir de ello, se tomó como acción la sugerencia a la familia de una actividad extraescolar que le guste y mediante el trabajo interdisciplinario se buscan generar prácticas que la incluyan socialmente. El suceso transcurrido en la actividad de teatro muestra claramente el modo en que la sociedad segrega y la dificultad en aceptar las diferencias, incluyendo las de opinión. Esto genera una clara barrera en la accesibilidad y en el logro de una sociedad que aloje, respete y acepte las diferencias como condición humana. La inclusión requiere de un pacto colectivo, de la comunidad en su conjunto, no solo de los miembros escolares (Untoiglich, 2020).

A los compañeros “se le fue hablando, se les fue pidiendo” (Vicedir., ent. n° 2) y compartiendo la idea de que “necesita ayuda, no la vamos a dejar, es una compañera” (Vicedir., ent. n° 2). Asimismo, “los profes le tienen mucha consideración (...) paciencia, la esperan” (Vicedir., ent. n° 2) dado que conocen sus tiempos y ritmo de estudio.

La estrategia utilizada se basa en la conversación sobre el modo de establecer vínculos. Los pedidos se realizan en pos de ofrecer “ayuda” a quienes lo necesitan, lo cual es propio de la ideología católica. Asimismo, se busca generar solidaridad y responsabilidad hacia el compañero, promoviendo el apoyo mutuo. Es importante no confundir caridad con solidaridad. En el primer caso, el otro queda en condición de inferioridad, siendo alguien que necesita ayuda (a diferencia de uno), es el lugar de la beneficencia que acentúa al otro como necesitado, pobre, invalido, y reafirma al yo potente y generoso. Mientras que la solidaridad promueve el lugar del otro como semejante, como un otro que puedo también ser yo. Para ello, se requiere la construcción de legalidad y la inscripción de un pacto intersubjetivo donde ambos tengan los mismos derechos y obligaciones (Bleichmar, 2008).

El respeto de los docentes hacia los ritmos y tiempos de estudio del alumnado es una práctica importante para que la educación sea común para todos pero también esté adaptada a las diferencias lo cual es necesario desde la perspectiva de la inclusión (Echeita, 2008).

Además, los profesores intercambian estrategias y técnicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Se menciona que, para este propósito, comparten procedimientos que les han servido, como hacer cuadros o modificar el modo en que se presenta la información para aprovechar las capacidades de los alumnos. En el caso de J., se reconoce que se desempeña mejor en actividades orales que en escritas.

Estas prácticas que permiten la construcción en conjunto y la colaboración, son fundamentales para reconocer las singularidades de los estudiantes y buscar métodos de enseñanza que faciliten el aprendizaje de todo el curso. Esto forma parte de aprender de las diferencias, y generar distintos modos de enseñar centrados en el estudiantado (Ainscow, 2001).

En cuanto a las clases J. prefiere trabajar sola y le cuesta integrarse en actividades grupales, aunque esto parece ser más una elección personal que una segregación por parte del grupo. “Hace tiempo ya que se sienta sola adelante, (...) ella misma después me dice ‘no porque a mí la psicopedagoga me dijo que me siente sola así trabajo porque sino no hago las cosas’” (Docente, ent. n° 5). En las observaciones se manifiesta la dificultad para la participación de J. en actividades grupales, excepto cuando las consignas lo requieren obligatoriamente como se observó en una ocasión. Ya sea por indicación profesional o por la dinámica grupal, J. suele estar separada de los grupos, incluso durante los recreos, donde se vincula muy poco con sus compañeros. Con quienes genera lazo y es bien recibida es con el/la preceptor/a que se acerca a ella, y cuando se hace presente conversa con grupos donde J. es incluida. También se ha observado acercamiento e iniciativa de J. para conversar con docentes y facilitadores de la convivencia, cuya respuesta es amigable.

Al respecto el/la preceptor/a relata que regularmente J. asiste a preceptoría “todos los días viene y me dice hoy estoy bien, hoy estoy ansiosa, hoy fui de la psicóloga, me fue bien, estoy contenta. O por ahí viene y llora y no sabe por qué llora” (Preceptor/a, ent. n° 4). Para que ella se sienta comprendida y sepa que no es la única a quien le pasa esto, el/la preceptor/a le dice “no te sientas mal porque eso nos pasa a todos a veces, nos agarra angustia y no sabemos de qué, no te está pasando nada raro, estás angustiada permitite la angustia, tomate un vasito de agua y después te vas” (Preceptor/a, ent. n° 4). Este modo de proceder permite que el estudiantado pueda encontrar sostén, contención y apoyo en los adultos de la escuela. Asimismo, promueven espacios a los cuales pueden asistir a expresarse, manifestar sentimientos y conversar. La posición de estar disponible para alojar al otro, a cualquier otro es imprescindible para que la escuela sea inclusiva (Untoiglich, 2020).

En las clases J., que es “muy aniñada” pero también muy “aplicada” y “participativa”, realiza “reflexiones muy sencillas (...) que te cuenta que está enfocada en el tema” (Docente, ent. n° 5). A pesar de sus actitudes infantiles, sus compañeros, son “empáticos con ella, en algún momento hasta son protectores” (Docente, ent. n° 5). J. tiende a vincularse más con los varones que con las mujeres y, a pesar de su comportamiento desordenado, estos adolescentes la protegen y respetan.

J. vivió una situación de grooming, lo que la llevó a tener comportamientos hipersexualizados en la escuela, llegando a “acosar a sus compañeros” (Dir., ent. n° 1). Se identificó que J. estaba comunicándose con un adulto que se hacía pasar por un adolescente a través de juegos virtuales.

Para abordar la situación, se requirió la intervención del equipo socioeducativo conformado por “psicóloga, psicopedagoga, asistente social” (Dir., ent. n° 1) quienes participaron en reuniones con el directivo y supervisor. Además, se contó con el seguimiento de equipo profesional externo, lo que ayudó a mejorar su situación. Desde la escuela, se le pidió a J. que dejara de usar el celular lo que la ayudó a concentrarse en sus deberes y se trabajó con la familia al respecto. Ella “no tenía un registro (...) de

ciertas situaciones” (Preceptor/a, ent. n° 4) se le habló para hacerle comprender la gravedad de sus comportamientos⁵⁷. Las conversaciones y explicaciones le ayudaron a J. a entender mejor el asunto.

Inicialmente, entre los compañeros se hacían burlas hasta que uno de ellos expresó su incomodidad, aunque “no podían darse cuenta que al otro le había generado una incomodidad” (Docente, ent. n° 6). Este tema se abordó por un/a docente junto al preceptor/a, pero al principio “era hablarle para nada (...) tuve que buscar la forma de hablarlo” (Docente, ent. n° 6). Posteriormente, se retomó la conversación explicando los peligros de estos chistes o comentarios⁵⁸ si bien, ellos conocen a J. y pueden poner límite, “pero ¿si se encuentra afuera de la escuela con una escuela con otra persona que no tiene los mismo valores? (...) ahí tuve más, mejores respuestas” (Docente, ent. n° 6).

Luego de explicarles a los compañeros “todo su curso la acompaña y la cuidan (...) ella misma dijo que ahora siente que tiene amigos, porque, por como ella era la dejaban obviamente de lado, costaba un montón eso. Cuando entendieron que ella en realidad tiene la mente de una niña, como que ahora la comprenden más, tratan de sumarla y aceptarla como es ella” (Dir., ent. n° 1). Por su parte, el/la preceptor/a intentó ubicar a J. en lugares diferentes, habló con sus compañeras para que la incluyan, pero “vos no podés obligar ni generar nada que no se pueda, que el otro no esté dispuesto a aceptar. Y eso no quiere decir que sean malos” (Preceptor/a, ent. n° 4); asimismo se destaca que “ella por su condición básicamente se aísla por ahí” (Docente, ent. n° 5).

Este año, la escuela ofreció capacitación para los docentes, y desde el área de formación religiosa se trabajó con ese curso en particular. Ella “con mucha seriedad y todo contó lo que le había pasado” (Dir., ent. n° 1). Se utilizó este incidente en clase para concienciar a otros estudiantes sobre los peligros en las redes sociales⁵⁹. En esta práctica J. pudo compartir y poner en palabras lo sucedido para el aprendizaje en conjunto siendo acompañada por sus compañeros.

Para abordar la compleja situación de J. en el ámbito escolar, se implementaron diversas estrategias, prácticas y procedimientos. Ante el acoso hacia J. se utilizó como estrategia la intervención del equipo socioeducativo, el supervisor y el directivo, quienes realizaron reuniones con la finalidad de abordar la situación manifestada en la escuela mediante distintos procedimientos. Uno de ellos fue establecer como práctica la restricción del uso del celular en la escuela, lo cual facilitó su atención y proceso de aprendizaje, aunque también implicó su exclusión en consignas que requerían el celular como herramienta pedagógica. Además, se implementó un mayor control del uso del celular en el hogar.

Más allá de lo netamente académico, la escuela tuvo un lugar de terceridad ante situaciones que afectan al estudiantado y en este caso, sus prácticas se realizaron en función de cuidar a J. de situaciones

⁵⁷ Se le explicó “le digo ‘pero te das cuenta que estaría mal, a mí me echan si yo me toco delante de los chicos entonces vos tenés que entenderlo así’, todas esas explicaciones que uno le da a ella (...) ‘vos acá todos te conocen saben que sos la J. y nadie sería capaz de tocarte le digo, pero si vos esto vas en una plaza’” (Preceptor/a, ent. n° 4)

⁵⁸ Como “‘haceme un hijo’” (Docente, ent. n° 6)

⁵⁹ “Le pedí si ella era capaz de contarles a los chicos sin detalles ni por menores digamos, para que tuvieran cuidado con la gente con que se contactan (...), entonces un poco abrir para abrir los ojos viste para para que ellos vieran ante la situación de lo que a ella le había pasado y demás y: ella accedió pero con una soltura terrible digamos / para poder contarle y hasta después les daba el consejo y le decía pero tengan cuidado (...) la interacción es bastante buena viste” (Docente, ent. n° 5).

que la pusieran en peligro, asimismo se destaca la importancia de trabajar en conjunto con las familias para la protección de los alumnos.

En cuanto a los comportamientos hipersexualizados de la estudiante y las “bromas” de los compañeros, el accionar de los agentes educativos se basó en el diálogo sobre su significado y posibles consecuencias. Ello puso un límite a dicho accionar, demarcando de la importancia de considerar y cuidar lo que le sucede al compañero. El límite tuvo impacto subjetivo dando cuenta de la construcción de legalidad en las prácticas. Ésta, no se trata solo de un límite exterior que los adultos imponen sino que fundamentalmente consiste en la instauración de las leyes en la subjetividad, las cuales se inscriben como modo de lazo y consideración hacia el otro.

“El límite es exterior, no educa. Aunque a veces haya que ponerlo en la base de la instauración de ciertas leyes” En ese sentido, Bleichmar (2008) sitúa la construcción de legalidades como principio educativo y para Garay (1996), la instauración de la ley y la normativa forma parte del proceso de las instituciones educativas. La ley no sólo coacciona las pulsiones sino que también muestra las interdicciones estructurantes que posibilitan a los sujetos reconocerse como sujetos a una cultura, reconocer a los otros, limitar el deseo de transgresión, regular la rivalidad y los conflictos (Garay, 1996).

Podemos afirmar que establecer conversaciones con el curso permitió poner en acto una ética basada en el principio del semejante, donde la presencia del otro y la responsabilidad asumida en relación a él se vuelven centrales (Untoiglich, 2020; Bleichmar, 2003). Esto se corresponde con la construcción de un pacto intersubjetivo, donde se genera confianza y se prioriza una relación de respeto y responsabilidad mutua.

Asimismo, cabe destacar los aportes de Skliar (2015) quien asegura que no hay inclusión ni convivencia educativa sin afectar y dejarse afectar mutuamente, la fricción y la conflictividad forma parte del proceso y enseñar a convivir consiste en afirmar la vida del otro, el respeto y la dignidad que le son propios a todos y todas por igual. La aceptación y la tolerancia hacia J. se destacan en el discurso de los entrevistados, aunque también se menciona su tendencia a aislarse, lo cual queda en duda debido a sus actitudes en las observaciones donde busca interactuar. Para Skliar (2002), la tolerancia es una invitación a admitir que existen diferencias, y aceptarlas también supone aceptar la intolerancia. Destaca que la tolerancia tiene una fuerte relación con la indiferencia, o en términos del entrevistado “apatía”, y que puede servir para reafirmar la inferioridad del otro que es tolerado manteniendo las diferencias en una posición externa y marginal.

En cuanto a las modalidades de evaluación, una docente adapta las consignas dividiéndolas en partes más manejables, acotándolas y redactándolas de forma escueta a algunos estudiantes como J. Otro docente destaca que la prueba escrita se puede modificar: “puede ser un múltiple choice, puede ser un trabajo práctico capaz” (Docente, ent. n° 5). En algunos cursos se da la opción para que los estudiantes elijan cómo desean realizarla, pero estas cuestiones dependen de cada docente. Se señala que la fortaleza de J. está en la oralidad, no en la escritura, y se remarca que hay distintas formas de evaluar “pero

depende de la condición de cada chico” (Docente, ent. n° 5). Sin embargo, hacerlo oralmente presenta obstáculos, dado que al ser 30 estudiantes en el curso, mientras se toma lección a uno, “los otros te están haciendo un despelote bárbaro” (Docente, ent. n° 5).

Durante las clases, se observó distintos momentos de examen. En uno de ellos, algunos estudiantes lo realizaron mientras otros conversaban, proporcionaban información y repasaban para la siguiente evaluación. A petición de los estudiantes, el/la docente se acercaba para escuchar las dudas respecto a la prueba, incluyendo a J., quien recibió atención personalizada cuando lo requirió.

Otro tipo de examen se realizó a partir de las correcciones de un trabajo escrito. El/la docente indicó que “hay errores... No hay errores, hay cuestiones a pensar”, y las correcciones se llevaron a cabo en una instancia oral. Esta práctica, que considera el trabajo como un proceso cooperativo oral, permite a los compañeros aportar a las ideas de cada uno y enriquecerse a través de los diálogos. A J. se le pidió que se enfocara en el concepto y la definición, y la discusión comenzó con una idea inicial a la que la mayoría de los estudiantes compartieron sus ideas. La participación se organizó levantando la mano y siendo nombrados por el/la docente, lo que promovió un intercambio organizado y colectivo.

También se han realizado exámenes orales para recuperar el cuatrimestre anterior y trabajos prácticos evaluativos. Estas incluyeron exposiciones sobre lo trabajado durante el año, utilizando herramientas tecnológicas como televisores y presentaciones en PowerPoint. Tras las exposiciones, el/la docente hacía preguntas y los compañeros participaban con entusiasmo, escuchando atentamente y haciendo chistes.

Las estrategias de evaluación mencionadas promueven el trabajo diversificado, dado que presentan modalidades variadas y, en algunos casos, brindan flexibilidad temporal. Esto se corresponde con la perspectiva de la inclusión que busca superar los procesos homogeneizadores en los cuales se ofrece una forma única para todos. Desde el aula inclusiva, según María José Borsani (2020), se considera que no todos los estudiantes aprenden lo mismo, de la misma forma, en los mismos tiempos y con los mismos métodos y recursos. En este sentido, reconocer y adaptar la enseñanza a cada estudiante, como se hace con J., es un paso significativo hacia la inclusión. No se trata de "compensar" deficiencias, sino de reconocer y valorar las diferencias.

Para generar procesos de inclusión, la propuesta curricular debe ser abierta, de base flexible y contextualizada, adaptada a las necesidades de los estudiantes para favorecer la construcción del conocimiento, en detrimento del diseño curricular descontextualizado, anónimo y desubjetivado. “La escuela se adapta al alumno, no el alumno a la escuela” (Borsani, 2020, p. 50).

Para llevar adelante esta perspectiva inclusiva, se requiere del conocimiento acerca del estudiante, de sus dificultades y potencialidades, identificando aquellas barreras que obstaculizan el aprendizaje, la participación y la presencia. Se habla del aula y del estudiantado en conjunto, no de la integración del alumnado considerado como personas con necesidades educativas específicas, donde se asume una educación distinta para algunos, con un currículo singular y segregado, con programas

individuales (Varela et al., 2015; Untoiglich, 2020). Esto perpetúa la lógica del déficit y propone una serie de intervenciones técnicas para compensar estas NEE (Borsani, 2020).

La división de consignas en partes más manejables, la opción de elegir entre múltiples tipos de evaluación (pruebas escritas, opciones múltiples, trabajos prácticos) y la realización de exámenes orales pueden pensarse como ejemplos de diversificación curricular. Esto refleja la comprensión de que no todos los estudiantes aprenden y demuestran sus conocimientos de la misma manera, respetando las diferencias particulares. Estas prácticas se alejan del modelo homogeneizador y segregacionista que tradicionalmente ha excluido a los estudiantes que no se ajustan a un estándar uniforme (Borsani, 2020).

