

La Inclusión bajo Sospecha. De Adentro y Afueras.

Jorge O. Miramontes

UMET (Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo)
UNDAV (Universidad Nacional de Avellaneda)
Correo electrónico: jomiramontes@gmail.com

La Inclusión Bajo Sospecha

Miramontes, Jorge, UMET/UNDAV, jomiramontes@gmail.com

Resumen

El paradigma de la inclusión, tan en boga en estos tiempos en el ámbito educativo está muchas veces abierto a múltiples interpretaciones sobre las cuales se hace imprescindible analizar y reflexionar. Pensar en inclusión muchas veces implica dar por sentado que hay un “adentro” y como lógica consecuencia un afuera. Pero, ¿Qué implica ese ingreso a un determinado adentro? ¿Cuáles son las consecuencias? Tal vez la plena inclusión debería pensarse en términos de un gran afuera que a todos contenga en su diversidad. Es decir, como un horizonte o una tarea a completar, como un punto de partida desde donde comenzar.

Para ello se hace imprescindible reconfigurar la matriz discursiva hacia perspectivas en donde se valore la heterogeneidad, la diversidad, la diferencia, y se mantenga a distancia de la trampa de “lo normal”. Así, las propuestas didácticas serán pensadas en términos de sujetos singulares, sin remitirnos a diagnósticos o déficit.

Palabras claves: inclusión, diversidad, educación, patrones de normalidad

Síntesis genealógica de un proceso histórico

En los tiempos que corren hay un debate que se viene dando y que requiere un análisis profundo, sincero y abierto. Diversas corrientes teóricas, categorías de análisis encontradas, mandatos de la vieja escuela homogeneizante y normalizadora confluyen en un momento de plena tensión. El tema de la inclusión está en un período de enorme discusión en el cual cuestiones ideológicas, semánticas, históricas, políticas y propiamente de gestión deben ser trabajadas y transitadas con mucha herramienta teórica como bagaje, por un lado, pero también con la práctica y la experiencia de quienes día a día ponen el alma y el cuerpo en las escuelas: los docentes.

La categoría de **integración** que surge pasada la segunda mitad del siglo XX, y que tiene como referente importante el informe Warnock¹ en 1978, con el concepto de necesidades educativas especiales, venía a poner en cuestión una mirada segregacionista que focalizaba la mirada sobre el déficit del alumno. Se ponía a discutir con una escuela que planteaba una cultura ideal y un alumno modelo, en la que todo aquello que se desviaba de ese molde era visto como malo, como algo que debía ser corregido, subsanado y si esto no era posible separado. La categoría de **integración** buscaba de alguna manera desviar la mirada hacia las instituciones educativas y hacia la sociedad en general para buscar generar desde allí estrategias que posibilitaran “integrar” a estos alumnos “diferentes” a la escuela común. Resulta de alguna manera un cambio de foco que intenta que aquellos que presentan dificultades, sean asistidos a través de diversas adaptaciones para poder transitar de la mejor manera la escolaridad.

Tiempos pasados, en alguna reunión de docentes cuando hablaba críticamente de esta escuela, una maestra de vasta experiencia me refería que se sentía herida ante esta mirada que yo pretendía hacer de una escuela a la que catalogaba de homogeneizante y normalizadora. Seguramente es cierto que, existieron al interior de las instituciones concretas, maravillosas maestras y maestros que desde sus prácticas reales promovieron vínculos de respeto a las singularidades de sus alumnos/as y que abrieron puertas clausuradas. Seguramente entre una mirada macro y una que pretende un análisis microfísico de la educación pueden visualizarse no pocas contradicciones. Pero

¹ El Informe Warnock, cuyo nombre se debe a quien era presidenta del Comité Británico sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) constituyó un gran avance respecto a la educación ofrecida hasta el momento al alumnado con discapacidades. Dicho comité analizó la situación de la Educación Especial señalando que los fines de la educación son iguales para todos los alumnos, por lo que no se debe realizar una distinción entre quienes presentan algún tipo de diversidad funcional y aquellos que no.

