

1.

HACIA LO COMÚN, A PESAR DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. ANÁLISIS SIMBÓLICO EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

*Towards the common, despite of special education. Symbolic analysis in
Argentinean education.*

María Martha Fernández

Cátedra de Pedagogía Impolítica (CPI). Argentina Fundación DIIDES. Chile

Doctoranda en Filosofía. Master en Ciencias de la Religión.

mariamarthafernandez@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7093-9978>

Abstract

Desde el des-enfoque impolítico, este artículo busca comprender la posibilidad de una plena educación inclusiva en el neoliberalismo. Para ello, se analizará el borde compartido entre lo común y lo especial hacia el horizonte de la comunidad, en su entramado simbólico con la colaboración de los conceptos de reproducción y dispositivo, a partir de lo propuesto por la Ley de Educación Nacional.

From the “impolitical” out-of-focus, this article attempts to understand the possibility of a fully inclusive education in a neoliberal context. To achieve this, the article analyses the limit between common and special towards the community horizon, in its symbolic framework with the collaboration of the concepts of reproduction and device, based on what is proposed by the National Education Law.

A partir do desenfoco impolítico, este artigo procura compreender a possibilidade de uma educação especial e inclusiva no neoliberalismo. Para tanto, será analisada a beira

compartilhada entre o comum e o especial em direção à comunidade como horizonte, em sua rede simbólica com a colaboração dos conceitos de reprodução e dispositivo, a partir do que é proposto pela Lei Nacional de Educação.

Palabras clave: educación inclusiva, impolítico, neoliberalismo, común, comunidad

Keywords: inclusive education, impolitic, neoliberalism, common, community

Palavras chaves: *Educação inclusiva, impolítico, neoliberalismo, comum, comunidade,*

Contexto.

La propuesta de educación inclusiva cuestiona la relación con el Otro, en profundidad. De un Otro, diverso y diferente. Y es en la diversidad donde ubicamos el espacio de reflexión ante un mundo en donde las urgencias sociales y ambientales, han puesto en agenda y dentro de ella en prioridad cómo seguirán los procesos de desarrollo y producción. Todo indica que el camino emprendido en la Revolución Industrial con bases en el Contrato Social, deben repensarse y accionar para detener la exclusión y las prácticas ecocidas. La disyuntiva de otro camino, incluso de un espacio-tiempo de transición-reflexión, se impone.

La modernidad se destacó en la adquisición de derechos sociales. Por un lado, la escalada tecnológica de progreso y evolución en uno de ellos que imprimió en los

cuerpos, en los grupos sociales exigencias como las guerras a gran escala, por demás cruentas y una reestructura global que arriba al hito de Auschwitz. Nace de estas cenizas, el sendero que supone la adquisición de derechos que albergaban la esperanza de grupos étnicos, etarios, culturales, entre tantos otros.

Esta cruzada, que por otra parte reparaba y saneaba los quiebres profundos, dejando entrever un grito que el campo de la educación y en transversalidad otras tantas instituciones hasta el Estado deben escuchar: respeto a la alteridad y diversidad. Esta supone un afuera del antropocentrismo y, por ende, de todo lo pensado para, por, de, desde, en, con, ante el humanismo. Un desplazamiento es urgente e imperioso ¿qué sucede fuera de este humano que busca una distinción de y en lo común, pero a la vez lucha por que su visibilidad no termine siendo vulnerada? La Pandemia mueve desde los cimientos abriendo la oportunidad de preguntarnos ¿era tan normal, la normalidad? La vida en términos biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos está en incesante cambio, incesante. Ante la diversidad, la normalidad es su contrapropuesta. Pensar la sustentabilidad desdeñando la diversidad es reducir la vida y todos sus componentes, al disciplinamiento de la mirada del hombre y la escuela no es la excepción.

¿Nos estamos educando para la diversidad? Si es parte de nuestras escuelas con docentes y estudiantes diversos a nivel cultural, sexual, funcional con recorridos vitales diferentes, biografías particulares ¿Qué queda afuera de las aulas, contenidos, prácticas, políticas? Los marcos legales, las intenciones empujan en dirección a la inclusión, sigue siendo una tarea compleja y luego de varias décadas que en Argentina comienza con las intenciones de la Ley Federal de Educación (1993) y se enfatiza en la Ley de Educación Nacional (2006). Todos los niveles estamos cuestionados y debemos una reflexión profunda, autoproblematización, desde una perspectiva crítica-creativa bajo el desenfoco propio de lo impolítico sobre los conceptos de común y comunidad en relación con la inclusión, sin perder la perspectiva de la diferencia. La reproducción de la categoría especial consolida una visión segmentaria entre la modalidad común y especial. Hasta nuestros días se observa la necesidad de docentes especiales

demandados por el mercado laboral para atender la educación de la población con discapacidad o dificultades de aprendizaje.

Como institución moderna, la escuela, ha cristalizado la imposición de producir ciudadanos para cumplir con la demanda del mundo laboral que reproducen matrices simbólicas patriarcales¹hegemónicas, que se materializan en organizaciones verticalistas, gerontocráticas y machistas. La unidad familiar basada en el funcionamiento patriarcal, transmitió ese patrón que como dispositivo² traza sus influencias hasta nuestros días. Estos nudos de sujeción simbólica, encuentran uno de los mayores exponentes en el contrato social que desde el siglo XVII, sostiene la comunión estática entre los actores de la sociedad, supone una homogeneización que no identifica distinciones.

Las consecuencias históricas nos obligan a sospechar de este orden heredado, que a partir del advenimiento de la democracia toma otras implicaciones instalando derechos y obligaciones que nos convierten en sujetos de derecho, contemplan la privatización de la existencia, la noción de orden como “inmunidad individual” y el concepto de nosotros. Sin embargo, en relación de cada uno con el todo, termina desmembrando la relación de yo y tú, célula fundamental en la educación y transforma el espacio comunitario, en un espacio de competencia. El resultado de la instalación del estado moderno y su concepción de propiedad y del ensueño de posesión de sí mismo, de sus lógicas y relaciones. La disociación y desmembramiento social, provoca en este latifundio de soledades en el que el temor se instala y se acrecienta ante otros individuos que compiten por bienestar, la estabilidad y la capacidad de incrementar el patri-monio. La lucha es por las pertenencias, ya sea de la tierra como del conocimiento, de ahí la

¹ Según Hartman “Podemos definir el patriarcado como un conjunto de relaciones sociales entre los hombres que tienen una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre los hombres que les permiten dominar a las mujeres”, (1980, p.88) Pero vamos más allá de esta categoría para comprender la violencia simbólica que esta produce como asimetría de poder. Simbólica, porque reside en el imaginario antropológico, como mediación, interpretación, atravesando lo cultural conformando relaciones, ordenando, nominando y dominando.

² Dispositivo como “operador de poder”, estrategias y formas de sujeción como define Foucault. Giorgio Agamben refuerza desde su función estratégica y dominante cuyo *locus* de acción puede ser un discurso. Foucault señalaría que atraviesa las instituciones, edificios, leyes, que como un *reseau*, red, para Agamben incluye la episteme.

tendencia a las hiperespecializaciones³. En este marco, las estrategias que traen como consecuencia son: la competencia, la soledad del ganador, abanderado, “el mejor entre los mejores”. Jacquard, genetista y defensor las diferencias, advirtió que en las actuales escuelas de elite la competición, identifica y selecciona a los más conformistas. En un mundo que demanda versatilidad y renovación, esto es altamente peligroso, porque son incapaces de ser creativos y versátiles. La competitividad exige saber reglas y acatarlas, lo que implica darlas por válidas y no transgredirlas, esto se imprime en la semántica: carrera, grados, calificaciones, en otros tiempos cuadros de honor. La pugna ha sido tomada como el motor de nuestras sociedades, en correspondencia con la propuesta del patrón patriarcal donde los aptos, que pueden, luchan y compiten, sobreviven. Esbozamos la primera pregunta: ¿qué elementos simbólicos sostienen la educación especial con sus orientaciones?

Entramado simbólico del neoliberalismo y sus insumos.

Garcés menciona que las dos contrafiguras de la sociedad moderna son el individuo asocial y la comunidad de pertenencia cerrada. El primero es imprevisto, amenazante y por lo tanto peligroso, causando la necesidad de la comunidad cerrada como espacio de defensa, “refugio defensivo y ofensivo sobre la dualidad nosotros/ellos”, (2020, p.35). Arbitrariamente en las últimas tres décadas se ha propiciado una falsa sensación de autonomía y el ensueño de vida individual impulsado por los medios de comunicación, las redes sociales y los múltiples recortes en los ingresos económicos. Pasamos de ser propietarios a ser usuarios, para luego transformarnos en inversores. El imperativo individualista fomentado por la competencia produce fobias sociales para algunos que no tienen contacto social, el empobrecimiento en Latinoamérica condena a la desaparición de la clase media y la pobreza es la pandemia instalada.

