

# Una mirada ampliada de la educación inclusiva

## El debate de las inclusiones excluyentes en la agenda actual



Mariángeles Calvo



Series: Colaboraciones externas

## Autoridades institucionales

Rector Organizador IUNMa: Dr. Adolfo Gustavo Scrinzi

Vicerrectora IUNMa: Lic. María Elena Patzer

Secretario General IUNMa: Dr. Jacobo Isaac Grossman

Secretaria Académica IUNMa: Lic. Silvia Andrea Bon

Secretario Administrativo IUNMa: Lic. Eduardo Luis Maurizio

Coordinadora Editorial Universitaria “El abrazo de lxs hijxs”:  
Mag. Julia Contreras

Equipo Editorial Universitaria IUNMa: Francesca Fadda, Marina Becker



UNIVERSIDAD NACIONAL  
MADRES DE PLAZA DE MAYO

**Una mirada ampliada de la educación inclusiva.**

**El debate de las inclusiones excluyentes en la agenda actual**

Mariángeles Calvo

Exposición realizada en el marco de la Semana por la Inclusión y el Respeto a la Diversidad del 9 al 12 de octubre de 2023 organizadas por la Coordinación de Género y Diversidad UNMa

Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo

## Una mirada ampliada de la educación inclusiva. El debate de las inclusiones excluyentes en la agenda actual (1)

Calvo Mariángeles (2)

### Resumen

En primer lugar quiero agradecer la oportunidad de estar participando de estas jornadas, en una universidad que representa un espacio de lucha y justicia amorosa. Un lugar que a cuarenta años de la democracia nos aloja y nos fortalece en la resistencia.

Celebro la posibilidad del encuentro y la conversación en un escenario histórico y social que nos convoca a reflexionar y nos deja el desafío de contar con la mayor rigurosidad teórica y metodológica para analizar los procesos sociales. Sobre todo, frente al necesario compromiso ético y político con la inclusión en el marco de la política pública y en los diversos campos en los que nos insertamos como estudiantes, profesionales, docentes, investigadoras/es.

La presente exposición, tiene por objetivo anudar mi recorrido como investigadora y como extensionista, en el marco de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata y como becaria posdoctoral de CONICET. En este sentido, pretendo compartir algunos de los hallazgos de mi investigación de tesis de doctorado que tuvo como principal objetivo de indagación: analizar la intervención del trabajo social y de otros agentes en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, a partir de la pregunta en torno a la posible gestación de dispositivos y estrategias de intervención para acompañamiento a las trayectorias educativas de jóvenes. Cabe resaltar que a partir del desarrollo de dicha investigación y mi acercamiento a experiencias cotidianas en escuelas secundarias públicas, comienza mi interés por problematizar y desentrañar la tensión dinámica y compleja que existe entre la inclusión educativa, las trayectorias singulares y la profundización de la desigualdad social.

1 El presente escrito resulta de la exposición realizada en el panel “Debates en torno de la inclusión” en el marco de la Semana por la Inclusión y el respeto de la diversidad realizada del 9 al 12 de octubre de 2023 en la Universidad Nacional de Madres de Plaza de Mayo (UNMa)

Dra. En Trabajo Social. Docente, investigadora y extensionista en la Facultad de Trabajo Social, UNLP. Becaria Posdoctoral, CONICET.

2 Tesis de Doctorado “Escuchar y narrar la escuela. Entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad” Defendida el 29 de noviembre de 2022, Carrera de Doctorado en Trabajo Social, FTS-UNLP.

Es importante para empezar a hablar de inclusión educativa contarles que voy a preocuparme menos por establecer una definición teórica de la misma, para habilitar la pregunta por y sobre las existencias (Larrosa, 2003; Skliar, 2022) es decir, los modos singulares en que diversos grupos sociales experimentan la pretendida inclusión en las tramas del encuentro en las escuelas.