intentamos desde aquí establecer una mirada más amplia, y en esta amplitud, perdemos detalles seguramente ricos y complejos, que deberán tener otros marcos de investigación. Vamos a traer aquí a la discusión una frase de Paulo Freire quien advierte lúcidamente, hablando de los oprimidos –pero para el presente análisis sirve la comparación– un problema: “Como marginados, seres “fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, incorporados a la sociedad sana” (1973, p. 80). Así, se trataría de adaptarlos para que, si no pueden lograr llegar a esa vara de normalidad, al menos integrarlos de manera que se acerquen tanto como sea posible.

En esta perspectiva, sin obviar los importantes avances respecto a los enfoques precedentes, insiste y persiste el fantasma de una escuela que, tal como una locomotora, se sube a las vías y maneja con dirección segura a una meta unívoca y determinada previamente. Hay un solo camino, una sola dirección y una sola estación terminal a la cual llegar. Quien puede que se suba. A lo sumo, y como generosa concesión demoraremos un tiempo más en cada estación, pondremos escalones facilitadores de acceso, asientos reservados, pero el camino está marcado de antemano.

Sin embargo, como vuelve a decirnos Freire, “Su solución, pues, no está en el hecho de integrarse, de incorporarse a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que pueda convertirse en seres para sí” (1973, p. 80). El paradigma de la **inclusión** pretende trabajar así desde la idea de la singularidad. El niño/a se mira como es, no focalizando en el déficit. Se plantea en términos de aprendizaje socio-constructivo- educación intercultural. Lugar abierto a todo y por lo tanto que no requiere integrar a nadie a ningún “adentro”. Porque todos estamos adentro, o todos estamos afuera, como más les guste, que para el caso es lo mismo. Ubicarnos en la pura exterioridad quizás nos libera del inconveniente que todo interior plantea. Para que exista un adentro, siempre debe haber necesariamente un afuera.

Por ser seres únicos, irrepetibles y valiosos ya estamos desde siempre incluidos en un campo común diverso, complejo y multideterminado. Como señala Levinas (2002), lugar que nos alberga a todos primero que todo, antes que todo, y con la responsabilidad de cada uno ante “el otro” como mandato ético irrenunciable y primero. La sociedad deja así de mirar desde afuera, limitándose a definir, clasificar, (y muchas veces estigmatizar) para involucrarse plenamente en la búsqueda de nuevos espacios de participación e inclusión. Esto no impide la búsqueda de un proyecto común, pero en este caso que se nutra de las diferencias, de las diversidades culturales que se comunican en el ámbito de lo público que es el lugar de todos sin eufemismos. Porque todos/as somos todos/as. No el “todos”

que dejaba a los esclavos fuera, ni el todos que dejaba detrás del vidrio a los aborígenes, a las mujeres, a los niños o a los negros. “Todos/as” debe significar de una buena vez, definitivamente todos/as. Y esto requiere sin dudas de otra escuela. La lógica de la escuela decimonónica no puede sostener un proyecto de inclusión y de justicia genuino. Se requiere una nueva institución que, primeramente desde lo edilicio, luego desde lo organizacional y por último desde lo pedagógico permita nuevas formas de funcionamiento. Si se está pensando en incluir deben proveerse a las escuelas de las herramientas indispensables para tal fin. Si no, se promulgan desde las leyes y se prescriben desde los currículos políticas educativas que después las escuelas no tienen manera de llevar adelante. Y así, de esta manera, se culpabiliza a las escuelas y a sus maestros/as por no promover el nuevo paradigma y se produce así una brutal desresponsabilización de las instancias políticas superiores. En el momento en que se piden nuevas responsabilidades se deben brindar las condiciones necesarias para tal fin. De otra manera, desde un discurso de autonomización y empoderamiento de las escuelas, lo que se hace en realidad es lavarse las manos y deslindar responsabilidades. Pablo Gentili advierte esto con mucha claridad y sostiene:

