

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

## Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar Estudio de caso

Evelyn Meischenguiser

FLACSO

evemeis@yahoo.com.ar

Recepción: marzo 2024 / Aceptación: mayo 2025

### Resumen

Este artículo circunscribe el campo de problemas de la convivencia y el saber hacer escolar en el nivel primario, cuando sus agentes se ven conmocionados e interpelados ante estudiantes que resisten con sus cuerpos al encargo de inclusión en modalidades colectivas establecidas. Se ofrece el fragmento de un caso construido en el marco de la investigación de una tesis de maestría. Se presentan los dilemas institucionales a partir de los modos de presentación de una niña que moviliza a toda una escuela y los hallazgos que muestran abordajes posibles.

### Palabras clave

Convivencia, Inclusión, Cuerpo, Saber hacer escolar

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

## Sujeitos que resistem à inclusão escolar com seus corpos. Estudo de caso

Evelyn Meischenguiser

FLACSO

evemeis@yahoo.com.ar

Recepción: marzo 2024 / Aceptación: mayo 2025

### Resumo

Este artigo circunscreve o campo dos problemas de convivência e de saber-fazer escolar no nível primário, quando seus agentes são chocados e desafiados por estudantes que resistem com seus corpos ao mandato de inclusão nas modalidades coletivas estabelecidas. Este é um fragmento de um caso construído no âmbito de uma pesquisa de dissertação de mestrado. Dilemas institucionais são apresentados a partir das formas como uma menina se apresenta, mobilizando uma escola inteira, e os resultados mostram possíveis abordagens.

### Palavras-chave

Convivência, Inclusão, Corpo, Saberes escolares

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

## Subjects who resist school inclusion with their bodies Case study

Evelyn Meischenguiser

FLACSO

evemeis@yahoo.com.ar

Recepción: marzo 2024 / Aceptación: mayo 2025

### Abstract

This article circumscribes the field of problems of coexistence and school know-how at the primary level, when its agents are shocked and challenged by students who resist with their bodies the task of inclusion in established collective modalities. A fragment of a case is offered, constructed within the framework of the research of a master's thesis. The institutional dilemmas are presented, based on the modes of presentation of a girl who mobilizes an entire school and the findings that show possible approaches.

### Key Words

Coexistence, Inclusion, Body, School know-how

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

## Sujets qui résistent à l’inclusion scolaire avec leur corps. Étude de cas

Evelyn Meischenguiser

FLACSO

evemeis@yahoo.com.ar

Recepción: marzo 2024 / Aceptación: mayo 2025

### Résumé

Cet article circonscrit le champ des problèmes de coexistence et de savoir-faire scolaire au niveau primaire, lorsque ses agents sont choqués et interpellés par des élèves qui résistent avec leur corps au mandat d’inclusion dans les modalités collectives établies. Il s'agit d'un fragment d'un cas construit dans le cadre d'une recherche de mémoire de maîtrise. Les dilemmes institutionnels sont présentés en fonction de la manière dont une fille se présente, mobilisant ainsi toute une école, et les résultats montrent des approches possibles.

### Mots-clés

Coexistence, Inclusion, Corps, Savoir-faire scolaire

## Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar Estudio de caso

Evelyn Meischenguiser

FLACSO

evemeis@yahoo.com.ar

Recepción: marzo 2024 / Aceptación: mayo 2025

### Introducción

En el presente artículo me aproximaré al campo de problemas que se configura ante la irrupción de cuerpos que resisten su inserción escolar en modalidades colectivas establecidas, frente a la cual los maestros y maestras suelen sentirse desautorizados y sin formación para hacer frente a las demandas institucionales y familiares de inclusión. Me propongo analizar los abordajes institucionales para atender estas dificultades de inserción en el vínculo educativo y para hacerlo, parto de un caso construido a partir de los modos de presentación de una niña, mediante situaciones que se viven como disruptivas y que movilizan a toda la escuela ante la impotencia que manifiestan diferentes agentes educativos con respecto al “saber hacer” escolar en estas circunstancias.

Las situaciones, en tanto son pensadas en el marco de una clínica socioeducativa (Zelmanovich, 2020), requieren de una lectura particularizada en tres dimensiones involucradas y entramadas entre sí: la subjetiva, la institucional y la sociohistórica-cultural. Presentaré testimonios de entrevistas que echan luz sobre la mirada de los actores institucionales, sus modos de concebir las situaciones y las estrategias para abordarlas. El estudio de dichas situaciones nos permite leer, analizar y escuchar acerca de cómo estos niños y niñas son “hablados” por los adultos en la escuela. Intentaremos recuperar cómo la convivencia se ve afectada de diversos modos por estas miradas y por estas presencias disruptivas para visibilizar qué puede la institución en relación a alojar en un vínculo educativo ciertas modalidades subjetivas.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Micaela y la respuesta de un cuerpo que se da a ver

Para la construcción del presente caso, consideré la situación de una niña a quien llamaremos Micaela, tiene 8 años y cursa tercer grado en una escuela trilingüe de doble jornada de gestión privada, a la que asiste una población de clase media y media alta en un barrio de élite de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

He recuperado la voz de docentes, directivos y psicólogas que trabajan en la institución en la que se desarrolló el trabajo de campo. Las escenas relatadas representan situaciones disruptivas que ponen “en jaque” a la escuela toda; queda comprometido el personal docente, el equipo directivo, el personal de seguridad y de maestranza, los profesionales de la salud y los niños y niñas de la institución. Todos ellos vivencian las situaciones con cierto grado de malestar.

En el Nivel Inicial, Micaela participaba poco tiempo de las propuestas grupales. Solía deambular por la sala o los pasillos de la escuela. Sus tiempos de atención eran muy cortos. Los maestros relatan que, cuando parecía que la niña había aprendido algún contenido, al poco tiempo lo olvidaba como si nunca lo hubiese visto. Le costaba respetar las normas. En los juegos reglados solía inventar reglas propias; cuando sus pares le decían “así no se juega”, se enojaba, empujaba o se iba sola a caminar, recluida en su mundo interno. Damián, su maestro de sala de 5, relata “Uno de los dos maestros de la sala tenía que estar permanentemente con ella, nos insumía más que los otros 24 chicos juntos y no podía sostener espacios con los otros”. Desde la escuela se sugiere a la familia realizar una consulta con un psicólogo.

Pienso en Micaela y no puedo dejar de asociarla a su familia. Me acuerdo de la primera entrevista con los papás. Venían muy enojados del año anterior. No se sintieron contenidos. (...) Me llamaba mucho la atención cuando la mamá venía a buscar a Mica a la salida. La esperaba detrás de la valla, pero no la buscaba con la mirada... no la miraba..., no había conexión entre la mirada de la mamá y la de la nena. (Damián)

El maestro describe a Micaela como una nena con dificultades motrices y de coordinación, reflejadas en sus grafismos y en el modo particular de caminar y moverse; se refiere a ella como una nena

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

corpulenta. Si algo no se hacía como ella quería, se enojaba mucho. Sus reacciones eran desproporcionadas en relación a la cuestión que disparaba su enojo. Le costaba interactuar con los otros y “sostenerse en su cuerpo”. Damián cuenta que la nena se lastimaba a sí misma. Solía decir: “¿Querés ver cómo me lastimo?”, y se rasguñaba el brazo.

La familia puso mucha resistencia hasta aceptar un encuentro con un profesional de la salud. Se mostraban enojados con la escuela. Según la psicóloga del jardín, transcurrió un período largo de tiempo hasta que decidieron consultar. Manifestaban que los responsables de las situaciones que se suscitaban eran los docentes, quienes no sabían escuchar a su hija, o cuestionaban las actividades propuestas como no adecuadas.

En la escuela primaria la situación se volvió aún más difícil. Micaela no podía permanecer sentada durante las clases. Salía afuera a deambular y no había forma de convencerla para que regrese al aula. Al tocar el timbre de fin de recreo, no volvía a clase. Comía dentro del aula, lo que no estaba permitido a los alumnos, y, cuando algún docente le marcaba un límite, respondía pegándole al adulto, insultándolo o, simplemente, no respondiendo al pedido. Varios chicos de su clase, o incluso de otros grados de la escuela, le tenían miedo. A veces perseguía a algunos chicos o chicas por los pasillos y los asustaba.

Micaela disfrutaba de materias especiales como teatro, música o educación física. En esas áreas permanecía toda la hora en clase, participaba con ganas e incluso se vinculaba con sus compañeros y la profesora.

Ya a principios de primer grado la dirección de la escuela le plantea a la familia la necesidad de que Micaela permanezca en la institución acompañada por una maestra integradora. Sus momentos de atención eran muy cortos y se estaba retrasando en los aprendizajes. Los padres aceptan este pedido y, a la vez, comienzan un nuevo tratamiento psicológico.

En palabras de Celeste, su maestra integradora:

Siempre la reacción de Mica frente al límite fue mala. O sea, nunca me pasó de decirle “mirá, esto no” y que no tuviera una reacción. No te digo que pega siempre, pero se enoja, o sea, te das cuenta que el

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

límite le genera algo. Con los compañeros a veces, jugando, como ella es más lenta, los nenes no es que la cargan, pero le hacen algún comentario que a ella no le gusta y eso también la pone nerviosa... frente a esas situaciones, o sea el límite o lo vincular con los compañeros, se pone mal... La he visto morderse a ella misma también.