Se identifica otro motor de sentidos, que se relaciona con el patriarcado que es la matriz simbólica del neoliberalismo. Su entramado produce sentidos, ya que posibilita la creación de diferentes lenguajes y significados, representaciones del mundo y de la propia existencia individual y comunitaria. La dimensión simbólica está constituida por

³ Hiperespecializaciones que tienen dos movimientos, el alejamiento ontológico y la ceguera por el contexto.

prácticas lingüísticas y no lingüísticas, jurídicas, técnicas y militares, que resuelven una urgencia y tienen un efecto como expresión del discurso en el tejido histórico mediado culturalmente en la interacción con los otros o como Giroux⁴ la refiere, “una gramática cultural” y es amenazada, silenciada o promovida por el entorno escolar dominante que representa o filtra, las voces privilegiadas.

Foucault⁵ explica que un dispositivo opera en tanto tenga capacidad de orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar gestos, conductas, discursos. El dispositivo implica líneas de fuerza, y estas se “disparan” al ser líneas de subjetivación, si deja que eso suceda. Deleuze por su parte, profundizado sobre la subjetividad que había comenzado Foucault, sostiene que los excluidos son parte de la existencia marginal que supone las líneas de subjetivación. Estas, inconstantes concuerdan en procesos singulares de totalización, unificación, objetivación y por lo tanto subjetivación, al punto que propicia el surgimiento de una filosofía de los dispositivos. A lo que agrega, que las subjetividades impactan en lo considerado como un otro en el afuera, por lo que refuerza la idea desarrollada en “La arqueología del saber”, cuando analiza las identidades por distinción sobre la diferencia que yace en la diferencia de discursos, de historias y tiempos, “nuestro yo la diferencia de las máscaras. Que la diferencia, lejos de ser origen olvidado y recubierto, es esa dispersión que somos y que hacemos”. (Foucault, 1979, p.223).

Garcés, agrega que el individuo con su capacidad creativa, es combatido por las necesidades de la homogeneización, normalización y la necesidad de lo continuo⁶. En

⁴ Giroux en McLaren (2005). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4ta Ed. Siglo XXI, p.273-279

⁵ Foucault, M. (1969) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

⁶ Lo continuo, observado como homogéneo, liso sin irrupciones ni quiebres. Blanchot, indica que la continuidad tiene como cualidad lo superficial y no el volumen. Si lo discontinuo logra una discordancia, es sólo momentánea –provisional, utilizando un calificativo del mismo Blanchot-, incitando diferencias esenciales. Entonces, es fragmentario, interrumpe, intermitencia, detención devenida, dispersión que provoca el devenir. Lo advierte: “no es el mero reverso de lo continuo”. “Hacer, para una promoción de pensamiento discontinuo que no piense en función de oposiciones estériles, generando fosas comunes en donde yace lo que no se ajusta en un borde o en el opuesto. Hacer en dirección a una síntesis que permita una multiplicidad de sentidos, o hacia la contemplación de unas complejidades sincrónicas y dinámicas.”. (Fernández, 2019, p. 256).

una búsqueda de desenmarañar, y en atención al comportamiento inexorable e irreprimible de lo subjetivo. La escuela es un espacio donde actúan dispositivos identificables, pero el que nos ocupa por excluyente, homogeneizador, organizador y formador ético, en el que se trasluce el sistema ordenador de la modernidad.

El contrato social, ató conductas con un sentido regulador, nominando espacios de relaciones del yo con el tú, el yo y el nosotros, el yo y los otros, excluyendo del espacio común que fue recortado y regateado en aras de la propiedad, que lo desarrollaremos más adelante. La ilusión se tensó hasta la fisura, la imposición se cobijó en su génesis y hoy tiene el rostro de los marginados y la violencia. Se inauguran lógicas de contradicción que se sostiene en el corte “del hilo vertical con una decisión excluyente de toda relación, si no analógica, por trasposición metafórica, con lo otro de sí” (Esposito 2006, p. 31) al punto que logra romper con la relación con Dios a partir de la secularización lo que llevaría a lo político a su máxima despolitización de la sociedad a favor del soberano.

El neoliberalismo como dispositivo atravesó el patriarcado en un enroque de poder, y camaleónicamente, lo subsumió. Su cualidad máxima como explica Esposito es su capacidad de vaciamiento de sentido, su esencia es entrópica, autodisolutiva y capaz de lograr la transvaloración que opera en el terreno político con el poder de anular lo que toca, otorgarle el valor negativo que implota, dando por consecuencia la subordinación de la identidad, de esto surge la identificación directa o por contraste, en tensión dialéctica.

Elegimos la perspectiva impolítica, como la refracción de lo imposible, lo que no es, pero tampoco podrá ser. Des-enfoque que no supone dualidades ni dialécticas, ya que surge desde la diferencia en la diferencia, que excava hasta el borramiento de la división, o unión del autocontrol de lo político. Ese borramiento intensifica el límite diferencial por lo que no es ni contrapolítica, ni apolítica y mucho menos antipolítica. Para lo impolítico la política es la realidad, en un desplazamiento hacia lo ontológico, de esta manera se retira de sus bases y por ende del fundamento fundador, en una deconstrucción profunda e interna que Esposito la considera como una “autoproblematización”. Sin

teleologías, ni escatologías de lo político por su comprensión categorial de la modernidad. Con todo esto, critica la crisis final de la modernidad en donde la sucesión - progreso y continuidad- que provoca una disrupción (*dyabolon*) de su origen, a una posible unidad a la que es irreductible.

La educación se posiciona en la línea de los embates de la peor de las crisis: la de sentido que está dominada por la falta que interviene lo subjetivo y que en este escrito lo identificaremos como déficit, en su representación más profunda y abismal. La carestía que se encarniza en la diversidad cuya línea de subjetivación es determinada por un discurso hegemónico y se profundiza en la operatoria violenta de la reducción ya sea por violencia simbólica u ontológica. Esta maquinaria engendra excluidos, como rasgo propio del neoliberalismo, cuyos productos y servicios están dirigidos a la población promedio y cualquier esfuerzo adicional es inalcanzable y se agrava por la generación de más élites. El neoliberalismo es un sistema para un grupo selecto, sostenidos por y sobre, muchos; surgido después de la Segunda Guerra Mundial, en un mundo roto una elección absurda que repetía la guerra de los cien días y la primera guerra mundial. Europa sobrevivía al y con el fascismo surgido en sus entrañas, Lechner citado por Echenique (2018) observa la vinculación profunda del mercado y el control social de masas, cuya organización se “desmantela”, ante el imperativo de la responsabilidad individual. Este sistema opera en el fondo de lo cultural atravesando los valores y la conformación de un ethos que formula la representación en dos términos involucrados sujeto y Estado, es lo que primero entró en crisis. Las representaciones están intervenidas a partir de la constitución afirmada y asentada por la modernidad en el modelo Estado-nación.

En cuanto a la comunidad, desde la sociología se relaciona con lo propio, por lo que su cualidad no es homogénea, ni tampoco espectral. Tampoco puede ser un pasado progresado que se define como sociedad, respondiendo a las categorías de Tonnies, cuando piensa la contraposición de comunidad-sociedad. Ni apela a ser un momento, precapitalista que se reúne por sangre-parentesco o por vecindad o valores originarios (etnias). Weber asocia, la comunidad a la pertenencia territorial, pero destaca que es la matriz originaria de toda propiedad. Algunas corrientes de pensamiento conciben la comunidad como propiedad, otra que indican como sustancia producida por la unión, o la

que se conforma por la naturaleza de sus sujetos, que puede ser su propia identidad o una entidad superior, un origen espectacular. O como se define desde la *Gemeinschaft*: un todo que se puede perder o conseguir, que perteneció en otro tiempo añorado por lo tanto la búsqueda se sitúa en lo que le es más propio, o en busca de lo común.