Desde una perspectiva democrática, la educación es un derecho sólo cuando existe un conjunto de instituciones públicas que garantizan la concretización y la materialización de tal derecho. Defender “derechos” olvidándose de defender y ampliar las condiciones materiales que los garantizan es poco menos que un ejercicio de cinismo. (1997, p. 137)

Quienes trabajamos día a día en las escuelas de hoy, asumiendo este compromiso de ayudar a forjar una escuela abierta e inclusiva, sentimos muchas veces una enorme soledad para gestionar esta institución para todos. Porque desde la retórica teórico-política se proponen encuadramientos para los cuales muchas veces no se brindan las herramientas necesarias que esta escuela nueva demanda. En efecto, se requiere de un enfoque ecológico y multidimensional, en donde la estructura y el sistema donde el sujeto interactúa pueda generar y brindar las condiciones y los apoyos necesarios para una vida plena. Pero este enorme desafío no puede dejarse solamente en manos de las instituciones escolares, porque esto tiene efectos muy perversos y lo único que asegura es culpa y fracaso. No basta con marcar a fuego los nuevos ideales. No alcanza con decir qué mundo queremos. Hacen falta nuevas herramientas de todo tipo. En principio, todo lo que tiene

que ver con recursos edilicios, de infraestructura, de materiales. Al mismo tiempo, se requieren nuevos y variados actores sociales con las debidas capacitaciones, con asesoramientos y monitoreos permanentes que colaboren con las instituciones y los/as docentes para la plena construcción de este nuevo paradigma.

Desde la cotidianeidad y la realidad concreta y cierta de nuestras escuelas, y comprometidos plenamente con la idea de una escuela inclusiva, tal como la Ley Nacional de Educación², la Ley de Protección del Derecho de Niños, Niñas y Adolescentes³, el acuerdo Marco N°19⁴ proponen, nos vemos en estos tiempos en una situación de encerrona, en la medida en que no pareciera existir coherencia entre los lineamientos de política educativa sugeridos a nivel macro y los apoyos y recursos reales con los que nos encontramos en la realidad de cada día. Y no solo eso, sino que se generan desde las instancias superiores una serie de demandas crecientes que hacen casi imposible su cumplimiento.

Como señala claramente Flavia Terigi en su análisis sobre las trayectorias escolares:

...reconocemos la insuficiencia de un Estado que se repliega en elaboraciones macro, que desconoce y aun obtura las formas locales de realización de la educación, o que se desentiende de su obligación de sostener las políticas en los pliegues de la gestión cotidiana. Se trata de sostener la centralidad del Estado, pero no como declamación, sino fortaleciendo su capacidad para intervenir en la vida social; un Estado que asuma una posición de defensa explícita de los derechos educativos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, no sólo en sus declaraciones públicas, sino en las modalidades de sus prácticas. (2009, p. 26)

Lo común en el origen

*"Es necesario caminar hasta
que deje de haber caminos"*

² La Ley Nacional de Educación vigente (26.206), sancionada en 2006 y promulgada en 2007, establece la inclusión educativa como un principio fundamental, buscando garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo

³ La Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061), sancionada en el año 2005, reemplazó a la antigua ley de Patronato de menores y establece un enfoque absolutamente diferente, reconociendo a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

⁴ El Acuerdo Marco N° 19, redactado en 1998, define la educación especial como un continuo de servicios, técnicas y recursos pedagógicos diseñados para asegurar un proceso educativo integral para personas con necesidades educativas especiales.

Werner Herzog

Esta frase a manera de epígrafe pretende invitar a reflexionar sobre el sentido que podemos darle al término inclusión. En principio podríamos hablar de incorporar en un adentro algo o alguien que estaba afuera. Pero, ¿qué es lo que hay en ese adentro? ¿Qué implica ese ingreso a un determinado adentro? ¿Cuáles son las consecuencias de mi inclusión? Terry Eagleton advertía: “Sólo hay una cosa peor que tener identidad y es no tener ninguna” (2000, p. 103). En el mismo sentido, podríamos afirmar que es necesario incluir hasta que no sea necesario hablar de inclusión.