En este sentido, resulta menester resaltar que la institución escolar no opera como mera reproductora de la desigualdad, sino que es posible reconocer al interior de la misma, un conjunto de acciones y discursos a partir de los cuales docentes, directivos, trabajadoras/es sociales, preceptoras/es, jóvenes, entre otros agentes, disputan en y desde la puesta en acto, la materialización de las políticas socio educativas de inclusión (Yuni y Melendez, 2017).

Es por tanto, en la performatividad de discursos y prácticas, pero sobre todo, en aquello que acontece en la trama relacional e intersubjetiva, resistiendo a lo normativizado, a los mandatos y a los rituales propios de la gramática escolar, donde se vislumbran fortalezas que contienen en sí mismas, nuevos modos de nombrar, habitar y con ello recrear a la escuela a diario.

Por eso, considerando los aportes de investigaciones centradas en la educación inclusiva, es que se considera como aspecto nodal para reflexionar sobre la construcción y puesta en acto de dichas políticas, promover un debate epistémico y político sobre el enfoque inclusivo de la educación, a los fines de reconocer obstáculos, facilitadores y posibilidades.

Como lo especifica el título de la exposición, partir de una mirada ampliada de la educación inclusiva requiere no acotar a esta a la dimensión material de acceso a recursos, ni considerarla sinónimo de la Educación Especial (Ocampo, 2014) Por el contrario, es necesario analizar a la misma en constante relación con la estructura social y un conjunto de desigualdades y opresiones que vivencian jóvenes dentro y fuera de las escuelas, por intersecciones de género, etnia, clase social, inteligencia, entre otras.

Reconocer por tanto el carácter polisémico, dinámico y complejo de la educación inclusiva (Ocampo, 2014) requiere analizar de manera situada un enfoque que se ha ido reconfigurando a lo largo de la historia entre tensiones sobre distintas miradas que permean lo que se entiende y define como inclusión en el sistema educativo. En esta línea de análisis, podemos observar que a partir del SXXI se establece un giro relevante con postulados que sostienen la premisa de la Educación común y una Educación para todos y todas (Calvo 2023 en cita a Ocampo, 2014).

En este sentido, Aldo Ocampo (2014) refiere que el escaso debate epistémico y político sobre dicho enfoque, es el que conlleva a una serie de obstáculos; entre estos podemos reconocer una primera “trampa” que refiere al hecho de “dar por sentado” que al hablar de inclusión todos hablamos de lo mismo. Esta situación trae aparejado dos problemas, en primer lugar, que los discursos más conservadores se terminen apropiando de esta noción con un discurso travestido de progresismo que no solo no garantiza la inclusión sino que reproduce lógicas sostenidas en la tolerancia a “los diferentes” desde la total indiferencia (Duschatzky, Skliar, 2000).

Por otro lado, otra de los problemas que acarrea el escaso debate epistémico y político, tiene que ver con aquellos discursos que continúan considerando a la educación inclusiva, así como a las estrategias para garantías de la misma, vinculada a determinismos biologicistas y sociales (Baquero, 2001) que siguen pensando a la inclusión acotada a estar “por dentro o por fuera de”, desde una mirada acotada y simplista donde “se soluciona el problema de la

inclusión” al incluir al sujeto en un determinado espacio, institución y/o dispositivo. Estas ideas impregnadas de miradas que distinguen entre sujetos educables y no educables, entre entornos favorecedores y desfavorables para los aprendizajes, se sostienen en etiquetamientos que desde decires y prácticas, apuntan a un joven y/o niño que en las escuelas es nombrado y definido como quien requiere atención especial y/o asistencia (Ocampo, 2014; Skliar, 2013)