El modo en que fue presentada Micaela por quienes han trabajado con ella nos lleva a continuación a elucidar cómo intervienen las tres dimensiones involucradas en los espacios socioeducativos donde las situaciones disruptivas tienen lugar: la dimensión subjetiva, la institucional y la sociohistórica-cultural. Se presenta el esquema del que se sirve la clínica socioeducativa (Zelmanovich, 2010b) para pensar el problema que nos ocupa, que orienta una lectura transdisciplinaria y permite visualizar el entramado entre las dimensiones. Esto evita circunscribir el “caso problema” a la niña que muestra su manera de “no encajar” en la lógica colectiva establecida, para pasar a construir “un caso multidimensional” en el que intervienen lógicas y variables que atañen también a lo institucional y a lo social.

La dimensión subjetiva. El cuerpo, sus desbordes y los cuidados particularizados.

Comenta Ángela, profesora de arte, con relación a Micaela:

Es tan grande el arco que hay entre las relaciones entre maestros y chicos... A veces tengo una relación como un poco maternal, entonces me paro en un lugar muy crítico con los docentes que no la tienen, pero también creo que la docencia no es eso, entonces no estoy segura de lo que hago. Yo si veo que un chico tiene un cordón desatado, paro a decirle “atátelo” o le ofrezco si quiere que yo se lo ate. Es como la mirada... como que hay algo ahí de ver qué necesita...

Ángela afila su mirada e intenta conocer qué necesita Micaela, ¿una relación maternal (Alda 2003), en el sentido de sostener cuidados particularizados y al mismo tiempo devenir faltosa? Esta docente parece estar en una posición de docta ignorancia, esa posición que permite estar atentos a los detalles del sujeto y a partir de allí abrir la posibilidad de generar un vínculo educativo. Ello para, a posteriori, en función de los efectos producidos, hacerse preguntas en relación al Otro del sujeto, a la posición en la que conviene ubicarse.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Estos testimonios evocan el texto de Isabelino Siede (2017), quien estudia la compleja relación entre familias y escuelas, tema de preocupación recurrente en las instituciones que muchas veces genera malestar y desconcierto en docentes y equipos directivos. El autor recupera escenas de conflicto y desencuentro en diferentes relatos que suelen revelar a la escuela como la posibilidad de encontrar miradas alternativas a las familiares, voces menos crueles, oídos más abiertos y pieles más sensibles, siempre que los docentes estén dispuestos a ofrecerlos como forma de cuidado.

En palabras de Andrea, vicedirectora de primaria:

Mi vínculo con Micaela fue variando en el tiempo, yo creo que al principio lo que primó en mí era entenderla, entonces para entenderla la tuve que escuchar mucho. No es una nena fácil de entender, o sea que tuve que hacer un ejercicio de correrme de lo que “correspondía”, ¿entendés? Porque en mi rol quizás no... o sea, las maestras me buscaban en un momento para hacer otra cosa de la que yo hice, te soy honesta. Las maestras me buscaban para ponerle el límite, para que le diga “esto no corresponde”. Y yo, cuando me acercaba, me la tenía que llevar porque no era lo que podía hacer con Mica porque si era ir por lo que no corresponde íbamos a chocarnos con la pared porque Mica era todo lo que no corresponde. (...) Lo que yo durante mucho tiempo hice fue... te digo la verdad, ser como una madre en la escuela. Era como hacer lo primario, enseñarle... yo a Mica le enseñé a limpiarse la cola, a atarse los cordones, o sea yo iba al baño con ella... Fue difícil su primer grado en la escuela, fue difícil. Lo primero era el afecto, ¿viste? Todo lo que tiene que ver con “te queremos” ¿no? O sea, “Te quiero y sos así, te pasa esto, vas a poder resolverlo, vení, vamos a ver cómo lo hacemos, te voy a enseñar”.

Andrea, en línea similar a la profesora de arte, registra una necesidad primaria en Micaela. Asume el compromiso de entender y ocupar una posición “maternal” cuyas operatorias parecen haber quedado vacantes para esta niña. Esta perspectiva puede leerse en el gesto al que apela intuitivamente, vinculado a una de las operaciones que atañen a la función materna ya señaladas: los cuidados particularizados que habilitan posibles separaciones posteriores. El orden familiar es pensado más allá de las funciones esenciales como son la alimentación o el aseo; refieren a cuidados referidos a contar

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

con y para el Otro. Damián, maestro de sala de 5, llamó la atención sobre la manera en que la mamá se quedaba del otro lado de la valla sin buscar a Micaela con la mirada; la profesora de Arte y la vicedirectora, lejos del intento de rectificar la posición de la progenitora, ponen en acto esa operación que corresponde a la función materna, desabrochándola de la persona genitora y generando efectos de transferencia, habilitantes de un posible vínculo educativo.

Los testimonios presentados nos permiten pensar acerca de la posición de docentes y directivos, que, tal como propone Tizio (2007), no es ajena a la interpretación que hacen de la situación en la que les toca intervenir; la cual determina su actitud y modos de operar. La autora cita a Renouard, quien, en 1990, señalaba que lo que se consideran síntomas sociales no son realidades directamente observables sino “el resultado de intervenciones, del funcionamiento y de los modos de operar de los dispositivos de gestión” (p. 2).

El modo de pensar los límites por parte de la vicedirectora y la profesora de arte muestran que la ley subjetiva, para funcionar, requiere de su encarnadura en el deseo, cuestión que ancla en las operaciones relativas a la función materna. Ambas parecen comprender que el niño o la niña que salta las normas o que se opone a ellas dan cuenta de una necesidad y un sufrimiento.

Cabe abrir la pregunta por la fertilidad del trabajo a nivel institucional con el equipo docente, respecto del modo de pensar los límites y las normas. Suele debatirse el sostenimiento de los viejos límites, que en muchos casos ya no limitan, y la necesidad de construir colectivamente aquellos que nos permitan vivir juntos. Reconocemos su agotamiento como un fenómeno de época y ello nos abre a nuevos modos de pensarlos (Kiel, 2005). El valor de los límites no refieren solo a lo que prohíben, sino a lo que habilitan y es en este sentido que Kiel los plantea como posibilitadores. Se pregunta acerca de cómo valerse de la enseñanza como recurso que encauce productivamente las energías de los chicos, en lugar de asociar los límites de manera casi exclusiva a la disciplina y a las normas de convivencia, aun cuando estas se revelan ineficaces.

En esta dimensión subjetiva nos abocamos a “deletrear lo particular” (Aromí et al., 2001) ubicando los detalles que nos muestran la manera en que una niña responde ante el intento de aplicación de la

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

norma para regular la convivencia que rige en ese universo escolar particular. Ella responde con su cuerpo desregulado, lo cual nos hace notar que la norma no fue subjetivada, no pasó por el registro simbólico. Pudimos distinguir que aquello que precipita la desregulación es singular en la niña: Micaela se hace ver imponiendo su cuerpo ante el Otro aún a costa de lastimarse.

Orientando nuestra mirada hacia los detalles con los cuales algunas intervenciones logran producir un efecto pacificante en ese cuerpo infantil – encontrando cierta aceptación momentánea de la norma–, descubrimos que la condición consistió en alojar algún rasgo de la modalidad del sujeto: advirtiendo el estado de necesidad de una mirada particularizada por parte de la niña.

Dimensión institucional: el mandato de inclusión y el pasaje de la atención individual al trabajo colectivo con el vínculo educativo como orientación.

En la escuela a la que asiste Micaela eran frecuentes los pedidos de socorro por parte de los maestros al equipo directivo ante situaciones disruptivas como las descritas. Se requería trabajo en conjunto; un solo adulto no resultaba suficiente para abordar los acontecimientos, varios necesitaban de otros para sostener la situación y sostenerse, según surge de los testimonios.

En las escenas disruptivas que dieron lugar a la construcción de este caso, los relatos dan cuenta que resultaba muy difícil acceder al consentimiento de Micaela cuando irrumpía la ira, la imposición de la presencia de su cuerpo, la fuga o la obstinación con respecto a algún objeto. Aquello que resultaba eficaz en ocasiones –la palabra, el límite, el ofrecimiento de ayuda en una tarea– dejaba de funcionar en alguna otra ocasión; así surgía la necesidad de intervención de alguien más.

Testimonia Celeste, maestra integradora de Micaela en el turno tarde:

Yo creo que, por ejemplo, con la maestra de inglés (Luz) cambió mucho el vínculo en el momento en el que empezamos a hacer cambio de rol. O sea, lo que hacemos ahora es que por ahí la maestra presenta la actividad, la explica a todos y después ella le ofrece ayuda a Mica y yo ayudo al resto; ahí cambió un montón el vínculo entre ellas. Mica empezó a tomarla a ella como una referente también y ahora como que... yo le digo a Luz “¿no te das cuenta cómo cambió el vínculo?” Y ella me dice “sí, es verdad, como que me hace más caso...” no sé, cambió.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Leemos en el testimonio que la operatoria consistió en intercambiar roles entre la maestra titular y la maestra integradora de Micaela: la maestra titular tuvo la disponibilidad de trabajar en el uno a uno con la niña mientras la integradora oficiaba como la maestra del grupo. Convocar a otro colega, así como la incorporación de un nuevo agente, puede ofrecer una nueva lectura sobre la posición del niño o la niña, en la medida en que esté posicionado desde un lugar que aloje su singularidad.