Por otro lado, en los discursos de los entrevistados se destaca un alumno llamado L., quien realiza su escolaridad de manera virtual. “Él en realidad tiene síndrome de Asperger y además tiene trastornos de ansiedad, después de la pandemia quedó bastante mal” (Dir., ent. n° 1). “Le cuesta la concentración, le afectan los ruidos, le afectan o sea tiene todo un Asperger más marcado” (Preceptor/a, ent. n° 4). Un docente señala que no soporta la presión ni “el tema de la dinámica del grupo, ese es un grupo muy viste (...) muy movido, muy inquieto y para él era mucho todo ese movimiento. Eso lo tenía mal” (Docente, ent. n° 5).

Inicialmente, L. asistía a la escuela con un acompañante terapéutico, pero la familia ya no pudo costear este servicio. “El no quiere venir porque le agarran crisis, entonces cuando venía con el acompañante venía un módulo solamente y después ya se iba, porque el ruido, el desorden, todo eso lo alteraba (...) con aval de la psiquiatra de L. se decidió hacer escolaridad virtual” (Dir., ent. n° 1). “Ahora por aconsejamiento de su psiquiatra él está con ganas de venir entonces se le hizo un cronograma con las materias que más le estaban costando” (Preceptor/a, ent. n° 4).

La Ley de Educación Nacional estipula que la educación a distancia es una alternativa pedagógica y didáctica dentro del sistema educativo nacional (Art. 104). En este formato, la interacción entre docentes y alumnos no ocurre simultáneamente en el tiempo y/o espacio durante todo o gran parte del proceso educativo. Esta modalidad se enmarca en una estrategia pedagógica integral que emplea materiales y recursos tecnológicos especialmente diseñados para que los estudiantes logren los objetivos de la propuesta educativa (Art. 105), incluyendo la educación virtual y semipresencial como parte de esta opción (Art. 106).

Los procedimientos en la escolaridad virtual de L., consisten en la preparación de los docentes de trabajos relevantes realizados en las clases. Se contacta a la madre, aunque las demoras en la respuesta dificultan el seguimiento. Una vez entregados, los trabajos son corregidos. Aunque se implementan estrategias sugeridas por profesionales —como el uso del correo electrónico y WhatsApp—, estas a veces resultan insuficientes. Actualmente, cuando L. asiste a la escuela, trabaja de forma individual con un docente, por fuera del curso.

En esta situación, se pueden detectar distintas barreras para el acceso al derecho a la educación de L. en condiciones de igualdad con los demás estudiantes. Según la Convención sobre los Derechos

de las Personas con Discapacidad (2008), las barreras en relación a la actitud y el entorno son las que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones, impidiendo el cumplimiento de sus derechos (Preámbulo inciso e).

En principio, el recurso clínico del acompañamiento terapéutico formó parte de la estrategia para generar inclusión en la escuela. Sin embargo, por motivos económicos, L. quedó sin el apoyo necesario para recibir la educación dentro de la misma. Esto constituye una barrera en la enseñanza, dado que los apoyos y ajustes razonables implican las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar el goce o ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones con los demás. La denegación de éstos puede generar discriminación según la convención (Art. 2) y, sobre todo, propicia barreras en la accesibilidad de la educación de L., alejándose de la inclusión para tender a la segregación.

Para promover el proceso de inclusión en las escuelas, se requiere la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow y Echeita, 2011, Borsani, 2020). La presencia está relacionada con el lugar (la escuela) y al acceso y permanencia del alumnado en la misma (Ainscow y Echeita, 2011, Borsani, 2020). En este caso, las dificultades en la convivencia escolar, producto del bullicio, desorden y ruido, se convirtieron en barreras para la educación de L. Ante esto, el psiquiatra y la escuela optaron por la estrategia de la educación a distancia.

En esta modalidad, las prácticas implementadas implican procedimientos específicos, como la preparación de trabajos para que el estudiante los realice y el contacto a través de medios virtuales. Además, en la presencialidad, se planificó un cronograma personalizado de materias, donde los docentes le enseñan de forma particular, lo que requirió apartar al estudiante del curso. Estas son tendencias ligadas a la integración, donde la dificultad se enfoca en el estudiante, dejando intactas las barreras que limitan la participación, la presencia y el aprendizaje de todos. Se adecúa un currículo correspondiente a sus necesidades especiales, y las acciones terminan centrándose en la atención individualizada brindada en la escuela de forma particular, con estrategias y materiales diferenciados. En la modalidad a distancia, las dificultades en la organización, el seguimiento y las herramientas tecnológicas terminan complicando el acceso del estudiante a una enseñanza de calidad, formando parte de las barreras en el aprendizaje.

Estas medidas de “atención a la diversidad” se centran en los alumnos ‘vulnerables’ y en acciones puntuales hacia ellos. Echeita (2008) afirma que son trampas instauradas por el sistema educativo y que continúan generando efectos de exclusión o segregación. En cambio, el concepto de barreras corre el eje del sujeto al contexto y la interacción que se genere entre ambos.

En cuanto a la participación, referida a la calidad de las experiencias en la escuela y a la opinión que el estudiante tenga al respecto (Ainscow y Echeita, 2011), se debe mencionar que se tienen en cuenta sus sentimientos y necesidades a la hora de tomar una decisión, siendo relevante lo que L. expresa y piensa como protagonista de su proceso educativo.

Desde la perspectiva docente se plantean dudas al respecto: “Es una escolaridad totalmente distinta (...) si vos me decís que ahí hay inclusión y no sé me quedo digamos con una perspectiva distinta de lo que podría la inclusión” (Docente, ent. n° 5). El/la docente pone en duda su inclusión, debido a la falta de herramientas, el lugar, la forma de la escuela “que es la forma que ha tenido siempre (...) Me parece que nos quedamos con la palabra inclusión nada más” (Docente, ent. n° 5) y afirma que esto pasa en todas las escuelas.

Por otro lado, un/a docente describe cómo han trabajado con él, mencionando que es muy creativo. Adaptó los contenidos y actividades a los intereses de L., como la creación de historietas y reversiones de mitos ante lo cual el estudiante respondió con dedicación y pasión. El/la docente tenía temor acerca de cómo podría reaccionar L. en el curso, dado que son muy ruidosos, “pero no la verdad que ni se sintió, a parte bien. También, para el tema del aprendizaje, yo no le veo dificultades” (Docente, conversaciones en sala docente n° 7). Al momento de enviarle trabajos se prioriza “establecer un contacto medio así cariñoso” (Docente, conversaciones en sala docente n° 7). Explica que las adaptaciones son realizadas con el contenido del área y también sus intereses “donde él siente que es fuerte y le gusta expresarse y bueno, fijate que es perfecto como lo resuelve” (Docente, conversaciones en sala docente n° 7).

Las prácticas técnicas que se realizan son las adaptaciones de contenido, utilizadas en el aula tanto con L. como con J. Se manifiesta la importancia del vínculo y el modo de comunicarse, lo cual es sumamente importante en el proceso educativo. En el caso de L., el procedimiento se lleva a cabo a partir de sus intereses, manteniendo las mismas temáticas que las que se dictan en el curso. Para J., se han observado diversas prácticas en la adaptación de contenido. En un examen oral realizado en conjunto con sus compañeros, la consigna para ella fue centrarse en los conceptos, mientras que los demás debían enfocarse en mejorar sus evaluaciones individuales. En esa evaluación, todos aportaron colectivamente sin hacer diferencias más allá del ajuste ya que el contenido y el modo eran los mismos. En otra ocasión, durante un examen grupal, J. quedó sola porque su consigna era “más sencilla que las demás” (Docente, obs. n° 6). Esta práctica, en lugar de generar inclusión, remarca las dificultades de la adolescente y genera separación con el resto del estudiantado.

“Adaptar una propuesta no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al alumno para favorecer la construcción del conocimiento” (Borsani, 2020, p. 51). Ampliar la propuesta educativa representa un camino hacia una escuela inclusiva donde se busque abordar tanto las diferencias particulares como los elementos comunes que existen en todo entorno educativo. Diversificar implica personalizar dentro de un contexto diverso y plural (Borsani, 2020).

El directivo destaca que al estudiante “le gusta mucho dibujar” (Dir., ent. n° 1), por lo cual se lo convocó a participar en las olimpiadas de historia, dado que había una opción de dibujo de un cuento histórico. Esta es una práctica que lo incluye en las actividades escolares y cuyos efectos se reflejan en

las palabras del directivo: “Estaba muy contento y después vino a contar el dibujo que había hecho, participó acá. Si vos lo llamas él viene un ratito, pero es eso” (Dir., ent. n° 1). De esta forma, aunque L. no asista permanentemente a la escuela, es invitado y reconocido como miembro importante de la misma y también del curso. Es esencial que el estudiantado se sienta incluido, reconocido, tomado en consideración y valorado (Echeita, 2008). Esto se ve en prácticas como la convocatoria a eventos desde la escuela, como estudiantinas y charlas; en algunos casos asiste y en otros no. Cuando asiste, suele escuchar y tomar mate con sus compañeros. En congruencia con el accionar de la escuela, Alemañ (2022) señala la importancia de crear espacios donde tengan las mismas posibilidades y donde se promueva el sentido de pertenencia a la comunidad.

En estas circunstancias se generan oportunidades para vincularse, permitiendo conocer al otro y al mismo tiempo de uno mismo, donde se construyen modos de habitar el mundo y se aprende a convivir con las diferencias. La educación es relacional, crea vínculos y produce subjetividades entre los encuentros y desencuentros (Untoiglich, 2020).

Un dato fundamental es que, aunque L. no estaba asistiendo regularmente, su regreso fue bien recibido por sus compañeros y por el/la docente, quien lo dejaba en libertad para elegir su lugar en el aula. En las observaciones se veía que todos los compañeros lo saludaban apenas entraba, y al sentarse optaba por la compañía de J. hasta ser llamado por el profesor correspondiente. Esto que circula en el “entre” de un nosotros, los modos de trato y de recibir a un compañero y estudiante, forman parte de lo que Skliar (2008) denomina como “gestualidad mínima”, donde se propone una mirada que posibilite existencias diferentes a la nuestra: saludar, preguntar, permitir, dar la bienvenida, dejar hacer, sugerir, conversar, forman parte de ello.

Además, hay otro estudiante en el aula “que no tiene ninguna discapacidad” (Dir., ent. n° 1), pero ha sufrido bullying desde la primaria y “empezó a tener crisis, ataques de ansiedad, bueno ese chico estuvo sin venir un tiempo a la escuela, ahora viene dos veces a la semana solamente. Le cuesta bastante integrarse al curso entonces también hablamos con los chicos” (Dir., ent. n° 1) para evitar comentarios que puedan desencadenar problemas para él, explicando que, aunque algo pueda parecer una broma para algunos, puede ser muy perjudicial para otros.

Nuevamente se pone en acción, como práctica, el diálogo con el estudiantado para promover modos de vínculo en la escuela donde se respeten y acompañen. Esto fomenta los procesos de subjetivación, es decir, de formación del sujeto brindando herramientas fundamentalmente para la socialización, estableciendo legalidades en los lazos que partan por el miramiento al otro, responsabilidad hacia él, reconociendo su presencia, existencia, su sufrimiento (Bleichmar, 2008).

Es construir el respeto hacia el otro, cualquier otro. En ese sentido, la tarea de la escuela “no es ponerle un límite a la violencia, sino construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia” (Bleichmar, 2008, p. 60).

T. ha presentado múltiples episodios de crisis en la escuela que requirieron la intervención del servicio de emergencias, además de atravesar una situación pedagógica compleja. Desde preceptoría se reconocen tanto las dificultades familiares como la falta de acompañamiento por parte de sus responsables adultos. Como práctica, se brindó contención durante los momentos de ansiedad y se alentó al estudiante a iniciar tratamiento psicológico y psiquiátrico (indicación médica), desarmando los prejuicios que sostenía sobre estos profesionales: "Que él entienda, viste, que era una herramienta" (Preceptor/a, ent. n° 4). Esto implicó un trabajo sostenido desde la palabra, para que pudiera comprender estas intervenciones como herramientas de cuidado.

En una de las crisis, ocurrida antes de un examen, la docente decidió reprogramar la instancia evaluativa, respetando el proceso subjetivo del alumno. Entre las estrategias desplegadas se destacan no solo el llamado a emergencias, sino especialmente la conversación con el/la preceptor/a para cuestionar el imaginario social de la locura asociado a la atención en salud mental. Así, la escuela actúa como espacio que habilita la resignificación de los procesos salud-enfermedad, promoviendo el ejercicio de derechos y acompañando trayectorias singulares desde una lógica de cuidado.

Es esencial destacar que hay personas que necesitan no solo tener garantizado el acceso a la educación, sino también contar con diversas acciones, planes y, sobre todo, profesionales comprometidos y atentos a lo largo de todo el proceso educativo. Profesionales dispuestos a alojarlos, sostenerlos, acompañarlos (Untoiglich, 2020).

Dentro de las dificultades de los docentes, sucede que los estudiantes con escolaridad a distancia "son alumnos con los que uno no ha establecido un vínculo más allá de los trabajos que se le dio. Y eso por ahí más me cuesta a mí después de sostener" (Docente, ent. n° 6).

Otro integrante del curso es el de H., que "tiene sobre edad" (Preceptor/a, ent. n° 4), un joven de 18 años que no se siente parte del grupo y ha llorado por sentirse excluido "Él quiere ser parte y siente que no es parte" (Preceptor/a, ent. n° 4). A pesar de sus esfuerzos por integrarse, ha enfrentado dificultades en sus relaciones. Desde el área de preceptoría el acompañamiento y apoyo brindado al estudiantado se destacan como prácticas, así como también la disponibilidad a alojar los dilemas de los adolescentes y las problemáticas que forman parte del curso.

Esta situación pone de manifiesto la importancia de promover los valores de la inclusión en la escuela, donde los estudiantes se sientan reconocidos y aceptados. La inclusión no se trata simplemente de estar presente en el mismo espacio físico, sino de sentirse parte de la comunidad escolar. Según Untoiglich (2020), la inclusión implica generar y repensar constantemente las condiciones para que los estudiantes puedan aprender, pertenecer y participar con su grupo de pares, con respeto y sin violencias.

Por último, es fundamental destacar que las observaciones mostraron momentos en los que los estudiantes compartieron en conjunto. Por ejemplo, dos estudiantes celebraron su cumpleaños con el curso llevando torta en los recreos y festejando juntos. Además, se realizaron proyectos, como el festejo del último día de clases, en el que participaron con bombos y trompetas, celebrando en la escuela. Este

evento implicó una preparación colectiva donde los estudiantes decoraron y personalizaron sus chombas, opinaban, algunas estudiantes planificaron sus peinados. J. también pensaba en cómo contribuir para el día esperado. Estas prácticas permitieron que los adolescentes trabajaran colaborando entre ellos, compartieran responsabilidades, deseos y se identificaran como un grupo, además de fomentar la expresión personal y creativa.

En la celebración, todos los estudiantes participaron, excepto una compañera que decidió no asistir, elección que fue respetada por el grupo. Los estudiantes estaban entusiasmados, saltando y cantando con banderas y usando los bombos que la escuela había prestado.

Estas celebraciones y los acuerdos establecidos en la organización son estrategias para fomentar el sentido de comunidad y pertenencia entre los estudiantes. Además, la participación de los padres en la limpieza al final del evento fue una práctica que los involucró en las actividades escolares fortaleciendo el vínculo entre la escuela y las familias.

Este acto puede ser pensado como una ceremonia mínima. Las ceremonias, según Mercedes Minnicelli (2013), son actos que se realizan según normas establecidas y marcan un pasaje entre estados diferentes, señalando un inicio y un final de manera metafórica. En este caso, consiste del pasaje de año. Estas ceremonias se circunscriben en un marco simbólico normativo y temporo-espacial, con roles y un guion propio que caracterizan a la escena en la escuela.

La posibilidad de crear las ceremonias propias pertenece a la cultura y se particulariza en la organización. El término mínimo alude a los pequeños actos que pueden situarse como grandes acciones que tienen el valor de un acto significativo, siendo a la vez cotidianos en los escenarios educativos y sociales que se convierten en instancias clave de producción de subjetividad (Minnicelli, 2013).

