

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

La política de la escucha y la dignidad del riesgo como potencias orientadoras de las experiencias de inclusión en las instituciones educativas.

Piccini, Paulina y Gastón, Macarena Belén.

Cita:

Piccini, Paulina y Gastón, Macarena Belén (2022). *La política de la escucha y la dignidad del riesgo como potencias orientadoras de las experiencias de inclusión en las instituciones educativas*. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/132>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/S38>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA POLÍTICA DE LA ESCUCHA Y LA DIGNIDAD DEL RIESGO COMO POTENCIAS ORIENTADORAS DE LAS EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Piccini, Paulina; Gastón, Macarena Belén

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En este artículo se presentan algunas consideraciones críticas y de análisis teórico-práctico atinentes al campo de los procesos denominados de inclusión en el ámbito educativo. Se recupera la importancia de una propuesta de intervención que oriente las prácticas, alojando las diferencias desde la denominada política de la escucha (Duschatzky, 2017) y la dignidad del riesgo (Palacios, 2008). Se plantea a su vez, la necesidad de una interrogación epistémica y ética en torno a los supuestos y sesgos individualistas y tutelares sobre las personas con discapacidad que la herencia del modelo médico hegemónico y rehabilitatorio (Menéndez, 1988) continúa planteando desde formas renovadas para la inclusión de niñas/os y adolescentes en contextos educativos.

Palabras clave

Discapacidad - Prácticas de inclusión - Política de la escucha - Dignidad del riesgo

ABSTRACT

THE POLICY OF HEARING AND THE DIGNITY OF RISK AS ENHANCERS FOR GUIDANCE ON INCLUSION EXPERIENCES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This article presents some critical considerations as well as a theoretical-practical analysis regarding the field of the so called processes of inclusion in the educational sphere. There is a recovery of the importance of an intervention proposal that guides the practices, making room for the differences from the point of view of the “policy of the hearing” (Duschatzky, 2017) and the dignity of the risk (Palacios, 2008). It is also set out the need of an epistemic and ethical questioning over the assumptions and tutelary and individualistic biases over the people with disability that the heritage of the medical hegemonic and rehabilitating model (Menendez, 1988; Palacios, 2008) keeps on setting out from new forms for the inclusion of girls, boys and adolescents in educational contexts.

Keywords

Disability - Practices of inclusion - Policy of the hearing - Dignity of the risk

De la Ideología de la Normalidad a la búsqueda de procesos incluyentes

Existe cierto consenso actualmente en torno a una mirada crítica sobre la oposición normal-anormal, no como algo que haya existido desde siempre (Vallejos, 2009; Angelino & Rosato, 2009; Skliar 2005; Foucault, 1996) sino como resultado de una construcción discursiva y práctica surgida en la modernidad que ha tenido como fin ordenar, volver previsible a los sujetos, y que ha sido posible gracias a tres estrategias complementarias: la medicalización, la constitución discursiva sobre la anormalidad y la moralización de la sociedad.

La constitución de la distinción normal-anormal se inscribe, siguiendo a Foucault (op. cit), en la lógica del poder en su forma disciplinaria. Lo que se consideraba desviado desde dicha lógica del poder, era expulsado o excluido, a partir de instituciones de encierro o tratamiento específico. En “Los anormales” Foucault (2001) ubica tres figuras que permiten rastrear la genealogía de lo desviante: el monstruo, el individuo a corregir y el onanista. En cuanto a la historia del denominado individuo a corregir se puede ubicar la larga tradición de “tratamientos” correctivos rehabilitatorios y pedagogías especiales, impulsadas a los fines de normalizar o refuncionalizar a aquellos que eran considerados diferentes, “deficientes”, desde la Otredad negativizada. Sin embargo, en la actualidad la crítica a estos procesos ha dado cauce a múltiples divergencias, pudiendo llegar a la enunciación colectiva de derechos a ser respetados, convenciones y tratados internacionales, legislaciones, conciencia de la necesidad de apoyos, transformaciones incluso encausadas por movimientos de usuarios y destinatarios directos de “políticas de inclusión” que buscan contrarrestar el encierro, la segregación, la pérdida del lazo social. Estas conquistas, deben pensarse en campos de fuerzas en disputa, en sentidos controversiales, puestos en tensión, los cuales muestran la porosidad y la dinámica de las relaciones sociales en tanto promotoras de nuevas significaciones colectivas. Una epistemología crítica, poscolonialista, posempirista, debe atender a estos procesos de cambio continuo para inscribirse en las tradiciones innovadoras y de respeto a la singularidad y la subjetividad de los diferentes grupos históricamente vulnerabilizados.