Estas intervenciones, como sostiene Skliar (2013), fijan per se una marca clasificatoria, un diagnóstico sobre ese sujeto, sin siquiera haberlo escuchado antes. Por esto, a ese sujeto a quien se dice “buscar integrarlo o incluirlo” se le niega todo derecho de ser quien quiera ser y como quiera ser en total completud humana (Contreras, 2022). Es decir, se anula su existencia singular desde el momento en que se le dice que por portar ciertas características es necesario incluirlo de un modo diferente al conjunto (Skliar, 2013, 2022). Allí comienzan a designarse etiquetas y rótulos que echan a andar estigmas por clase social, inteligencia, género, etnia que se perpetúan por el simple hecho de reiterarse a lo largo del tiempo. Es entonces esa mirada del “diverso” o “sujeto a incluir” obsesionada por pensar a esa persona desde el déficit o la falta, la que ha desvirtuado el verdadero objetivo de la inclusión, o al menos el que defendemos muchos, y que la vincula esencialmente a la justicia social.

### Algunos hallazgos del proceso investigativo

Es importante resaltar que la investigación buscó acercarse a los modos singulares de experimentar la inclusión educativa a partir de un trabajo de campo desarrollado en cuatro escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Se realizaron entrevistas en profundidad a jóvenes de entre 15 y 18 años, a quienes estaban en 6to año y también a aquellos que habían retornado a la escuela en una oferta de finalización de estudios secundarios, como las aulas de aceleración. Además se desarrollaron entrevistas individuales y grupales con adultos, Equipos de Orientación Escolar, directivos, docentes y preceptoras/es.

Las escuelas estudiadas presentaban una diferencia importante en términos de los barrios en los que se alojaban, al estar inscriptas en el centro urbano, en el cordón frutihortícola de la ciudad y en barrios aledaños.

En este caso de la escuela que comprendía al sector quintero de La Plata, fue posible acercarnos a trayectorias juveniles que experimentaban en sus tránsitos escolares en las tramas de su cotidiano, una fuerte división de roles por género. En tanto, en algunos casos, los jóvenes varones se encargaban del trabajo en las quintas y las mujeres asumían tareas de cuidado; pero, además, permanecía un imaginario por parte de algunos agentes de la escuela, respecto a las trayectorias de origen de estas familias y la posibilidad de continuar estudiando, que distinguía el trabajo intelectual de un trabajo manual fuertemente condicionado por dimensiones laborales y distinción de roles por género.

Por otro lado, una de las instituciones es una escuela técnica histórica de la ciudad significada con gran prestigio en muchas de las familias, de hecho algunos padres y profesores habían estudiado en la misma. En el caso de dicha institución también operaban distinciones de género que signaban trayectorias de mujeres que accedían a esta escuela, siendo que de 1000 estudiantes 300 eran mujeres y en los relatos que compartían en las entrevistas, también dejaban entrever discriminaciones por género y nuevos modos de disputar al interior de la escuela el reconocimiento.

Esto se observaba en talleres sobre masculinidad orientado a los profesores, talleres de ESI, “shortazos” en reclamo del respeto por sus vestimentas, entre otras estrategias que las estudiantes -en conjunto con otros agentes- organizaban al interior de la institución.

En el caso de las escuelas ubicadas en dos barrios aledaños, las condiciones de infraestructura y escasez de recursos, expresaban modos precarios de habitar la educación por parte de adultos y jóvenes. La predisposición para adecuar espacios y administrar recursos en vistas a garantizar la permanencia, se expresaba en prácticas ligadas al cuidado, cargando de importancia a lo que acontecía en el entramado vincular afectivo, donde los adultos buscaban disputar desde la hospitalidad, un modo de resistencia recreando el paisaje de la escuela a partir de reconfigurar espacios (como el caso del Equipo de Orientación Escolar) donde los jóvenes comenzaban a construir un fuerte sentido de pertenencia.