El apoyo de directivos, docentes y personal hacia los proyectos del estudiantado promueve la creación de condiciones de posibilidad subjetivantes, donde las expresiones propias de los adolescentes son alojadas y legitimadas dentro de un marco simbólico y normativo en la escuela. Desde este marco, los actores de la comunidad educativa, incluyendo a los padres, se hicieron presentes. Los protagonistas de la escena fueron los estudiantes de un curso del ciclo orientado, quienes, desde la lógica del juego y el hacer colectivo, crearon una celebración que marcó el cierre de una etapa y la apertura festiva hacia una nueva. Y como escenario eligieron la organización a la que pertenecen haciendo partícipe a la comunidad educativa en su conjunto.

Minnicelli (2013) ubica que el poder y el hacer se sostienen en lo cotidiano, en la posición de cada sujeto en el lazo con otros.

Algunos efectos de la ley: los significados sobre la inclusión y los desafíos que representa en la escuela

La Ley Nacional de Educación propone la inclusión educativa como un derecho (Art. 11) y algunos de sus efectos se manifiestan en los desafíos actuales por promoverlo y en las significaciones respecto del significante “inclusión”. En ese sentido, las leyes que amplían derechos no solo influyen

en las prácticas sociales, sino que también influyen en los modos de producción de subjetividades, ya que generan procesos inéditos con nuevos actores sociales que hacen escuchar sus voces (Alicia Stolkiner, 2015).

Según la Ley Nacional de Educación (26.206), la inclusión se define a partir del derecho a asegurar una educación de calidad en igualdad de oportunidades y posibilidades. En ese sentido, la igualdad forma parte fundamental de la educación y se vuelve necesaria para asegurar condiciones de inclusión, reconocimiento, integración y logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles (Art 80).

La ley promueve la inclusión a partir del respeto de las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. Para garantizar este derecho, dispone de la producción de políticas universales, estrategias pedagógicas y recursos donde se prioriza a los sectores sociales más desfavorecidos (Art. 11). Promover dicha inclusión para Echeita, Ainscow (2011) y Borsani (2020), implica un proceso constante que busca encontrar mejores formas de responder a la diversidad del alumnado, permitiendo convivir con las diferencias y aprender de ellas.

En este contexto, la ley otorga relevancia a la accesibilidad, considerándola fundamental para garantizar la permanencia y el egreso en todos los niveles educativos (Art. 11). Para lograrlo, es esencial identificar y superar las barreras que se manifiestan en prácticas escolares y que dificultan el acceso a una educación inclusiva. Estas barreras surgen en las características que adoptan las restricciones sociales y pedagógicas, y pueden ser de arquitectónicas, tecnológicas, económicas, comunicacionales o actitudinales, incluyendo las creencias y actitudes hacia la inclusión. Cuando estas características interactúan con los estudiantes, pueden limitar su presencia, participación y aprendizaje, fomentando la segregación (Echeita y Ainscow, 2011; Borsani, 2020).

Las barreras pueden localizarse mediante la metodología de frases significativas y también a través de las ceremonias mínimas. Éste último es un dispositivo socio-educativo y clínico-metodológico que, en este caso, se utiliza para detectar repeticiones que se tornan rígidas, dichos cristalizados y muchas veces ritualizados. Implica reconocer, a partir de las entrevistas, los enunciados presentes en la escuela para visibilizarlos y desplegar su valor simbólico. Para trabajarlo, a continuación se explicitan algunas enunciaciones de docentes, directivos, facilitadores de la convivencia y preceptores sobre el proceso de inclusión. Esto permite reconocer las creencias, valores, normas establecidas que regulan los intercambios. El guión de los protagonistas adquiere relevancia, ya que los dichos y hechos enuncian el malestar y expresan lo que es necesario elaborar para buscar alternativas posibles y transformar lo dicho en nuevos decires, creando así condiciones de posibilidad subjetivantes (Minnicelli, 2013)⁶⁰.

⁶⁰ “No se trata sólo del marco señalado por la definición temporal y espacial, sino de cómo se puede diseñar el escenario, identificar el guión, los protagonistas, los lugares a distinguir que hagan posible el despliegue dramático de escenas subjetivas y colectivas a partir de las cuales los efectos socio-educativos no resulten sólo buenas intenciones sino, por el contrario, nos permitan configurar otros enlaces discursivos” (Minnicelli, 2013, p. 61)

“La escuela no está preparada” (Dir., ent. n° 1). La infraestructura escolar presenta importantes limitaciones para recibir a toda la población estudiantil. La falta de rampas, ascensores para acceder al primer y segundo piso y otras adaptaciones necesarias, como el baño accesible (mencionado en las entrevistas como ‘baño de discapacitados’ y que actualmente se utiliza como depósito), son algunas barreras arquitectónicas que limitan la accesibilidad para los estudiantes.

“En lo que es inclusión somos todos nuevos” (Dir., ent. n° 1). Se reconoce en la escuela que están en un proceso y se requiere del aprendizaje continuo en cuanto a la inclusión. “Chicos con problemas había siempre, el tema es que el sistema los descartaba, ahora se trata de que no pase eso” (Dir., ent. n° 1). Este cambio de perspectiva es fundamental, porque se destaca la importancia de la modificación del sistema educativo, dado que a partir de allí se pueden generar las condiciones necesarias para evitar la segregación de los estudiantes. El énfasis se traslada entonces al modo de enseñanza y evaluación ya que “hoy tenemos otra realidad, entonces no podemos seguir trabajando con el mismo material que hace 10 años” (Dir., ent. n° 1). Se busca adaptar las formas de educar, utilizar métodos actuales (ej. que hagan un podcast, videos) que generen motivación y que puedan realizar todos los estudiantes. Para ello, se utilizan los ajustes razonables realizados en función de las sugerencias de los profesionales, como permitir exámenes orales, sentarse cerca del escritorio del docente, simplificar contenidos y adaptar las formas de evaluación. Todos los estudiantes tienen que “tener conocimiento sobre todos los temas, ahora las formas de presentación de ese tema es distinta” (Dir., ent. n° 1).

Sin embargo, “hay que seguir trabajándolo mucho” (Docente, ent. n° 8). Si bien se reconoce que se requiere de esfuerzo para llegar a generar inclusión atendiendo a las diversidades también se destaca que hubo muchos cambios “que apuntan a que los adolescentes se sientan escuchados y que cuando se vayan no odien a la escuela cómo ha escuchado que ha pasado” (Dir., ent. n° 1). Esto se observó en la celebración del curso, la participación del estudiantado en distintos proyectos.

“Lo primero creo que lo más importante es el cambio de mirada” (Dir., ent. n° 1). El desafío es constante en la apropiación del hecho de que “somos diferentes” y que se debe “integrar al otro por el solo hecho de ser uno otro digamos y reconocer al otro como un ser importante” (Docente, ent. n° 6). Cuando esto no sucede, cuando hay faltas de respeto o incomodidades es importante hablar con el estudiantado porque son situaciones que “no hay que dejar pasar” (Docente, ent. n° 6). Asimismo, las contradicciones se manifiestan en torno al significante de la inclusión. Se expresa que “la inclusión habla de que hay algo diferente (...) que no quiere decir más o menos, diferente” (Preceptor/a, ent. n° 4). “¿Cómo podés tratar con determinados tipo de chicos que necesitan ciertas inclusiones?” (Docente, ent. n° 5). En este sentido, lo diferente se atribuye a determinadas personas, y las diferencias como condición humana se pierden de vista en esa mirada que tiende a la integración, y hacer foco en “los diferentes” aquellos con necesidades educativas especiales que son distintos a los demás. “Yo pensé que vos de inclusión me hablabas de algún tipo de discapacidad” (Vicedir., ent. n° 1). También el significante inclusión se atribuye a personas con problemas de Salud Mental además de las personas con

discapacidad. Podría decirse que atañe a aquellos que necesitan una educación que excede a la homogénea. Con ello se corre el riesgo de centrarse en las dificultades de ‘determinado tipo de chicos’ es decir, alumnos etiquetados, sin considerar que cualquier estudiante puede necesitar otros métodos de enseñanza o tener complicaciones en su trayectoria académica.

“Hay una realidad, no estamos preparados” (Dir., ent. n° 1). “La educación tiene que ser un cambio desde el Ministerio mismo que vaya cambiando toda esa idiosincrasia” (Docente, ent. n° 5). Lo que se está generando ministerialmente “es desastroso, es horrible, la inclusión que proponen no sirve, no se está dando y ya se nota que está fracasando” (Docente, ent. n° 5). Los docentes destacan que no reciben apoyo y esto ocasiona que se lo considere como un fracaso en la implementación de las políticas, dado que “se tomaron medidas donde no hay recurso humano para responder de acuerdo a las necesidades de la diversidad (...) realmente es una situación preocupante” (Facilitador/a, ent. n° 9) esto generó dificultades significativas para los docentes que muchas veces no saben qué hacer.

“Se nos ha dicho tienen que hacer esto y arréglense” (Docente, ent. n° 6). En los profesorados “no te preparan para trabajar con chicos con este tipo de características” (Dir., ent. n° 1) y “Si vos no sabes cómo piensa, cómo tratarlo, cómo poder ayudarlo, a lo mejor con tu acción le hiciste un daño, digamos, sin quererlo” (Vicedir., ent. n° 1).

“El chico tiene que estar en el aula porque tiene que estar en el aula” (Docente, ent. n° 6) y los docentes se cuestionan sobre la calidad de enseñanza que está ofreciendo bajo estas circunstancias. Se destaca el carácter de mandato social que adquiere el “todos en la escuela” cuando “no tenemos todas las herramientas para poder hacer una buena inclusión” (Vicedir., ent. n° 1). “No estamos capacitados para eso y fue todo al revés, en vez de estar la capacitación primero y después pasar al proceso, empezamos el proceso y no está la capacitación” (Dir., ent. n° 1). La implementación de las políticas fue apresurada y sin preparación lo que ocasionó que los docentes no sepan adaptar sus métodos de enseñanza a las distintas necesidades del estudiantado. “Hacemos agua por todos lados” (Preceptor/a, ent. n° 4) y termina sucediendo que el/la docente debe elegir “o ayuda a uno y descuida 25, o trabaja con 25 y descuida al uno”. Se plantea que esta situación “no le ayuda ni al nene con problema ni a los otros, digamos” (Vicedir., ent. n° 1).

Se destaca la falta de conocimiento, recursos y formación específica para los docentes sobre la educación inclusiva y las dificultades de llevarla a cabo sin capacitaciones y técnicas claras acerca del quehacer. “Ningún profesorado prepara a ciencia cierta para este tipo de situaciones, o sea la inclusión” (Preceptor/a, ent. n° 4). La falta de información y capacitación de los docentes pueden generar barreras, ya que al no saber cómo actuar corren el riesgo de llevar a cabo prácticas que tiendan a la segregación o limitación en el acceso de derechos a la educación. Asimismo, las concepciones que ligan a la separación entre el grupo y el estudiante integrado forman parte de la lógica de la integración.

El versito está lindo, pero después... (Vicedir., ent. n° 1). Las políticas como teoría muchas veces no coinciden con la realidad práctica en las aulas, “lo teórico es re lindo pero después a la práctica

hay muchos factores” (Preceptor/a, ent. n° 4). “Suena de lindo decir incluimos, pero después nadie piensa en la práctica, en cómo llevarlo a cabo, de cómo por ahí lo que está desdibujado, está abandonado” (Vicedir., ent. n° 1) “¿Realmente incluir es sacar de la escuela especial a alumnos y luego ponerlos en la escuela sin recursos necesarios?” (Facilitador/a, ent. n° 9) “las ideas están buenísimas (...) pero ¿cómo?” (Facilitador/a, ent. n° 3) “cómo, con qué herramientas, cómo hacemos” (ent. n° 4).

Las preguntas resuenan en la escuela, a 18 años de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. Más allá de la apertura manifestada por muchos para generar inclusión y su acuerdo con la perspectiva, aún los medios necesarios son difíciles de encontrar. En la escena las dificultades de los docentes se hacen presentes a la hora de proporcionar atención personalizada en aulas con 24 a 30 estudiantes “el docente que es un solo y tiene que buscar la diversidad en todos” (Facilitador/a, ent. n° 3). Esto genera incertidumbre sobre los efectos: “no se está viendo (...) cuál va a ser el resultado (...) no es “bueno cerramos las escuelas especiales y los metemos a los chicos en las escuelas comunes” sin los recursos necesarios (Facilitador/a, ent. n° 3). Un docente afirma que “salís a la escuela dar clases de tu materia pero nunca te prepararon para atender específicamente a un chico con con autismo o un chico con cualquier (...) patología” (Docente, ent. n° 5).

Asimismo, las contradicciones en las necesidades se ponen de manifiesto dado que “vos tenés uno que tenés que tener en cuenta una cosa y en el otro tenés que tener en cuenta otra” (Docente, ent. n° 5). Se sugiere la presencia de un o una maestra integradora en el aula que pueda brindar apoyo y adaptación en tiempo real, pero también se señala que son adolescentes y “tener una persona al lado que los diferencie del resto, es como que ya no los incluye tampoco, además de que pueden sentirse expuestos” (Docente, ent. n° 5). Por su parte, las adaptaciones requieren tiempo y esfuerzo extra por parte de los docentes, quienes “ya llegan a mediados de año y están que no dan más” (Facilitador/a, ent. n° 3). Sin una formación específica en los profesorados, los docentes “vamos viendo sobre la marcha.” (Docente, ent. n° 6), en un proceso continuo de “prueba y error” (Docente, ent. n° 6) para ajustar lo necesario y seguir adelante. Dentro de las incertidumbres se plantean: “No sé si le estamos dando todo lo que podríamos” (Docente, ent. n° 5).

También, se subraya que la implementación de estas políticas debe considerar las necesidades y sentimientos de todos los estudiantes, no solo de aquellos que requieren adaptaciones específicas. Es fundamental “escucharlos a ellos (...) la otra parte del curso qué sienten digamos, cómo ellos pueden acompañar a esta persona que llega al curso” (Facilitador/a, ent. n° 3). Se destaca la importancia de proporcionar información y prepararlos para la inclusión de nuevos compañeros, ya que “también estás perjudicando al chico vos lo pones en un curso donde tampoco (...) está preparado para recibirlo” (Facilitador/a, ent. n° 3).

La ley establece que “son alumnos que nosotros tenemos que tener en las escuelas”, pero este mandato se convierte en un desafío, especialmente cuando se tiene a “uno o dos alumnos integrados o con adaptaciones en todos los cursos” (Docente, ent. n° 6), lo cual demanda un esfuerzo significativo de

tiempo y recursos por parte de los docentes. La inclusión, en este contexto, se convierte en un proceso complejo y lleno de desafíos que requiere de preparación y conocimientos.

“Yo, no estudié para esto” (Dir., ent. n° 1). En las entrevistas realizadas, se enuncian barreras actitudinales significativas hacia la inclusión en el ámbito escolar, las cuales están relacionadas con las creencias y actitudes del personal educativo. La inclusión es percibida como imposición, en lugar de situarse como el ejercicio de derechos de todas las personas. Un docente expresa: “Nos están obligando a recibir chicos con ciertas discapacidades, con ciertos problemas y bueno los recibimos, lo tenemos y vamos chapuceando” (Docente, ent. n° 5). Otro docente acuerda con lo dicho: “Nos impusieron del ministerio algo que no elegimos y que no queríamos, es como que vos estudies psicología y por el ministerio te digan que tenés que arreglar motores de auto, vos no estudiaste para eso, vos no elegiste eso y además no te dan los recursos” (Docente, ent. n° 5). “Fue un “vayan a la escuela” (Facilitador/a, ent. n° 3) sin darles la posibilidad de elegir a ninguna de las partes involucradas.

Asimismo, se expresan posibles barreras actitudinales a partir de las creencias de la organización dado que la escuela tiene la idiosincrasia de ser católica. La cuestión radica en la aceptación de estudiantes trans “no sé si acompañarían esos procesos”. “El Ministerio te baja la línea de que “inclusión para todos en el ámbito escolar”. Pero es, digamos, lo católico tiene otra formación, otra forma de ver las cosas, ¿se podrá adaptar?” (Facilitador/a ent. n° 3)

Otro aspecto destacable que genera barreras en el aprendizaje y la participación son los “olvidos” de materiales necesarios para algunos estudiantes: “Ay, me olvidé de traerte para vos” (Dir. ent. n° 1), lo cual refleja desatención hacia los adolescentes que requieren de ajustes razonables. El directivo describe esta actitud como “no considerar al otro como persona” (ent. n° 1). Además, hay resistencia a modificar las prácticas educativas, por ejemplo, en la utilización de cuadernillos estandarizados para todos los alumnos: “Hay profes que tienen un cuadernillo y es este cuadernillo para todos” (ent. n° 1).