Por poner un ejemplo, podríamos decir que, en la conformación del Estado argentino, lo que se produjo fue una brutal imposición de una identidad hegemónica que venía a borrar otras culturas, diferentes idiomas, hasta formas de estar en el mundo, sin hacer mención a la desposesión de territorios, a las migraciones forzadas y al genocidio. Una formidable “inclusión” a un imaginario de argentinidad forjado al calor de la triunfante elite oligárquica agro-exportadora. Se trató, sin duda, y siguiendo a Agamben (2013), de una inclusión excluyente. Los dispositivos biopolíticos del Estado, con sus políticas de salud, educación extensivos a toda la población, más que implementarse como Estado potenciador de la vida, se erigieron por el contrario como un formidable instrumento de sujeción de la misma, como una herramienta de control y optimización de las fuerzas productivas. Se trató en definitiva de incluir para mejor controlar y no para potenciar las posibilidades vitales. Una verdadera tanatopolítica, en lugar de una biopolítica en sentido positivo. Por supuesto que el hecho de que hablemos de inclusión como problema permite advertir y denunciar las múltiples formas de exclusión y segregacionismo.

Los aportes de Roberto Espósito (2003) al estudiar la comunidad son movilizadores, en la medida en que proponen nuevas maneras de pensar lo común. Su argumentación se aleja de los paradigmas hobbesianos que parten del individuo y fundan todo un pensamiento que termina finalmente haciendo imposible toda idea de comunidad que no sea fundada en el miedo y la inmunización. Como así también, desde el otro extremo, se coloca a prudente distancia de aquellos posicionamientos que borran al sujeto individual y terminan forjando sujetos colectivos que concluyen decantando en estados totalitarios y mesiánicos. Para ello, plantea nuevas maneras de pensar la comunidad, a partir del significado de *munus*, palabra etimológicamente ligada a la idea de don, es decir, como aquello que se tiene, pero no como una posesión personal, sino como aquello que debe

ser entregado, que debe regalarsse (donarse). Hay así una idea de deber implícita en el don. Así entendida, la comunidad es pensada como ese abismo que nos une a la vez que nos separa, emparentándolo con el significado de la palabra francesa *d'avec* que viene a hablarnos de aquello que nos articula al distanciarnos. Y plantea, por otro lado, que la comunidad está ya ahí, siempre, desde el inicio, y no como algo aspiracional a lo que deba llegarse. Tampoco un tiempo pasado mejor al que añoramos volver. Ni una cosa ni la otra. Y, en definitiva, en ese dar no hay espera de contraprestación alguna. Dar es dar.

La modernidad que aún constituye la matriz de nuestra cosmovisión ha configurado otros ejes de interpretación, que es preciso deconstruir. Afirma al respecto Cragolini:

El pensamiento de lo individual funda lo social en el sentido moderno: individuos que pretenden defender sus derechos conforman ‘sociedad’ para preservarlos. Al interpretar la filosofía política moderna en términos de la *immunitas*, Espósito considera que el individuo moderno –para el cual todo tiene precio no puede soportar esta idea del munus como gratuidad del don [...] y debe inmunizarse contra esa idea. (2009, p. 58)

De allí que Espósito nos hable del miedo como fundante de la moral, la política y el derecho, y cómo en definitiva se hallan “artificialmente acomodados en la sustracción de la comunidad” (2003, p.65).