En numerosas ocasiones, ante los pedidos de ayuda de los docentes, se multiplican los agentes que intervienen en la situación sin que se logre aplacar la situación. Encontramos en esos modos de abordaje un posible indicio del síntoma institucional: la multiplicación de agentes educativos bajo el signo de la urgencia. Cuando los maestros llaman a un directivo o coordinador probablemente buscan a alguien que salga a encontrar y acompañar al niño; ellos tienen que permanecer en el aula, pero el niño no puede quedarse solo. Circula la pregunta sobre “cómo” hacer, predomina la urgencia del momento y el llamado desesperado a otros: que no se lastime o que no se escape. En la operatoria llevada a cabo por Celeste y la maestra, se logra romper con el automatismo y se da lugar a una nueva dinámica que pone a Micaela y al resto de los alumnos en nuevos lugares.

Leemos en el modo de intervención de Celeste tres giros en la operatoria que lleva adelante desde su rol de maestra integradora:

- Opera interviniendo a partir de su lectura acerca de “qué” está en juego en el lazo con Micaela: la necesidad de un otro que la mire en su particularidad;
- Interviene no solo con la niña sino también apuntando a la inserción en el grupo;
- Trabaja con la maestra del grupo.

Estas tres operatorias subvierten el sentido común de la atención exclusiva a partir de un movimiento que gira del “uno a uno” hacia el “para todos”, que, al mismo tiempo, activa una transferencia de trabajo entre su rol de maestra integradora y el rol de la maestra de grado.

Los hallazgos que surgen de este “saber hacer”, con la irrupción desregulada de una niña que conmueve a toda la escuela, advierten sobre la posible producción de un trabajo que pueda ir anticipando a partir de ciertos indicios, los desencadenamientos que llegan como pedidos urgentes de

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

cómo hacer, en el que se puedan ensayar modos de pensar qué está en juego en la situación. En el testimonio de la maestra integradora, se advierte una lectura sobre el desencadenamiento, cuando Micaela queda en el lugar de excepción segregada, lo cual despierta su ira. No es tenida en cuenta, no es nada para nadie, no se la ve. Se abren posibilidades para otras intervenciones similares, al pasar de la pregunta por el “cómo” a la pregunta por el “qué”, a partir de leer de manera conjunta con quienes están a cargo del trabajo con las niñas y los niños que se presentan con sus modos inhabituales (Balbi y Serravalle, 2014), la lógica que se puso en juego en las intervenciones que lograron algún efecto de convivencia, aunque de manera breve y fugaz.

Pensar la situación emergente y su tratamiento en relación al grupo al cual pertenece el sujeto puede resultar fértil para producir un saber hacer con el docente a cargo. Estos movimientos pueden propiciar otra temporalidad que interfiera el tiempo de la urgencia (Brignoni, 2008), mientras que se van produciendo los ensayos con el sujeto en cuestión, con el grupo y la maestra a cargo. Esto podría colaborar con el diseño de dispositivos de acción que permitan mitigar y aprender de las situaciones críticas, interviniendo en la proliferación de agentes de apoyo que atienden solo el uno por uno, dejando por fuera al grupo, a los maestros a cargo y, por ende, a la potencialidad del dispositivo escolar.

El trabajo en red con profesionales por fuera de la escuela se torna relevante, así como también la red que se construye al interior de cada escuela; esa red puede funcionar como sostén y abrir nuevas posibilidades. El trabajo con otros dentro de la institución puede permitir una práctica entre varios (Di Ciaccia, 2003) que permita distribuir la función adulta de acuerdo a las posibilidades de cada uno, anticipando posiciones y operatorias ante un nuevo desencadenamiento. Dice Di Ciaccia (2003) al respecto:

La especificidad de la práctica entre varios es la intercambiabilidad de los miembros del equipo como partenaire del sujeto que sufre. Esa intercambiabilidad se da estrictamente en función de la clínica del sujeto en cuestión. (...) Es por causa de los callejones sin salida del paciente frente al Otro, que los

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

partenaires devienen intercambiables. En cambio, al contrario de una práctica en equipo es exactamente la especificidad de cada uno que debe ser sostenida y desarrollada. (p. 4)

Según el autor citado precedentemente, una lectura de la modalidad de la relación del sujeto al significante que representa para un Otro es la que debería guiarnos para intervenir y eventualmente inventar prácticas adecuadas a la posición subjetiva. Se puede observar esa lectura en Celeste, a partir de los efectos de su intervención: necesitaba ser representada para su maestra, como alguien necesario para ese Otro, que la mirara particularmente, y no quedarse como testigo de cómo lo era para el resto del grupo.

Frente a las situaciones que estamos estudiando y que conmueven a la institución toda (cuando una niña responde con su cuerpo provocando la mirada del Otro), el ser varios en la institución puede contribuir a que la función sea efectiva –en el caso que estudiamos, la de incluir a la niña en un lazo educativo– haciendo confluir diferentes roles, como ocurrió con la maestra integradora y la maestra de grado. Implica modos de hacer diferentes, en términos de las necesidades de sostén del sujeto de acuerdo a la lectura particular sobre la relación que mantiene con el significante y el Otro, más allá de nuestros roles específicos en la institución. Y, tal como vimos con Di Ciaccia, los roles pueden ser cambiantes de acuerdo a la disponibilidad y a la disposición a oficiar de sostén que tiene el adulto en cada momento, previo trabajo de lectura compartida. Al mismo tiempo –y paradójicamente– puede fortalecer la función docente, conmoviendo ciertas fijezas en la medida en que se va conquistando un nuevo saber hacer.

Al respecto, relata Betina, miembro del equipo directivo de la institución:

Hoy se valora mucho el trabajo en equipo. Para eso hay que dar tiempo y espacio, las escuelas tienen la obligación de dar tiempo y espacio más allá de lo que ocurre en el aula para construir vínculos alrededor de la tarea, siempre alrededor de una misión que es construir proyectos, repensar las propias prácticas. No es lo mismo pensar las propias prácticas individualmente; nadie lo haría individualmente por obligación si no hay un espacio colectivo de construcción de una mirada más

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

conjunta de qué nos está pasando, qué dificultades hay, qué pasa... una mirada reflexiva que ayude a construir criterios para acciones colectivas más eficaces y más saludables.

Ante el límite con el que se confronta el trabajo en equipo frente a las situaciones disruptivas que se vivencian en la escuela y que estudiamos en nuestra investigación, se suele responder con la urgencia. Lo disruptivo se transforma en la responsabilidad de actuar en el momento, diluyéndose ante el imperativo que marca la urgencia, la posibilidad de generar espacios de construcción de aquellos casos en los que la estructura del equipo que delimita roles y funciones específicas resulta ineficaz. Hebe Tizio (2007) nos dice al respecto:

Formalizar la práctica implica establecer una distancia, un intervalo que permite reflexionar sobre la propia posición y poder explicitarla a un tercero. La experiencia no sirve per se, es fructífera si se la puede fundamentar, si se la supervisa, si se la formaliza para ser transmitida. (p. 10)

Esta necesidad de tomar distancia para reflexionar, tal como se propone en el testimonio de una de las directivas, confronta a los equipos con su impotencia. El análisis de la dimensión subjetiva puede orientar a distinguir casos para los cuales se requiere un trabajo en red –que es el que sostiene el trabajo colectivo–, para estar atentos a aquellas situaciones ante las cuales los equipos disuelven sus roles para hacerse dóciles a los requerimientos que impone la estructura del sujeto.

Las docentes de Micaela hablan de “maternar” a la niña, y la posición de Celeste da cuenta de un abordaje que interviene también con el Otro del sujeto: hacia el grupo, y hacia la maestra, con operatorias guiadas por hipótesis alternativas, en línea con el planteo de Di Ciaccia.

El pensamiento crítico, la reflexión, la conversación, detenerse a pensar en un tiempo ofrecido especialmente, pueden colaborar con la construcción de hipótesis a partir de los efectos de las intervenciones, y contribuir con la necesidad de distinguir cuándo conviene hacerlo desde la lógica de equipo, o desde la lógica de la práctica entre varios. Situar la posición del sujeto en relación a su Otro familiar puede orientar la posición de los adultos en la escuela. El detalle que ofrece el profesor del Nivel Inicial con respecto a la ausencia de la mirada de la madre hacia la niña, confluye en las operatorias de la profesora de arte, de la vicedirectora (advertir y atender sus necesidades

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

particulares) y de la maestra integradora (advertir la necesidad del lazo con la maestra). ¿Cuáles son las experiencias de encuentro dentro del horario escolar para proponer intercambios en un tiempo detenido, para interrogar lo que anda para cada quién con esta niña con la cual las respuestas conocidas y probadas no funcionan? ¿Cuáles son los momentos que permiten abrir preguntas para quienes solo tienen respuestas sobre las situaciones que nos convocan a partir de algunos principios que orienten el trabajo?

Cabe destacar que no basta con pensar los atributos subjetivos de Micaela. Surge preguntarse por la particularidad de la situación educativa en que tiene lugar su escolarización y por la implicancia de los adultos que se vinculan con la niña. ¿Cuáles son las condiciones pedagógicas que necesitan estos niños para que podamos seguir alojándolos en la escuela? En este punto retomamos los aportes de la sociología relacional que nos alientan a pensar las particularidades del contexto escolar en el que son cruciales las configuraciones que se establecen entre los individuos. Son estas configuraciones las que nos constituyen, generando estados de mutua dependencia.