La resistencia al cambio entre algunos profesores se manifiesta en la persistencia de métodos tradicionales, centrados más en el contenido que en las necesidades y emociones del alumno. El directivo señala: “Cuesta esto de entender que ahora lo importante es el alumno, no el contenido de la materia (...) conocer la trayectoria Real del alumno y tenerlo en cuenta” (Dir., ent. n° 1). Esto demanda más tiempo del docente, implica pensar y realizar actividades acordes a cada uno “no tengo que hacer la misma prueba para todos, que tengo que enseñar de diferentes maneras con diferentes recursos y estrategias (...) lleva más tiempo y creo que ahí es donde está la queja del docente” (Dir., ent. n° 1).

Además, la valoración del aprendizaje del estudiantado basada principalmente en el contenido aprendido, a menudo deja de lado el reconocimiento del esfuerzo durante el proceso, lo que constituye otra barrera actitudinal: “No podés tener la misma vara de medidas que con el resto (...) Y eso cuesta mucho” (Dir., ent. n° 1). Aunque algunos docentes intentan aplicar nuevas estrategias, siguen atados a la estructura tradicional de evaluación basada en pruebas escritas y memorización para poder poner nota. La preocupación por la consistencia en los títulos otorgados y las expectativas de los docentes sobre lo

que los estudiantes tienen que lograr son creencias y valores que requieren un cambio de perspectiva ya que "hay chicos que no van a lograr eso que nosotros queremos pero sí van a lograr algo dentro de las posibilidades que ellos tienen" (Dir., ent. n° 1).

La situación generada por la pandemia impulsó una cierta flexibilización en la educación, priorizando los contenidos mínimos y las realidades emocionales de los estudiantes, lo que ayudó a dar cuenta que la dificultad fundamental es el encierro en la "propia cárcel" en la "propia estructura de que 'tengo que dar esto!', 'tengo que seguir este programa y no me puedo salir'" (Dir., ent. n° 1). Lo cual queda plasmado en palabras de un/a docente: "Romper nuestras estructuras, poder formarnos para atender a esa diversidad (...) tampoco nos es fácil" (Docente, ent. n° 8)

Tenés las familias que aceptan y los otros que no aceptan (Preceptor/a, ent. n° 4). El proceso de inclusión educativo requiere de una construcción colectiva continua, un trabajo en conjunto para que sea posible la convivencialidad (Untoiglich, 2020). Para ello, es necesario contar con la colaboración de todos los agentes involucrados, incluidos los padres, madres y/o tutores y la comunidad. Sin embargo, además de las barreras y complejidades mencionadas, se suman las tensiones que pueden surgir a partir de prejuicios y actitudes de estos últimos. En las entrevistas se menciona que algunos padres perciben los ajustes razonables para algunos alumnos como "privilegios" (Dir., ent. n° 1), cuando en realidad, las adaptaciones responden a necesidades del estudiantado, "yo no puedo estar explicándole a todos los padres que ese alumno tiene un problema de aprendizaje y que necesita ese tiempo" (Dir., ent. n° 1) dado que estaría exponiéndolo.

Estos planteos de los padres suelen trasladarse a los estudiantes quienes cuestionan a los docentes sobre las diferencias en el trato: "los chicos te cuestionan bueno ¿por qué ese hace o esa hace algo diferente? Eso es lo que más cuesta hacer entender a los chicos es que uno está ofreciendo a cada uno, lo que sus posibilidades digamos le permiten resolver" (Docente, ent. n° 6). Frente a estas situaciones el/la docente corta la clase para hablar respecto a ello. En general los estudiantes logran comprender lo planteado, "sobre todo este reconocimiento del otro, de que el otro no no tiene no puede llegar a tener las mismas herramientas que yo", pero a veces se observa "la indiferencia al otro, este no reconocimiento del otro como un yo, como un otro (...) igual en derechos" (Docente, ent. n° 6).

En algunos casos, las familias han solicitado sanciones o la expulsión de alumnos cuyas conductas son percibidas como inapropiadas o que presentan alguna discapacidad, lo que complica la aceptación y el acompañamiento de la inclusión por parte de la comunidad. Ante estas demandas, el equipo directivo ha respondido basándose en principios católicos de misericordia y perdón, subrayando la importancia de la inclusión sin discriminación.

Un ejemplo de estas controversias se presentó en el aula: un estudiante no soportaba el ruido, y el curso "era recontra bochinero, y él se aturdió" (Preceptor/a, ent. n° 4). Mediante conversaciones, los compañeros comenzaron a hablar más despacio por un tiempo "y después fueron jóvenes, fueron adolescentes y rompían los cocos y listo. Y no es porque eran malos" (Preceptor/a, ent. n° 4). Desde la

preceptoría “Uno trataba de explicar, hay familias que lo entienden y otros que venían y decían ‘no quiero que se acerque’” o “gente que le tenía miedo porque tenía ciertas actitudes” (Preceptor/a, ent. n° 4). Esto sin dudas genera barreras en el proceso de inclusión porque el reconocimiento de los derechos y la valoración de las diferencias es fundamental para poder llevarlo adelante.

En otra escuela, las preocupaciones de los padres fueron más extremas: “¿Pero qué hace si le levanta una tijera y apuñala a mi hijo?”, lo que demuestra que el prejuicio y la consideración del otro como “peligroso” forma parte del imaginario social y afecta al proceso de inclusión. Al respecto, se reflexiona sobre la necesidad de trabajar tanto con los padres como con los estudiantes “para aceptar e incluir” (Docente, ent. n° 8) ya que cuando se requiere un mayor esfuerzo para los estudiantes, pueden surgir temores y prejuicios que deben ser abordados y desmitificados para evitar situaciones de conflicto y barreras actitudinales.

“No para!, falta un montón” (Facilitador/a, ent. n° 3). Dentro de las necesidades planteadas por los entrevistados la más mencionada implica ampliar los recursos humanos para mejorar el proceso educativo. El directivo expresa la importancia de contar con un gabinete de salud integral en la escuela, que incluya tanto salud mental como otros aspectos, para abordar adecuadamente las diversas realidades de los estudiantes. En preceptoría se destaca la necesidad de acompañamientos terapéuticos para los estudiantes con problemas de aprendizaje “para que lo contenga, que lo ayude, cosa que el/la docente, con 20 o 25, no puede hacer” (Preceptor/a, ent. n° 4).

Asimismo, se sugiere que el Ministerio de Educación proporcione capacitaciones a los docentes sobre los casos generales y aumentar el presupuesto de las escuelas para poder contratar acompañantes terapéuticos o un gabinete psicológico o psicopedagógico en la escuela. Se destaca la importancia de que los profesorados incluyan talleres, seminarios o materias dedicadas a brindar herramientas para la inclusión, dado que reciben y “la realidad te tumba” (Docente, ent. n° 6).

También se propuso disminuir la cantidad de estudiantes por curso para ofrecer una atención más personalizada, y que los docentes puedan proporcionar mejoras en el proceso de inclusión: “Podríamos pedir cursos más chicos, pero eso no va a pasar” (Docente, ent. n° 8)

Se critica el posible cierre de las escuelas especiales, argumentando que estas organizaciones y sus profesionales están mejor preparados para alojar las necesidades de los estudiantes: “si no traigamos a esas personas, generemos cargos en las escuelas para que estén frente al aula” (Preceptor/a, ent. n° 4)

“La idea es justamente aprender entre todos” (Dir., ent. n° 1). La tendencia a la segregación se manifiesta en aquellas barreras reflejadas en los enunciados que suelen ser naturalizados y ritualizados, pero también hay estrategias, prácticas, procedimientos que la escuela utiliza para favorecer el proceso de inclusión, aunque muchas veces la lógica de la integración se pone en juego.

Un recurso generado es el trabajo interdisciplinario con profesionales externos quienes brindan informes y sugerencias para adaptar los modos de educación a las necesidades de los estudiantes. Dichos informes son fundamentalmente utilizados para respaldar las decisiones de los docentes en cuanto a la

implementación de adaptaciones de contenido o apoyos necesarios a estudiantes en específico. Esta tendencia ligada al tratamiento y el enfoque en la persona con NEE, es propia de la lógica de la integración. Como en el caso de J., cuando los estudiantes enfrentan grandes dificultades académicas, desde la escuela se informa a la familia sobre la necesidad de derivación a profesionales.

Asimismo, se reconoce la importancia de evitar que las adaptaciones de contenido se centren únicamente en un estudiante específico. Se busca “que desde la escuela se presenten diferentes propuestas para todos”⁶¹ (Dir., ent. n° 1), lo que permitiría evitar la estigmatización de las pruebas adaptadas y destacar la diversidad en el proceso educativo.

Uno de los logros destacados es la flexibilización de los contenidos: “no se le va a pedir lo mismo ni de la misma forma, eso lo tenemos incorporado” (Docente, ent. n° 8). Además, en algunos casos, la organización coordina con la escuela de educación especial, lo que permite que los estudiantes con discapacidad reciban el apoyo especializado que necesitan, manteniendo su presencia, participación y aprendizaje en la escuela. Sin embargo, también se señala que existen obstáculos en la flexibilización de contenidos y metodologías de enseñanza en algunos casos complejos, y que la colaboración de las áreas interdisciplinarias alcanza para resolverlo⁶².

El seguimiento a cada estudiante, el apoyo personal y emocional son prácticas esenciales en el proceso de inclusión. Los miembros de la escuela se esfuerzan por establecer una relación de confianza con los estudiantes buscando “que se sientan seguros con alguien” (Facilitador/a, ent. n° 3). Esto incluye el acompañamiento personalizado, entrevistas individuales, y la creación de un ambiente en el que se sientan seguros y escuchados: “me parece importante que ellos tengan esa apertura de poder contar” (Preceptor/a, ent. n° 4).

El trabajo sobre la convivencia y las actitudes hacia los compañeros incentiva a que las “relaciones interpersonales (...) sean relaciones buenas, sanas, basadas en la confianza, y eso es lo más difícil a veces de generar en los chicos” (Docente ent. n° 6). Asimismo se aborda el respeto y la consideración al otro⁶³ en actividades como convivencias y proyectos comunitarios, llevando a que dichos valores atraviesen la escuela como organización.

“Lo que tiene que cambiar es la mirada” (Dir., ent. n° 1). En conclusión, si bien la escuela ha avanzado en la implementación de estrategias y prácticas inclusivas como la flexibilización del contenido, aún enfrenta desafíos significativos con barreras actitudinales y estructurales. Las lógicas de

⁶¹ Un ejemplo de ello es el/la docente que, para las adaptaciones, busca sentarse “en algún momento cuando pueda hablar con el chico, ir viendo que va entendiendo, que no va entendiendo, capaz que hacerle un cuadro (...) o cosas distintas, entonces ahí vos ya con ese grupo te manejar de otra manera, empezas a hacerles cuadros en el pizarrón para que empiecen a entender con lo esencial (...) ves más o menos que entendido que no” (Docente, ent. n° 5). Utilizar técnicas que le son útiles a un estudiante con mayores dificultades en todo el grupo es una estrategia de inclusión ya que se centra en destacar las diferencias y utilizarlas para el aprendizaje colectivo.

⁶² “La ayuda de la escuela especial es cero” (Docente, ent. n° 8) ya que no suelen proporcionar las adaptaciones necesarias de manera efectiva. Los recursos “sale de la imaginación nuestra / de lo que podemos hacer (...) vamos fabricando, ensayando, viendo” (Docente, ent. n° 8).

⁶³ Se trabajó para que los estudiantes reflexionaran acerca” del respeto al otro de poder aceptarlo, de si ver a alguien poder ayudarlo, de no quedarte con la boca callada. Y si vos lo estás sufriendo poder buscar ayuda que el compañero, en profesores, en tutores” “Está bueno que ellos puedan involucrarse para proteger” (Docente, ent. n° 8).

la integración y la inclusión se encuentran imbricadas dentro de las creencias, valores y acciones educativas así como la tendencia a la segregación, aunque sutil, sigue presente y evidencia la necesidad de una transformación más profunda en la cultura educativa.

El directivo afirma que es la mirada la que se debe modificar. “La mirada es claramente una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural” (Skliar, 2009, párr. 12) no solo revela la posición de quien mira sino en qué lugar ubica a quien es mirado, tiene que ver con la formación de cada uno, los valores de la época, las creencias que atraviesan a cada miembro educativo. “Educar la mirada” (Skliar, 2009) implica repensar “cómo miramos a quien miramos” (párr. 6). La mirada está sostenida por lo simbólico, por aquello que se ha dicho y desde donde se enunciaron los malestares que es necesario elaborar en busca de nuevos decires, nuevos significados que creen posibilidades subjetivantes y junto a ello, otras miradas.

Las prácticas actuales reflejan un esfuerzo para crear una escuela que tienda a la inclusión, pero es necesario continuar trabajando en la formación docente, la disponibilidad de recursos (humanos y formativos), en la perspectiva de la comunidad (incluyendo la educativa). La inclusión no debe ser sólo una aspiración o un mandato legal, sino una práctica ética donde el respeto y el valor por las diferencias sea propiciado y que la consideración al otro sea mediante miradas que posibiliten, acompañen, donen tiempo y espacio dejando de lado la posición del perjuicio, daño, déficit en el que se inscribe a algunas personas. Esto implica desnaturalizar y alertar hacia aquellas miradas que desprecian, denigran y subestiman (Skliar, 2009).

“Tenemos que poder pensar la inclusión, habitar las tensiones que se suscitan al interior de la escuela, arriesgarnos a apostar a la posibilidad de construir otros mundos más alojadores de la otredad” (Untoiglich, 2020, p. 24)

Posibles lecturas sobre la producción de subjetividades en clave institucional

Históricamente, las escuelas se encuentran ligadas desde su origen a la modernidad, un periodo caracterizado fundamentalmente por la conformación del Estado Nacional, laico, el desarrollo del capitalismo y la revolución industrial. Estos son procesos fundamentales de la época que transformaron las estructuras económicas y sociales, dando lugar a la urbanización y la creación de nuevas clases sociales (Vain, 2012). Según Vain (2012), la escuela nació como un dispositivo clave para transformar súbditos en ciudadanos en el contexto de la Revolución Francesa y para proporcionar la mano de obra calificada necesaria para el capitalismo industrial. Este proceso de institucionalización se caracteriza por la creación de estructuras rígidas y reglamentadas, destinadas a reproducir la fuerza de trabajo y a imponer un ideal de ciudadano “normal” y “racional”.

El ideal de la modernidad se basa en el progreso y en la creencia en un futuro mejor (Díaz, 1999), lo cual forma parte de los valores de las instituciones que atravesaron a las escuelas. Movimientos como el iluminismo, el modernismo, el empirismo y el positivismo privilegiaron la razón, la lógica y el

método científico (objetivo, neutral) como medios para entender y transformar el mundo. Formaba parte del imaginario colectivo la creencia de que la ciencia avanzaba hacia la verdad y que la ética se dirigía hacia la universalidad, basada en normas racionales y fundamentadas. En este contexto, la razón se consideraba la guía para las acciones humanas orientadas a la perfección, con la creencia en la posibilidad de mejorar continuamente la condición humana a través de la ciencia y leyes universales y objetivas que explicaran la realidad (Díaz, 1999).

Para Stolkiner (2005) hay una ligazón profunda entre el ideario positivista y los sueños de la modernidad⁶⁴. La ciencia instaurada como la nueva razón se basaba en las ciencias naturales como modelo, lo que llevó a la aplicación de conceptos de la física y la biología a las ciencias sociales, resultando en la naturalización de lo social. Las creencias empiristas fundan un conocimiento científico empírico, donde la regularidad observable de los fenómenos establecía una norma que, a su vez, adquiere connotaciones morales: lo bueno era lo normal.

Estas creencias, valores constituyen la trama institucional y atraviesan las organizaciones sociales, siendo destacadas las instituciones de salud y educación. La perspectiva biologicista e individualista, con sus categorizaciones y cuadros definidos rigurosamente, niega los factores sociohistóricos, considerándolos naturales y neutrales. De este modo, la salud se asocia con la normalidad, y la enfermedad, vista como anormalidad, requiere de tratamiento, lo que conduce a la expansión de la medicalización de la vida. El liberalismo, al confluir con esta concepción individualista, concibe el cuidado de la salud como una responsabilidad personal y lo vincula al mercado de oferta-demanda. En las instituciones educativas, este ideario se manifiesta principalmente en la equivalencia entre normalidad y homogeneidad, expresada en la tendencia a ordenar alumnos de la misma edad y "capacidad", con formas especiales de educación para aquellos que no homogeneizables al conjunto. El ideario liberal presupone que el éxito o el fracaso dependen de factores individuales y son responsabilidad personal, ofreciendo el mismo modelo educativo para todos, esperando los mismos resultados y desconociendo la existencia de desigualdades, velando y negando las diferencias. Así, la normalidad se convierte en parámetro para definir la anormalidad. Los modelos hegemónicos en salud y educación convergen en su "colaboración intersectorial" en el campo de las consideradas como desviaciones de la norma como el fracaso escolar, y en la patologización de los estudiantes, bajo una concepción individualista, y en general, vinculada a funciones biológicas (Stolkiner, 2005).