De la escuela tradicional a la escuela de la diversidad: resabios, conquistas y tensiones

En el imaginario de fines del Siglo XIX la escolarización de las niñas se tornó necesaria para la homogeneización social y la cristalización de valores solidarios con el proyecto de “Estado-Nación”. Se diferenció progresivamente la infancia de la adultez consecuentemente con la ubicación de la familia nuclear como sede de la reproducción de la vida. A este respecto la idea de familia “feliz” fue sede también de toda una producción de imaginarios e ideologías mediante las cuales se responsabilizó principalmente a las madres como cuidadoras y formadoras de subjetividad en la crianza de los niños, desde el nuevo interés por la protección de las fuerzas productivas en la sociedad en tanto “población” económicamente activa y saludable (Sabsay, 2009; Burman, 1998).

En este contexto las tareas y los roles al interior de la familia nuclear fueron distribuidos de acuerdo al sistema de géneros.

A su vez, la institución escuela encarnó un espacio de relevo, de segunda socialización, donde surgió el “deber ser” en tanto modelo, ejemplo, símbolo y espejo. La docencia quedó asociada como “cosa de mujeres” quienes debían continuar con las tareas de tutelaje, apoyo y ayuda. La figura de la “segunda madre” operó a través de toda una gama de premios y castigos en continuidad y supervisión de la labor doméstica. Según Vallejos (op.cit) constituyéndose en parte como agente privilegiada del disciplinamiento, capaz de conducir a los niños desde un supuesto “estado salvaje” hacia una posición dócil en cuanto a la ciudadanía.

Esta historicidad, aunque parezca lejana, no nos es ajena. Atraviesa deseos y temores vigentes sobre la constitución de lo público y de lo común, desde la idea de (a)normalidad, de cuerpo social, y de “población normal o sana”, impregnando aún hoy léxicos tanto profesionales como de sentido común.

El siglo XXI, sin embargo, emerge con otras formas de dominación menos directivas pero no por ello menos institucionalizadas y tal vez hasta más arraigadas en la “interioridad” de los sujetos que la lógica disciplinaria. Antiguas formas de dominación dejan lugar a las nuevas formas de encierro a “cielo” abierto, donde los cuerpos son leídos desde la biopolítica como recursos humanos o material humano y el lazo social se ve afectado por distintas rupturas y tensiones. Se opera una nueva frontera entre lo central y lo periférico, donde podemos encontrar vidas incluidas y vidas marginalizadas. Por otra parte, el campo profesional y pedagógico se ve tensionado por resistencias a ejercer desde un lugar de mandato y disciplinamiento, observándose una pluralidad de enfoques y de cuestionamientos internos a los modos de atención y tratamiento fundados en el antiguo orden normalizador.

Massimo Recalcati (2016) retrata el extravío de nuestra escuela entendiendo nuestro tiempo como la era del debilitamiento generalizado de toda autoridad simbólica. Transitamos un tiempo en el que la palabra del profesor ya no está garantizada por el

poder de la tradición, evidenciándose más bien su evaporación. La autoridad de la palabra ya no se transmite como un hecho natural, sino que debe ser reconquistada en cada ocasión desde el principio. En esta dirección Silvia Cornejo (2016) menciona la degradación de la palabra como un fenómeno indispensable para repensar la educación.

Esta decadencia de la noble tradición de la escuela, esta caída abrupta de un ideal docente, explica la impotencia en la que quedan inmersos muchas veces los docentes, y esto sin dudas se refuerza cuando se presenta la tarea de incluir a un niño con alguna discapacidad o diversidad funcional y el trabajo de articulación con su familia y equipos externos, ya sea que se cuente con un APND (Acompañante Personal No Docente - CABA) o AE (Acompañante Externo - Provincia de Buenos Aires) y/o su equipo terapéutico. Cuando la diferencia se impone, cuando aparece el Otro y lo inesperado irrumpe, la formación docente queda entonces interpelada.