Si bien las condiciones de restricción a recursos se vislumbraban en el cotidiano de la experiencia escolar de jóvenes, la materialidad no aparecía como determinante del acceso y permanencia en las escuelas. Sino que la dimensión simbólica y las distancias inscriptas en términos de aspectos socio culturales, referidas a los modos de resignificar el oficio de estudiante, las distancias entre ser-estar siendo estudiante secundario en la actualidad y los desafíos de pensar en cambios reales al interior de la curricula y prácticas de enseñanza y aprendizaje, aparecían en los discursos de los jóvenes, como aquello que dificultaba la posibilidad de permanecer y seguir estudiando. Inclusive las brechas se ampliaban cuando se manifestaba la posibilidad de pensar en continuar en la universidad, donde esta elección se tensionaba con la idea de “no estar preparades”, sentir “no ser para el estudio” o incluso, discursos que referían “apenas estoy intentando terminar la secundaria, y voy a pensar en estar en la facultad”.

Se tensionaba entonces con el derecho a la educación la percepción de logros, méritos, incapacidades, “fallas y faltas” que habían internalizado los jóvenes en sus trayectorias a partir de discursos de sus familiares, de profesores y otros referentes.

Es importante aclarar el contexto en que se llevó a cabo la investigación, en tanto al desarrollarse entre los años 2016-2020 logramos acercarnos a la transición de gestiones de gobierno con una orientación ideológica de la política educativa bien diferente. En este sentido, el periodo 2003-2015 caracterizado por el enfoque de derechos y la gestación de políticas de inclusión educativa, representa un momento crucial para la educación argentina siendo un hito relevante, la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario a partir de la Ley Nacional de Educación y Ley provincial de Educación, las cuales se redactan a la luz de las leyes de Promoción y Protección de Derechos de NNAyJ conquistadas en este periodo.

Se generan en dicho escenario un sinfín de políticas, proyectos y programas que se crean a los fines de enfrentar los mayores desafíos de la inclusión educativa. Allí la apuesta estuvo centrada en el acompañamiento a las trayectorias educativas y gestación de intervenciones con fuerte anclaje territorial y comunitario. Podemos reconocer la creación de centros de formación profesional, centros de escolarización secundaria, jardines comunitarios, clubes juveniles, programa Patios Abiertos, entre otros, pero además políticas que buscan mejorar la calidad educativa y acceso a recursos para garantizar el derecho a la educación y acompañamiento a trayectorias educativas, por ejemplo, la AUH, el Programa Conectar Igualdad y el Plan de Mejora de infraestructura.

Sin embargo, el periodo 2015-2019 presenta una reorientación ideológica de estas políticas de inclusión educativa desde un fuerte enfoque meritocrático, desvalorización de lo público y valoración de lo privado y un vaciamiento de las políticas mencionadas anteriormente, con el aumento de políticas focalizadas sobre los sectores más vulnerables desde una lógica criminalizadora y responsabilizante de la pobreza. Ya no se habla de trabajadores ni de derechos, sino que la pobreza comienza a operar como un modo de gobierno sobre una determinada población (Giavedoni, 2012, 2015) Se es pobre y se responsabiliza de los éxitos y fracasos, de los méritos insuficientes. Como siempre digo, lo más nefasto de la meritocracia no es solo el discurso del arduo esfuerzo “para ser alguien”, sino como eso configura un tipo de subjetividad aniquilada, con jóvenes que se dicen/sienten “vagos” y que “ya no son para el estudio” (Calvo, 2023). Sabemos que la pandemia marcó y profundizó las desigualdades y que llevó a que aumente la restricción a derechos por parte de los sectores más vulnerables. Por esto, es necesario reconocer la pujanza con la que al interior de la política pública se pretende, en periodos previos, gestar dispositivos orientados a garantizar la permanencia y egreso de jóvenes en secundario, garantizando un piso mínimo de derechos que logró disputarse en periodos como el 2015-2019 y 2020-actualidad en escenarios de complejización de la cuestión social.

Sin embargo, no podemos desconocer que las condiciones de acceso y permanencia a la educación no son una deuda saldada en aquellos sectores más vulnerables, esos que presentan vidas precarias que experimentan la crudeza del sufrimiento enfrentando las mayores opresiones por género, clase social, etnia, entre otros.