Según Bauman (2003), la modernidad se caracterizó por su "solidez", con estructuras estables y organizaciones sociales, económicas y políticas bien definidas. Los modos de relación tienden a ser fijos y claros, dado que la sociedad se organiza por normas firmes, siendo el control social parte fundamental del sistema. Los espacios eran sectorizados, anclando a las personas en sus actividades, ya sea en escuelas, fábricas, cárceles, psiquiátricos, etc. Esta reticulación del espacio y del tiempo, dieron lugar al

⁶⁴ "la esperanza en el bienestar devenido del desarrollo lineal de la ciencia y la técnica, la creencia en el Progreso, el mito del dominio del hombre sobre la naturaleza, el logro de una sociedad racional por evolución 'natural'. Sueños que aparecen hoy fragmentados y dudosos" (Stolkiner, 2005, p. 194)

dispositivo escolar como sistema de control riguroso sobre los cuerpos, siguiendo una lógica de clasificación y distribución que homogeniza a los sujetos, dejando fuera a aquellos que no encajaban en los parámetros normativos (Vain, 2012).

Massimo Recalcati (2016) retrata a la escuela con la figura de Edipo, caracterizada por su arraigo en el poder de la tradición y la autoridad establecida del docente, enmarcada en un modelo pedagógico correctivo y represivo. La relación entre alumno y docente estaba profundamente jerarquizada: el profesor como representación de la autoridad (sustituto del Padre), sostenía una Ley incuestionable. El alumno, por su parte, debía ser moldeado y educado. La Escuela-Edipo se fundamenta en la alianza entre padres y docentes, respaldada en gran parte por el fantasma de los hijos-alumnos, que proyectaban en el docente los rasgos ideales y también autoritarios de la figura paterna. Este fuerte pacto generacional entre docentes y padres inevitablemente provocaba una dimensión conflictiva entre generaciones. Así, mientras la Escuela-Edipo promovía la obediencia sin crítica y la uniformidad sin diferencia, también desencadenaba impulsos de conflicto, rebeldía y fricción entre profesores y alumnos.

La organización respondía a criterios verticales y altamente estructurados, siendo una entidad sólida, piramidal y panóptica. La formación se entendía como un enderezamiento moral y autoritario de las desviaciones individuales, y el pensamiento crítico era visto como una insubordinación ilegítima a la uniformidad identitaria esperada. El aprendizaje, por tanto, seguía un criterio autoritario y conformista basado en la obediencia, y el conocimiento transmitido era un saber desprovisto de subjetividad y singularidad, centrado en la autoridad de la tradición (Recalcati, 2016).

En la máquina de producción y reproducción ideológica de la época, predominaban rígidos y duraderos binarismos donde un elemento era valorado como hegemónico y el otro era perseguido, sometido o desvalorizado: “varón/mujer; adulto/adolescente; europeo/salvaje; blancos/negros; religión/paganismo; ciencia/charlatanería; heterosexualidad procreativa/perversiones normalidad/anormalidad; docente/alumno” (Segni, 2018, p. 482). A partir de ellos los sujetos quedaban inscriptos en la sociedad consolidando un sistema de dominio en el que el "otro" se convertía en objeto, denominado por su componente desvalorizado en oposición a lo considerado esencial y natural (Skliar, 2002)⁶⁵. La escuela, como organización atravesada por las instituciones de la época, reproducía estas divisiones, clasificando, incluyendo o excluyendo a los individuos en función de saberes y prácticas legitimadas por disciplinas como la medicina, la pedagogía, la psicología y el derecho (Vain, 2012; Jacobo, 2015). Los cuerpos eran reglados, ordenados y ubicados a partir de dispositivos de clasificación y distribución, y quienes no caben en la distribución eran el resto inasimilable al sistema normativo (Jacobo, 2015). Los “anormales” eran concebidos como resto, residuo, recayendo en el sujeto la falta con respecto a la norma, condenado a la exclusión (incluso escolar), discriminación, estigmatización o

⁶⁵ “A su turno o simultáneamente, el marginal, el indigente, el loco, el deficiente, el drogadicto, el homosexual, el inmigrante, la mujer etc. ocuparon los espacios del ser-alteridad; una alteridad cuya relación con el “yo normal” ha permitido la progresiva destrucción de toda ambigüedad, la aniquilación de cualquier “otro indeterminado” que esté o quiera estar fuera de esa oposición” (Skliar, 2002, p. 95)

exterminio (Fernandez, 2005). En este sentido, la escuela se ve atravesada por el las normas jurídico-culturales con sus valores, creencias y leyes (Schvarstein, 1992) siendo espacios de condensación social y relacional (Kaminsky, 1990) donde donde se manifiesta lo instituido mediante prácticas, saberes y discursos establecidos, que buscan mantener el orden social.

Estos aspectos son parte de lo instituido ya que abarcan lo establecido según las normas vigentes y las ideologías dominantes de la época, con sus valoraciones sobre lo que se espera de los ciudadanos. Son elementos que refieren a la producción de subjetividades de aquellos que se integraron al sistema, ocupando lugares específicos y estableciendo un orden social determinado. Esto indica que cada sujeto se encuentra sujeto a variables sociales que lo inscriben en ese tiempo y espacio particular, en términos de Bleichmar (2003) hablamos de “un sujeto histórico”.

Sin embargo, en la historia se destacan procesos sociales que adquirieron fuerza instituyentes dado que cuestionan lo instituido, rompiendo con el orden dado para crear otros (Lourau, 1994). Estos procesos llevaron a cuestionamientos sobre los discursos establecidos, desafiando sus códigos, provenientes de la soldadura o cristalización entre significantes y significados. Según Galende (1994) y Díaz (1999), acontecimientos como la Segunda Guerra Mundial, la destrucción atómica, las dictaduras en el Tercer Mundo, representaron un fuerte desafío a las estructuras valorativas de la modernidad. Estos sucesos revelaron y evidenciaron la capacidad destructiva de la humanidad, generando profundos interrogantes respecto al supuesto progreso global de la misma. El ideal de la evolución racional de la sociedad se vio corrompido por hechos como Hiroshima, Chernobyl, el desarrollo de armas biológicas y los desastres ecológicos. En consecuencia, se puso en duda la neutralidad, objetividad y la aspiración a la excelencia de la ciencia. Como Rojas y Sternbach (1995) señalan, “los ideales totalizadores, engendraron sus secuelas de totalitarismos, fenómenos de masa y violencias múltiples” (p. 18).

Estos acontecimientos sociales con su fuerza instituyente, expusieron el uso atroz del poder y sensibilizaron la conciencia social. Las críticas hacia lo instituido se plasmaron en procesos sociales que evidenciaron la revalorizaron los problemas prácticos y teóricos de la subjetividad. Ejemplos de esto son los movimientos de la psiquiatría institucional, que desafiaron la psiquiatría positivista y el modelo asilar (Galende, 1994), así como las protestas de 1968 y 1977, donde profesores y estudiantes, aplastados por el peso opresivo de una escuela disciplinaria, reivindicaban el derecho a modificar las condiciones establecidas (Recalcati, 2016). A estos procesos se suman los movimientos de grupos históricamente excluidos, quienes, empoderados, comenzaron a reclamar sus derechos. En este contexto, la cultura adolescente y los saberes feministas, los pueblos originarios, las comunidades LGBTQ+ y las personas con discapacidades, entre otros, enunciaron sus demandas, necesidades y saberes (Segni, 2018). Como señala Fernández (1999), estos procesos no solo visibilizan las luchas, sino que también producen subjetividad, ya que crean las condiciones para crear nuevas significaciones y transformaciones que cuestionan y modifican lo instituido, influyendo en el universo de significaciones que legitima el funcionamiento de las instituciones y las prácticas de sus actores sociales.

Aunque no se puede afirmar que los binarismos propios de la modernidad y la hegemonía de uno sobre el otro hayan quedado en el pasado, sí se puede decir que se ha producido una fractura que posibilita la visibilización de la diversidad ocultada en ellos (Segni, 2018). Esta transformación se refleja en el ámbito político, donde la negación del pluralismo ha ido perdiendo poder de convicción (Díaz, 1999). Ante a lo real representado en los sucesos destructivos se comienza a establecer un nuevo marco simbólico internacional donde se plasman los ideales de libertad, igualdad, justicia, paz, dignidad⁶⁶, quedando representado en acuerdos como: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de Salamanca (1994), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, entre otros.

Este contexto internacional atraviesa a Argentina, donde las fuerzas instituyentes influyen en las normas jurídico-culturales, reflejándose en las leyes actuales como la Ley de Educación Nacional (26.206), Ley de Salud Mental (26.657), La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2005), la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), la Ley 26.378, que ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Estas leyes validan los derechos de todas las personas, siendo uno de ellos el acceso a la educación inclusiva y de calidad. Las leyes son determinaciones sociales, genéricos que se plasman en la singularidad de los espacios sociales, generan voces de nuevos actores y amplían derechos que influyen en las variaciones de la producción de subjetividades (Stolkiner, 2015).

Surgen las preguntas sobre ¿qué efectos han tenido estas normativas en las subjetividades? ¿Qué ha sucedido con los ideales de la modernidad, se desgastaron en sus sentidos o continúan latentes? ¿Cuáles son las lógicas que se ponen en juego en los discursos y prácticas actuales? Si bien no todo puede ser dicho ya que las sobredeterminaciones epocales que forman parte en la producción de subjetividades son múltiples y heterogéneas, se procede a pensar algunos posibles elementos.

Según Ana María Fernández (2005) y Bozzolo (2015) la producción de subjetividades abarca al proceso donde las acciones, prácticas, los cuerpos y sus intensidades son producidas en el vínculo con otros. Incluye las afectaciones experimentadas, lo que hacemos, se hace y nos hace, quedando plasmadas en las formas instituidas e instituyentes de habitar el mundo, a partir de los dispositivos prácticos, procedimientos, tecnologías predominantes en algunos momentos del proceso histórico.

Si bien la realidad es siempre mucho más compleja, contradictoria y multifacética que cualquier abordaje se pueda hacer de ella (Rojas y Sternbach, 1994), en el presente trabajo se han desarrollado discursos, prácticas, estrategias, procedimientos donde confluyen distintas lógicas, y se imbrican

⁶⁶ “El reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, preámbulo)

discursos contradictorios. Asimismo, se manifiestan tensiones y problemas que expresan el malestar actual.

La Ley de Educación Nacional (26.206), que promueve la igualdad y que posibilita que todos vayan a la escuela, ha generado nuevas fuerzas instituyentes dentro de la educación, donde se sacuden los aspectos simbólicos e imaginarios de la institución a partir de lo real de la ley, cuestionando los organizadores de sentido que regularon el comportamiento en la modernidad y establecieron un modo único de hacer las cosas en la escuela. Con ello se genera la posibilidad de crear nuevos sentidos, prácticas, afectaciones, sentires en el modo de habitar el mundo. En cuanto a los aspectos simbólicos, si bien los lugares en la organización educativa no se han modificado significativamente, las legalidades entre lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, las normas, las reglas, han tenido que adaptarse a los cambios sociales. En ese sentido, las escuelas tuvieron que dar rápida respuesta a situaciones que no fueron contempladas o que habían sido cautelosamente excluidas, incorporando la diversidad que previamente ha sido negada, homogeneizada, normalizada (Segni, 2018).

La ley 26.206 posibilitó la existencia de nuevas realidades en las que las dinámicas institucionales se han distanciado de las lógicas tradicionales, generando otras alternativas denominadas integración e inclusión. La primera supone un momento de apertura de la escuela tradicional, dando lugar a los alumnos que no se corresponden con el perfil de lo “esperado”, pero se lo puede tener en cuenta en sus necesidades educativas especiales (Borsani, 2020). Si bien se conserva el eje homogeneizador en dicha lógica, y la diferencia recae en un sujeto particular que es integrado con el grupo, aún representa un modelo alternativo al tradicional segregador propio de la modernidad que caracteriza, clasifica y excluye del sistema a aquellos considerados diferentes.

En cambio, la lógica de la inclusión implica la descentralización de la supuesta ‘insuficiencia del sujeto’ para ubicarla en las barreras o dificultades que impiden el acceso a los derechos de todos y todas. El eje de la atención pasa al contexto social que rodea a la persona y confirma de qué manera contribuye a la exclusión o a la plena participación. Esta tendencia ubicada en la perspectiva de derecho, supone hacer valer el derecho a la diferencia, y ser tratado de acuerdo a la particularidad de cada uno; y el derecho a la igualdad en cuanto a participar en lo colectivo (Meirieu, 2013, como se citó en Borsani, 2020). Así, en lugar de negar las diferencias, como ocurría en la modernidad, se propone modificar la imagen de la norma (Skliar, 2015), reconociendo las diferencias como punto de partida en el encuentro con el otro, cualquier otro.

Ambas lógicas se encuentran imbricadas en la institución educativa, atravesando las organizaciones y siendo visibilizadas a partir de sus prácticas, acciones, procedimientos en la escuela. Por ejemplo, en algunas estrategias de evaluación se propone el trabajo diversificado, con modalidades variadas y flexibilidad en los tiempos, lo cual responde a una lógica de inclusión. En otros casos, se utiliza una prueba específica para un estudiante diagnosticado o se diseña un currículo adaptado a sus

necesidades educativas especiales, con acciones que se centran en la atención individualizada, lo que visibiliza la lógica de integración.

Los discursos reflejan la misma situación: “Yo pensé que vos de inclusión me hablabas de algún tipo de discapacidad”, “o ayuda a uno y descuida 25, o trabaja con 25 y descuida al uno (...) no le ayuda ni al nene con problema ni a los otros, digamos” (Vicedir., ent. n° 2); y en otros enunciados: “somos diferentes -e- integrar al otro por el solo hecho de ser uno otro digamos y reconocer al otro como un ser importante” (Docente, ent. n° 6), “Lo que tiene que cambiar es la mirada” (Dir., ent. n° 1), “La fortaleza está en las diferencias. Tenemos que liberarnos de los prejuicios y dar la posibilidad de conocer al otro” (Facilitador/a, obs. a convivencia). A lo dicho se suma la resistencia de la comunidad manifestada por padres/madres o tutores: “no quiero que se acerque” (Preceptor/a, ent. n° 4) o “gente que le tenía miedo porque tenía ciertas actitudes” (Preceptor/a, ent. n° 4), “¿qué hace si le levanta una tijera y apuñala a mi hijo?” (Docente, ent. n° 8).

En ese sentido, se puede afirmar que la inclusión continúa siendo una fuerza instituyente dentro de la trama institucional que se encuentra en gestación permanente (Saidon, 1989), lo que queda plasmado en la frase “En lo que es inclusión somos todos nuevos” (Dir., ent. n° 1). La afirmación de que “La escuela no está preparada” (Dir., entrevista n.º 1), refleja que sus miembros avanzan “a prueba y error” (Docente, ent. n° 6) en el esfuerzo por promover valores como el respeto al otro, la solidaridad y la empatía⁶⁷, buscando que cada estudiante sea visto como protagonista de su propio proceso educativo. Se trata de construir un espacio de convivencia y compañerismo donde la inclusión sea una responsabilidad compartida.

Sin embargo, persisten contradicciones en los discursos y prácticas, donde se mantiene la expectativa de un alumno “esperable” y las categorizaciones de personas “con problemas”, propios de la perspectiva heredada de la modernidad que persiste hoy en día. Al mismo tiempo, cobran mayor visibilidad los saberes que valoran la diversidad y escapan a las prácticas individualizantes. Estas tensiones entre fuerzas instituidas e instituyentes evidenciadas en la institución educativa no son exclusivas de ella sino que se genera en otras, por ejemplo, en la institución de salud mental. En ésta última, la lógica médico-hegemónica⁶⁸ se enfrenta a las alternativas que promueven la inclusión de personas con padecimientos subjetivos en la sociedad, quienes en la modernidad eran segregadas bajo el rótulo de “enfermos mentales” y consideradas peligrosas, (imaginario que se mantiene vigente en enunciados mencionados por padres, madres o tutores).

⁶⁷ “Ponernos en los zapatos del otro y pensar como se sienten quienes quedan por fuera de los grupos” (obs. a convivencia)

⁶⁸ La lógica médico hegemónica se refiere a un modelo de poder y control dentro del campo de la salud que prioriza una visión médica reduccionista, mercantilista y tecnocrática del cuerpo y la enfermedad, centrando la atención en el aspecto biológico y fisiológico del individuo, donde la enfermedad se concibe como un mal funcionamiento del cuerpo que debe ser corregido a través de intervenciones que no tienen en cuenta los factores sociales, psicológicos y culturales. Reducen el cuerpo a un objeto de intervención y medicalización (Stolkiner, 2005).