El año pasado, cuando yo entré a trabajar, a mí me habían pintado una situación... como que la nena era... o sea, que no tenía control, que era un desastre, por así decirlo, que toda la escuela sabía de Mica, que toda la escuela estaba asustada de ella. De hecho, entré y una profesora me ve trabajando con Mica y me dice “uy, te doy mis condolencias”. O sea, imaginate. Entonces, quizás la primera medida fue como, más allá de lo académico, fue controlar un poco eso, qué es lo que pasaba. (Lucía, maestra integradora de Micaela en tercer grado, en el turno mañana)

El relato de Lucía evoca el planteo de diferentes autores (Corea y Lewcowicz, 2004; Castorina, 2008; Kaplan, 2009, 2017; Toscano, 2014), quienes han estudiado acerca de cómo distintas prácticas en diferentes situaciones escolares participan en la constitución de la subjetividad. Los estudios indican que no hay una naturaleza humana dada, sino que hay prácticas que la producen, entre ellas las formas de nombrar al sujeto o el modo particular de considerarlo.

Zelmanovich (2017) reconoce cómo el relato y el modo de nombrar lo que sucede tiene una función de autorización y producción del espacio:

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Los modos de nombrar y relatar son los que dan espacio a las acciones que se van a emprender, crean un campo que sirve de base y teatro. Esta idea liga con la función y campo de la palabra y del lenguaje (Lacan, 2008, pp. 231-311) en el que se constituye un sujeto a partir del lugar que encuentra entre significantes que le son ofertados. Nombrar a un niño que no para de moverse como hiperactivo o como habilidoso con su cuerpo y creativo, construye dos teatros de operaciones diferentes. (p. 5)

Lucía parece reconocer la función del nombrar y opta por poner entre paréntesis la frase con que la niña es nombrada: “te doy mi pésame”, para poder ver qué sucede en el vínculo con ella y así detectar cómo ayudarla. Su estrategia con Micaela varía no solo en el modo de nombrarla sino de abordarla, cuestión que retomaremos.

Como se viene señalando, leemos en Micaela que su presentación pareciera estar al servicio de asustar a los compañeros y hacerse ver para lograr la mirada del Otro. Podemos pensar que estos niños, con su singular relación al significante y al Otro –sumado al empuje a la satisfacción inmediata que esta época ofrece y en convivencia con el mandato de inclusión presente en las instituciones–, anticipan un modo en que se van anudando las dimensiones que intervienen en la construcción de este caso.

#### La institución y los encargos sociales

Cada institución recoge encargos sociales y responde a ellos de una determinada manera, de acuerdo con sus ideales, su historia y cultura institucional, su saber hacer y su relación con el discurso de la época. De acuerdo con la Teoría de los Cuatro Discursos formulada por Lacan (1969-1970), podemos situar que el encargo está vinculado al Discurso del Amo, en tanto busca que las cosas marchen en una determinada dirección. Dicho discurso, en la actualidad, se encuentra capturado por el Discurso Universitario, en tanto se busca gobernar a partir de un saber hegemónico con tendencias totalizantes. En la construcción de nuestro caso, el encargo se relaciona con el mandato de inclusión hacia estos niños y niñas que la institución traduce y formula a cada profesional. Dicho encargo recoge los significantes amo de la cultura actual; por ejemplo, que todos los niños tienen derecho a permanecer y ser incluidos en la escuela llamada común.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Este mandato se relaciona con los nuevos paradigmas en el campo de la educación que se vieron reflejados en la Ley Nacional de Educación (Nro. 26206) sancionada en 2006. El Capítulo II de dicha Ley establece que se debe 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 de la sociedad; asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; y garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo.

En las situaciones que este estudio presenta, el encargo de inclusión se encuentra presente entre los agentes educativos involucrados e impera la necesidad de encontrar modos que permitan a estos niños permanecer en la escuela a pesar de lo disruptivo de las escenas y de la impotencia que sienten los diferentes profesionales en su función.

Con el advenimiento de las políticas inclusivas vimos instalarse en las escuelas un nuevo escenario con un público más heterogéneo, un público que hasta entonces ocupaba otros espacios de escolarización (Voltolini, 2018). Probablemente, la situación de Micaela hubiese sido abordada de manera diferente en esta misma escuela quince años atrás, por ejemplo, con la sugerencia de elección de otro tipo de institución que pueda acompañar mejor las necesidades de esta niña. Hoy es el mandato de inclusión el que guía el accionar de directivos y docentes; las políticas inclusivas constituyen una realidad institucional y se colocan de modo imperativo alrededor de un deber ser. Ello produce tensiones; circula la sensación de no estar preparados para acompañar las situaciones que se suscitan. Se percibe cierto malestar en maestros y también en coordinadores, quienes ensayan una y otra vez modos de lidiar con cuestiones, respondiendo muchas veces desde el paradigma problema-solución (Voltolini, 2018), centrado en el Discurso del Amo-Universitario. Aun así, las cosas no marchan; son discursos que se muestran ineficaces en su fijación.

Voltolini (2014) plantea que las políticas inclusivas constituyen hoy una realidad y propone problematizar qué es una escuela inclusiva. La pregunta sobre la buena institución inclusiva se coloca de modo imperativo por fuera del discurso del derecho, pero también del discurso pedagógico, ambos

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

igualmente constituidos alrededor de un deber ser. El proceso inclusivo comienza propiamente en su gestión diaria, sujeta a impasses cuya disolución necesita ser inventada. En este punto se hace necesario el giro entre discursos a nivel de la institución, para que relance el deseo de los educadores por enseñar y los niños den su consentimiento a incluirse en vínculos educativos.

Rescatamos de los estudios de Voltolini (2014) otro vector interesante que nos ayuda a leer nuestras escenas desde la perspectiva inclusiva: el “para todos”. Micaela interpela el “para todos” y nos hace entrar en conflicto. La maestra no puede estar con ella y el grupo: o bien está con ella exclusivamente, o se queda con el grupo. Por otro lado, las normas escolares son “para todos” pero ella requiere algunas excepciones. Los aportes que brinda este autor permiten pensar límites y posibilidades de compatibilizar el “para todos” –que se juega al trabajar en los grupos escolares– con el “uno por uno”, cuestión que provoca tensión entre lo grupal y lo singular. A la vez, nos coloca cara a cara con lo que es posible más allá de lo que es deseado.

En el rol de coordinación de la institución, también aparece el encargo de acompañar a estos niños y niñas, así como trabajar junto a los maestros para armar estrategias y pensar lo posible dentro del contexto. También allí se registra malestar, esa sensación de “no saber hacer” junto al ideal de inclusión, dentro de la lógica problema-solución. Los hallazgos encontrados en los testimonios de las maestras integradoras, la maestra de Arte y la vicedirectora muestran modos de ensanchar el campo de lo posible trabajando sobre esa tensión entre lo grupal y lo singular.

Las expresiones de los docentes son el reflejo de un malestar, una de cuyas caras es estructural. Sabemos de la imposibilidad de alcanzar la armonía total; advertir este aspecto puede ser un buen punto de partida. Tal como menciona Perla Zelmanovich (2020), las categorías “imposible” y “malestar” son solidarias del “no-todo” y de su potencialidad para producir orientaciones acerca de lo que no anda. La clínica socioeducativa trabaja en esa tensión entre lo singular y lo colectivo a partir de lo que no anda en los anudamientos entre las dimensiones subjetiva, institucional y sociohistórica. La consideración del no-todo en una institución puede acompañar un orden colectivo que sea dócil para alojar y tratar lo plural de esas modalidades singulares que interfieren en lo que se supone que es el

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

“buen funcionamiento”. Para ello será importante reconocer que las excepciones son estructurales en la constitución de cualquier grupalidad humana. El síntoma con su disidencia denuncia un no-todo que escapa a lo cuantificable, protocolizable y homogeneizable.

En el caso de Micaela se advierte que ella puede incluirse de a momentos en una producción o un lazo, a condición de ser reconocida de manera particularizada. Podemos reconocer algunos adultos a su alrededor que leen su particular manera de inserción y pueden alojar sus modalidades sin pretensión de repararlas. Encontramos a Lucía, su maestra integradora en el turno de la mañana, quien adopta la estrategia de sumarse en los recreos para abordar al grupo completo y no a la nena en particular.

El vínculo educativo como camino

Lucía, maestra integradora del turno mañana, fue una figura importante para Micaela. Desde el comienzo armaron un vínculo que ayudó a la niña a permanecer durante las clases y a sumarse a momentos de juegos en los recreos.

Creo que me ayudó un poco que tuvo una experiencia un poco mala antes con otra integradora (...) Yo ya había sido *madrijá*<sup>1</sup>. Yo no encaré con Mica, encaré con el grado. Más que nada porque me parece que la inclusión, o sea, si queremos que Mica esté bien yo no puedo estar solo con ella, yo necesito que ella esté con todo el grado y con todos ellos... De hecho, a veces me pasaba que en los recreos empezaba a notar que estaba mucho conmigo; está buenísimo pero yo quiero que esté con los chicos. Entonces pegué muy buena onda con las nenas, me buscaban mucho y al ver como todos me buscaban entonces Mica también quiso buscarme entonces yo creo que eso funcionó bastante. De hecho, fui al campamento, o sea, las nenas me aman. (...) También pasaba el año pasado que Juli (maestra de castellano) explicaba una tarea y entonces yo ayudaba, eso estaba bueno, eso fue también una idea del colegio, y creo que funcionó. Lo que hacíamos a veces es que yo no esté al lado de Mica, sino más del lado de Juli, y yo iba pasando como Juli, a corregir y ayudar a todos los nenes.