En este sentido, la investigación doctoral, desde el acercamiento a los relatos de jóvenes, logró dar cuenta de experiencias de estigmatización y precariedad en aquellas trayectorias signadas por la desigualdad y una acumulación de desventajas, donde el estar en la escuela se vivía de un modo distinto a jóvenes que experimentan modos de inclusión favorables (Reygadas, 2004) al contar con otro capital cultural, económico y social que les posibilitaba disputar la permanencia o la continuidad de los estudios diferente a otros grupos sociales.

Con la conquista de la expansión de la obligatoriedad les jóvenes de sectores medios y populares excluidos del sistema, llegan a las escuelas representando todo lo contrario a lo que esperaba la institución escolar. Estudiantes que experimentan la incertidumbre, el sufrimiento, la crueldad, la precariedad de las vidas en palabras de Butler (2020). Lo interesante es que esta situación genera una serie de desplazamientos y movimientos en la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2002) dando lugar a nuevos repertorios de intervención que pueden disputar a la educación como derecho y no como un privilegio acotado a determinados sectores. Pero, sobre todo, reivindicar el valor de la educación en la vida de jóvenes que hasta ese momento, no consideraban a la escuela y a la universidad, como espacios posible de ser habitados por todos.

En los hallazgos de la investigación pueden observarse modos de integración excluyente (Bayón, 2015) esto se expresa en formas desiguales de experimentar la escolaridad al operar una distinción material y simbólica en el mundo escolar (Saraví, 2015). Como se especificó previamente, algunas de las escuelas enfrentaban un fuerte déficit en términos de infraestructura configurando un modo precario de habitar la escolaridad. Pero además, sin acotarnos a lo material, se observa una fuerte jerarquización del saber y veredictos profesorales condenatorios (Kaplan, 2006) sustentados en una lógica moderna y occidental que divide sujetos que “son para el estudio” de aquellos cuyas trayectorias de origen determinan su inscripción en trabajos, por ejemplo, manuales.

Esto conlleva, en algunos casos, una distinción en los modos de transmitir los contenidos a los grupos, donde no se enseña a todos lo mismo, operando distinciones entre turno mañana, tarde y vespertino, donde la etiqueta de alumno pobre (Kaplan, 2006) y el fracaso escolar distinguen entre quienes tienen aptitudes para el estudio y quienes “deben dedicarse a otra cosa”.

En la investigación les jóvenes reproducían en sus relatos, los rótulos de “vagos”, “no me da la cabeza” dando cuenta de aquello que se reafirma desde discursos y prácticas que consideran a las trayectorias de origen determinantes de los éxitos, los fracasos y la posibilidad de continuar estudiando. Las etiquetas de alumno desertor, el fracaso escolar y el abandono fijan la mirada sobre lo individual y las capacidades innatas, los esfuerzos individuales, pero también se enfocan en el entorno familiar con un fuerte estigma sobre la pobreza.

En otros casos muchos de los jóvenes que retornaban a la institución escolar luego de años de haberse ausentado, manifestaban sentir que pasaban desapercibidos para un conjunto de actores, pudiendo experimentar el estar sin estar en la escuela. Sin embargo, referían que seguían encontrando en ese retorno un modo de resistir desde lo que representa para ellos “no seguir en la esquina” disputando el valor de la educación en sus vidas entre hostilidades y discriminaciones.

Aparecen además en los relatos, cuerpos que experimentan el peso de las miradas que penetran con el estigma y estereotipo; en mujeres esto estaba vinculado a los comportamientos y a la sexualidad, esta última aparecía siempre significada como la irrupción a la norma o vinculada al tabú. En este sentido, algunos discursos de las jóvenes daban cuenta de etiquetas como “putita” “fácil” que resultan de estereotipos de una sociedad globalizada y mercantilizada que responde al modelo estético hegemónico patriarcal. Estas estudiantes relataban violencias que referían a los modos en que vestían, algo que expresaba diversos tipos de violencias sobre cuerpos feminizados y sexualizados. Por otro lado, los estereotipos de género, en el caso de la escuela técnica se profundizaban de la mano del estereotipo de mujer dócil y delicada que solo podía barrer y no dedicarse al manejo de las herramientas en el taller. Por otra parte, el cuerpo como elemento del racismo (Di Napoli, 2013) se hacía presente en cuerpos racializados que compartían relatos de discriminación, de miradas y modos de nombrar que se sustentaban en la idea de una supuesta inferioridad por distintas intersecciones, mayormente de clase social y etnia. La etiqueta de “los villeros” “los bolivianos” “los negros” para ellos eran una realidad cotidiana en la escuela.