En este interjuego se generan construcciones culturales que conforman la trama de significados en las que los sujetos se desenvuelven, y a través de la cual su realidad y sufrimiento adquieren sentido (Garay, 1996). Las escuelas, como espacios de condensación social, se convierten en escenarios donde los malestares de la cultura encuentran expresión entre los actores de la organización.

Una de las manifestaciones del malestar actual es la agresividad expresada en su denominación actual: bullying. Según Dan Olweus (1989; como se cita en Rey y Ortega, 2007), pionero en el estudio del tema, el bullying se define como el maltrato repetido y sostenido en el tiempo que un estudiante ejerce sobre otro, ya sea individualmente o en grupo. Sus características principales son intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder. Con este término se hace referencia fundamentalmente a la agresión, acoso, hostigamiento entre pares, siendo sus participantes el agresor, la víctima y el espectador. Las relaciones de poder se manifiestan a través de dinámicas de dominación y sumisión, y a menudo, los involucrados optan por el silencio acerca de los sucesos, siendo sus efectos perjudiciales para la salud mental del agredido. Los modos de agresión incluyen los verbales (burlas, insultos, calumnias), físicas (agresiones al cuerpo o a sus pertenencias), social (aislamiento intencional de la persona del grupo), psicológica (acciones que afectan la autoestima, generando angustia, miedo) y el cyberbullying. Este último es una forma cada vez más preocupante de acoso donde se utiliza la tecnología para intimidar a otros de manera anónima mediante la difusión pública de humillaciones, agresiones vía redes, correos, páginas web. Adquiere gran importancia actualmente ya que la tecnología es ampliamente utilizada en la sociedad actual, especialmente por los adolescentes: “hay chicos que les genera trastornos de ansiedad que no quieren venir a la escuela porque fueron expuestos en las redes sociales” (Dir., ent. n° 1)⁶⁹.

“La inclinación agresiva es una disposición pulsional autónoma y originaria del ser humano” (Freud, 1930, p. 117) que, según Freud (1930), tiende a la destrucción y a la ruptura de vínculos con otros. Forma parte de lo que él denomina como pulsión de muerte⁷⁰, la cual es constitutiva y silenciosa en su naturaleza pero se manifiesta ruidosamente a través de la aniquilación, la destrucción e incluso la autodestrucción de la vida⁷¹. El bullying, en este contexto, puede interpretarse como un modo de vínculo en el cual la agresión se hace evidente, convirtiendo al otro en un objeto sobre el cual se satisface esta pulsión, generando dolor, padecimiento, humillación.

Freud (1930) plantea que la cultura se enfrenta a esta inclinación agresiva constitucional de cada sujeto como su “obstáculo más poderoso” (p. 117), y busca ligar entre sí a los individuos, las familias y

⁶⁹ Desde la perspectiva de Bleichmar (2008), el bullying puede ser comprendido como una forma de violencia silenciosa que evidencia un problema ético fundamental: la imposibilidad de reconocer al otro como semejante. Cuando el otro es concebido como un medio, se habilitan prácticas de crueldad e indiferencia ante su sufrimiento. Esta ausencia de reconocimiento no constituye un problema aislado de “violencia escolar”, sino que se inscribe en procesos más amplios de des-subjetivación social, donde se manifiestan las dificultades en la construcción de legalidades que permitan a los sujetos definir los límites de su propia violencia, generando rupturas en los lazos solidarios.

⁷⁰ Refiere a la segunda dualidad pulsional que Freud teoriza en su texto *Más allá del principio del placer* (1920). Allí presenta las categorías de Eros y Tánatos como dos fuerzas imbricadas. Mientras que las pulsiones de vida buscan preservar y expandir la vida, las pulsiones de muerte intentan reducir completamente las tensiones; devolver al ser vivo al estado inorgánico.

⁷¹ “Esta pulsión de agresión es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte que hemos descubierto junto a Eros, y que comparte con éste el gobierno del universo” (Freud, 1930, p. 118).

los pueblos para formar la humanidad como una gran unidad. En ese sentido, es un proceso al servicio del Eros, donde la cultura con sus instituciones y organizaciones movilizan todo para poner límites a la pulsión de muerte, incluyendo formaciones reactivas a sus exteriorizaciones. Se utilizan métodos destinados a impulsar hacia identificaciones, vínculos amorosos de meta inhibida (como la amistad), se ponen en juego los ideales (por ejemplo: ama al prójimo como a ti mismo), medios de coerción, sublimaciones.

Esto se puede observar en distintas prácticas escolares, donde se conversó con los estudiantes acerca del sufrimiento que se produce mediante el bullying, se realizaron ruedas de convivencia para movilizar la palabra y alojar las inquietudes, se trabajó en materias la importancia de poder involucrarse cuando se manifiesta la agresión hacia el compañero. Como medio de coerción ante una situación de cyberbullying, se utilizó la denuncia (de la familia) y la aplicación de medidas disciplinarias (por parte de la escuela) a estudiantes involucrados. También se promueven valores como el respeto al otro, la empatía, el compañerismo como modo de vínculo amoroso de meta inhibida: “compañero es el que cuida al otro es el que está cerca” (obs. a convivencia). Además se fomenta la solidaridad y la caridad mediante proyectos comunitarios. La escuela continúa siendo formadora de sujetos con la capacidad de acompañar formas de simbolizar el malestar y construir legalidades, donde se favorezca la inscripción de la ley interna con respecto a la responsabilidad hacia el semejante, que trasciende a la mera obligación.

Dichas prácticas pueden leerse como intentos de contrarrestar lo que Rita Segato (2018) denomina como pedagogía de la crueldad. La crueldad no solo se manifiesta en actos de violencia explícita, sino también en la deshumanización cotidiana, en la indiferencia hacia el sufrimiento ajeno, y en la complicidad social que permite que estas formas de violencia sean vistas como normales o inevitables. Es un proceso de cosificación del otro, vinculado a un proyecto histórico que prioriza la satisfacción a través de las cosas, y que se basa en la disminución de la empatía y la desensibilización frente a la crueldad, como se observa en casos de bullying. La acción escolar tendiente a la desnaturalización de la misma puede ser pensada como una propuesta para resistir y subvertir estas dinámicas de sumisión y dominación subyacentes.

En relación con los ideales de la época que representan "los rendimientos más elevados a los que deberá aspirarse" (Freud, 1927, p. 2966), actualmente se puede considerar la búsqueda —a nivel mundial— de garantizar los derechos de todas las personas. Esto implica reconocer que al nacer, cada individuo es igual en dignidad y derechos, y con el deber de comportarse fraternalmente unos con otros (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 1). Este ideal también se refleja en la pretensión de alcanzar la igualdad, la libertad, la paz, el respeto a la diversidad, la justicia, la responsabilidad y el bien común, como lo establece la Ley 26.206 en su artículo 8. Se puede dar cuenta de la búsqueda hacia la unión de los miembros de la comunidad mediante dichos ideales y la renuncia requerida de la agresividad para lograrlos, sin embargo las pasiones que provienen de lo pulsional son más fuertes que los intereses racionales, y con todos sus empeños, este afán cultural no consiguió gran cosa hasta ahora,

lo que se ve manifestado en las persistentes desigualdades (reflejadas en la falta de acceso equitativo a oportunidades y recursos), violencia, discriminaciones y conflictos bélicos que siguen afectando a diversas sociedades en todo el mundo. A pesar de los avances legales y las políticas orientadas a promover los derechos humanos y la justicia social, las tensiones y divisiones dentro de las comunidades reflejan la dificultad inherente de la cultura para lograrlos⁷².

Dentro de la institución educativa, estos ideales abarcan la búsqueda de la inclusión: "una escuela para todos". Además, se manifiestan como un mandato social y legal, generando exigencias que son expresadas por distintos agentes educativos, quienes señalaron las dificultades que enfrentan en este proceso. Los docentes, por ejemplo, a menudo se sienten superados por las situaciones en el aula debido a la insuficiencia de apoyo, recursos humanos para responder a la diversidad del estudiantado, y la escasez de conocimientos o formación específica en educación inclusiva. El proceso de inclusión sin capacitaciones ni técnicas claras sobre cómo actuar a menudo lleva a los docentes a sentirse solos, enfrentando la presión de las demandas de padres, estudiantes y el sistema educativo: "el docente (...) es un solo y tiene que buscar la diversidad en todos" (Facilitador/a, ent. n° 2), "hay momentos donde uno se siente muy solo en este proceso" (Facilitador/a, ent. n° 9), "estamos muy desprotegidos en la escuela" (Dir., ent. n° 1).

Esta soledad y "desprotección" sentida por docentes y directivos está relacionada con la disgregación del pacto generacional entre padres y docentes, reflejada en frases como: "cuando hablas con papás la escuela es el enemigo" (Docente, ent. n° 8), "viene, se sienta acá y es creer solo lo que dice su hijo" (Dir., ent. n° 1) y en ocasiones incluso "amenazar con el tema de denuncias en el ministerio", "el pibe nunca es, la responsabilidad siempre es de la escuela" (Dir., ent. n° 1). Lo cual conlleva la sensación de tener que "cubrirse". Recalcati (2016) ubica este hecho como parte de la Escuela-Narciso.

Narciso se presenta como una figura de desconexión y ruptura del vínculo, donde el conflicto tradicional entre generaciones es reemplazado por una confusión especular debido a la dificultad en la diferenciación simbólica de roles. En esta transición desde la conflictividad de la Escuela-Edipo hacia la horizontalidad líquida de la Escuela-Narciso, se produce la ruptura del pacto entre docentes y padres que resultó en una colusión entre el narcisismo de los hijos y el de los padres. Estos últimos, en lugar de colaborar con los docentes en la tarea educativa, se alían con sus hijos, dejando a los maestros en una profunda soledad ante la representación de la diferencia generacional y la labor educativa, para que suplan la función paterna.

Como lo expresó un docente en una entrevista: "Un padre que es compañero en lugar de padre (...) que quiere vivir lo que no vivió él en su hijo. Entonces todo está permitido digamos, todo. No te digo todos pero bueno, no hay un límite" (Docente, ent. n° 8). Se llegó incluso a justificar acciones de

⁷² Freud (1930) señala que, al proclamar estos ideales que forman parte del superyó de la cultura, se descuida la constitución anímica de los sujetos, tanto en lo que respecta a la intensidad de las pulsiones como a las dificultades objetivas del mundo circundante. La cultura tiende a omitir estas resistencias, considerando falsamente que el yo puede hacer todo lo que se le ordene, y se limita a amonestar cuando los ideales no se cumplen, sin considerar si los individuos pueden realmente obedecerlos.

sus hijos como falsificar firmas. Los padres se encuentran más comprometidos en eliminar las barreras que impiden el 'éxito' de los hijos, en lugar de encarnar el significado simbólico de la Ley. Por ejemplo, suelen manifestar quejas ante medidas disciplinarias,⁷³ calificaciones de los estudiantes, modos de trato de los docentes hacia los alumnos⁷⁴. Se encuentran protestando continuamente contra el Otro, de la misma manera en que lo hacen sus propios hijos, reflejando así la confusión y pérdida de autoridad en la sociedad contemporánea.

La figura de Narciso en ese sentido, exige la abolición del límite, obstáculo, e incluso, como afirma Recalcati, la historia. "Hay chicos que están muy solos, muy solos y (...) todavía necesitan ese referente aunque sea para pelearse digamos para marcar el límite!. No puede ser que el límite sea solamente el profesor" (Docente, ent. n° 8).

Recalcati (2016) señala que en la actualidad se observa un goce desvinculado del deseo, expresado de manera absurda y perversa en preguntas como "¿por qué no?"⁷⁵ lo que sugiere una tendencia a disfrutar sin límites, incluso hasta la autodestrucción. Esta actitud está íntimamente relacionada con el aumento de la violencia, como se observa en el fenómeno del bullying. Beatriz García (2022) y José Ramón Ubieto (2016) lo vincula con el declive de la autoridad, y sin los límites impuestos por una autoridad que antes ordenaba y segregaba, la crueldad hacia el otro emerge sin restricciones⁷⁶.

Por otro lado, cabe destacar que, en la contemporaneidad, el desarrollo de las tecnologías de la información, la expansión de los medios de comunicación masiva, como la televisión, internet, celulares, y la aceleración de la innovación tecnológica, incluyendo la inteligencia artificial y la robótica, han afectado profundamente todo el ámbito de la actividad humana. Estos cambios han influido en los modos de producción de subjetividades. Recalcati (2016) denomina esta mutación como el "fascismo de la sociedad de consumo" que ha transformado profundamente a los jóvenes, generando otros sentimientos, formas de pensar, vivir, otros modelos culturales.

La accesibilidad permanente a la información genera la ilusión de un conocimiento ilimitado y disponible sin esfuerzo (Recalcati, 2016). La dimensión de la experiencia y el esfuerzo que implica aprender quedan relegados por un saber siempre disponible, al alcance de la mano del gran Otro de la Red (Recalcati, 2016). Al respecto afirma el vicedirectivo: "competimos con el todo ya, con las pantallas, cosas mucho más atractivas que sentarte y escuchar un docente" (Vicedir., ent. n° 2).

⁷³ Ante las sanciones, los estudiantes manifiestan no sentirse afectados "porque mi papá y mi mamá no le da importancia eso" (Dir., ent. n° 1). Esta falta de repercusión subjetiva dificulta aún más el trabajo de los docentes.

⁷⁴ Un ejemplo de ello: "tenés que cuidarte mucho del aula de lo que decís, de lo que hacés. Hay expresiones que cuando al chico no les gustó, ya te hizo la cruz y a lo mejor se quejó con los padres" de cosas que- La otra vez que la cuestión Ah una alumna le había dicho que el/la docente la había mandado a la psicóloga. Entonces vino la madre, una entrevista, y en realidad, cuando hablamos con el/la docente, que estaba en la mamá, estaba el/la docente en cuestión y le explicó. Y nada que ver, digamos. No es que la había mandado a la psicóloga. La chica le contó, le empezó a contar que tenía un problema, digamos. Y ella le dijo, ¿nunca fuiste, no probaste con ir a charlar con alguien?" (Vicedir., ent. n° 2)

⁷⁵ "En otras épocas había más interés por esto, por aprobar, por saber. Había un poco más de compromiso, ahora es como todo, por parte de ellos muy light todo, todo pasa, todo da lo mismo" (Docente, ent. n° 8).

⁷⁶ Esta dificultad en torno a los límites se evidencia cuando realizan mi presentación como estudiante universitaria de la siguiente manera al curso: "viene a controlar que se porten bien y estudia psicología así que compórtense" (Obs. n° 1). La necesidad de instaurar orden a partir de una figura externa muestra las complicaciones diarias para poder demarcarlo.

La palabra pierde peso simbólico y se ve priorizada la cultura de la imagen, ligada a las pantallas que absorben la mirada. La tragedia de Narciso es perderse en la propia imagen donde el mundo se reduce al propio Yo, recayendo el esfuerzo en la afirmación de uno mismo, potenciado por los discursos sociales actuales y el mito hipermoderno de la autogeneración de sí mismo: ‘el que quiere puede, sé tu propio jefe’. Byung-Chul Han (2012) afirma que ya no se trata de la sociedad disciplinaria, basada en la negatividad, prohibición, el no poder, el deber y orden con sus sujetos de obediencia; sino la sociedad del rendimiento con sujetos emprendedores de sí mismos.

En ese sentido, los ideales actuales se basan en el principio de rendimiento y competencia, donde el saber debe ser útil en términos económicos y el fracaso se torna intolerable. Una docente manifiesta: “hay mucha presión que a veces se ponen ellos mismos, que a veces vienen también desde la propia familia. No hay lugar para la frustración, no se ve esos momentos en que quizás las cosas no nos salen como lo habíamos planeado como un momento más para aprender algo. Eso cuesta muchísimo de hacerles entender a los chicos, sacarse esa competencia de adentro es el desafío más grande que yo me planteo también desde mi parte ¿no?, como para enseñarles también que hay que hacer lugar al error y no ver el error como algo malo sino como una instancia más que nos permita aprender algo” (Docente, ent. n° 6).