Según Esposito, lo común, desde lo impolítico se sale de la dialéctica de antagonismos en el *communitas*⁷ se presenta como lo radicalmente diferente, colectivo y público. Al mismo tiempo engendra su imposibilidad, ya que el “ser en común” descentra la subjetividad que, en su retiro, consiente la relación. Lo comunitario no es una praxis y este peligro se instituyó desde los diferentes fascismos, en un proceso continuo de homogeneización “coexistencia definida”. A pesar de ello, el ser en común es con y en distinción. “Ser con”, por identidad, naturaleza, sangre, sustancia, filiación, origen, consagración. “Con”, relación que afecta al ser mismo en su textura ontológica. Estar con otros para un nosotros, exige la distinción, aunque el contacto sea extremo y estrecho. *Cum, mit, with* como el meta griego, suponen un *entre*, un espacio entre nosotros dándose un entramado, pero uno y otro juntos, de ahí que nos expone, presenta riesgo e implica experiencia con nosotros mismo y abiertos al afuera. El ser con, da sentido ya que nos compromete con nosotros mismos (como cercanía) y con otros (como lejanía), por tanto, dota de un movimiento de circulación en la coexistencia de singularidades infinitas, en lo abierto: “a lo largo, al borde, en los límites, entre “afuera” y “adentro” circula indefinidamente la posibilidad de sentido” Nancy en Esposito

“Hacerse cargo” de lo común, explica en “Conloquium” Nancy basándose en la etimología admite una carga, deber o tarea. *Koinos*⁸, para vivir y ser, parte y marca hendidura, ¿la falta siempre presente? *Onus*, officum, oficio, función, empleo, semántica que indica el deber que se adjudica la expropiación de la subjetividad. La etiología de este deber con la clase, los lazos eclesiales, la tierra, proviene del contrato social (Hobbes) que se construye sobre la distorsión de la propiedad y la disociación del lazo

⁷ En este texto nos detendremos en el concepto de *communitas* de Esposito, pero no desarrollaremos el concepto de *inmunitas*, como descargo de ese mandato de hacernos cargo del mandato humanista. Esta elección de recorte, responde a la intención del texto en general.

⁸ κοινός

comunitario: el sacrificio. El don que se da, que se sustrae o pierde, *munus*, genera un vacío radical o brecha original.

El sacrificio es la modalidad de relación del ser-con, por lo tanto, es su destrucción y ésta, impone -sin otra opción- la supervivencia. La autodestrucción es según Esposito, la huella del elemento arcaico u original de la relación y esta termina rompiendo la correlación sacrificio-conservación. El estado moderno se construye sobre el miedo que en su función constructiva mantiene el conflicto y violencia como forma de relación. El trasfondo simbólico, se puede hallar en el trabajo antropológico-psicológico de “Totem y Tabú”. Freud, opone los estados de naturaleza del civil al instinto; miedo, servidumbre a las instituciones, la sujeción a ellas al servicio voluntario.

Esposito revisa a cuatro pensadores que observan la comunidad Rousseau, Kant, Heidegger y Bataille. La falta irreparable para Rousseau señala una unión en el vacío y como primer pensador de la modernidad acuerda con el paradigma sacrificial en donde la comunidad se compone por seres aislados en posesión de si mismos. Distancia que produce una ruptura de la relación comunitaria.

En cuanto a Kant, la imposibilidad de la comunidad se da porque no hay posibilidad de nada en común, hay distanciamiento de sus integrantes ya que todo es exterioridad, porque existir es estar en un afuera extático. La ley como marco de voluntades en libertad originan la comunidad, ya que la libertad humana se opone a la naturalidad del mal, sin embargo, ante la ley, el sujeto, siempre está en falta. Este se encuentra sujeto a la ley que en su afán de universalidad desdibuja la subjetividad.

El éxtasis heideggeriano y la comunidad, no es para un ser en el mundo en común sino en un mundo particular. La experiencia para Bataille, piensa la comunidad para la muerte pues es en ella donde se anula toda posibilidad de imposibilidad y de inapropiación. Este autor considera la existencia finita y por tanto imposible de ser sacrificada. El pensamiento negativo exige el “no saber”, por tanto, no hay sociedad, ni estado, ni historia. Lo que se sacrifica es la verdad y el sentido. Para este autor, la comunidad se convierte en una cuestión del ser.

Pero, ¿qué se espera en ese sacrificio? El fin del sacrificio en el cual se fija la fascinación por el otro y por un afuera absoluto.

Lo común con la cualidad de lo impropio: diferencia, alteridad, singularidad y compromiso, lo que augura una relación problemática, cuestión que en la modernidad se diluye y anestesia con la ilusión y consuelo de pertenecer ante la ausencia de diferencia ya que “todos somos iguales”. Bauman lo explica así: “el sentimiento de identidad común (...) es una falsificación de la experiencia” generando “no lugares” que cada vez ocupan mayor espacio, como ocurre con los aeropuertos, autopistas, hoteles.

La gran clave del neoliberalismo y volviendo a Jacquard es la competencia, grandes objetivos que distancian los estándares de los países. En consecuencia, es un modelo para una minoría y es excluyente acrecentando la marginalidad, provocando centralismos y reivindicando hegemonías. Recurrimos a la pregunta: ¿es el modelo de inclusión pasible de materializarse en una sociedad neoliberal? A la vista de sus cualidades simbólicas, pues no. Es más, la educación conlleva a un reconocimiento de recursos y aprendizaje de otros y esto, claramente, atenta contra el modelo neoliberal que se erigió en un ambiente propicio abonado por el sistema patriarcal. Atado y forzado, pero también fisurado.

En dirección al horizonte impolítico, podríamos adentrarnos en esa im-posibilidad, en tanto, la discusión problematice profundamente advertidos de la operación simbólica de la modernidad, apelando a la etimología en un devenir hacia un prefijo in, lo que resultará en una apertura en profundidad hacia la posibilidad de un común. Pues bien, esa im/in-posibilidad, tiene que ser incluida con respeto para la diferencia. El movimiento disolutivo y entrópico es radial y superficial, por lo que apela al orden, control de la competencia, verticalidad y jerarquía. A mayor organización, mayor eficacia y rigidez.

Ante el impedimento de la construcción de un espacio de inclusión de diversidad y diferencias por lo expuesto, en la educación se han dado muchos esfuerzos e intentos, y un “cómo sí” doloroso y transformándose en una mala experiencia para estudiantes, docentes y comunidades, promoviendo el pensamiento de oposición, lógicas de

contraposición normal/especial, nacionales/extranjeros, hetero/homo, 0/1 binario y limitando al pensamiento dicotómico.

Para el neoliberalismo la diversidad, mina en todos los sentidos ese intento de homogeneización además de ser la causa de los “desvíos” de lo considerado como normal. Para el neoliberalismo y la construcción de su crítica la especialista en educación y filosofía, Marina Garcés, propone un “combate de pensamiento”, fuera del paradigma moderno y la oposición de términos, la dicotomía reduccionista “luz contra razón, razón contra dogma, autonomía contra heteronomía”. Este combate al que nos unimos en la intención para pensar la educación, se libraré desde diferentes por lo que exige un compromiso ético, a donde apuntaremos a lo largo del texto.

Éticamente, la operación de vaciamiento de sentido esgrimiendo el paradigma del déficit, que atraviesa transversalmente a la educación en la salud, trabajo, vivienda, calidad de vida, relaciones, los cuerpos que terminan conceptualizándose en términos cuantitativos que gradúan, escalan, miden bajo la sombra de la falta, carencia en comparación con el patrón de normalidad: el canon. Para el funcionamiento de estas escalas basadas en evaluaciones estandarizadas, se requiere atomizar, separar las partes para hacerlas localizables y manipulables. El déficit solo ve rotos, necesitados, carentes, maniobra altamente útil y efectiva para el mercado de bienes y servicios, consumo y demanda neoliberal.

Para este “combate de pensamiento” a disposición, tomamos como la reproducción como concepto que permite la perpetuación de los dispositivos desarrollado por Bourdieu. Considerando la reproducción⁹ de las estructuras primeramente incorporadas, que conforman el habitus descrito como estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras orquestadas de forma colectiva, que operan como condicionamiento existencial como generadores y organizadores de prácticas y de representaciones “objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” (Bourdieu, 2007, p. 86) Estas se

⁹ Estamos en conocimiento que para la pedagogía crítica como puede ser Giroux y McLaren, este término ha sido desarrollado sobre la base de Bourdieu, por lo que hemos decidido acceder a este marco teórico.

proyectan generando un habitus de clase, y conservando hegemonías y estructuras de poder generando clasificaciones que están fundamentadas y garantizadas en la acumulación de bienes y poderes que se observan en prácticas reproductivas.

El nivel simbólico para este sociólogo supone formas, representación o significación de conocimiento, comunicación, relación, integración social y que forman las convenciones que pautan lo social tal como símbolos, signos, significaciones, representaciones, códigos, clasificaciones por lo tanto categorías.