Transitando caminos más derrideanos, pero sin duda afines, Juan Pablo Sabino va a plantear la necesidad de “repensar la cuestión de la inclusión en términos de diferencia, la tolerancia en términos de hospitalidad, (...), destituir los binarismos, despatologizar las identidades no convencionales, desnormativizar las prácticas de enseñanza...” (2018, p. 115). La salida del laberinto se hace pues por arriba, lo que permite huir de esa trampa que pareciera obturar toda salida. La inclusión, entonces no sería necesaria, ni posible, en la medida en que ya, desde siempre nos acomuna un enorme afuera pletórico de diferencias, de matices, de igualdades diferentes, cualquiera sea su forma de ser o de estar en el mundo.

Inclusión y zona de desarrollo potencial

Las miradas normalistas y positivistas e higienistas de comienzos del siglo XX constituyen el telón de fondo de los Sistemas Educativos Modernos. No es casualidad que muchos de los primeros funcionarios en el área educativa surgieron del higienismo y la medicina. La homogeneidad, los patrones de normalidad, el método unívoco, la regularidad, lo igual como sinónimo de lo mismo, constituyeron pilares desde los cuales se construyó el discurso dominante. Desde esta lógica, lo diferente era visto como “anormal” — ya sea etiquetado a través de discursos supuestamente científicos o bien morales— y lo que cabía era la rehabilitación (modelo de rehabilitación) o bien la corrección.

El Modelo Social, en cambio, plantea una mirada radicalmente diferente que desafía y subvierte los postulados estructurales, y, en consecuencia, como no podía ser de otra manera, nuestros saberes pedagógicos. Intentando desentramar y re-entramar las prácticas desde este enfoque, en principio podemos decir que donde hay una barrera debe haber un apoyo, un recurso para allanarlo. La limitación, así, se desplaza del individuo a las **barreras sociales** que impiden la inclusión. Palacios, afirma que “la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad. Esta distinción permitió la construcción de un modelo que fue denominado «social»” (2008, p.123).

En consecuencia, resulta imprescindible, volver a pensar lo pensado, aquello que tiene que ver con el modelo pedagógico. En definitiva, de eso se trata pensar. Dentro de estas revisiones, sin duda uno de los desafíos que deben propiciarse consiste en generar climas acogedores e inclusivos. Las personas con discapacidad necesitan sentir que son uno/a más y no ser tratados/as como especiales o diferentes. Esto implica hacer de la escuela, las instituciones y nuestras propias clases un espacio donde nuestra presencia y accionar puedan reconocer y valorar las diferencias. Para ello, Sandra Katz nos invita a formularnos una pregunta:

¿Qué pasaría si los docentes empezáramos a dejar de sostenernos conceptual e ilusoriamente en parámetros que ofrece la biología y aportáramos una mirada social, cultural e historizada con la cual asumiéramos la responsabilidad de que el devenir del alumno depende en gran parte de nuestro accionar? (2014, p. 269)

Reconfigurar la matriz discursiva hacia perspectivas en donde se valore la heterogeneidad, la diversidad, la diferencia, permite escapar de la trampa de “lo normal”.

Así, las propuestas didácticas serán pensadas en términos de sujetos singulares, sin remitirnos a diagnósticos o déficit. (Katz, 2014). Para ello, y a manera de trazar ciertos criterios que sirvan como principios de procedimientos, planteamos que:

- ✓ En una clase o un curso no les pasan las mismas cosas a todas/os, pero a todas/os le tienen que pasar cosas.
- ✓ Los recorridos, las trayectorias y los puntos de llegada han de ser diversos. Lo importante es que desde la clase se debe partir de las potencias y no desde los déficits.
- ✓ Resulta fundamental generar el clima para desarrollar al máximo esas potencias de cada una/o.
- ✓ Más allá de esta perspectiva de la diversidad es necesario a su vez establecer un espacio de lo común. Cada una/o de quienes conforman la clase debe sentirse parte del grupo, de manera de asegurar una genuina inclusión.

Siguiendo esta línea, creemos que la categoría de “Zona de Desarrollo Potencial” de Vygotski (2009) resulta potente para pensarla como herramienta pedagógica, entendiendo a esta zona como el espacio al que el alumno/a puede acceder en la medida en que se brinden los andamiajes adecuados para tal fin. Y, comprendiendo a su vez que dicho andamiaje implica no solo elementos pedagógicos, sino también emocionales y afectivos.