Ahora bien, habitando una época en la que las batallas señalan banderas de igualdad e inclusión, desarrollar prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas es un deber respaldado y fundamentado por un marco normativo consistente[1]. La dificultad no radicaría en la falta de leyes o normativas que orienten las prácticas, sino que al momento de concretarlas emergen situaciones dilemáticas que generan tensiones, preocupaciones y malestares.

Algunas de las expresiones que se escuchan de manera reiterada son: “Si me ocupo de uno, no me puedo ocupar del grupo”; “No me capacitaron para esto”; “Este chico no es para esta escuela. Necesita de otro dispositivo”. “No puedo dedicarme solo a él, también tengo al resto”. Manifestaciones que no solo pueden implicar el rechazo, la evasión de responsabilidades, sino que para muchos puede constituirse como una suerte de amparo, de defensa ante el temor de cometer alguna equivocación y perjudicar a quien se pretende incluir.

Por supuesto que no se trata de desacreditar o endilgar aún más funciones a los docentes y escuelas que rebasan de responsabilidades y padecen de precariedades y escasez de recursos materiales habitualmente, sino de contribuir a la problematización conjunta de dichos malestares.

Como afirma Recalcati “Siempre que un profesor entra en un aula, tiene que lidiar con su propia soledad, con un vacío de sentido entre cuyos límites se ve obligado a medir su propia palabra” (op.cit, p. 12). No se trata entonces de dejarlos solos, en tanto la inclusión educativa es pensada como desafío colectivo e institucional, pero sí deviene necesario visibilizar lo imprescindible del involucramiento tanto del docente, como de otros referentes institucionales y no delegar la responsabilidad únicamente en la figura del Acompañante externo o APND. Se trata de pensar vías colectivas que permitan salir de la impotencia, poniendo en valor el saber profesional del/a docente. Evitar el corrimiento de la dimensión pedagógica se vuelve otra tarea central para que cada niño pueda ser reconocido en su posición de estudiante y

de pertenencia al colectivo de alumnxs y no se derive en una exclusión de a dos: un niñx con su APND o AE. Tomando a Laura Kiel *“Cada niño que no responde a lo “esperable” o se aleja de los parámetros establecidos “científicamente” deviene en un “caso” a curar en lugar de un alumno a educar”* (2019, p. 115).

Psicología positiva: La sucesora saludable de la medicalización infantil

Para desarrollar algunos enfoques que posibiliten superar la posición de queja e impotencia dando lugar a alternativas que nos orienten en relación a lo que sí es posible (y deseable) hacer en la escuela, encontramos un punto de acuerdo: el viejo poder disciplinario, prohibitivo, amenazante y represivo, que sancionaba y castigaba las faltas, está en decadencia. Como explica Recalcati *“Esa época ha terminado, ha muerto (...) No debemos añorarla, no debemos sentir nostalgia por la voz severa del maestro, ni por la mirada feroz del padre”* (op. cit. p. 12).

Sin embargo, nos encontramos con que algunos enfoques y propuestas para salir del desconcierto producido por la caída del régimen de disciplinas, sustituyen aquellos mecanismos de regulación y prohibición por otros que se valen de la amabilidad y la positividad, pero que no dejan de conservar dos rasgos propios del cientificismo actual: el furor normalizador y las prácticas protocolizadas sin espacio para la implicación o responsabilidad subjetiva (Kiel, op. cit. p.118).

Un ejemplo de esto es la educación emocional que penetra en el sistema educativo de un modo exitoso en tanto, de un modo más seductor que represor, viene a ofrecer respuestas y soluciones *“concretas”* a problemáticas relacionadas a cualquier comportamiento infantil que escape a lo esperable dentro del ámbito escolar, con promesas de eficacia particularmente con lxs niñxs que presentan alguna discapacidad que se encuadra dentro de los TES (Trastornos Emocionales Severos). Como plantea Ana Abramowski (2020) la Educación emocional con instrucciones simples y precisas para la intervención, logra instrumentalizar las emociones en pos de operar de manera adaptativa frente a los emergentes, ofreciendo el apaciguamiento inmediato de los conflictos como garantía.