La reproducción en uno de sus aspectos relacionados con el capital cultural causa de las desigualdades como se da en el seno de la educación primera cuando se inicia la adquisición de la socialización, el niño hereda cierto capital cultural acorde con su pertenencia de clase. El capital cultural socialmente más valorado (dominante) es más probable que aparezca entre los núcleos de mayor nivel socioeconómico (background familiar); al mismo tiempo, la escuela tiende a valorar precisamente ese capital. Entonces, el niño de origen social alto tiene mayor probabilidad de éxito porque posee cierto capital cultural, heredado de sus padres y valorado por la escuela, que le ayuda a dominar el currículo escolar, a diferencia del procedente de familia con menor estatus social. (Cervini 2002, p. 454) En otro aspecto, se asocia al conocimiento hegemónico ya que rige sobre los sistemas de objetivación a nivel sociocultural, constituyendo e instituyendo el sentido común como lógico, normal y legítimo.

Por consiguiente, el habitus sustenta y antecede la conciencia y el lenguaje en un campo o red de relaciones entre sistemas escenario de luchas, que resultarán en la conservación o transformación de estructuras. En la institución educativa se reproducirán valores, orden, organización social ya que es en la educación donde este combate se lleva a cabo. Desde la reproducción, se puede comprender el vaciamiento sustancial o lo que es lo mismo: de la idea vaciada de toda representación “fundamento ya ausente”, o de cualquier vínculo interior a la lógica de contenidos (los sujetos) que lo habitan.

Si tomamos la reproducción como el proceso de perpetuación cultural y social, arribamos a la necesidad de hallar nociones que guíen la construcción de un modelo de inclusión educativo que habilite un espacio común, de experiencias compartidas y de valores

compartidos cuyos límites provoquen la igualdad y justicia. Un espacio con, un espacio de entres, un espacio de “y” relacional, de “re” unión que cuestione este “único mundo posible” esta versión desgastada y desalojante que empieza a despedarse bajo nuestros pies.

“Lo que está en disputa, es el valor de la vida” y las actividades necesarias para su cuidado y protección”. (Cabrera y Ussher, 2019, p.5) Límites vivibles y habitables, en una realidad que parece ser eterno e infinito, -desfondamiento de lo natural- provoca una arbitrariedad que produce aún más rupturas, fisuras y heridas, pues conlleva más atomización en espacios narcisistas de soledades autocomplacidas y de exclusión.

En gobiernos neoliberales las situaciones de violencia se agravan significativamente, junto al desmantelamiento del sistema de protección social se produce una disputa por el sentido que asumen los derechos, se avanza en una violencia progresiva de los cuerpos, como exterminio silenciado, que genera estrategias tanatopolíticas que producen poblaciones extinguidas, descartables, (Bialakowsky, 2004 en Ussher, 2021, p. 69)

Desde los aportes de Bourdieu, será el de violencia simbólica el que requeriremos para atender las violencias que causan las fuerzas de disolución y contradicción afirmando oposición y polaridad, en donde reposa la arbitrariedad, lógica de las ilógicas de lo cotidiano. El poder simbólico, ni universal ni natural, se basa en el capital simbólico por ser la representación que legitima al capital en todas sus posibilidades. La “transubstanciación de las relaciones de fuerza”, legitimación y encubrimiento, que impone la violencia -relaciones de fuerza- aunque no sean identificables lo que le otorga efectividad, pero a la vez produce un alto gasto de energía. En los “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron 1996) analiza la violencia simbólica en la educación considerando la arbitrariedad de la cultura académica que brinda un sostén primero por hegemónica. En, su obra “La reproducción”, indica la dominación patriarcal como violencia que se presenta en trabajos en los que se aprecia la “disposición femenina”.

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25).

Para estos autores toda acción pedagógica, produce violencia al ejercer la autoridad pedagógica. La forma simbólica de imposición de representaciones y sentidos como puede ser en la cultura y el lenguaje, define la violencia simbólica. Al ser aceptadas, se arraigan cada vez más y en estas operaciones las sumisiones, postergaciones, valoraciones de clase, encuentran el ambiente propicio en donde el único límite posibles es la muerte, por eso la mención de lo extinguido y descartable. La violencia simbólica en el marco del capital simbólico, como la fortaleza de una acumulación histórica de representaciones que suponen jerarquías de clase, hegemonías, consolidan por saturación ideologías que se hacen manifiestas en prácticas sociales que se imponen gracias a encumbrarse en su propio poder. Se debe atender que de estas representaciones suponen eurocentrismo, no dialoga con la producción de pensamiento de Latinoamérica, antropocentrismo que supone una reducción de la naturaleza como medio para los fines que como especie requerimos, adultocentrismo, capaz de corregir y silenciar la voz de nuestras infancias y juventudes, y otros ismos que aplanan la diversidad hasta desaparecerla. Y no podemos olvidar el colonialismo, que como Skliar menciona en dirección al no lugar que supone la modernidad, a lo que se suma el trasplante lento y violento del saber hacia el interior del colonizado para que se produzca la apropiación y “le sea natural” lo que produce silenciamientos. Sintetizando, la reproducción perpetúa la violencia simbólica, el traspaso de sentidos, valores, significaciones y representaciones. Veremos más adelante como a partir de la ley se busca generar espacios de garantía de la igualdad, equidad y justicia.

Para observar qué sucede en la educación argentina, analizaremos las dos últimas leyes de educación, la anterior Ley Federal de Educación y la vigente, Ley de Educación Nacional, bajo la perspectiva de los modelos que supusieron la educación especial, uno de transición y que suponía la intervención institucional para “reparar” “completar” la

deficiencia que era el modelo de integración y el modelo de inclusión o de autonomía, que es el horizonte donde nos ubicamos que supone un espacio sin barreras, ni exclusiones de la diversidad que mencionaremos posteriormente.

Breve análisis histórico jurídico para la inclusión: desde la Ley Federal de Educación a la Ley de Educación Nacional.

La crítica no es contemplativa supone acción, por lo tanto, transformación de índole creativa. En cuanto a la ley como parámetro, el Estado es garante, observador y mediador. El contexto de este marco normativo se trata de un proceso donde el neoliberalismo llevó adelante la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 en una década donde la crisis del modelo económico keynesiano. El modelo de bienestar provocó en 1992 la descentralización de la educación reflejada en la Ley 24049 que suponía el segundo traspaso del gasto a las provincias de las escuelas secundarias y terciarias para achicar el gasto público, en el marco de provincialización de los servicios, caída de la institucionalidad y la presencia del caudillismo provincial en un intento de recuperar el poder desde las provincias reactivando conflictos históricos provenientes de la debilidad política de los últimos años del gobierno de Raúl Alfonsín (1986). Esto provocó un aumento de racionalidad política y económica en detrimento a la educativa.

La LFE, aumentó la edad de obligatoriedad para “atar” las fisuras provenientes de las cuestiones económicas gracias a los procesos inflacionarios y la flexibilización laboral que imponían más horario de trabajo por igual retribución. Ese mismo año, intentando paliar la situación socioeconómica se promueve el Plan Social Educativo, de asistencia de recursos básicos como becas para promover la finalización de los estudios, infraestructura y didáctica al mismo tiempo, se instauraba el Programa de Reformas e inversiones del sector educativo donde participan el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, caracterizado por la recentralización de políticas educativas, la implementación de programas de control, la pérdida de autonomía frente a organismos internacionales y, por otra parte, de los estados provinciales frente a Nación. Simultáneamente impuso una fractura simbólica e irreparable en la labor docente gracias a la imposición del cambio de estructura educativa-académica con la Educación General

Básica, EGB 1, 2 y 3 y la Polimodal, con la obligatoriedad de la primaria. Esta ley trajo consigo, a pesar de un mercado laboral saturado y flexibilizado y la necesidad de trabajo, la destrucción de la escuela técnica. Con la Ley Federal de Educación se instala el principio de “respeto de la diversidad”, como política estatal y esta decisión se proyectó transformando los contenidos curriculares, formación docente y programas en general, y responde a la diversidad federal y la búsqueda del afianzamiento de la democracia, sin embargo, con lo explicado el sesgo político, traicionó su intención primera: la atención a la justicia social comprendiendo la diversidad social, cultural y económica.