En ese mismo sentido Francisco Jullien (1999) va a hablar de “Plano Inclinado”, ofreciendo esta imagen a manera de metáfora: “si colocamos piedras sobre una mesa, éstas permanecerán quietas, pero en cambio si las apoyamos en un plano inclinado comenzarán a rodar. Todas las piedras tienen la facultad de rodar, pero requieren una condición para desplegarla” (citado en Duschatzky, 2012, p. 58). Constituirnos como constructores de esos planos inclinados, como esas zonas donde las “potencias advengan existencias”, es quizás gran parte de nuestra tarea.

Diversificación curricular: propuestas e intervenciones

La escuela pensada en términos de homogeneidad, que partía de la ficticia suposición de puntos de partida similar, de ritmos de aprendizajes parejos, de aquello que algunas autoras llaman “la escuela de talle único”, terminaba excluyendo por aquí y por allá; por derecha y por izquierda, por arriba y por abajo. Para que todas y todos puedan avanzar resulta imprescindible mantenerse a prudente distancia de lo que Terigi llama “modelo estándar”, que básicamente se asienta en la simultaneidad y en las cronologías unificadas de aprendizaje. Se trata entonces de pensar, por el contrario, en trayectorias múltiples y diversas; en aprendizajes interaccionistas y colaborativos. Y para ser coherentes con esto, es necesario que cada alumno/a encuentre dentro de las propuestas ofrecidas una en la que se sienta respetado a la vez que desafiado. Diversificación en las propuestas, diversificación en los recursos y materiales disponibles, diversificación en las intervenciones.

Y en este trabajo quisiéramos enfatizar la importancia de la temática de las intervenciones.⁵ Quienes estamos convencidos de incluir a la pedagogía en el ámbito de la praxis, consideramos a los procesos como momentos esenciales del acto educativo. Y allí es donde la mirada experta del docente o la docente, ese saber del oficio, artesanal, debe observar con agudeza qué es lo que va aconteciendo en la clase, de manera de poder andamiar con precisión de cirujano, procurando que ese apoyo sea ajustado a cada ocasión. Porque un sostén demasiado fuerte puede impedir que el alumno o alumna realice algo que pudiera lograr por su cuenta. Y, desde el otro extremo, un andamiaje pobre o inexistente dejará a los educandos solos ante un obstáculo inabordable. Esa sintonía fina, ese saber escrutar las contingencias de aquello que va surgiendo, es una condición más que importante para enmarcarse en la línea del respeto a las trayectorias y a la diversidad.

Intervenir, entonces, implica trabajar en ese intersticio, en ese camino que se va recorriendo y que, más allá de los mapas trazados, siempre habrá de tener algo de incierto, indeterminado, singular. Porque cuando intervenimos estamos además subjetivando a quienes procuramos ayudar y al subjetivarlos los sacamos de todo intento de prescripción

⁵ Creemos que la problemática de las intervenciones educativas resulta un área que tiene una importancia no siempre debidamente dimensionada.

objetiva. Ese chico o chica es Matías, es Martina, no es un mero apellido en una lista de tercer grado.

A propósito de esto, Eduardo Remedi habla de experiencias situadas: “El concepto de experiencia situada para nosotros es central. Yo no hago intervención en la teoría, yo no hago intervención en el aire, no puedo realizar intervención si no estoy metido en esa experiencia situada” (2004, p. 7). Así, la educación se asienta en condiciones concretas, prácticas, siempre en algún punto, contingentes. El o la docente —siguiendo el pensamiento de Ulloa (1995)— al igual que el baqueano, es aquel que, conocedor del territorio, está advertido de que cada día impone condiciones siempre en algún punto iguales a la vez que singulares.