Como razones que permitirían comprender su éxito y notable propagación, por un lado, ubica su alianza con la crítica al carácter intelectualista y frío que se le atribuye a la escuela, respaldándose la educación emocional en su esfuerzo por generar emociones positivas y explotarlas. Y por otro lado, la identificación de la educación emocional como sucesora saludable de la medicalización infantil.

Así definida esta perspectiva con sus cualidades positivas difícilmente es cuestionada, pasando inadvertidos los descuidos que pueden advenir al desoír la singularidad, al emocionalizar los problemas, disociando las expresiones emocionales de sus condiciones de producción.

Desde un enfoque diferente, como la epistemología feminista, se han señalado a su vez, los riesgos de moralizar y sentimen-

talizar los procesos y relaciones sociales. Sara Ahmed (2019) desarrolló en *“La promesa de la felicidad”* una crítica hacia la psicología positiva y el ideal de felicidad que la misma involucra. Según esta autora, la psicología positiva aspira a hacer felices a las personas, ocuparse del bienestar y ya no de los estados negativos como ocurría en el pasado. Y si bien, esta meta parece algo sensato ya que ¿quién no quiere sentirse mejor? es importante deconstruir el supuesto implícito que supone que podría conocerse de antemano aquello que contribuiría a mejorar la vida de *todas* las personas, de forma estable, homogénea, predecible y generalizable. Podemos decir que el poder en su vertiente biopolítica (Foucault, 2009) hace recaer sobre los individuos la obligación de trabajar sobre sí, “gobernar sus almas”, autorregularse. Pero ¿qué acontece con quienes por distintas circunstancias no responden a esta búsqueda o proyecto de auto-gobernabilidad para el *propio progreso y el bienestar sostenido*? ¿No será acaso que el mundo social alberga a algunos cuerpos mejor que a otros? La psicología positiva en este sentido, implica la instrumentalización de la felicidad y su transformación en una técnica, con una serie de pasos que terminan convirtiéndose en un medio para un fin. Pero el problema radica según Ahmed, en que *“el rostro de la felicidad, al menos según estas descripciones, se parece bastante al de una persona privilegiada”* (op.cit. p 35).

En este sentido, una de las críticas que parece importante recuperar por su vigencia en la cultura contemporánea es la del sesgo esencialista e individualista que, con aspecto renovado, pero no por ello novedoso, emerge como trasfondo. Es necesario visibilizar que el imperativo de autogobernabilidad se encuentra asociado a una mirada “rehabilitatoria” y “prescindente” desde un paradigma de carácter individualista, que continúa ubicando el problema en “un” sujeto -con discapacidad, por ejemplo, a “ser incluido” dentro de un conjunto que se supone ya constituido previamente y se lee como homogéneo o por fuera del campo de la “diversidad”. En este sentido, recuperar aportes del modelo social en discapacidad y su vinculación con el campo de los Derechos Humanos (Palacios, 2008) implica la utilización de nociones relacionales, de análisis en conjunto, donde los sistemas sociales deben ser los responsables de las accesibilidades y las garantías en el cumplimiento de derechos, pero además donde sea posible poder pensar(nos) en términos relacionales, co-constructores, en un *“devenir con”* como sugiere Donna Haraway (2020) y no por fuera de las tramas vinculares en las que nos insertamos.

Del resguardo que ofrecen las prácticas protocolizadas hacia una política de la escucha que incluya la apuesta

Como se mencionó, es habitual encontrarnos con padecimientos expresados en términos de carencia impotenzante: “no tenemos las herramientas”, “no estamos preparadxs”, “no nos capacitaron para esto”. Autores como Skliar (2022) reconducen este malestar a una pregunta ética: ¿Se trata de estar “pre-

paradxs” de antemano? ¿es esto posible? ¿qué significa estar preparadx para trabajar con niños psicóticos, o con múltiples discapacidades? ¿Es posible anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? ¿Cómo podríamos “saber” previamente y sentirnos seguros para aquello que pudiera venir? Según el autor:

En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional, como también la de un aprendizaje común, normal. La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. (Skliar, op.cit., p.1).