En el diagnóstico recogido por el documento “Educación en la Democracia: balances y perspectivas”, resumen de 20 años de democracia, expone la deuda en dos pilares de la educación: inequidad y desigualdad. A partir de este documento que describe la situación imperante, surgió la Ley de Educación Nacional que prioriza las problemáticas socioeconómicas del contexto acrecentados por el incumplimiento de la financiación supuesta. La intención de esta revisión, busca mostrar el impacto del neoliberalismo en la educación y el compromiso que busca sanear la Ley de Educación Nacional, 26206, vigente en la actualidad, cuyo espíritu sin ánimo de reducirla, tiene la misión de disminuir desigualdades “hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”. Se fomenta el conocimiento de la diversidad cultural del territorio y de los pueblos originarios y sus derechos, la generación de relaciones de igualdad, solidaridad y respeto entre sexos, observando los alcances de la educación como bien público, derecho personal y social y por tanto la comprensión del tema de inclusión, inapropiable por solo un sector en particular. La ley restablece la estructura académica en cuatro niveles, la obligatoriedad desde los cuatro años hasta la secundaria, con un modelo curricular en ocho modalidades: artística, especial, permanente, rural, intercultural bilingüe en las escuelas de frontera, domiciliaria y hospitalaria y la educación en contextos de privación de la libertad.

Desde un punto de vista semántico indica que los conceptos deben ser claros, no presentar ambigüedades y/o eufemismos. Las definiciones implican límites, similitudes y diferencias cuando se explicitan términos muy caros a la educación como “educación de calidad”, “educación integral”, entre otros. En el art. 11, Inciso E. se cita “Garantizar la

inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos e la sociedad”. Las diatribas realizadas sobre la falta de recursos o cómo se puede garantizar, no desluce el énfasis propuesto. O como menciona Sinisi, dejando las tensiones entre la norma y lo que se vive en las aulas:

“es mejor que estén en la escuela y no en la calle”. Así, la sola inclusión y permanencia en la escuela se constituye como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa per se, como si la “experiencia escolar inclusiva” modificaría por sí misma las marcas que estos chicos portan. (Sinisi, 2010, p.11)

En el Art. 32, inc. F se hace mención de los espacios no formales como transición a la “reinserción escolar plena”, lo que estaría garantizando el acceso y transición a la educación formal garantizando la inclusión social. En cuanto a la discapacidad, en el Art.42¹⁰, se menciona a la Educación Especial, considerándola como modalidad para asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (PcD), haciendo la aclaración de que pueden ser temporales o permanentes y que esta modalidad atraviesa todos los niveles educativos, atendiendo a las “problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común”. Tomamos la reflexión de Padin (2013) que expone que gran parte de la población que está integrada y que asiste a las aulas de la educación especial no tiene ningún tipo de discapacidad, aunque son caratulados de discapacidad mental leve que se manifiesta en problemas de aprendizaje o conducta. Consideremos que la integración supone la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los integrados. “La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley”¹¹, en el que se “brinda”, no se “asegura”, “garantiza” o “compromete” como en los otros

¹⁰ Ley 26206, Art.42. La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Ésta se rige por el principio de inclusión (...) garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

¹¹ Ley 26206, Art. 11. Inc. n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

incisos. Por otra parte, la proposición que contemple el “máximo desarrollo de sus posibilidades”, cabe destacar que esta intención busque suavizar ¹² como afirma Stainback. Se señala el límite, difuso, de la educación común¹³, en donde se identifica un espacio transicional entre lo considerado común y especial

La articulación entre la escuela común y la escuela especial hace posible la creación de un espacio intermedio que representa “lo especial” (a través de los distintos agentes que llevan adelante las diversas configuraciones de apoyo) en la escuela común que significa la inclusión para ese niño que otrora “era para la escuela especial” (Casal, Lofeudo y Lerman 2011, p.131-132)

La noción de “común”, evidencia múltiples complejidades, nos detenemos en y sobre la normativa nacional para luego retomarlo ya que consideramos que si se sostiene la modalidad especial cuyo límite sería el exceso que la escuela común no puede contener, encontramos dos cuestiones a tener en cuenta: que a pesar de que la normativa nacional lleve consigo una gran voluntad de promoción del modelo de inclusión en ella queda como vestigio de la educación especial y el modelo integrador, en donde se prevé la convivencia de una modalidad la de Educación Especial ¿por fuera de un espacio común?

De acuerdo con nuestro análisis, aparece una contradicción entre los postulados de inclusión educativa en los que se sostiene que los estudiantes con discapacidad no tienen que ser segregados en espacios “especiales”, sino participar de procesos inclusivos y de la transformación

¹² “Los educadores tenemos que reclamar y luchar por un sistema público de educación que proporcione una educación de calidad y la igualdad para todos. Tenemos que aceptar este reto. Ya no podemos “suavizar” la cuestión (Stainback,1999, p.15)” en Aguilar Montoya, G. (2004), “Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad”, Trabajo presentado en el V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva, Universidad Interamericana, México.

¹³ Ley 26206, Art.17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. Son modalidades: la 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. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

de las escuelas comunes; y la modalidad de Educación Especial que debe cambiar su impronta destinada a personas “especiales”, para trabajar a la par con las escuelas de educación común, para permitir que el proceso de inclusión escolar se desarrolle la mejor manera posible, y cuente con los recursos y las innovaciones que sean necesarios. (Barrozo, N. N. et al. 2017, p. 1598)

Las arbitrariedades en las normativas pueden originarse por las diferentes interpretaciones y lecturas por intereses sectoriales. Pero los que nos ocupa son los producidos por fuentes autorales provenientes de diferentes enfoques disciplinares y sus discrepancias y sus representaciones sobre la diversidad, inclusión, diferencia, distinto, fundados en aparatos críticos que responden a los grupos de poder cuyos intereses sigan esgrimiendo argumentos homogeneizantes, totalitarios y discapacitantes.

La normativa tiene injerencia en las políticas públicas y promueve superar las contradicciones ante la diversidad como lo consigna el Art. 79¹⁴, en torno a la igualdad educativa; entonces tendremos que analizar la sobreposición entre las modalidades que, en la LEN dan base a la existencia de la Educación Especial para atender lo que excede la educación común.

En el documento del Ministerio de Educación¹⁵ se profundiza sobre la modalidad de Educación Especial del sistema educativo argentino, enfatiza que las medidas deben observar el cumplimiento del Art. 44¹⁶ y 45¹⁷, no obstante, los docentes revisores

¹⁴ Ley 26206, Art.79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

¹⁵ Argentina. Ministerio de Educación de la Nación Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1; coordinado por Ana María Moyano. -1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. 104 p.; 22x17 cm. ISBN 978-950-00-0897-6 1. Formación Docente. 2. Sistemas

¹⁶ Ley 26206, Art. 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común. c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar d) Propiciar alternativas de continuidad para

señalaron la necesidad “considerar la educación inclusiva como un desafío de trabajo conjunto al interior del sistema educativo y en relación con el conjunto de políticas públicas”. Este reto parece no resolverse, ya que señalan la necesidad de ponderar indicadores que revelen y valoren las “dificultades sociales, educativas, materiales, simbólicas que inciden en las trayectorias escolares”. Se releva que la inclusión depende de la formación docente para contener las diferencias y exige pensar en el concepto de integración como un proceso que sigue intacto y depende de la adaptación de los estudiantes, al acompañamiento y al sistema que sostuvo un espacio de excluidos de la normalidad, acrecentando la tensión entre integración-inclusión. La UNESCO¹⁸ señala que no pueden convivir dos modelos “como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar” y apelando a la responsabilidad moral de los establecimientos educativos para el ejercicio coherente de la inclusión.

El modelo de integración sigue presente¹⁹ para gestores y docentes, enfatizándose en el nivel primario y secundario, en menor medida en el nivel inicial. Se sigue hablando de alumnos integrados, lo que demuestra que en la representación y en el imaginario es confuso su significado, alcances e implicaciones. En cuanto a la “integración excluyente”, Dubrovsky, Lanzas, indican que se observan procesos de inclusión, que solo afectan al alumno integrado sin repercusión en sus compañeros ni en el sistema educativo. Las prácticas están en coherencia con las etimologías que las enuncia como lo expone Sinisi

su formación a lo largo de toda la vida. e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

¹⁷ Ley 26206, Art. 45.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

¹⁸ UNESCO-OIE. (2008). *Documento de referencia. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro» en 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación* Ginebra: UNESCO-OIE, noviembre. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

[3_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

¹⁹ Este relevamiento fue realizado desde el enfoque etnográfico de docentes de nivel inicial y primaria de CABA y a nivel federal desde la Fundación DIIDES durante 2019-2020, que atraviesa la mirada de este trabajo y se focalizó en los relatos de las prácticas en establecimientos públicos y privados. En la misma dirección, Sinisi señala que “Al relacionar las formas de exclusión con las de integración/inclusión se puede articular de manera paradójica tanto a las “escuelas comunes expulsoras” como a las “escuelas comunes receptoras” ya que ambas no siempre se hacen responsables no sólo del problema del aprendizaje del niño sino, fundamentalmente, de la cuestión de la enseñanza” (2010, p.13), a pesar de la perspectiva de los derechos en que la escuela es considerada un espacio común para todas, todos y todes.