Asimismo, las hostilidades también se recrudecían en jóvenes travestis y trans, que enfrentaban distintas discriminaciones sobre sus cuerpos, aquellos que a diario enfrentan tabúes de una escuela que sigue pensando desde el binarismo sexo genérico. Allí, la ley de Educación Sexual Integral, posibilitaba y habilitaba los espacios de debate e intercambio con fuerte sentido de pertenencia al EOE donde se recurría a contar/denunciar distintas situaciones. Sin embargo, en la ley escrita, como sostiene Alba Rueda, esos cuerpos no aparecían, no se narraba la necesidad de pensar dispositivos pedagógicos que reconozcan la violencia que enfrentan en las tramas de las escuelas, y eso refleja una deuda pendiente con estos cuerpos disidentes y disruptivos que resisten e interpelan la heteronormatividad que persiste en algunas instituciones escolares.

Resulta relevante, para abordar estos aspectos que hacen a la convivencia y a los modos de alojar, interpelar en el marco regulatorio -así como en los discursos de los agentes educativos- el lema de la inclusión de las diversidades en la escuela. Un aspecto que han trabajado en profundidad especialistas en la temática que nos convocan a reflexionar desde la pregunta sobre quién define qué es lo diverso. O mejor aún, quien define que es la diversidad.

Esto es un punto muy importante porque muchas veces, como sostiene Carlos Skliar (2013), atender a la diversidad en las escuelas es considerado atender a quienes tienen problemas, es decir, a alguien que necesita atención especial. Por tanto, como refiere el autor, el discurso de atender a la diversidad se sostiene en una relación de total alteridad, donde el diferente es considerado en su calidad de diferente, anormal, incapaz, depositario de todo mal.

El problema por tanto no es la diversidad, ya que como especifican distintos autores, esta es característica intrínseca de la condición humana. El problema nos dirá Skliar (2013) es cuando “los diferentes” pasan a asumir el lugar de aquello que no somos (ni queremos ser), donde, al tornarse la diferencia un sujeto y una relación, aparece el diferencialismo que conlleva en sí mismo una relación hostil y cruel, desde el dedo que apunta, ensanchando las distancias en el recrudescimiento de las miradas sospechosas. Es ahí donde el cuerpo se torna experiencia de estereotipo y estigma, apareciendo cuerpos racializados, sexualizados, precarizados, donde el cuerpo, como sostiene Molina Bravo (2008), es investidura del poder, siendo el que hace posible su ejercicio y su fuerza. Sin embargo, nos dirá la autora, no es solo lugar de sumisión y control, es espacio de resistencia, por lo cual, resulta menester reconocer cuerpos disidentes que interpelan lo normativo en las escuelas, cuerpos que en entramados generacionales se encuentran en fragilidades compartidas (Judith Butler, 2014).

Es común, que entre tanta vorágine del cotidiano, nos detengamos poco en aquellas palabras que repetimos cotidianamente y que como comparte Carlos Skliar (2022) son parte de una especie de consenso unánime un tanto sospecho; palabras robustas y fuertes como la inclusión, la diversidad, las cuales resultan vacías de cuerpos, de historias. Lo interesante es como desde la intervención profesional, la investigación, la extensión, entre otros espacios que se proponen distintos dispositivos creativos, podemos comenzar a cargarlas de cuerpos. Preguntándonos, por ejemplo, cómo les jóvenes experimentan la inclusión en las escuelas; este tipo de pregunta sobre las experiencias (Larrosa, 2003) comienzan a allanarnos el camino pero también habilita otros, dando lugar a esa inclusión como voz encarnada, pudiendo ser narrada por sus protagonistas.