---

<sup>1</sup> Palabra en idioma hebreo que refiere a una persona que trabaja con chicos en educación no formal, en clubes o templos de la comunidad judía. La raíz de la palabra *madrij* está en *derej*, que significa camino. Lucía se deja orientar por el camino que le señala la niña al mismo tiempo que tiene en su horizonte encaminarla hacia su inserción, no-toda, en el grupo.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Resulta significativa la referencia de Lucía con respecto a la estrategia que utiliza para abordar la problemática que se presenta. La docente se posiciona con relación a lo grupal, pone en juego la operación del “para todos” para desde allí atender al “uno por uno”. Podemos pensar que esta operación, por los efectos que produce en Micaela, resulta efectiva. De este modo, resaltamos que, si bien no existen recetas universales, sí aparecen principios que pueden orientar el accionar de los maestros –siempre que se vaya haciendo una lectura de manera compartida de los efectos que se van generando– e ir construyendo así una hipótesis de la singularidad del lazo con cada niño en cuestión y su particular relación al significante y al Otro, tal como aprendimos con Di Ciaccia (2003).

Con sus modos de asustar a los compañeros, con sus llamados a la mirada del Otro al querer lastimarse (“mirá cómo me lastimo”), con sus acercamientos a la secretaría para pedir curitas, la niña convoca la mirada del Otro y su atención apelando a su cuerpo para asustar, lastimarse o pedir reparación. Estos comportamientos nos remiten al testimonio de Damián, su maestro de sala de 5, quien comentaba que cuando la mamá venía a buscarla a la puerta de la escuela no la “buscaba con la mirada”. Estos indicios permiten generar la hipótesis de que en esta niña se presenta dificultada la operación de alienación a su Otro primordial cuyo sostén se evidencia frágil. A la vez, nos permiten valorar la sensibilidad que tienen muchos docentes para percibir la singularidad de estos niños y sus necesidades de contar con un Otro habilitante de su condición de sujeto. Hay una saber que circula en los maestros; su puesta en marcha es la que permite que estos niños puedan encontrar una oportunidad de generar lazos en un nuevo contexto.

Andrea, vicedirectora, es una referente para Micaela en la escuela. Cuando le preguntamos qué le resultaba bueno para trabajar con la nena, cuenta:

Hay algo ahí de una cierta confianza que uno le transmite, como: “te conozco y sé lo que sos capaz de hacer, sé que sos buena”, o sea, hay algo ahí... me sale la palabra pero no es la palabra, ¿eh? como una cierta amistad, pero... no es la amistad de ser amiga, porque vos no sos amiga de tu alumna pero hay ciertos valores, hay ciertos requisitos de la amistad, por ejemplo que pase lo que pase uno está...

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

El testimonio de la vicedirectora refiere a la apuesta, la incondicionalidad y la confianza. Ambos conceptos nos remiten al texto de Laurence Cornú, que ya en 1999 planteaba la cuestión de la confianza como indispensable en las relaciones pedagógicas, que este caso pone de relieve. La confianza funciona como hipótesis sobre la conducta futura del otro, una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del sujeto y del tiempo. La autora sostiene que el proceso de nombrar o etiquetar puede tener efectos a nivel de una profecía que no remite a una realidad psicológica preexistente, sino que se construye en el efecto de la palabra que se dirige a un sujeto.

En el caso de Micaela, la vicedirectora y las maestras integradoras parecen depositar confianza en la nena. Encontramos aquí una clave con respecto a que ellas sean quienes conquistan su consentimiento: parecen intuir primero y comprender luego, que la confianza es la vía para generar un vínculo educativo que lleve a Micaela a un mejor puerto. Asumen el lugar de un Otro escolar que le ofrece ciertas garantías de estar disponibles para alojarla produciendo así una diferencia con respecto al Otro familiar. Lucía intenta hacer caso omiso a la manera en que Micaela es nombrada en la escuela: “te doy mis condolencias” le dice una docente compañera, cual pésame por tener que ocuparse del caso de un difunto que ya no tiene retorno.

Cabe pensar, ante este relato, en qué puede enseñar a quienes asumen el lugar de la coordinación en las escuelas. El trabajo con docentes no puede quedar por fuera del abordaje de estas situaciones, dado que las disrupciones se presentan en un marco de relaciones que condicionan los comportamientos. Las posiciones subjetivas de los adultos en cuestión tienen impacto en los vínculos que se generan; y de allí podrán surgir posibilidades de que alguna otra cosa suceda.

La autoridad y sus figuras sociales interpeladas

En la investigación son reiteradas las referencias al tema de la autoridad. Entre ellas, dice Celeste, una de las maestras integradoras de Micaela:

Como que el rol docente como autoridad está muy desdibujado y creo que al docente eso lo pone mal, como que se pone peor. Entonces ahí el vínculo es complicado, como que para mí hay que entrarles desde otro lado, generar esa imagen de autoridad, pero desde otro lugar. Como que ya no existe el

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

docente que con su sola presencia y por ser docente da autoridad. (...) Para mí tiene que ser una mezcla de... amor y límites, ¿no?

El concepto de autoridad sufrió modificaciones en su concepción tradicional. Este concepto pasó a ser considerado en un sentido democrático, opuesto a la idea de autoritarismo. La autoridad comienza a ser entendida como una relación que se construye y no como una variante predeterminada por encargo o rango de quien la porta. Este viraje se refleja, por ejemplo, en la propuesta de consensuar acuerdos de convivencia con la comunidad educativa en su conjunto, en lugar del establecimiento o imposición de reglamentos a cumplir.

Investigaciones realizadas (Greco, 2017), así como las invenciones y los dichos de los docentes y directivos en las entrevistas, muestran que los cambios de miradas hacia las infancias, los conflictos y la autoridad intentan recorrer un camino que busca interferir la lógica disciplinar e individualizadora, propia del dispositivo escolar moderno.

Este se sustenta en relaciones pedagógicas jerárquicas, garantizadas por una transmisión vertical del conocimiento, de tipo enciclopedista, en vínculos de mando y obediencia como aspecto central de un orden disciplinar institucional. La escuela moderna como dispositivo de homogenización, eficaz en la configuración identitaria unificada que demandaron los proyectos políticos de la modernidad, no previó la construcción de una convivencia democrática como parte de su propuesta educativa por parte de los sujetos que habitan las instituciones. (Greco, 2017, p. 140)

Estos cambios de perspectiva desalientan los enfoques que propone la dicotomía víctima-victimario y que deja de lado la situación en la que las interacciones, la violencia y los conflictos se desarrollan, sin considerar los contextos en los que los fenómenos se producen. Se establece que las experiencias educativas deben ser analizadas desde una perspectiva relacional.

Cuando se generan situaciones de violencia en una escuela, está comprobado que los conflictos no son sólo de un alumno –al que rápidamente se lo suele catalogar como “el chico problema”, y entonces se lo etiqueta con una patología o incluso se lo judicializa, ni tampoco de un solo docente, sino de una comunidad en la que hay diferentes niveles de responsabilidad. (Brawer y Lerner, 2014, p. 21)

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Entendemos junto a Greco (2017) que el trabajo docente se configura como trabajo colectivo en torno a la democratización de las relaciones pedagógicas y a la reconfiguración del ejercicio de la autoridad sin pérdida de la asimetría que la constituye. Es preciso enmarcar nuevos formatos escolares para alojar particularidades del alumnado, y así poder acompañarlos en sus trayectorias escolares.

En palabras de Greco:

Así que los avances normativos que generan un pasaje del paradigma disciplinario a aquel de la convivencia escolar, requieren mucho más que voluntades individuales de los/as docentes para dialogar y habilitar la participación ante la emergencia de conflictos puntuales de la vida escolar. Demandan marcos políticos e institucionales en la construcción de una cotidianeidad de las escuelas donde sea posible interpelar las formas de enseñanza y de acompañamiento por parte de los/as docentes, así como multiplicar espacios para aprender en forma participativa, hacerse escuchar, plantear sus propios puntos de vista, por parte de los/as estudiantes. (2017, p. 142)

Merieu, (1998) propone que lo “normal” en educación es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se revele. Partimos de esta idea para plantear que todo proceso de desarrollo subjetivo conlleva una cuota de malestar o tensión que le es propia. En el mismo sentido, Violeta Núñez (2003a) ubica la existencia de un proceso de sometimiento a las pautas de la cultura en que se vive. Este consiste en aceptar la violencia simbólica que supone ser socializado y culturalizado; la violencia pedagógica lo es en contra de la barbarie y la ignorancia. Sin embargo, la autora advierte no confundir el acatamiento de normas con la disponibilidad del sujeto a un cierto trabajo educativo.

Zelmanovich retoma la obra freudiana *El malestar en la cultura* (1930) para apreciar el primer tipo de conflictos a los que Freud alude, referido a la lucha de cada sujeto entre las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte. Para entender esta lucha, Freud plantea que el programa del principio de placer, el de ser felices, el de la armonía absoluta, es irrealizable por completo, debido justamente a la presencia inevitable de este conflicto. Agrega que

existen dos dimensiones del malestar en el que se desenvuelven los conflictos: una dimensión social (de la que participa también el acontecer de las instituciones con sus modos de hacer) y una dimensión

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

subjetiva (de la que participan los procesos de constitución psíquica y las operaciones de subjetivación de lo que acontece en la dimensión social). Ambas dimensiones están íntimamente intrincadas y singularizadas para cada uno en ese Otro que representa la cultura para cada quien. (Zelmanovich, 2010a, Clase 1, Apartado III)

Se le preguntó a Norma, la psicóloga de la escuela sobre las cuestiones que a su parecer dificultan la tarea educativa hoy:

Bueno, lo primero que me surge decirte es que la pregunta está en relación a qué entendemos que es la tarea educativa. Depende de la perspectiva que tengamos la podemos ver como dificultad o, yo te diría, lo podemos ver sin negar el carácter de dificultad que tiene, la dificultad de la tarea específica como todas las tareas que uno emprende en la vida. Todas tienen belleza, satisfacción y también esfuerzo y enfrentar dificultades. Entonces, primero me gustaría encuadrarlo así. Segundo, te diría que, haciendo esa salvedad, podemos ver cuáles son las situaciones complejas y los nuevos desafíos en relación a las diferentes décadas.