En este sentido intervenir, no *sobre*, sino en, donde las estrategias que generemos tendrán más que ver con propiciar condiciones, favorecer procesos, acompañar despliegues. Entre diferentes acepciones del término nos encontramos con que intervenir puede ser significado como interceder o mediar por alguien; interponerse entre dos o más que riñen; tomar parte en un asunto o sobrevenir, ocurrir, acontecer. Nos interesa sumar a estas definiciones la planteada por Mariana Wassner (2019) que entiende que intervenir implica un “*venir entre*”, lo que supone la creación de espacios institucionales que permitan interrogar lo cotidiano, revisitando prácticas y trayectorias como recorridos situados, tratándose de un espacio en el que ningún sujeto está solo. La inclusión nos involucra, y su dimensión excede cada situación individual, pero la contempla y sostiene. Retomando lo desarrollado por Skliar, entendiendo que la pregunta acerca de las garantías que podría brindarnos la planificación de intervenciones no resulta conducente, Silvia Duschatzky aporta un giro a este cuestionamiento, refiriendo que más que intervenir la escuela se trata de escucharla. “*Escuchar la escuela para habitarla de otro modo, no para interpretarla o intervenirla: escucharla para experimentarla*” (Duschatzky, 2017, p.11), proponiendo una política de la escucha en la escuela como una manera de afectar y ser afectado por lxs otrxs. ¿Qué condiciones propician la creación y el sostenimiento de esta política? En principio se requiere de la invención de un tiempo, como potencia y como condición posibilitadora. Tiempo que no es sólo cronológico, sino lógico, y que se crea cada vez, en cada encuentro. No basta con ofrecer la escucha, si no se transmite y sostiene una disponibilidad.

Esta política entonces requiere detenernos para reconocer pistas, fuerzas que cargan con la pregunta, para hacer y des-hacer el pensamiento con otrxs, como contrapropuesta a la urgencia que privilegia la resolución inmediata del conflicto, arrasando toda posibilidad de búsqueda. ¿Qué otras condiciones podrían favorecer la escucha? ¿La escucha requiere del retiro de la mirada? ¿La mirada y la escucha se constituyen siempre como sostén? ¿Cuándo la mirada aloja y contiene? ¿y cuándo se torna

una carga adquiriendo un cariz persecutorio?

Marie Bardet (2020) propone una salida del olocentrismo invitando a tomar la palabra desde un costado y no desde lo absolutamente focal y central. Revisando los modos en que hablamos y escuchamos al momento de intervenir y acompañar, rescatamos su propuesta de desarmar las expectativas entre quienes escuchan y quienes hablan, para de-consistir la idea de que la voz experta, la voz cargada de teoría va a aportar la gran solución. En esa dirección, Silvia Duschatzky sostiene que la política de la escucha requiere de una política de cuidado. Estar advertidxs de que la relación con los gestos, lenguajes y expresiones, siempre conlleva el peligro de la pasteurización, de las traducciones jerarquizantes que terminan por simplificar las situaciones, empobrecer los análisis, para llevarlos al propio campo de juego volviendo cómodo y comprensible el conflicto: “*Así como encandila lo que se expone a ser visto, también enceguece el saber vuelto tema o sentido prefabricado*” (Duschatzky, op. cit., p. 20).

Por otra parte, concibe que a diferencia de la mirada que no para de ser solicitada, la escucha es huidiza y opaca, poniendo de relieve que cuando acontece una escucha sensible, se oye aquello que difiere a la literalidad significativa. En términos de Bardet (op.cit.) esto habilita el lugar para la entrada de lo paradojal que propicia una apertura, la invención de estrategias, apoyos, acompañamientos, que difieren de soluciones regidas por la lógica causa-efecto y permiten incluir lo singular.