Es ahí donde aparece la encarnadura, el dolor, el padecimiento, el hostigamiento, pero también diversos modos de resistencia colectiva, esas de las que se habla menos, y que se tejen en los gestos mínimos (Skliar, 2013) En las tramas afectivas, en el ojo- ojo y en el cara cara, en el poder del miramiento y el nombramiento que interpela aquella mirada de la inclusión obsesionada por el diagnóstico y la etiqueta que dicen a un cuerpo no solo lo que es sino, y peor aún, lo que puede esperarse de él. Como dice Spinoza, claro está que “nadie hasta ahora ha determinado lo que puede un cuerpo” (Ética, parte III, proposición II, escoli) pues, parafraseando a Contreras (2022), un cuerpo no es otra cosa que la experimentación de sus posibilidades.

## Reflexiones finales

La invitación es por tanto, a animarnos a preguntarnos qué nos pasa y nos moviliza en las tramas de la inclusión interrogándonos sobre aquello que acontece en el encuentro con otros. Allí la preocupación es por las existencias (Skliar, 2022) por las singularidades múltiples (Ocampo, 2014) y por pensar a la inclusión vinculada a la condición humana y a la posibilidad de gestar prácticas humanizantes que enfrenten esa distinción entre vidas dignas de ser vividas y otras que no (Butler, 2020)

Creo que hoy día, y hace largo tiempo, esa es la disputa política en el campo de la investigación, docencia y extensión, entre otros; la preocupación por cargar de importancia a las experiencias en las tramas de la educación inclusiva, visibilizando cuerpos frágiles, precarios, racializados, sexualizados, cuerpos que muchas veces son anulados en su condición de existencia humana y que requieren ser escuchados y narrar su propia historia.

La escuela pública, la universidad, son espacios de encuentro, más que por incluir hace tiempo comienza a ocuparnos y preocuparnos el alojar, el generar las condiciones de hospitalidad de las que habla Derrida (1997). Preocupados por dejar de lado discursos técnicos para foguearnos en las tramas del encuentro, por gestar aquellas resistencias íntimas de las que se habla menos y son tan potentes. Esas desde las cuales puede devolverse a muchos un modo diferente de verse a sí mismos, como nunca antes los han visto a lo largo de sus vidas. Como dice Butler (2014) para resistir necesitamos soportes afectivos pero además soportes materiales; creo que ha corrido mucha agua bajo el puente y hoy tenemos que reconocernos en fragilidades y vulnerabilidades compartidas para poder resistir desde ahí. Parafraseando al maestro Rancière (2007, 2011) que dice que la igualdad debe ser el punto de partida, me atreveré a decir entonces, que es menester que la justicia social sea el punto de partida y no el punto de llegada. Creo, sin lugar a dudas, que la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, es un claro ejemplo de ello.