La profesional parece reconocer la cuota de malestar inherente a la tarea y vislumbra los ideales desde los cuales llevan adelante su tarea los agentes escolares, con los significantes amo que comandan su labor. En la palabra de esta psicóloga y en la de los directivos, se revelan los ideales institucionales acerca de la convivencia y la idea de que la armonía absoluta no es posible. Sin embargo, ante las situaciones disruptivas, es toda la escuela la que se pone “en jaque”; todos giran alrededor de estos niños que conmocionan a la institución escolar. Los maestros insisten una y otra vez en que no están preparados para abordar estas situaciones, lo cual muestra una especie de cortocircuito o síntoma institucional al que debemos atender.

Estudiar los vínculos que se generan en las escuelas y los modos que tienen las instituciones de abordarlos nos lleva a considerar las características propias del vínculo educativo. Este puede ser definido como un articulador entre las generaciones, que teje finos hilos de confianza, necesarios entre las mismas.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida. Si el educador es un BUEN educador, será para el sujeto su mentor: aquel que lo ha puesto en contacto con el mundo y no ha pretendido ahorrarle sus vicisitudes, aunque sí le ha dado buenos instrumentos para soportarlas. (Núñez, 2003a, p. 40)

El deseo del enseñante y la disparidad subjetiva aparecen como condición para sostener el vínculo educativo.

La autoridad que surge de esa disparidad asentada en el deseo del educador, es contraria a la prescindencia, así como a la imposición autoritaria. Tal como lo señala Walter Benjamin (1987) no se trata de dominar a los niños sino de dominar la relación, (...) es necesario dominar la transferencia para poner en función el vínculo educativo. (Zelmanovich, 2013, p. 179)

El proceso educativo orienta al sujeto a encontrar un lugar propio en la estructura social, pero, para que ello se produzca, el trabajo educativo debe crear unas condiciones que posibiliten que cada chico que es atendido en la institución tenga reservada su plaza particular como sujeto de la educación. Para ello es importante establecer unas condiciones previas que promuevan dicho trabajo, que produzcan el consentimiento del sujeto a ser educado. Hallar las condiciones previas significa diferenciar la necesidad de la demanda (Medel, 2003). Sin embargo, la autora advierte que los efectos de la educación requieren un tiempo. He aquí otro límite, ya que el tiempo social/institucional no es el mismo que el tiempo del sujeto; desarmonía que, por cierto, genera malestar y desajustes que se traducen en los cuerpos y en los vínculos.

La apertura o plasticidad que registramos en algunos de los docentes que tratan con Micaela se relacionan con la posibilidad adulta de advertir a estos niños, de poder escucharlos, reconocerlos y crear puentes que permiten su vinculación con la propuesta de la escuela.

El puente introduce ambigüedades que suelen generar desasosiegos en quienes lidian en los cotidianos con situaciones que están fuera de lo programado, fuera del protocolo. Es un nuevo relato que introduce una 'traición en el orden establecido' de este lado de la frontera y al mismo tiempo erige ese otro lugar posible que confunde en un inicio pero que puede orientar un trabajo (no es hiperactivo, es

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

creativo, habilidoso y se le invita a ser ayudante de la maestra en el taller de expresión corporal). (Zelmanovich, 2017, p. 6)

Sumamos la idea de Medel (2003) acerca de la renuncia que lleva implícita toda oferta educativa. Esto se logra si esta se muestra en términos de reconocimiento y de promesa de futuro. “Aquí entran en juego dos elementos importantísimos: el agente con su apuesta educativa y los contenidos como posibilitadores, como acceso a un recorrido que va a aportar un plus al sujeto” (Medel, 2003, p. 54).

El recorrido hasta aquí presentado nos lleva a pensar que el trabajo sobre vínculos y convivencia no puede ser pensado sin la idea de mediación cultural que, para producirse, requiere de la atención a las modalidades subjetivas que con sus detalles puede mostrar condiciones diferentes a las establecidas para el conjunto. Tal como invita a pensar Zittoun (Moro y Muller Mizra, 2014) la cultura y sus artefactos resultan herramientas que participan de la elaboración de las experiencias afectivas. La cultura aparece entonces como factor constitutivo del psiquismo humano y de las relaciones interpersonales, bajo ciertas condiciones particulares.

Finalmente, resulta fértil leer y formalizar las operaciones producidas por los propios agentes escolares que resultaron facilitadoras del vínculo educativo a la hora de lidiar con las situaciones en la que son los cuerpos infantiles los que resisten.

- Identificar detalles que muestran las soluciones subjetivas y sintomáticas ante la oferta escolar: imponerse, lastimarse, deambular, entre otros.
- Leer, atender y acompañar las soluciones sintomáticas como un llamado al Otro escolar: la imposición de la presencia física como llamado a la atención del Otro.
- Visibilizar la presencia del grupo en la atención de las situaciones singulares: dirigirse al sujeto y al grupo; sostener el “no-todo el tiempo” ni “de la misma manera” con y en el grupo.
- Buscar interferir la multiplicación de agentes en función de la urgencia, produciendo una orientación en los espacios de trabajo colectivo a partir de una lectura de la lógica subjetiva relativa a la relación del sujeto y su Otro.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

- Distinguir la conveniencia de activar una práctica entre varios distribuyendo entre roles diversos la función educativa (como se pudo apreciar entre la maestra integradora y la maestra de grado).
- Atender desde los roles de coordinación y directivos la declaración de quienes asumen roles docentes de no sentirse con preparación para compatibilizar la lógica del todo, que opera en lo grupal, con el “no todo” de quienes resisten con sus cuerpos a la inclusión estándar, como un llamado al sostenimiento de la autoridad pedagógica.

Dimensión sociohistórico-cultural: el tiempo y el cuerpo en la época

La escuela es uno de los espacios sociales donde se hacen presentes desbordes e impulsos de cuerpos que no logran regularse. Al mismo tiempo, la propia institución interviene produciendo, fijando o reencauzando las necesarias regulaciones corporales con sus ofertas culturales y de otras modalidades de vínculos posibles, más allá de los familiares.

Partimos de una concepción que entiende que las infancias no pueden pensarse por fuera de la época y que ningún análisis de ellas podría sostenerse por fuera de la lógica imperante. Presentamos, a continuación, dos de los rasgos de la época que podrían estar incidiendo en el transitar de las infancias contemporáneas: la modalidad del tiempo y su relación con la desregulación de los cuerpos.

El tiempo y su incidencia en el caso de estudio

Betina, directiva de área en la escuela, comparte sus ideas con relación a la época en la que se desarrolla esta investigación:

Yo hace mucho que defino el ritmo de la escuela así: un ritmo de guardia hospitalaria sin riesgo de vida. Esa cosa de jadeo, como si se dirimiera una cuestión de vida o muerte y me parece que no está bien que una escuela tenga ese ritmo. Parece que hoy todo tiene que ver con el hacer, pero no podemos ser puro hacer, para que el hacer sea mejor a veces hay que pensar ese hacer o repensar el hacer (...) Ayer, Ariela, profesora de Danzas, me comenta “yo veo cuerpos muy agresivos moviéndose, cuerpos descontrolados. Se tiran, uno se tira arriba de las piernas de otro como suerte de acrobacia, empiezan como a patinar y se estrellan contra el cuerpo del otro”. Yo le digo “qué interesante lo que mirás”; me parece que esto lo producimos nos... O sea, lo produce la cultura de hoy en día, pero algo

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

estamos reproduciendo en la escuela para que esto sea. Me parece que hoy el gran desafío es cómo construir un nuevo borde que aloje, no solo a los chicos, sino a los mismos docentes, a nosotros mismos para estar dentro de esos bordes.

El testimonio de Betina anuda con dos cuestiones que previamente vimos en la dimensión institucional: el tiempo urgente y los cuerpos descontrolados. Muestra un modo extendido en el que responden los cuerpos infantiles más allá de Micaela, quien podría estar mostrando (de manera amplificadora y singular según sus propias coordenadas biográficas) la confluencia de dimensiones que interpelan el saber hacer institucional. Entonces nos preguntamos, en una era signada por un capitalismo sin límites y marcada por la impronta del individualismo, de lo útil, de lo rentable, con sus consecuencias en la aceleración del tiempo: ¿qué puede ofrecer la escuela para crear un ambiente que favorezca otro tiempo, un clima de solidaridad, de interesarse por los otros, de promover los vínculos entre pares, que favorezca la producción de bordes simbólicos que puedan acotar el empuje a responder con los cuerpos? En el desarrollo del caso que construimos, se advierte la posibilidad de detenerse leyendo los detalles, con algunos principios que orientan la lectura, para hacerle lugar a los tiempos subjetivos, de Micaela y también de su maestra.

Toda época genera un clima, una sensación compartida. Debemos estar atentos a los indicios y a los momentos en los cuales los niños y adultos solo podemos estar “presos de la época”. Jonathan Crary (2015) utiliza la metáfora “24/7” para referirse a nuestra época. La metáfora alude a la disponibilidad total por parte de los sujetos las 24 horas del día, los siete días de la semana; al funcionamiento continuo de los mercados y a las redes de comunicación dominantes que nos sumen en un tiempo sin tiempo. Un tiempo que se presenta indiferenciado en relación a momentos de trabajo y de descanso. El autor refiere al trabajo sin pausa y a los pocos intervalos significativos de la vida cotidiana, a excepción del sueño; espacios que no hayan sido penetrados o arrebatados como tiempo laboral, tiempo de consumo, tiempo mercantilizado.