El exceso de estímulos de información modifica radicalmente la atención y la percepción que quedan fragmentadas y dispersas (ej. multitasking). El tiempo actual se reduce al instante del ‘todo ya’ complementario al mandamiento social dominante que busca asegurar la conexión infinita a series de objetos de goce por ejemplo: alcohol, psicofármacos, drogas, la imagen del propio cuerpo, los objetos de estética y tecnologías varias, lo que lleva implícita la tendencia a apartarse de vínculos sociales. Una docente lo expresa de la siguiente forma: “YA del ahora, vos estás explicando algo y ellos lo que se les ocurrió, (...) ‘profesora profesora profesora’ estoy hablando con una persona, dame dos mi-ya ‘profesora profesora y acá’ esa cosa de de lo inmediato de que yo quiero que vos me contestes ahora, y me escuchas a mí ahora. Eso es una cosa, creo que les cuesta mucho concentrarse el tema de-, pasan de un tema a otro así como pasan del celular” (Docente, ent. n° 8)

Estos aspectos forman parte de los modos instituidos de habitar el mundo actual, y los enunciados sociales mencionados se articulan en relación con el Yo, evidenciando la inscripción de los sujetos en un tiempo y espacio determinados. Sin embargo, la producción de subjetividades no solo abarca los discursos, acciones y prácticas, sino también los cuerpos, sus afectaciones y sus intensidades.

Según Recalcati (2016), lo que se manifiesta en la juventud actual es “la desazón de los cuerpos de los jóvenes –el cuerpo hiperactivo, el cuerpo inadaptado, el cuerpo aburrido, el cuerpo anoréxico u obeso, el cuerpo deprimido, el cuerpo intoxicado, el cuerpo distraído” (p. 26). Lo que se halla es el sufrimiento mudo de los cuerpos y la desazón que ha reemplazado la palabra crítica que animaba a la juventud en la Escuela-Edipo. Antes, la ideología revolucionaria daba voz a las necesidades de una

corporeidad que rechazaba la normalización represiva; ahora, en cambio, lo que prevalece es el silencio mortífero de los síntomas.

Una de las docentes afirma que en la escuela “hay muchos casos de depresión, profunda, problemas alimenticios. Cuestiones de ansiedad, que también yo veo mucho más en comparación con lo que era cuando yo era alumna quizás ahora se muestra más y se les pone una palabra, se les pone un nombre que antes no podía. En ese sentido, eso también es una de las otras diferencias que yo he notado. Pero bueno nosotros intentamos acompañar desde el lugar que podemos” (Docente, ent. n° 6). Asimismo, la pandemia “ha dejado un tendal de temas emocionales (...) en la cantidad de chicos que están con psicólogo, con ataques de pánico, muchos chicos que les han costado volver a salir, a socializar.” (Preceptor/a, entrevista ° 4).

Byung-Chul Han (2012) advierte que el padecimiento subjetivo expresado en la actualidad, como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el trastorno límite de la personalidad o el síndrome de desgaste ocupacional, definen al malestar característico de este siglo. El ideal social del “yes, we can” (p. 27) promueve proyectos, iniciativas y motivación como exigencias ligadas a la maximización de la producción, sustituyendo la prohibición, el mandato y la ley que regían en la sociedad moderna, donde los rezagados eran los locos, criminales y anormales. En cambio, la sociedad de rendimiento produce depresivos y fracasados; el “sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de la obediencia” (p. 27), pero a costa de producir cuerpos agotados, deprimidos y sumidos en el cansancio del ‘nada es posible’, que paradójicamente se manifiesta en una sociedad que cree que nada es imposible.

El cuerpo humano, en este contexto, se convierte en una máquina de rendimiento, cuyo objetivo es funcionar sin alteraciones y rendir al máximo posible, por ello la frustración, el equívoco es intolerado. Esta lógica heredada de la modernidad forma parte de las instituciones actuales en conjunto y en contradicción con los ideales planteados en la perspectiva de derechos. Se configuran de esta forma espacios institucionales paradójicos y en constante movimiento donde los conflictos son inherentes, alejándose de cualquier noción de proceso fijo y armónico (Saidón, 1989) y de la concreción de los ideales culturales.

La visibilización de algunos aspectos de las determinaciones actuales y de la herencia cultural, a través del análisis de las instituciones (con sus normas jurídico-culturales, ideas, leyes, creencias y valores), junto con las prácticas, discursos y procedimientos en organizaciones como la escuela, resulta esencial para problematizar el malestar que caracteriza la época y comprender cómo se producen subjetividades y se construyen modos de habitar el mundo. De esa forma se abre la posibilidad de crear condiciones para producir nuevos sentidos y generar procesos transformadores que alteren lo instituido, operando en el universo de significaciones que legitima el funcionamiento de las instituciones y los sujetos que las habitan. (Fernández, 1999).

Palabras Finales

El presente trabajo interroga los efectos en la producción de subjetividades que se manifiestan en una escuela secundaria santafesina en relación a la inclusión escolar avalada por la ley 26.206. Para dar respuesta a ello se abordaron los objetivos específicos que permitieron conocer y construir los hallazgos obtenidos en la investigación.

En relación con el primer objetivo —conocer la forma en que significan su experiencia los participantes de un aula dentro de la escuela secundaria—, los hallazgos obtenidos a través de entrevistas y observaciones permitieron describir la multiplicidad de sentidos que los actores educativos atribuyeron tanto a la función social, estructura e identidad de la escuela como a su propio lugar en ella. Desde las perspectivas de los docentes y directivos, se destacó que la función principal de la escuela seguía siendo educar, aunque reconocieron que se habían ampliado sus responsabilidades, incluyendo la contención emocional, la formación actitudinal y la mediación ante problemáticas como el bullying o el padecimiento subjetivo. Los/as facilitadores de la convivencia subrayaron que educar requiere del trabajo conjunto entre familias, docentes y directivos (lo que se veía dificultado en la actualidad). Para algunos docentes, la escuela mantuvo su solidez como institución tradicional, concibiéndola como un espacio fundamental para la transmisión cultural y la formación crítica de los adolescentes. Por su parte, los estudiantes significaron la escuela como un lugar para aprender y socializar, evidenciando la importancia de los vínculos y la convivencia en la experiencia educativa.

En el aula investigada, las voces relevadas describieron al curso como un conjunto de grupos aislados. Se identificaron obstáculos para la enseñanza y aprendizaje como el bullicio constante y la dificultad docente de establecer límites y sostenerse como autoridad. No obstante, también emergieron formas de participación del estudiantado⁷⁷ y experiencias compartidas donde circularon valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto y el compañerismo. Estas experiencias escolares permiten aproximarse a los principios de formación integral, pluralismo y convivencia democrática e inclusiva establecidos por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

En cuanto al segundo objetivo —visibilizar las lógicas y discursos que se ponen en acción en dicha organización educativa— y el tercero —dilucidar estrategias (acciones, prácticas, procedimientos) que se utilicen en la escuela e identificar si éstas promueven condiciones de inclusión o segregación—, se escucharon diferentes voces en relación a los efectos de la ley y la significación de la inclusión. Entre ellas se destacaron afirmaciones como: “Yo no estudié para esto” (Ent. n.º 1), “nos están obligando a recibir chicos con ciertas discapacidades” y “nos impusieron del ministerio algo que no elegimos y que no queríamos” (Ent. n.º 5). En cuanto a las prácticas, se destacaron estrategias como el uso de cuadernillos estandarizados para todos los estudiantes, evaluaciones centradas sólo en la memorización (si no, no hay nota posible), ausencia de materiales adaptados, y barreras edilicias como la falta de

⁷⁷ Dentro de los cuales se observaron: aportes en clase, elección de modalidades de evaluación, colaboración en actos escolares, y experiencias compartidas como celebraciones de cumpleaños o festejo del último día de clase.

rampas, ascensores y baños accesibles. Estos discursos y prácticas evidencian la persistencia de lógicas propias de la modernidad, en las que la igualdad se concibe como homogeneidad, y se excluye a quienes no encajan en los parámetros normativos. Desde esta perspectiva, la inclusión se vive como una imposición, y las diferencias son negadas o tratadas como excepcionales, haciendo recaer el éxito o el fracaso escolar en las condiciones individuales del estudiante, en lugar de considerar las barreras contextuales (Stolkiner, 2015; Jacobo, 2015; Vain, 2012).

En el trabajo de campo también se visibilizó la lógica de la integración. Esta representa un avance respecto al modelo moderno segregador, pero continúa operando desde una mirada centrada en el déficit, donde la diferencia se localiza en un sujeto que debe ser integrado al grupo. El modelo habilita la incorporación de alumnos que no responden al perfil “esperado”, pero se los puede integrar considerando sus Necesidades Educativas Especiales (Borsani, 2020). En este marco, se identificaron discursos como: “yo pensé que vos de inclusión me hablabas de algún tipo de discapacidad”, “o ayuda a uno y descuida 25, o trabaja con 25 y descuida al uno (...) no le ayuda ni al nene con problema ni a los otros, digamos” (Ent. n.º 2), “¿cómo podés tratar con determinados tipos de chicos que necesitan ciertas inclusiones?” (Ent. n.º 5). Desde esta postura, la inclusión queda ligada a estudiantes ubicados a partir de diagnósticos, dificultades de aprendizaje o problemáticas de salud mental. Las prácticas observadas que acompañaron estos discursos fueron las pruebas diferenciadas, programas individuales, adaptaciones centradas en informes de profesionales externos, y situaciones en las que estudiantes eran apartados del curso para una atención personalizada. Aunque estas estrategias tienen la intención de atender necesidades particulares, refuerzan la frontera simbólica entre un “nosotros” homogéneo y un “ellos” diverso, generando una confusión habitual: el desplazamiento de las diferencias a los diferentes, una trampa cultural que hace hincapié en las características de sujetos a ser integrados (Skliar, 2009). En ese sentido, “si la palabra diversidad no contribuye a borrar de una vez esa violenta frontera que separa el ‘nosotros’ del ‘ellos’, estaría yendo entonces en la dirección opuesta” (Skliar, 2009, p. 187).

En última instancia, se identificaron discursos y prácticas que expresaron una lógica inclusiva, entendida como un proceso continuo de reestructuración escolar orientado a promover la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado, especialmente de aquellos más vulnerables a procesos de exclusión (Echeita, 2008). Esta lógica se distancia tanto del paradigma de la homogeneidad moderna como del enfoque integrador centrado en el déficit, al reconocer que las diferencias son una condición humana inherente a todos los sujetos. Discursos como “no se les va a pedir lo mismo ni de la misma forma, eso lo tenemos incorporado” (Ent. n.º 8), “la fortaleza está en las diferencias” (Obs. a convivencias) y “diferentes propuestas para todos” (Ent. n.º 1), reflejaron una mirada de valoración de la diversidad en el proceso educativo. Los y las docentes recibieron capacitaciones para abordar los desafíos en el aula y trabajaron en las plenarias para mejorar la enseñanza considerando aportes de equipos de profesionales externos. En este marco, se observaron estrategias diversificadas de enseñanza y evaluación, como exámenes orales y escritos con ajustes razonables, multiple choice, uso de recursos

actuales (videos, podcasts), y respeto por los tiempos y modos de aprender de cada estudiante. Estas prácticas no buscan compensar déficits, sino personalizar dentro de un contexto plural para favorecer la equidad y accesibilidad educativa (Borsani, 2020). Además, se desarrollaron proyectos comunitarios, espacios de convivencia y jornadas que promovieron valores como el respeto, la empatía y la confianza. Cuando emergieron conflictos o prejuicios, se abrieron espacios de diálogo y de deconstrucción de nociones como la de “normalidad”, buscando fomentar lazos basados en la solidaridad y compañerismo, teniendo por efecto un posicionamiento más alojador del otro, cualquier otro.

También se detectaron algunas barreras que dificultaban el acceso equitativo de todas las personas al derecho a la educación. Fundamentalmente, se identificaron problemas de accesibilidad en la infraestructura escolar, una escasa preparación y formación de los agentes educativos para implementar métodos de enseñanza diversificados, así como la resistencia al cambio y los prejuicios aún presentes en la sociedad, expresados por las familias de los estudiantes. Se señaló la escasez de recursos humanos y pedagógicos, sumado a la implementación apresurada de políticas inclusivas sin una capacitación previa, lo que generó incertidumbre sobre cómo llevar a cabo el proceso de inclusión. Sin embargo, se observó un creciente reconocimiento de la diversidad promovido por el marco legal y la búsqueda de abordar las barreras que limitan la participación plena de los estudiantes. Esto evidencia que estamos transitando un proceso que tiende a validar y valorar el derecho a la igualdad de posibilidades y a la diferencia propia de cada uno.

Para abordar los últimos objetivos —indagar sobre efectos de la ley (26.206) y su aplicación, para describirlos desde una lectura institucional; y describir los efectos en la producción de subjetividades que se manifiestan en una escuela secundaria santafesina en relación a la inclusión escolar avalada por la ley 26.206—, los hallazgos permiten afirmar que dentro de las instituciones educativas confluyen diversas lógicas y se entrecruzan prácticas y discursos contradictorios, propios de la modernidad, la integración y la inclusión. Estos elementos son algunos de los efectos de la Ley 26.206 que, como plantea Stolkiner (2015), amplía derechos y habilita nuevas voces y actores sociales que comienzan a ser reconocidos. En este sentido, la ley impulsó fuerzas instituyentes que incorporan la diversidad históricamente negada, homogeneizada y normalizada, cuestionando los organizadores de sentido heredados de la modernidad (los cuales establecen un único modo de hacer escuela) y dió lugar a lógicas alternativas: la integración y la inclusión. Así, se abrió paso la creación de nuevos sentidos, nuevas prácticas, nuevas afectaciones y modos de habitar el mundo, es decir, nuevas formas de producción de subjetividades (Bozzolo, 2015; Fernández, 2005). Como expresó un directivo: “En lo que es inclusión, somos todos nuevos”, evidenciando la construcción de este proceso que continúa siendo una fuerza instituyente en la trama institucional que se encuentra en gestación permanente (Saidon, 1989).

Sin embargo, la producción de subjetividades también abarca aquellas variables sociales que producen al sujeto histórico y lo inscribe en un tiempo y espacio particular (Bleichmar, 2003). En este

sentido, se destacaron elementos propios de esta época como los avances tecnológicos y la influencia de ideales culturales contradictorios que priorizan el éxito individual, la competencia y la satisfacción inmediata; pero por otro lado, promueven valores como la solidaridad, la inclusión y la justicia social. También, se develó el malestar actual en manifestaciones como el bullying, padecimientos subjetivos, pérdida de autoridad de los adultos y exigencia de rendimiento, siendo algunas de las múltiples y heterogéneas particularidades de la época que pudieron ser dilucidadas y enunciadas. Sin embargo, no todo puede ser expresado y aún queda mucho por conocer e investigar sobre la temática.

Las instituciones educativas son espacios paradójicos, donde coexisten lo instituido y lo instituyente, lo heredado y lo que aún está en construcción; son espacios en constante movimiento. Identificar esta dinámica a partir de las lógicas, los discursos y las prácticas que se manifestaron en la escuela permitió reflexionar sobre los modos de producción de subjetividades. Junto a las particularidades propias de esta época y los malestares enunciados, se abre la posibilidad de cuestionar lo instituido, de generar nuevos sentidos, y de promover procesos transformadores que operen sobre el universo de significaciones que legitima tanto el funcionamiento de las instituciones como el posicionamiento de los sujetos que las habitan (Fernandez, 2005).

La escuela produce subjetividades al influir en los modos de vivir, convivir, pensarnos y vincularnos, influyendo en el posicionamiento de los sujetos en relación con la diversidad. En este entramado, el psicólogo educacional tiene un rol central como agente de lectura institucional (Maltaneres, 2010) y de transformación, con la capacidad de crear condiciones de alojamiento, construir dispositivos de escucha, y habilitar espacios donde circule la palabra, se simbolice el malestar y se construyan legalidades que incluyan al otro como semejante (Frison y Gaudio, 2017). Se trata de acompañar procesos de cambio que promuevan la inclusión como una práctica ética y política.

Desde esta perspectiva, es posible interpelar sentidos heredados, desmontar prejuicios, recuperar la palabra de los miembros de la comunidad educativa, alojar la diferencia y modificar la imagen de la norma. Implica también reposicionarse en el estar con el otro, transformando las miradas que dañan en gestos que acompañan, y construyendo espacios donde la diferencia no sea un problema a resolver, sino una riqueza con la cual aprender. Por ello, este trabajo no es solo académico: es una invitación a sostener una mirada que aloje, que acompañe y que contribuya a construir mundos más habitables para todas y todos.

Para finalizar, se proponen dos posibles líneas de investigación futuras. La primera se orienta a conocer cómo las políticas inclusivas impactan en otras instituciones, como las de salud mental, con el objetivo de ampliar la comprensión de la relación entre inclusión y producción de subjetividades en distintos espacios sociales. La segunda línea se centra en explorar cómo las diferencias de criterios y perspectivas dentro del personal docente y no docente influyen en el reconocimiento de la diversidad dentro de las escuelas, permitiendo identificar tensiones, acuerdos y obstáculos en los procesos de inclusión educativa.