La dignidad del riesgo como condición para nutrir *lo vivo* y posibilitar prácticas de inclusión que dimensionen el valor de la autonomía

¿Qué orienta entonces nuestro posicionamiento? ¿Desde dónde sostener nuestra responsabilidad y acompañamiento si no es desde la garantía de nuestro saber? Carlos Skliar aproxima algunas pistas para ubicarnos: “*La inclusión necesita, más que de actos heroicos, de “pequeños gestos”, de una “gestualidad mínima*”. (op.cit. p.3).

Esta apertura en la mirada y escucha desde una gestualidad mínima, absteniéndonos de cualquier acto heroico, permitirían tornar menos escolar y más *viva* a la escuela, menos automatizada, menos repetitiva. Este acompañamiento que implica el preguntar, dejar hacer, permitir, en un hacer diferenciado del resolver por el otro, normalizar, o intervenir para refuncionalizarlo, exige la asunción de un riesgo, de una apuesta por el otro (pensando no en términos de déficits sino de posibilidades). Sin embargo, como plantea Anne Defourmantelle (2019) en su libro *Elogio del riesgo, hoy en día el principio de precaución se ha vuelto la norma* (p. 11). Se efectúan de modo permanente cálculos de probabilidades, evaluaciones psíquicas de los individuos, insistiendo en la búsqueda de anticipar toda desorganización o malestar potencial. ¿Qué implicancias tiene este principio? ¿Qué cuidado priorizamos al momento de efectuar este tipo de intervenciones anticipatorias, “preventivas”? ¿el cuidado propio? ¿el resguardo ante posibles sanciones? ¿o el cuidado de lxs niñxs

que acompañamos en sus trayectorias escolares? ¿Cuál es el límite entre ofrecer cuidados y sobreproteger, vulnerando el derecho a la autonomía y a vivir de forma independiente formulados en la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)? Si bien no profundizaremos en este punto, tomamos el artículo 14 de dicha convención que protege el derecho a la libertad y seguridad de la persona, en tanto permite poner a conversar las tensiones que emergen al momento de acompañar para propiciar su efectivización. ¿Cómo resguardar el derecho a la seguridad sin vulnerar el derecho a la libertad? Palacios tomando el concepto de autonomía, refiere que todavía se niega a las personas adultas con discapacidad el derecho a tomar sus propias decisiones en las cuestiones que atañen a su propio destino. Si bien el modelo social de la discapacidad propone un sistema de “toma de decisiones con apoyo” para aquellos que tienen disminuida su capacidad para la autonomía - o para quienes son percibidos con dicha disminución - muchas veces esto no se cumple optando por el modelo de “sustitución en la toma de decisiones”, vulnerando así el derecho a afrontar la *dignidad del riesgo*, el derecho a transitar por el mundo con todos sus peligros y posibilidades. “*Existe una libertad que es inherente a todas las personas para caer en los mismos o nuevos errores y aprender o no aprender de ellos*” (Palacios, op. cit., p. 433).

Resulta relevante distinguir que el riesgo al que se le atribuye una potencia, no es aquel que fácilmente puede quedar confundido con la improvisación negligente. No se trata de la exposición al riesgo desarticulado, suelto. Se trata del riesgo asociado al elogio, en una trama con la dignidad, condición inescindible de la humanidad. *Riesgo* que se vincula a *lo vivo*, a aquello que posibilita el movimiento con su potencia transformadora, haciendo lugar a lo incierto con responsabilidad.

En este sentido, no se trata de renunciar a los saberes pedagógicos, psicológicos o médicos, sino de someterlos a una deconstrucción continua a los fines de evitar sesgos y estrecheces, habilitando una problematización situada y contingente que contemple un pensamiento *vivo*, también en cuanto a los propios saberes, necesario para propiciar prácticas transformadoras.

Hay política de la escucha cuando elaboramos nuevas imágenes de nominación de la experiencia; cuando pasamos del soliloquio a la conversación. Hay política de la escucha cuando lo cotidiano deja de ser familiar para volverse investigable en sus costados no capturables. Hay política de la escucha en la complicidad inventiva, en el riesgo de una apuesta (Duschatzky, op. cit, p. 22).