(2010) en cuanto a *integrare*, hacer que algo o alguien forme parte de un todo, en vez de *inclúdere*, contener o llevarlo implícitamente. La responsabilidad no es del lenguaje únicamente, sino en la coherencia de la decisión y acción que Ainscow menciona.

Siguiendo con la ley, a nivel federal el Consejo Federal de Educación será garante de la integración según el Art. 42 que supone a todos los niveles y todas las modalidades, como se plasma en la Resolución 155²⁰, que involucra a todos los actores en el compromiso de tender hacia la inclusión educativa con los apoyos para “cuidar” la trayectoria educativa según la edad cronológica. Lo que suponemos generará un problema para la discapacidad intelectual en su subjetividad que no puede estructurarse según la cronología, sino que son procesos de subjetividad singular. En el 2011, el Consejo Federal de Educación acuerda dentro de los lineamientos educativos la “Modalidad educación especial” que tendrá que adecuarse según la “Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad” considerada Ley Nacional, reforzada con la Resolución 174/12²¹, que atiende a las trayectorias escolares y sus necesidades de recursos.

Avanzando en la normativa para la educación especial a partir del marco de la LEN se han acordado dentro del Consejo Federal de Educación, los lineamientos educativos para la Modalidad en la Resolución CFE N° 155 “Modalidad educación especial” (2011c), donde se vislumbra el enfoque del modelo social de la discapacidad propuesto por la OMS y plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad que, en Argentina tiene carácter constitucional.

La inclusión, en proceso...

²⁰ Resolución aprobada el 13 de octubre de 2011 en la instancia del Consejo Federal de Educación (CFE), con el compromiso de orientar las prácticas.

²¹ Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza, aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación donde se consideran puntos específicos en referencia a los alumnos con discapacidad, dentro de un enfoque que promueve una enseñanza de calidad para todo/as: (...) Se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo para la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto (Ministerio de Educación, 2012b:2)

La diversidad en sus multidimensiones: lingüística, de género, cultural y la diversidad funcional instan a una reflexión exhaustiva en el campo educativo, y más aún a la modalidad especial en esta transición e hibridación que nos supone, no solo los fenómenos culturales, sino el agravamiento de las problemáticas socioculturales producto de la pandemia por ser un momento crítico que nos supuso una amplificación y aceleración de la incertidumbre. Lo económico nos hunde, lo social nos desespera y el resultado de un capitalismo caníbal en las aulas, nos deja desvalidos. Esta impresión a la que Garcés define como el imperativo teleológico del “fin final”, sin idea de resultado y por tanto de futuro, en la que giramos en la repetición sin llegar a la solución final, o como interroga: “¿cómo acertar a situar el bisturí de la crítica en lo que estamos siendo y lo que estamos dejando de ser?”, (Garcés 2010, p. 50) y desde esta propuesta aceptar que la solución, o la transición a ella, exigirá deponer estrategias terapéuticas -siguiendo a Esposito- restauradoras o regeneradoras. La solución, o el intento de ella, vendrá de un aporte original que tendrá que estar más allá de las visiones de la modernidad cuyos valores, estrategias, modos, propuestas, están agonizando.

Por lo que proponemos pensar incorporando la imposibilidad de un modelo de inclusión en un sistema neoliberal, y desde allí cuestionar cuál serían las condiciones o características que impiden una escuela en donde se enseñe para y por un modelo social, de vida autónoma, respetuosa de la alteridad por lo tanto, en convivencia y que atiende a las diferencias, para todos.

Esta imposibilidad que hoy enfrentamos, revela a la escuela especial como un espacio de etiquetamiento desde la visión positivista-médica en primera instancia ya que depende del encuadre que prescribe un diagnóstico. Etiquetamiento social, que incluso supone una fragmentación de las familias²² y estigmatización, que a futuro ya que las certificaciones por más que promueven la inserción laboral, la salida de una escuela especial no emula la de la escuela regular²³, expulsando a circuitos periféricos de educación superior y dificultando la obtención de capacidades y habilidades para el

²² Las familias que supone más de un integrante que será alumno de una escuela regular y el otro, de una especial en caso de no pueda asistir a la educación común.

²³ La escuela especial otorga la certificación del Ciclo de Primaria o la de los Ciclos Básicos Ocupacionales CBO, CABA por citar un ejemplo, que duran tres años y que otorgan un certificado laboral en un oficio, pero no la terminalidad del secundario.

posterior ejercicio de la vida autónoma. Tomando el concepto de reproducción bourdiano y considerando la escuela, en todos sus niveles, como un espacio de reproducción del capital simbólico y de violencias simbólicas, la escuela especial promueve la reproducción de un espacio donde la diversidad funcional, condiciona. A lo que agrega, el impedimento de la experiencia de convivencia con la diversidad funcional para la otra diversidad que habita las aulas regulares. Yarza de los Ríos, revisando ese “todos” al que nos referimos en la “escuela”, ¿a los que no son categorizados como vulnerables? Como si fuera un atributo de distinción. Por tanto, doble exclusión.

El problema de nosotros no es, por tanto, el problema de un quién irresoluble, sino la cuestión de vivir juntos. El error de la modernidad occidental es pensar que esta cuestión tiene una solución (técnica, política, espiritual...) (...) No, no la tiene. (Garcés, 2010, p. 166)

La irresolución y sus efectos se plantean como el desafío en la experiencia cuidadosa de convivir a pesar de la incertidumbre que esto supone. Foucault en la “Hermenéutica del Sujeto” reflexiona sobre el cuidado de uno mismo y en relación²⁴, que el deber que la relación supone, no nos arroje afuera del sí mismo, con una visibilización del límite de nuestro sí mismo y por consecuencia del Otro, en ese entre donde todo sucede.

Ocampo expresa que la inclusión debe considerarse como un proceso político que, desde el enfoque impolítico, lo consideramos desde una desintegración del fondo político y de las instituciones, proceso al que estamos asistiendo y que lo percibimos desde la ausencia e inoperancia. Por lo que recogemos la invitación a cuestionar la inclusión en función a las relaciones existenciales y éticas en la conformación del Yo y la relación con el Otro diferente, asimétrico e irreducible. Citando a Stainback, la escuela inclusiva debería responder como un espacio de pertenencia, aceptación de diferencias y respuestas a las necesidades individuales apoyado por todos los miembros de la comunidad escolar. (Uzcátegui Montes, Karina; et al. 2012, p. 144)

²⁴ Foucault en ese libro desarrolla los cuidados que suponen relaciones que se establecen en tanto al otro, como el amante que es amante en tanto que hay un amado, el médico que puede ejercer su conocimiento en tanto a que haya un paciente, y el padre, que se conforma como padre en tanto haya un hijo. Destacamos que se respetan los roles y género como figura en la obra original.

La inclusión para nuestros estudiantes tiene varias esferas. “Estar con” depende de la accesibilidad a la educación y a las escuelas²⁵, a los medios de comunicación y por tanto a la internet y las redes sociales. La accesibilidad²⁶, para dar luz a la importancia y necesidades, se identifica como la actitudinal que no presenta preconceptos, estigmas y por consecuencia se da la discriminación; la comunicacional que supone la escrita, digital e interpersonal; la instrumental, que no admite impedimentos de instrumentos o herramientas; la metodológica que implica el acceso a los métodos de estudio y a bienes culturales comunitarios, incluso contempla derecho a formar una familia y la potestad de brindar educación a hijos; programática causadas por las políticas públicas en general y tecnológica que debe ser transversal a todas las demás y que entre todas deben generar las condiciones favorables para un ambiente propicio del desarrollo personal y social.

Pues entonces, a ¿qué llamamos inclusión? Es necesario definir los alcances o límites de la noción “educación inclusiva”. Se asume un límite que impone un adentro y afuera. Los que están enclaustrados, encerrados, delimitados, definidos por locación o por alguna taxonomía que genere el contraste con los que no están dentro, o fuera: un nosotros y otros. Identifiquémoslo: estatal o privada, escolarizado o desescolarizado; virtual y real, especial y regular; los límites de los niveles: inicial, primaria, secundaria; privado y estatal, rural o urbana, voluntaria u obligatoria. El borde que dificulta la convivencia de nosotros en un espacio, tiempo, en una dimensión común.