Bibliografía

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Editorial Paidós Educador.
- Acebedo, M.J. (2002). *La implicación. Luces y sombras del concepto lorauniano*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. <https://fre.uy/a/0b3a741a/Acevedo-implicaci%C3%B3n.pdf>
- Achilli, E. (2009). *Trabajo de campo. Acceso e intersubjetividad. (Fragmento: características de escenarios)*. Maestría en Didáctica de la Enseñanza Media. Uruguay.
- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. [Mel Ainscow Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia - PDF Descargar libre \(docplayer.es\)](#)
- Alemañy Martínez, C. (2022). *Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. Educrea. <https://educra.cl/integracion-e-inclusion-dos-caminos-diferenciados-en-el-entorno-educativo/>
- Angelino, A. y Almeida, M. E. (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/36>
- Asociación Americana de Psicología. (2020). *Manual de publicación de la Asociación Estadounidense de Psicología* (7ª ed.) <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>
- Ávila Francés, M., (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 159-174.
- Berón, C. D. (2015). *Integración escolar de adolescentes con discapacidad en el ámbito de Educación Formal de la ciudad de Santa Elena*. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bayeto, G. (2017). Convivencia escolar, inclusión y disyuntivas en una experiencia de intervención en una escuela secundaria de adultos: De la inclusión como derecho al alojamiento del sujeto en el lazo educativo. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus*

<https://www.infeies.com.ar/numero6/bajar/PC.1.Bayeto.pdf>

Besse Juan. (1999). El diseño de la investigación como signifiante: exploraciones sobre el sentido. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona* 148. <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-148.htm>

Bué, R. (2017). El aula escolar como espacio singular de teorización de las prácticas en la enseñanza de la historia. [https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/677/Bue%2CR.ElAula.pdf?sequence=2&isAllowed=y#:~:text=El%20aula%3A%20un%20espacio%20singular&text=Seg%C3%BAAn%20Edelstein%20\(2011\)%20podemos%20considerar,conocimiento%20y%20adquiere%20caracter%C3%ADsticas%20particulares.](https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/677/Bue%2CR.ElAula.pdf?sequence=2&isAllowed=y#:~:text=El%20aula%3A%20un%20espacio%20singular&text=Seg%C3%BAAn%20Edelstein%20(2011)%20podemos%20considerar,conocimiento%20y%20adquiere%20caracter%C3%ADsticas%20particulares.)

Bozzolo, R. (20 de Octubre de 2015). *Condiciones actuales de producción de subjetividad*. Proceso grupal. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <http://procesogrupal.overblog.com/2015/10/condiciones-actuales-de-produccion-de-subjetividad-por-raquel-bozzolo.html>.

Bleichmar, S. (1999). *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo*. Wordpress. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://catedraedipica.files.wordpress.com/2020/08/4.-s.-bleichmar-entre-la-produccion-de-subjetividad-y-la-constitucion-del-psiquismo.pdf>

Bleichmar, S. (30 de julio de 2003). *Acerca de la subjetividad*. Conferencia en la Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.). Seminario EPIS1. Recuperado el 28 de agosto de 2023 de <https://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003>

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social- Violencia escolar*. Noveduc.

Borsani, M. J. (2020). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. HomoSapiens ediciones.

Castel, R. (1991). *La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión*. <https://catedrainstitucionalucalp.files.wordpress.com/2017/03/castel-roberto-la-dinamica.pdf>

Castells, M (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Castells-LA_SOCIEDAD_RED.pdf

- Cepeda Sánchez, J. (2018). Pensando el enigma de la subjetividad a través de la diversidad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), 233-258. Editorial Paidós.
- Constitución de la Nación Argentina [Const]. Art. 1. 24 de agosto de 1994 (Argentina). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/constituciones/nacional>
- Constitución de la Provincia de Santa Fe [Const]. Sección Octava. 14 de abril de 1962 (Argentina). <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/203482/986161/>
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Artículo 1 y 4. 14 de diciembre de 1960. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Preámbulo. 13 de diciembre de 2006. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 1°. 13 de diciembre de 2006. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Cucco García, M. (2006). *Malestares y micromecanismos subyacentes* [Archivo PDF]. https://www.procc.org/pdf/Malestares_cotidianos_y_micromecanismos_subyacentes.Cucco.2006.pdf
- De Obiols, S. D. S. y Obiols, G. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Noveduc Libros.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por la cual se establecen los derechos de todas las personas. Artículo 26. 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Prefacio. 7-10 de junio de 1994. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Decreto 2703 de 2010 [Ministro de Educación]. Se establecen las pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. 17 de diciembre de 2010.

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/143831/706874/file/Decreto%202703%20-%20Proyecto%20de%20Integracion.pdf>

Díaz, E. (1999). ¿Qué es la posmodernidad?. *Posmodernidad* (pp. 11- 33). Ed Biblos.
<https://catedragavito.com.ar/wp-content/uploads/2020/04/diaz-esther-posmodernidad-cap1.pdf>

Díaz, R., Badano M. (s.f.). *Análisis de la entrevista Frases significativas*. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Doltó, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Seix Barral.

Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Pino Juste, M. R. y Vázquez Varela, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50.
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37443385003.pdf>

Echeita Sarrionandía, E. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=8418f6387eecd06bJmltdHM9MTcxODIzNjgwMCZpZ3VpZD0xOTZhZTYyNS02MzNhLTYYyMWQtMDAwZS1mNGMxNjI1ODYzOWMmaW5zaWQ9NTE5Ng&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=196ae625-633a-621d-000e-f4c16258639c&psq=iNCLUSI%c3%93N+Y+EXCLUSI%c3%93N+EDUCATIVA.+%e2%80%9cVOZ+Y+QUEBRANTO%e2%80%9d1+Gerardo+Echeita+Sarrionandia&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucmVhYXV5Yy5vcmcvcGRmLzU1MS81NTEyNzAyNDAwNS5wZGY&ntb=1>

Educación Inclusiva. (10 de febrero de 2022). Gobierno de Argentina. Recuperado el 29 de Agosto de 2023 de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender/autoevaluacion/educacion-inclusiva>.

Fernandez, A. M. (2005). *Política y Subjetividad*. Editorial Biblos Sociedad.
<http://www.anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2014/12/Pol-y-sub-consulta.pdf>

- Fernandez, A. M. (1999). *Instituciones Estalladas*. Editorial Eudeba.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Editorial Paidós.
- Flick, U. (2004). *Muestreo, selección y acceso*. Introducción a la investigación cualitativa (pp. 47-59). Ediciones Morata S. L.
<https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Freire, P. (1968) *Pedagogía del oprimido*.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual. La metamorfosis de la pubertad*. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. Amorrortu editores. Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. Siglo veintiuno editores.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Amorrortu editores.
- Frison, R. y Gaudio, R. E. (2017). *Malestar subjetivo, malestar social: coagulación o transformación*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
<https://www.aacademica.org/000-067/258>
- Galende, E. (1994). *Psicoanálisis y Salud Mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*. Paidós.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. *Pensando las instituciones* (pp. 125- 158). Paidós.
- García, B. (25 de marzo de 2022). Bullying: *Una mirada desde el psicoanálisis*. Nombre del sitio web. <https://beatrizgarcia.org/bullying-una-mirada-desde-el-psicoanalisis/>
- Gerez Ambertín, M. (2008). *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico*. Letra Viva.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

- Goffman, E. (1972). Introducción. Sobre las características de las instituciones totales. *Internados* (pp. 13-25). Ed Amorrortu.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder
- Jacobo, B. E. Z. (2015). Inclusión, diversidad y subjetividad. *Inclusión y diversidad en la escuela, 1er encuentro* (pp- 10- 27). Universidad del Tolima
- Jozami, M. E. (2009). El adolescente: un sujeto- un exilio. *De pasiones y destinos. Contribuciones psicoanalíticas a la orientación vocacional*. Letra Viva.
- Zardel Jacobo, B. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zardel Jacobo, B. (2015). Hacia el pensar de la diferencia. Una propuesta de subversión a la discapacidad. *Revista Inclusiones* (2), pp. 166-175.
https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Frevistainclusiones.org%2Findex.php%2Finclu%2Farticle%2Fview%2F2842&psig=AOvVaw2G-38xDV_SJa3NAV6-nyY4&ust=1718419376532000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAcQrpoMahcKEwjogdWWidqGAXUAAAAAHQAAAAAQBA
- Kaminsky, G. G. (1990). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Lugar Editorial.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (10 de enero 2022). *Inclusión en Educación*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/quito/inclusion>
- Ley 26.061 de 2005. Por la cual se establece la Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 28 de septiembre de 2005.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>
- Ley 26.150 de 2006. Establece el derecho de todos los estudiantes a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos y privados de todas las jurisdicciones. 4 de octubre de 2006.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Ley 26.206 de 2006. Por la cual se modifican las normas que regulan la Educación Nacional Argentina. 14 de diciembre de 2006.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Ley 26.378 de 2008. Aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas. 21 de mayo de 2008.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/141317/texto>
- Ley 26.657 de 2010. Derecho a la Protección de la Salud Mental. 2 de diciembre de 2010.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>
- Ley 24.195 de 1993. Leyes de educación 1993.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>
- Ley 26.150 de 2006. Establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en establecimientos educativos.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Lourau, R. (1994). *El análisis Institucional*. Amorrortu editores.
- Maltaneres, V. (2010). ¿Qué significa intervenir como psicólogos educacionales?. En A. Bloj (comp.), *Intervenciones en Psicología Educativa*. Laborde.
- Marradi, Archenti Y Piovani. (2007). *Diseño de investigación*. Metodología de las Ciencias Sociales (pp. 71-86). Emece Editores.
<https://desarrollomedellin.files.wordpress.com/2017/03/marradi-a-archenti-n-piovani-j-2007.pdf>
- Minnicelli, M. (2013) *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens.
- Montenegro, S. (2019) *Efectos del discurso inclusivo en los sujetos con necesidades educativas especiales en la escuela común desde la perspectiva del maestro integrador*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
<https://www.aacademica.org/000-111/808>
- Mordoh, Edmundo, Gurevich, Mónica, Thompson, Santiago, Mattera, Susana, y Lombardi, Gabriel. (2005). Efectos analíticos del psicoanálisis. *Anuario de investigaciones*, 12, 239-243.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862005000100025&lng=es&tlng=es.

- Naciones Unidas. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia Escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, (10) , 77-89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520028.pdf>
- Ocampo González, A. A. (2013). Mejorar la escuela inclusiva: un análisis en torno a las conciencias explicativas de la diversidad y las posibilidades subjetivas de la cultura escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(3), 557–589.
<https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866412003.pdf>
- Odetti, C., y Russo, M. L. (2019). Educación en la Diversidad. Inclusión más allá de la Escuela. Discursos y prácticas sociales en la configuración de la identidad de las personas con discapacidad. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (21).
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3666>
- Presidencia de la Nación. (s.f). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. La convención en síntesis. Agencia Nacional de Discapacidad.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_ley_26378_convencion.pdf
- Pujó, M. (2001). *Lo que no cesa del psicoanálisis en su extensión Adolescencia y discurso*. Ediciones del seminario.
- Rascovan, S. (2012). La transición de la adolescencia a la adultez. *Los jóvenes y el futuro: programas de orientación para la transición al mundo adulto*. Buenos Aires.
- Psicoteca.Real Academia Española (2022). Efecto. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 28 de Agosto de 2023, de <https://dle.rae.es/efecto>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona Anagrama
- Resolución 1290 de 2023 [Ministro de Educación]. Establece los modos de intervención de las escuelas de la modalidad especial como apoyo a la inclusión en la trayectoria educativa.

11 de septiembre de 2023. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Res-1290-23-1.pdf>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*.

Rojas, M. C. y Sternbach, S. (1994). Cultura y subjetividad: Un desencuentro fundante en *Entre dos siglos una lectura psicoanalítica de la posmodernidad* (pp. 11-29). Lugar Editorial.

Royer de García Reinoso, G. (1982). *Grupos de admisión*. <https://es.scribd.com/document/377516327/Gilou-Royer-Garcia-Reinoso-Grupos-de-Admision>

Royer de García Reinoso, G. (s.f.). *Relaciones del psicoanálisis con lo social y lo político*. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-autonoma-de-entre-rios/teoria-psicoanalitica/8-garcia-reinoso-g-relaciones-del-psicoanalisis-con-lo-social-y-lo-politico/33849478>

Saidón, O. (2002). Neurosis en la actualidad en *Clínica y Sociedad, Esquizoanálisis*. Editorial Lumen.

Saidón, O. (1989). Hacia una clínica institucional en *Lo Grupal* 7. Ediciones Búsqueda

Samaja, J. (1996). El análisis del proceso de investigación. *Epistemología y Metodología* (pp. 203-307). Editorial Eudeba. <https://eymiaudiovisin.files.wordpress.com/2016/08/3-samaja-juan-epistemologia-y-metodologia-cap-4.pdf>

Schvarstein, L. (1992). *Psicología social de las organizaciones*. Editorial Paidós.

Schlemenson, A. (1990). La organización como objeto. Siete dimensiones para su análisis. *La perspectiva ética en el análisis organizacional. Un compromiso reflexivo con la acción*. (pp. 168- 204). Paidós. <https://drive.google.com/file/d/0ByTFPQ-ahlgLVUJ5enJUWmZGM2s/view?usp=sharing&resourcekey=0-3uqg2VqjIR5JZe5C-fB98g>

Schlemenson, A. (1998). El análisis organizacional desarrollo teórico-metodológico. *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. (pp. 23-47). Paidós. https://drive.google.com/file/d/0ByTFPQ-ahlgLaGJfdHl6aEZUeTg/view?usp=sharing&resourcekey=0-eeHFVn7ozDJO9y_tN-4f6g

- Segni, S. D. (2018). Releyendo Adolescencia, Posmodernidad y Escuela: Veinte años después. *Revista Observatório*, 4(2), 480–499. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n2p480>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Significados. (sf). Efecto. En *Significados.com*. Recuperado el 29 de Agosto de 2023, de <https://www.significados.com/efecto/>
- Schlemenson, A. (1990). La organización como objeto. Siete dimensiones para su análisis. *La perspectiva ética en el análisis organizacional. Un compromiso reflexivo con la acción*. (pp. 168- 204). Paidós. <https://drive.google.com/file/d/0ByTFPQ-ahlgLVUJ5enJUWmZGM2s/view?usp=sharing&resourcekey=0-3uqg2VqjIR5JZe5C-fB98g>
- Sclenenson, A. (1998). El análisis organizacional desarrollo teórico-metodológico. *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. (pp. 23-47). Paidós. https://drive.google.com/file/d/0ByTFPQ-ahlgLaGJfdHl6aEZUeTg/view?usp=sharing&resourcekey=0-eeHFVn7ozDJO9y_tN-4f6g
- Sirvent, T. (2007). *El Proceso de Investigación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogía. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade* (79). <https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/?format=pdf>
- Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, (8). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Skliar, C. (2009). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Facultad de UNER Trabajo Social. https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpsicopedagogia.com.ar%2Fwp-content%2F2018%2F03%2FSkliar_Acerca-de-la-alteridad.pdf&psig=AOvVaw2ApahusxxBM1t2fkTqIynH&ust=1718824417101000&

[source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAQQn5wMahcKEwio1PGk7-WGAxUAAAAAHQAAAAAQBA](https://www.google.com/search?source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAQQn5wMahcKEwio1PGk7-WGAxUAAAAAHQAAAAAQBA)

Skliar, C. (2009). Educar la mirada. *Revista Sin puntero*, (3).
<https://laescuelaylosjovenes.blogspot.com/2010/02/educar-la-mirada.html>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, (11), 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>

Steinar, K. (2011). *Análisis de las entrevistas*. Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata.

Stolkiner, A. (1987). Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación. Elichiry, N.E. (Ed.), *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. (191-202). Ediciones Nueva Vision

Stolkiner, A. (2015). El enfoque de derechos en salud y las prácticas en salud mental, *Experiencias en Salud Mental y Derechos Humanos: aportes desde la política pública*. (17-28). Secretaría de Derechos Humanos.
<https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstreams/37e55413-a0de-4685-91d5-e72495b289bd/download>

Ubieto, J. R. (2016). *Notas sobre el acoso escolar. Una perspectiva psicoanalítica*. Nombre del sitio web. <https://www.revistavirtualia.com/articulos/17/malestar-en-la-civilizacion/notas-sobre-el-acoso-escolar-una-perspectiva-psicoanalitica>

Untoiglich, G. (2020) Las promesas incumplidas de la inclusión. En *Las promesas incumplidas de la inclusión* (p. 27-66). Noveduc.