Pensar lo común

Lento pero viene
el futuro real
el mismo que
inventamos
nosotros y el azar
cada vez más nosotros
y menos el azar.

Mario Benedetti

Pensar la inclusión implica pensar en lo común. Como hemos desarrollado en este trabajo, Roberto Espósito (2003) nos invita a analizar un significado posible de la comunidad, que alberga en su seno dos sentidos: por un lado, el término “*cum*” que no es otra cosa que aquello que articula, que une. Pero por otro, propone enfocarnos sobre todo en el “*munus*” que significa don, es decir, algo que se tiene para ser entregado. “El *munus* es la obligación que se ha contraído con el otro” (Espósito, 2003, p. 28). Y es en ese sentido que el filósofo italiano afirmará: “Por lo tanto, *communitas*, es el conjunto de personas a las que une, no una propiedad sino justamente un deber o una deuda (2003, p. 29). Tal vez este enfoque permita pensar la inclusión desde otra perspectiva más luminosa. Un punto de partida en lugar de algo a lo que debemos llegar. No tanto un “adentro” que siempre está unido a una propiedad o posesión, sino un afuera con el que estamos absolutamente com-prometidos.

Una inclusión sin fronteras en definitiva nos desafía y nos demanda a comprometernos en establecer transformaciones que atañen a múltiples dimensiones de lo humano. En principio resulta fundamental un posicionamiento ético ante el otro, “cualquier otro” de

manera irrecusable. Como sugiere Agamben, “el ser, no importa cuál (...) el ser tal que, sea cual sea, importa” (2003, p. 7). Luego, una política coherente con dicho posicionamiento que se traduzca en acciones concretas y efectivas. Por último, una reconversión y un replanteo de los dispositivos pedagógicos que logren concretizar este paradigma. Y para eso, resulta imprescindible hacerse cargo y tomar las riendas del futuro en nuestras manos. La moneda, como siempre, está en el aire.

Referencias

- Agamben, G. (2003). *La Comunidad que viene*. Editora Nacional de Madrid. Biblioteca de Filosofía.
- Agamben, G. (2013). *Homo sacer* I. Editora Nacional de Madrid. Biblioteca de Filosofía.
- Cragolini, M. (2009). Extrañas comunidades. Para una metafísica del exilio. *Extrañas comunidades. La impronta nietzscheana en el debate contemporáneo*, Cragolini, M. (comp), Buenos Aires: La Cebra, 2009, 51-64.
<https://es.scribd.com/document/502206738/ext>
- Duschatzky, S. (2012). *Maestros errantes. Experiencias sociales en la intemperie*. Paidós.
- Eagleton, T. (2000). Guerras Culturales, en: *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona, Paidós.
- Espósito, R. (2003). *Communitas..* Buenos Aires. Amorrortu.
- Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos aires.
- Gentili, P. (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de la mayoría. En Gentili, Apple, Tadeu da Silva: *Cultura, política y currículo*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1997.
- Katz, S. (2014) Nuevas perspectivas en la formación de profesores de Educación Física con relación a la discapacidad. En Cambor, E.; Ron, O.; Hernández, N. y otros, coordinadores (2014). *Prácticas de la educación física*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y Monográfica; 2). En Memoria Académica:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.393/pm.393.pdf>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Editorial Nacional de Madrid.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos*. Grupo editorial Cinca.
- <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Remedi, E. (2004). *La Intervención Educativa*. Conferencia magistral presentada en el marco de la reunión Nacional de coordinadores de la Licenciatura en Intervenciones Educativas. Universidad Pedagógica Nacional de México, D. F.
- [https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia Eduardo Remedi 1_.pdf](https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)
- Sabino, J. P. (2018). Lo otro y el Lazo: vida, comunidad, educación. En Cragolini, M. (comp.). *Comunidades (de los) vivientes*. La Cebra.
- https://www.academia.edu/57168974/Comunidades_de_los_vivientes
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historia de una Práctica*. Paidós.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Editores.