NOTA

[i] -Marco normativo mencionado:

-Resolución CFE. N° 311/16.

-Resolución N° 1664/17. Pcia de Buenos Aires, Argentina.

-Ley de Educación Nacional N° 26.206

-Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad

-Ley Nacional de Salud mental N° 26.657

-Res. N° 782/2013. Acompañante/asistente externo dentro de instituciones educativas. (Provincia de Buenos Aires)

-Sentencias judiciales asociadas a este tema:

“N., E. P. c/ Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) s/ Amparo Ley 16.986” (Cámara Federal de Apelaciones de San Martín, Argentina, 2014).

<https://www.porunaeducacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/04/N.-E.-P.-c.->

Universidad-de-la-Matanza.pdf

“Defensoría de Menores e Incapaces N° 6 c/ Colegio Mallinckrodt Hermanas de la Caridad s/Amparo” (Juzgado Nacional de Primera Instancia en lo Civil Nro. 99, CABA, Argentina, 2017).

[https://www.porunaeducacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/04/Sentencia-](https://www.porunaeducacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/04/Sentencia-MALLINCKRODT.pdf)

MALLINCKRODT.pdf

REFERENCIAS

Abramowski, A. (2020) *La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado*. Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos. Zelmanovich, P. & Minicelli, M. (Coord). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/Resistidas-y-desafiadas.-Las-pr%C3%A1cticas-en-las-instituciones-entre-demandas-legalidades-y-discursos.-E-book.pdf>

Ahmed, S. (2019) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Ed. Caja negra.

Bardet, M. (18 de febrero de 2020) 4° Sesión del programa “Mutantes”. Facultades de Psicología y de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ia21YBvwJqs>

Burman, E. (1998) *Madres cuidadosamente observadas*. Revista Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura. (s/f) N° 34, p. 174-178

Cornejo, S. (Noviembre 2016) *La degradación de la palabra*. Revista Topia. <https://www.topia.com.ar/articulos/degradacion-palabra>

Dufourmantelle A. (2019) *Elogio del riesgo*. Nocturna editora y Paradiso editores.

Duschatzky S. (2017) *Política de la escucha en la escuela*. Ed. Paidós.

Enright, P. (2019) *La inclusión educativa como desafío colectivo. Entre citas y reflexiones*. La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común. *Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación*. Vinacur y Bustos (comps). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>

Foucault, M. (2001) *Los anormales* (Vol. 217). Ediciones Akal.

Foucault, M. (1996) *El sujeto y el poder*. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 11, n. 12, pp. 7-19.

Foucault, M. (2009) *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)* Ediciones Akal.

Haraway, D. (2019) *Seguir con el Problema. Generar parentesco en el chtuluceno*. Ed. Consonni.

- Kiel, L. (2019) *La inclusión en tiempos de discursos cientificistas*. La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común. *Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación*. Vinacur y Bustos (comps). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>
- Ley Nacional N° 26.378 (2008) Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Menéndez, E. (1988) Modelo médico hegemónico y atención primaria. *Segundas jornadas de atención primaria de la salud*, 30, (s/f) 451-464.
- Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ed. Cinca.
- Recalcati M. (2016) *La hora de clase*. Por una erótica de la enseñanza. Ed. Anagrama.
- Rosato, A., & Angelino, M. A. (Eds.) (2009) *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc Libros.
- Sabsay, L. (2009) Los horizontes familiares y el paradigma liberal de la felicidad. *Revista Topía*. <https://www.topia.com.ar/articulos/los-horizontes-familiares-y-el-paradigma-liberal-de-la-felicidad>
- Skliar, C. (2012) *No hay que estar preparado sino disponible*. *Revista Saberes* (Ministerio de Educación Provincia de Córdoba) <https://revistasaberes.com.ar/2012/12/no-hay-que-estar-preparado-sino-disponible/>
- Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVII, n. 41. Antioquia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Vallejos, I. (2009) La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Ana Rosato (comp). Noveduc 95-115.
- Wassner, M. (2019) Integración e inclusión escolar: problemas, paradojas e intervenciones. *Revista Actualidad Psicológica*, (s/f) nro 483.