Pensar la inclusión, evidencia²⁷ la imposibilidad de que todos seamos incluidos institucionalmente, lo que impide la reflexión sobre cómo analizarlo y responder, para y desde la diferencia, modelar y generar un espacio y tiempo que nos albergue a “todos”. Uno de los peores errores de la ciencia moderna es la violencia, ontológica y simbólica,

²⁵ La mayoría de escuelas, en especial la más tradicionales, no cumplen con la accesibilidad de rampas de acceso, baños y ascensores adaptados, por observar la situación en la Argentina de las barreras edilicias y con esto no termina de resolver la accesibilidad a no videntes, hipoacúsicos o estudiantes con discapacidad intelectual. Según datos de la ONG Acceso ya, del 2014, según figura en Donato, R; Kurlat, M, Padín, C y Rusler, V. (2014) *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*, UNICEF, p. 10.

²⁶ Ibid. p. 25.

²⁷ En la Fundación DIIDES y CPI, Cátedra de Pedagogía Impolítica, se busca generar una red comunitaria de diálogos reflexivos y acciones, sobre temáticas que por exceder los límites de la representación identitaria contemporánea como posturas impolíticas como pedagogía de la escucha, pedagogía de la errancia, pedagogía de la mirada, pedagogía de la conversación, etc.

que termina invadiendo, nombrando y categorizando. Estos “arrancamientos” de esencia y de su sistema, terminan comprendiendo las problemáticas encarnadas, como objetos.

Skliar citando al informe Vernor Muñoz²⁸, que versa sobre los derechos de las PcD, adhiere al diagnóstico que revela la divergencia entre los tiempos de las políticas públicas de financiación y de los marcos judiciales, en el ámbito de la discapacidad en Latinoamérica. Citamos este antecedente y observación porque más allá que solo se ocupa de la diversidad funcional, demuestra las problemáticas a las que se debe atender cuando profundizamos sobre la educación inclusiva y expone la falta de voluntad política de brindar los recursos necesarios para que las políticas inclusivas lleguen a las aulas íntegramente y no parcialmente. Se trata de una radiografía de la exclusión de las infancias con discapacidad en la región, identifica tres condiciones que nos permiten cuestionar los aportes y supuestos que debe basarse la inclusión. La temporalidad del proyecto que va desde la etapa más temprana hasta la formación profesional, en primera instancia seguida por la libertad de las familias en poder elegir el sistema educativo, localización geográfica y proyecto educativo-institucional. En este punto se debe destacar el momento de nacimiento al “darse cuenta” y la concepción de la diversidad, que intensifica la exigencia por lo que se hace imprescindible la accesibilidad a la información y su comprensión, que promueva el ejercicio de voluntad y libre elección del grupo familiar. Información que debe ser compartida con la PcD, sin importar edad, y su opinión debe ser tenida en cuenta.

Seguimos con la pregunta si es posible una educación inclusiva cuando en nuestro país y en toda la región la oferta educativa sigue proponiendo lo especial, lo diferencial considerando la reproducción simbólica del paradigma de déficit, tracción que termina coartando la ambición propuesta del modelo social de inclusión²⁹.

Desde la diferencia no tipificada ni categorizada desde la lente de los patrones hegemónicos se puede, transicionalmente, aspirar a un espacio común donde el

²⁸ El Informe Vernor Muñoz “Consejo de Derechos Humanos: el derecho de las personas con discapacidades”, es citado en Skliar, Carlos. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y sociedad. 8.

²⁹ Citamos a ambos modelos ya que en ambos convergen los mismos deseos y se aposentán en los mismos derechos.

nosotros no sea una cara más desdibujada. Reconocemos el advenimiento de un proceso de transición. El progreso se presenta como sobreabundancia de propuestas, servicios y productos para muy pocos, con mucho descarte. El agravamiento de la conflictividad sucede mientras el ecocidio es patente no sólo producto del fuego sino de un lustro de negligencia de los países desarrollados en su escalada progresista. En este escenario, Argentina navega con pobreza estructural y sumamente endeudada. Esbozamos otra pregunta: ¿por qué seguir pensando en la educación? Sin duda ante los cambios que estamos encarnando, consideramos que toda confianza y esperanza, tiene que estar depositada en la educación. ¿A quién es dirigido? Para que el que está constituyendo su Yo. Se gesta un “nosotros protagonista” en la profunda creencia de que también será, seremos y serán los hacedores de este proceso hacia la transición: sin certeza, ni concreción. Desde una profunda honestidad urge responder a qué espacio, con qué condiciones y en qué tiempos, estamos incluyendo. Citamos el imperativo de la competitividad que supone eficacia y rapidez, al igual que soledad, frustración y la traición permanente que solo se responde con la deserción. El progreso imparable como principio de la sociedad. Por lo que se dificultan los tiempos subjetivos, en pos de un cronos absoluto y acelerado, que encanta con su ilusoria inmediatez en espacios inhóspitos, despojados de expresiones simbólicas de identidad (Bauman).

¿Qué motoriza la idea de la educación concebida desde los valores modernos? El “derecho a pertenecer” en el neoliberalismo puede suponer a un barrio privado, a un club selecto, a un país desarrollado, a la escuela de elite, a una empresa multinacional, a un círculo selecto de profesionales o a, tener una computadora que permita el acceso a las clases virtuales, la posibilidad de comprar ciertos libros, la posibilidad de tener una vacante. La ilusión de la inclusión en un mundo de masividad desbordada y reproductora de un discurso que sostiene el *status quo*: lo especial guarda en sí, el estigma de ser el reverso de los valores apreciados por la sociedad. Según Chendo, la capacidad y rapidez son criterios arbitrarios de rendimiento de la Learning Society, que pueden integrar, pero con un costo a largo plazo.

sus bondades ampliaron la integración hacia su completa inclusión muy a pesar de que la inclusión sea uno de los dos grandes modelos de control

que ha dado Occidente – con el soporte del sistema jurídico moderno sobre la modernidad del sistema educativo(...) Sea el término integrar o incluir, el discapaz y el lento quedan controlados dentro del sistema educativo y amparados por jurisprudencia, pero imposibilitados del pronto acceso a la carrera del éxito destinada a los rápidos, a los capaces, a los útiles acumuladores de cúmulos de competencias. (Chendo, 2019, p. 12)

En cuanto a lo común, en la educación, en su ambigüedad semántica supone el límite especial/común que habilita la posibilidad a que el exceso de lo común llegue a lo especial, como si surgiera de un accidente no deseado. Se busca generar un diseño del espacio escolar sin la sombra de las etiquetas, violencias simbólicas y ontológicas; repensando la posibilidad de una comunidad educativa en la diferencia. En la vasta bibliografía que se ocupa de la inclusión se remarca el término de comunidad como una solución posible, u origen de la problemática, incluso como una teleología, hasta una posible escatología. En dirección a pensar en qué y cómo se constituye la comunidad de diferentes para Blanchot a partir de un entre vacío des-sujetado, infinito, o incluso “abismal” y para Esposito como la co-presencia. Lo común propuesto como la nada, en donde “lo común es riqueza compartida” (Garcés, 2010, p.209). Intentemos pensar una ontología posible del ser-comunitario, que es mucho más radical en la imposibilidad. Una comunidad relacionada en la verticalidad no puede mirar el rostro del otro, por lo que no reconoce diferencias, con la interposición de discursos de poder y jerarquías que reducen las diferencias a partir del orden de escalafones que se prestan a la operación de comparación.

¿Es en el seno de la comunidad el espacio posible para la educación? ¿Qué cualidades tendrá esa comunidad? Para Blanchot se plantea una comunidad que incluye la disimetría, “relación sin relación” que dificulte definir la pertenencia como cuestionamiento fundamental a la relación dialéctica hegeliana en su carácter sintético y cerrado, que interpelará al contrato social y toda necesidad de éste como marco relacional. La disimetría que opera en el orden de la pertenencia, hasta el extremo que resulte imposible determinar la pertenencia a una comunidad. Esta reflexión se apoya en el cuestionamiento de la forma del contrato que estipula una economía de la relación,

una normatización. Este pensamiento está por fuera del sistema positivista donde se busca un sentido fijo, un proyecto, un futuro cuantificable y esperable. La comunidad supone una presencia común, impersonal donde no hay mediación institucional posible: fin de la relación moderna. Co-existencia, co-presencia, sin unión entre uno y otro, ni equivalencias, ni reciprocidad, sino lo abismal e infinito, como sucede en la amistad, relación a la que retornaremos en unas líneas y es esencial para la educación.