Concheiro (2016) sostiene que cada etapa histórica se distingue por una manera particular de experimentar el tiempo. La nuestra es la aceleración. La imagen que utiliza para retratar cómo

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

experimentamos el tiempo es la de una rueda para hámster que gira a una gran velocidad, pero no se desplaza. Vivimos una época de “inmovilidad frenética”. Al capitalismo de la modernidad se le agrega la aceleración del tiempo y un “sin sentido”: ¿por qué la prisa? Se construye una subjetividad que remite a sujetos dispersos, estresados, ansiosos, deprimidos, necesitados de sustancias estimulantes. El autor sugiere que, para escabullirse de la velocidad, hay que aventurarse a enfrentar el tiempo mismo, detener su curso. Esto solo puede lograrse mediante el instante: una experiencia que consiste en la suspensión del flujo temporal. El instante como un no-tiempo.

Estas ideas evocan la invitación a pensar la escuela como suspensión, que Masschelein y Simons formulan en su obra *Defensa de la Escuela* (2014). La escuela puede funcionar como lugar que permite que los jóvenes se desconecten del espacio que ocupan en la familia y en el orden social, y así ofrecer una particular composición de tiempo, espacio y de materias de estudio que conforman lo escolar.

En línea con la aceleración del tiempo, vemos que los lazos y vínculos colectivos en esta modernidad líquida (Bauman, 2002) se debilitan en lo que concierne al reconocimiento del otro en su cualidad humana. En este contexto, la escuela –en tanto institución de transmisión cultural y política de las sociedades– se ve afectada. ¿Cómo puede cuidar a los niños y no sumergirlos en el proceso de aceleración con sus efectos en los cuerpos que no alcanzan a ser tocados por lo simbólico en su faz apaciguante? ¿Cuáles son las experiencias de cuidado que es posible ofrecer a los niños, niñas y adultos que habitan las instituciones? Un sujeto, como tal, se sujeta a las leyes del lenguaje y es sobre esa base que opera la educación. Pero, ¿qué hay de los educadores, los adultos? ¿Acaso no se encuentran presos de la misma lógica? ¿Hay espacio para trabajar la propia posición subjetiva? Tomamos prestada la pregunta de Skliar (2008, p. 23) “¿Es posible, en los tiempos que corren, imaginar otra formación docente, otros modos de hacer con los cuales los educadores entren en escena sin repetir esa imagen de la prisa y la urgencia?”.

El cuerpo, la técnica y el tiempo

A comienzos de la segunda década del siglo XXI, la antropóloga Paula Sibia plantea, en su obra *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales* (2009), que el capitalismo industrial

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

desarrolló técnicas para modelar eficientemente cuerpos útiles y subjetividades dóciles. Sostiene que, en la actual sociedad de información, la teleinformática y la biotecnología –unidas por el diseño de la digitalización universal– pretenden lograr mutaciones aún más radicales: la supresión de las distancias, de las enfermedades, del envejecimiento e incluso de la muerte. Plantea que “en los nuevos modelos el tiempo perdió sus intersticios” (Sibilia, 2009, p. 43). El tiempo ya no se compartimenta geométricamente; pasa a ser un contínuum fluido y ondulante.

Desde entonces estas características se vieron ampliadas y profundizadas. El cuerpo humano, reducido a un sistema de procesamiento de datos y banco de información genética, se estaría volviendo obsoleto. La autora expone de qué manera el entrecruzamiento de biología e informática, a la vez que simplifica la complejidad humana, es el fundamento de los nuevos mecanismos de control del capitalismo postindustrial. A partir de la noción de biopoder desarrollada por Foucault (1989), Sibilia analiza la omnipresencia del discurso informático y el aura de la que goza el discurso médico. Devela los móviles del capital global que han transformado al ciudadano en consumidor, así como los métodos de control: en términos de Deleuze, el hombre confinado de la modernidad es ahora el hombre endeudado.

La relación entre tiempo y cuerpo se vuelve relevante para la investigación, que revela de manera encarnada en sujetos infantiles la caracterización que formula Sibilia. Nuestro caso hace foco en el cuerpo de esta niña que resiste la inclusión en las modalidades temporales escolares establecidas y se manifiesta de manera disruptiva. Muestra de manera amplificada y particularizada –a partir de su biografía– las situaciones que son las que describe la profesora de Danza y que se recuperan en el testimonio de la directora Betina. La profesora de Danza ve cuerpos infantiles que durante la clase se “estallan” entre sí, se tiran al piso y se desbordan.

Nos encontramos frente a un escenario generalizado donde los cuerpos no encuentran sus bordes. En una institución que posee un marco ideológico humanista, con un decidido trabajo sobre la convivencia, toda la escuela va detrás de estos niños, se compromete y se conmociona toda, confrontándose con sus buenas intenciones. El caso de Micaela resulta emblemático respecto del reto

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

que supone conjugar tiempos subjetivos, institucionales y sociales, cuyos desajustes se ponen de manifiesto en los cuerpos infantiles.

Los docentes, con mucho malestar, repiten una y otra vez: “yo no fui formado para esto”, “yo con esto no sé qué hacer”. Se presenta un cortocircuito. ¿Qué nos están diciendo los docentes? ¿De qué preparación docente estaríamos hablando? ¿Qué se le pide a la institución? ¿Qué es lo que excede a la escuela? ¿Cuál es el momento que amerita una derivación? En una escuela que tiene toda la disposición para incluir, ¿por qué aparece el cortocircuito frente a este tipo de situaciones extremas donde los chicos responden con el cuerpo? ¿De qué manera quedan los docentes y directivos frente a un ideal que puede alimentar el circuito de omnipotencia-impotencia? Encontramos pistas y aparecen contradicciones. ¿De qué se trata aquello que la escuela no puede? No es la idea dar una solución a estas preguntas, pero sí creo que vale la pena dejar planteado el escenario y esbozar algunas respuestas.

Una lectura entre dimensiones. ¿Qué nos enseña este caso?

Este caso nos permite descubrir pequeños gestos por parte de docentes, los cuales se convierten en grandes operaciones, en tanto puedan formalizarse y ponerse a prueba como herramientas de trabajo en el contexto escolar ante situaciones de sujetos que resisten con sus cuerpos a la inclusión en dispositivos colectivos.

En lo que refiere a la dimensión subjetiva, el caso muestra tres grandes operaciones:

- 1) la activación de una mirada y una escucha particularizadas, allí donde el sujeto busca visibilizarse ante el Otro a partir de la imposición de su cuerpo;
- 2) el acompañamiento al procedimiento del sujeto para poner a jugar una pérdida necesaria respecto del Otro;
- 3) el abordaje de una situación singular contemplando la lógica que opera en el grupo.

En lo que refiere a la dimensión institucional, visibilizar las operatorias subjetivas en juego permite advertir que sus efectos ponen en cuestión al menos tres ideales en los que se sostienen algunos automatismos de la respuesta institucional:

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

- 1) el ideal de rectificar a las familias, ya sea desde la escuela o a partir de la insistencia en la derivación a un tratamiento psicológico que es resistido;
- 2) el ideal relativo a las modalidades homogéneas de inserción en los grupos;
- 3) el ideal de contar con docentes preparados para lidiar con situaciones singulares al mismo tiempo que para abordar al grupo.

En lo que refiere a la dimensión sociohistórica y cultural, visibilizar las relaciones entre las modalidades del tiempo social contemporáneo y su impacto en los cuerpos, invita a leer el papel que pueden jugar las operatorias subjetivas e institucionales relevadas como posibles modos de interferir en las modalidades actuales del lazo social.

Estas intervenciones mínimas producen efectos de inclusión y nos llevan a poner en valor su carácter intermitente, en tanto que muestran una vía de lo posible que contribuya a interrumpir ciertos automatismos institucionales y de los propios sujetos. Formalizar “la intermitencia” y “lo provisorio” puede ser habilitante de un saber hacer por parte de maestros y maestras que contribuya a que niños y niñas puedan enlazarse a un colectivo al conjugar de modos singulares los tiempos subjetivos, institucionales y sociales.

En el intercambio con docentes y directivos pesquizamos lo mínimo, el indicio, el detalle, que tiene fertilidad a partir de los efectos que produce. El efecto de resonancia en los cuerpos que conquistan cierta regulación nos permite leer algo de la estructura que subyace, relacionada con la lógica significativa y su relación al Otro que logra conmover el cuerpo de esta niña.

Lucía, maestra integradora, intenta hacer caso omiso al modo en que Micaela es nombrada y empieza de cero su relación poniendo énfasis en el juego y el abordaje grupal. Aborda a la niña desde el “para todos” y de allí al “uno por uno”, operatoria que le permite armar un vínculo con ella al mismo tiempo que la enlaza al grupo. La vicedirectora, por su parte, pone en práctica operaciones correspondientes a la función materna, en lo que refiere a los cuidados particularizados y a ubicarse en una posición faltosa, allí donde le enseña a limpiarse luego de ir al baño, intenta escucharla y entender; la contiene en el llanto y se pone firme con los límites. De esta manera, logra ser una referente y ocupar un lugar

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

de autoridad para ella. Las docentes Luz (profesora de Inglés) y Celeste (maestra integradora) intercambian roles para ofrecer a Micaela otra posibilidad en el espacio áulico.