## Referencias bibliográficas

- Bayón, M. (2015) La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Bonilla Artigas Editores.
- Baquero, Ricardo (2001) La educabilidad bajo sospecha. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 9, 71-85.
- Butler, Judith (2020) Conferencia en el marco de “El Aleph” festival de ciencia y arte, realizado el 4 de junio. Universidad Nacional y Autónoma de México (UNAM) Disponible en <https://la-tinta.com.ar/2020/06/butler-pandemia-vida-vivable/> y en YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=4qhh0SAcqtC>
- Butler, Judith (2014) Repensar la vulnerabilidad como resistencia. Conferencia en el XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas. Disponible en: <https://paroledequeer.blogspot.com/2014/06/repensar-la-vulnerabilidad-por-judith.html>
- Calvo, Mariángeles (2023) Escuchar y narrar la escuela. Entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad. Editorial La Hendija, Entre Rios, Paraná.
- Calvo, Mariángeles; Urrutia, Liliana; Saenz, Carolina (2023) Capitulo de libro “Prácticas educativas en perspectiva de Inclusión”. Libro de Cátedra. Editorial EDULP. En proceso de edición.
- Contreras Domingo, J. (2022). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad? Clase 2. Módulo 1. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)
- Contreras José y Pérez de Lara Nuria (2010) La experiencia y la investigación educativa. En: José Contreras y Nuria Pérez de Lara (Comps.) Investigar la experiencia educativa: Morata, Madrid.
- Derrida, Jacques (1997) “Sobre la hospitalidad”. Entrevista en Staccato, programa televisivo de France Culturel producido por Antoine Spire, del 19 de diciembre de 1997, traducción de Cristina de Peretti y Francisco Vidarte en DERRIDA, J., ¡Palabra!, Trotta, 2001, pp. 49-56.
- Di Napoli, P (2013) Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos. Revista Propuesta Educativa, 1(39): 33-50.
- Duschatzky, Silvia y Skliar Carlos. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina 2000
- Giavedoni, José (2015). Foucault, la casa verde y el dispositivo de la pobreza: el gobierno de la nueva cuestión social en América Latina. Universidad Nacional de San Luis; Kairos.

- Giavedoni, José (2012). Del Estado en crisis a la crítica del Estado. Diálogo en torno a la perspectiva del Estado y la gubernamentalidad en el análisis de la nueva cuestión social en América Latina. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 7(214): 89-109 ISSN-0185-1918.
- Kaplan Karina (2006) *La inclusión como posibilidad*. - 1a ed. - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (2009) "Palabras para una educación otra" capítulo 8 en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge: *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe.
- Larrosa, Jorge (2003a) *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia, Seminario Internacional la formación docente entre el S. XIX. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Larrosa, Jorge (2003b) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.
- Molina Bravo, J. (2008). *Vidas juveniles y subjetividades nulas: elementos para una analítica de los dispositivos de control estatal*. En: V. Lemm (Ed.) *Michel Foucault: Neoliberalismo y biopolítica* (pp.123-150). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. (Colección Pensamiento Contemporáneo).
- Ocampo González Aldo (2014) *En Busca Del Saber Pedagógico Y El Saber Epistémico Fundante De La Educación Inclusiva: Ideas Sobre Un Enfoque Paradigmático En Evolución*.
- Preciado, P (2002) *Manifiesto contra sexual*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Rancière, J (2011) *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Editorial Herder, Barcelona, 1era Ed, 2011.
- Rancière, J (2007) *El Maestro Ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Reygadas, L (2004) *Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional*. *Revista Política y Cultura*, (22): 7-25.
- Saraví, G. A. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, 296 pp. ISBN 978-607-9275-63-1 ISBN 978-607-486-305-5.
- Skliar, C. (2022) *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Clase 1. Módulo 1*. En *Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias*. FLACSO Argentina, disponible en [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)

Sklia, Carlos (2013) La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. En: Italian Journal of Special Education for Inclusion anno I n. 2, 2013

Tyack, D. Y Cuban, L. (2002) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México, Fondo de la Cultura Económica.

Yuni José y Meléndez Cecilia (2017) La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. En: Revista Praxis educativa, Vol. 21, Nº 1; enero-abril 2017- ISSN 0328-9702 (impreso) y 2313-934X (en línea), pp. 55-63 DOI: <http://www.scieo.org.ar/pdf/praxis/v21n1/v21n1a06.pdf>

# EL ABRAZO DE LOS HIJOS

Editorial Universitaria  
“El Abrazo de lxs hijxs”  
**Universidad Nacional de Derechos Humanos**  
**“Madres de Plaza de Mayo”**

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación  
Defensa 119 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Año 2023

© Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL  
MADRES DE PLAZA DE MAYO



Ministerio de Justicia  
y Derechos Humanos  
**Argentina**