Lo impersonal como apertura del Yo, aunque anónimo e infinito en su habla, en consecuencia, es inapropiable e inasignable, es la dimensión de lo neutro en el que se hace presente de forma contundente y solidaria “lo común” como ruptura, rechazo y resistencia, un “No” a lo irresoluble de las catástrofes naturales, políticas, sociales, de una economía caníbal y del arrasamiento de la inercia considerada como “progreso”, que nunca es suficiente que provoca que el “vivir cueste vida”. Quizás por esto se haya llegado a la naturalización de la estética de lo *zombie*, en donde lo amoral regula la supervivencia sobre Otros. Elegimos a Blanchot porque su pensamiento nos reclama la salida del sistema cerrado como propone la dialéctica desde el afuera como parte de la existencia, se encuentran el aire fresco del rechazo a la continuidad camuflado de confort que estalla frente al devenir contemporáneo. Lo citamos, puesto que detrás de la disrupción de lo continuo, desde esa hendidura sólo puede haber luz que implica vacío iluminado sin mediación.

La “comunidad de anónimos” supuso una práctica para Blanchot entre 1958-1968 que contó de la intervención libre de intelectuales, artistas y pensadores y universitarios conocido como “Manifiesto de los 121”³⁰ El entonces periodista y crítico, convocó desde la voz anónima del escrito “El Rechazo”, que destaca la importancia del evento y la necesidad de la recusación y sub-versión. “Sin desprecio ni exaltación” es el rechazo del tiempo resignificado y las cartografías se recreen en la condición de respeto y compromiso desde la solidaridad de un nosotros, como espacio de novedad. Como un “basta” rotundo y ruptura de lo continuo, para ello es necesario un retiro e interrupción para arribar a un análisis profundo ya no del método, sino de cuál es nuestro mundo,

³⁰ Impreso el 1 de septiembre de 1960³⁰, que apoyó el derecho a la insumisión de 1958 en la Batalla de Argelia, parte de la estrategia de De Gaulle que detentaba su poder colonialista, Blanchot lo considera fascista.

comprender el entramado de la diversidad en un gesto orgánico encarnado, piel sobre piel de las generaciones de desencajados en sus diferentes roles, exigidos hasta deshacerse, desertados. Recogerse en el silencio, para que emerja el valor de la novedad en libertad (libertad liberada incluso de una preforma). Sin sostener discursos, para no implicarnos en espacios ni modos expulsivos/excluyentes desde su génesis. Concediéndonos la oportunidad de pensar la educación sin las categorías: especial, normal, ordinaria, común o inclusiva. “La pausa” que Blanchot distingue la posibilidad del diálogo y el intercambio para escucharse. El retiro como “respiración del discurso”, silencio del discurso que se anida lo que no es imperativo incluso, un mutismo intencional, que coopera en la esperanza o en la desesperanza de una concordia final.

Comunidad en este mundo con el mundo. La educación puede tomar ese vacío de la imperceptibilidad del tiempo continuo y acelerado, para irrumpir en el silencio de creación de un espacio habitable, al fin y al cabo, la responsabilidad ya está dada. Solo puede haber creación cuando hay retiro del creador. Esta búsqueda reconoce que la división es violencia y que el miedo es la patología más ominosa, que se materializa actualmente con el paso a la sindemia³¹. Esta búsqueda comunitaria de diferentes que habitamos las escuelas, las aulas, los patios, maperos, comedores, bibliotecas, con la confianza de la imperante urgencia de custodiar y disponer un espacio para la novedad, que solo puede venir desde la relación con el Otro en libertad.

³¹ Sindemia es un término que surge de pandemia y sinergia, como producto a cuestiones sociológicas y supone epidemias sincrónicas en diferentes tiempos y lugar, pero a la vez concentrado.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo

Aizencang, N, Bendersky, B., Maddonni, P (2018) *Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. Análisis de tres experiencias*, en: Elichiry Nora (Comp.) Aprendizaje situado: experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar. Noveduc, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018. ISBN 978-987-538-575-7 Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1*; coordinado por Ana María Moyano. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. 104 p. ; 22x17 cm. ISBN 978-950-00-0897-6 1. Formación Docente. 2. Sistemas Educativos. 3. Educación Especial. I. Moyano, Ana María, coord. II. Título.

Barrozo, N. N. et al. (2017). *Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina*. En A. Rodríguez-Martín (comp.). Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades (pp. 1595-1603). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50310/4/TrayectoriasEscolares.pdf>.

Bauman, Z. (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI

Blanchot, M. (2007) *La Amistad*. Madrid, Madrid:Ed. Trotta

Blanchot, M. (2008) *Écrits politiques 1953-1993*, Paris: Gallimard.

Blanchot, M. (2016) *L'entretien infini*. Gallimard.

Bourdieu y Passeron, J.C. (1996) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2da. Ed. México DF, Distribuciones Fontamara.

Casal, V., Lofeudo, S. y Lerman, G. (2011). *Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/454>

Cervini, R. (2002). *Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina*. Revista mexicana de investigación educativa, 7(16).

Chendo, M. (2019) *René Lavand contra la Learning Society*. Revista Espectros, Año 4, número 5, ISSN 2451-6545

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (5. ed). Pre-Textos.

Deleuze, G. (1990) *Michel Foucault filósofo*. Madrid, Ed. Gedisa.

Donato, R; Kurlat, M, Padín, C y Rusler, V. (2014) *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos*. Estudio de casos en regiones de Argentina, UNICEF

Echenique, M. (2018). *El discurso educativo neoliberal: Argentina (1980-2001)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1541/te.1541.pdf>

Equipo de la Modalidad de Educación Especial (2016), *Clase 1: Bases normativas de la modalidad de Educación Especial*, Marco político - pedagógico, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Esposito, R., & Raschella, R. (2006). *Categorías de lo impolítico*. Katz.

Esposito, R. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández, M.M. (2019) *Inclusión en la educación: ¿Dónde está el otro? Un camino a partir de observaciones desde el pensamiento blanchotiano*, en Zelmanovich, Perla Actas IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas; compilado por Agostina Bosich; editado por Sebastián Alessandrello; ilustrado por Gonzalo Pereyra. - 1a Ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2019. Recuperado de http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/ACTAS-RyD-10-19_compr-1.pdf

Foucault, M. (1969) *Las palabras y las cosas*. México: Ed. Siglo XXI

Foucault, M. (1979) *La arqueología del saber*. México:Ed. Siglo XXI

Garcés, M. (2020). *Un mundo común*. Buenos Aires: Marea.

- García, P. D. (2015). *Políticas públicas para la superación de la exclusión educativa*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab137.pd>
- Giroux en Mc Laren (2005). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4ta Ed. Siglo XXI, p.273-279
- Jacquard, A. (2017, junio,21). *De la compétition*. Recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=-F4Vkr-Nog>
- Hartman, H. (1980) Un matrimonio mal avenido. Hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo. <https://fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf>
- Marinis, P., Gatti, G; Irazuzta (Eds) (2010) *La comunidad como pretexto. En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Ed. Anthropos.
- Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4ta México: Ed. Siglo XXI, p.273-279
- Nancy, J.L. (2006). *Ser singular plural*. Ed. Arena
- Ocampo, A. (2016) *Educación Inclusiva o educación para todos*. <https://www.researchgate.net/publication/305724968>
- Ocampo González, A. (2017). *Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva*. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 1 (1) 15-21.
- Padín, G. *La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación Inclusiva*. ISSN 0718-5480 Vol. 7, Nº 2, septiembre 2013-febrero 2014, pp 47-61.
- Pérez Lara, N. (2008) *De la primera diferencia a las diferencias*. FLACSO. Pedagogías de las Diferencias.
- Sinisi, Liliana. (2010). *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?* Boletín de Antropología y Educación, 1: 11-14.
- Skliar, Carlos. (2002). *Otherness and pedagogy: or... What if there were no other?*. Educação & Sociedade. 23. 85-123.
- Skliar, Carlos. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Orientación y sociedad. 8.

Ussher, M. (2021) Neoliberalismo, patronato y patriarcado: viejos desafíos, nuevas estrategias. RPS - Revista de políticas Año 7. Nro. 7. sociales Año 7. Nro. 7. <http://www.rps.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/318/277>

Uzcátegui Montes, Karina; Cabrera de los Santos Finalé, Belkis; Lami, Paola *La educación inclusiva: una vía para la integración*. Diversitas Perspectivas en Psicología, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 139-150 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia

Yarza De los Ríos, V. (2013). *Hacer sitio al que llega: Pedagogía, educación especial y formación*. 36-43.

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/04-yarza.pdf>

Artículos de divulgación:

Garcés, M. (2009) *Un mundo entre nosotros*. Disponible en http://espaienblanc.net/?page_id=759

Garcés, M. (2019) *Nosotros, ¿Quién?*

<https://cursosdefilosofia.wordpress.com/2019/06/20/nosotros-quien-marina-garces-6tos-liceo-n4-profa-sofia-velazquez-serra/>