Algunos actores en la escuela pudieron leer algún significativo de lo familiar operando en esta niña en la necesidad de una mirada y una escucha de cuidados particularizados. Estas lecturas resultaron fructíferas cuando no se intentó rectificar a las familias, cuando se ofreció algo de lo que esta niña necesitaba: de un Otro que le ofrezca otro lugar posible. Pesquisamos así maniobras de docentes y directivos que le permitieron a esta niña hacer un giro.

A la vez, descubrimos matices en la forma de operar en la institución, desde la insistencia en la realización de tratamientos, hasta el reconocimiento de aquellos indicios, gestos y operaciones que revelan lo que la escuela sí puede.

¿Qué le hace esta época –de empuje a la satisfacción inmediata, de consumo masivo, de vida con prisa, de no poder perder nada– a los cuerpos infantiles? ¿Qué efectos genera en la posición adulta? Tal vez la intermitencia permita entender que también opera la lógica del no todo, que supone otros modos de funcionamiento subjetivo con respecto a lo grupal, y que algo de los ideales habrá que perder. Que no existe el “de una vez y para siempre”, que se trata de “surfear” las situaciones que tocan y que la irrupción de lo inesperado se vuelva la regla que permita a los agentes prepararse para recibirlo.

Para ello será necesario instaurar un campo transferencial que requiere de una labor artesanal y de un “no saber” habilitante de un nuevo saber hacer, que permita que cuestiones de otra índole tengan lugar, otros modos de estar en la escuela. La transferencia sostiene a la educación, pero hay que causarla y, para ello, es importante la cultura, para mantener interesado no solo al sujeto sino al educador (Tizio, 2007). Esto requiere de una institución que se haga dócil al llamado de niños y niñas que responden con sus cuerpos, y de un sostén colectivo para la producción de tales invenciones. Encontramos, en la propuesta de las ceremonias mínimas que formula Mercedes Minnicelli (2010), en el dispositivo de la práctica entre varios que propone DiCiacca (2003) o en la propuesta de “soporte técnico” que sostienen Brignoni y Essebag (2018), modos posibles de lidiar con ello.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Por otro lado, nuestro caso muestra que, tal como trae Voltolini (2018), el encuentro del profesor con el alumno dentro del contexto escolar no puede ser reducido a una fórmula técnica que responda al paradigma problema-solución, aunque sí podemos pensar en salidas provisorias. La escuela puede resultar una segunda oportunidad para establecer un lazo social. Lo vemos con Micaela y su deseo de permanecer en la institución a pesar de su comportamiento disruptivo. Detectamos gestos e intervenciones docentes que habilitan que esta niña permanezca en el aula y le abren una posibilidad. También la mediación cultural –la consigna escolar, la materia ofrecida, el contenido–interviene en los comportamientos de estos chicos. Micaela no procede de la misma manera en las clases de Teatro que en las de Inglés. En este sentido, la escuela puede ser un lugar que ofrezca una oportunidad distinta al niño, más allá de lo familiar. Cada docente en particular, en el marco de su materia, puede representar un nuevo comienzo para el alumno.

Es en el vínculo sostenido en el deseo de los profesionales intervinientes donde se puede encontrar un lugar para la pacificación de los cuerpos. A la vez, es la posición de docta ignorancia, ese vacío de explicaciones preestablecidas, la que puede llevar a buscar modos de convocar a estos niños, reactivando su deseo. Detectamos algo del orden de la flexibilidad y la invención por parte de los adultos y de las instituciones que permite crear nuevas posibilidades.

Formalizar y estudiar estas pequeñas acciones que operan en la escuela y que producen efectos puede abrir un camino para pensar modos de abordaje de situaciones complejas en las que impera la necesidad de inclusión y que, a la vez, entran en tensión con lo que la escuela puede hacer.

Este caso nos enseña modos posibles de lidiar en un campo de problemas vinculado a la convivencia escolar; revela modos de mirar, nombrar, posicionarse y operar, allí donde irrumpen cada vez con mayor frecuencia e intensidad, modalidades subjetivas disruptivas infantiles que responden con sus cuerpos ante lo imposible de sus inclusiones escolares.

## Bibliografía

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

- ALDA, C. (2003). Sobre las funciones del padre y de la madre. NODVS. Revista virtual de la Sección Clínica de Barcelona. Instituto Europeo del Campo Freudiano. España. Disponible en línea en: <https://www.scb-cf.net/nodus/contingut/article.php?art=158&pub=5&rev=25&idsubarea=7>
- AROMÍ, A. & BRIGNONI, B. & MOYANO, S. & NÚÑEZ, V. & RAMÍREZ, L. (2001). Deletrear lo particular: el vínculo educativo y las normas. El Niño. Revista del Instituto del Campo Freudiano (9), 63-78.
- BALBI, C. & SERRAVALLE, L. (2014). La estructura de la palabra en psicoanálisis. Clase 2, Seminario 1. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- BAUMAN, Z. (2002). Modernidad Líquida. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BRAWER, M. & LERNER, M. (2014). Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- BRIGNONI, S. (2008). Reflexiones sobre el tiempo. NODVS, XXVI. Disponible en línea en: <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=309&rev=40>
- BRIGNONI, S. & ESSEBAG, G. (2018). Un tratamiento posible para el sujeto desamparado. Diagnósis (5). Disponible en línea en: <https://www.revistadiagnosis.org.ar/index.php/diagnosis/article/view/162>
- KIEL, L. (2005). De sin límites a limitados. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. (2008). Las contribuciones de la teoría social de Elías para el estudio de las violencias en la escuela: Un enfoque epistemológico. XI Simposio Internacional Proceso Civilizador: Civilización, cultura e instituciones. Buenos Aires, Argentina.
- CONCHEIRO, L. (2016). Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante. Barcelona, España: Anagrama.
- COREA, C. & LEWKOWICZ, I. (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- CORNÚ, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio (comp.), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- CRARY, J. (2015). 24/7: Capitalismo tardío y fin del sueño. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- DI CIACCIA, A. (2003). A propósito de la práctica entre varios. Jornada de estudio sobre psicoanálisis aplicado. París, Francia: Fondation du Champ Freudien y de la Ecole de la cause freudienne, por el Programme International de recherche sur la Psychanalyse appliquée d’Orientation Lacanienne (PIPOL).
- GRECO, M. B. (2017). Políticas de Democratización en las Escuelas Argentinas (2006-2015). Estado y Políticas Públicas (8), 139-149.
- KAPLAN, C. (2009). Violencia escolar bajo sospecha. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- KIEL, L. (2005). De sin límites a limitados. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

Ley Nacional de Educación. N°26206; Nacional (2006) Argentina. Publicada en Boletín Oficial del 27 de diciembre de 2006.

MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

MEDEL, E. (2003). Experiencias: el sujeto de la educación. En H. Tizio (coord.), Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social del psicoanálisis. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

MEISCHENGUISER, E. (2021). La convivencia y el saber hacer escolar interpelados ante sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión en las modalidades colectivas establecidas. Instituciones de nivel primario con población de sectores medios y medio altos de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de maestría no publicada. Facultad Latinoamericana de ciencias Sociales. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires, Argentina. Disponible en línea en: <https://www.flacso.org.ar/noticias/repositorio-flacsoandes-2/>

MEIRIEU, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona, España: Editorial Laertes.

MINNICELLI, M. (2010). Ceremonias mínimas. Clase 23. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO. Argentina

MORO, C. & MULLER MIZRA, N. (dirs.). (2014). Semiótica, cultura y desarrollo psicológico. Madrid, España: Antonio Machado Libros.

NÚÑEZ, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.), En Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

SIBILIA, P. (2009). El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

SIEDE, I. (2017). Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

SKLIAR, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y Sociedad, 8(1), 1-17. Disponible en línea en: [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)

TIZIO, H. (2007). Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis. Módulo 6. Clase 15, Seminario II. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.

TOSCANO, A. G. (2014). Legajos escolares: miradas sobre la normatividad en juego. Clase 7, Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.

VOLTOLINI, R. (2014). Educación inclusiva y régimen de excepción. Clase 5, Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.

---

MEISCHENGUISER, E. Sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión escolar. Estudio de caso. INFEIES – RM, 14 (14). Presentación de casos - Mayo 2025: <http://www.infeies.com.ar>

---

VOLTOLINI, R. (2018). ¡Yo no fui preparado para eso!: aportes acerca de qué saber es necesario para los maestros en la educación inclusiva [Panel]. En IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y prácticas socio educativas, VI Simposio Internacional en Infancia e Instituciones y IV Congreso de la Red Infeies: “Resistidas y Desafiadas, las prácticas entre demandas, legalidades y discursos”, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en línea en:

[https://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/ACTAS-RyD-10-19\\_compr-1.pdf](https://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/ACTAS-RyD-10-19_compr-1.pdf)

ZELMANOVICH, P. (2010). Cernir el malestar - Delinear lo posible - Hacer lugar al acto educativo. Clase 1, Módulo 1. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.

ZELMANOVICH, P. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales). FLACSO, Argentina. Disponible en línea en:

<http://hdl.handle.net/10469/6217>

ZELMANOVICH, P. (2017): “Espacio Socioeducativo: lugar practicado entre fronteras y puentes entre niñez y cultura.” Conferencia. XVI Foro internacional de Educación Inicial, Medellín, Bogotá, 25 de octubre de 2017.

ZELMANOVICH, P. (2020). El no-todo y un tratamiento posible de las diferencias en la clínica socioeducativa. P. Zelmanovich y M. Minnicelli M. (coords.), Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).