



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

ISSN: 1984-686X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Schwamberger, Cintia Maria; Grinberg, Silvia
Avatar professor da in/exclusão. Autogoverno, autogestão e discursos de ódio
Revista Educação Especial, vol. 35, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-19
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71318>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978062>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Docente avatar de la in/exclusión. El gobierno de sí, autogestión y discursos de odio

Avatar teacher of in/exclusion. Self government, self-management and hate speeches

Avatar professor da in/exclusão. Autogoverno, autogestão e discursos de ódio

Cintia Maria Schwamberger

Profesora pos-doctora en la Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina
E-mail: cintiaschwamberger@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2409-0851>

Silvia Grinberg

Profesora doctora en la Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina
E-mail: silvia.grinberg@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>

Recebido em 11 de agosto de 2022

Aprovado em 30 de setembro de 2022

Publicado em 08 de dezembro de 2022

RESUMEN

Las prácticas de inclusión, hace decenios, se producen en la tensión de la in/exclusión. El presente artículo presenta, a partir de resultados de investigación cualitativa en escuelas de educación especial de la Región Metropolitana de Buenos Aires, una analítica de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. El objetivo de este estudio, mediante entrevistas en profundidad, se centra en la comprensión de las formas que adquiere la in/exclusión. Como hipótesis proponemos la figura del Avatar como el modo en que los docentes son llamados a ocuparse de los siempre otros devenidos sujeto y objeto de inclusión. Una analogía digital (no humana) en la que un sujeto (humano) debe garantizar el derecho a la educación mientras se vuelve parte clave de la fragilización de las democracias. Concluimos que, mientras la inclusión descansa sobre la capacidad de autogestión de los sujetos e instituciones que resulta en in/exclusión es, justamente, en su imposibilidad que se asientan los discursos del odio y los reclamos de seguridad propio de los conservadurismos del presente siglo.

Palabras clave: In/Exclusión; Conservadurismo; Prácticas Docentes.

ABSTRACT

The inclusion practices, for decades, have been produced in the tension of in/exclusion. This article presents, based on the results of qualitative research in special education schools in the Metropolitan Region of Buenos Aires, an analysis of the processes of inclusion of students with disabilities. The objective of this study, through in-depth interviews and participant observations at school, is to understand the forms that in/exclusion acquires in the present. We hold as a hypothesis that teaching practices to support inclusion in contexts

of urban poverty are produced in the figure of an "Avatar". We propose this figure as the way in which teachers are called to deal with the always others who have become subject and object of inclusion. A (non-human) digital analogy in which a (human) subject must guarantee the right to education while becoming a key part of the weakening of democracies. As result, multiple in/excluded are made up of the weakening of democracies that calls for revisiting the question regarding other bodies, which ones are assumed to be more deadly than others. We conclude that, while inclusion rests on the self-management capacity of the subjects and institutions that results in in/exclusion, it is precisely in its impossibility that the hate speeches and security claims typical of the conservatism of this century are based.

Keywords: In/Exclusion; Conservatism; Teaching Practices.

RESUMO

As práticas de inclusão, há décadas, são produzidas na tensão da in/exclusão. Este artigo apresenta, com base nos resultados de uma pesquisa qualitativa em escolas de educação especial da Região Metropolitana de Buenos Aires, uma análise dos processos de inclusão de alunos com deficiência. O objetivo deste estudo, por meio de entrevistas em profundidade e observações participantes na escola, é compreender as formas que a in/exclusão adquire no presente. Temos como hipótese que as práticas pedagógicas de apoio à inclusão em contextos de pobreza urbana são produzidas na figura de um "Avatar". Propomos essa figura como a forma pela qual os professores são chamados a lidar com os sempre outros que se tornaram sujeitos e objetos de inclusão. Uma analogia digital (não humana) em que um sujeito (humano) deve garantir o direito à educação ao mesmo tempo em que se torna parte fundamental do enfraquecimento das democracias. Como resultante, assim, os múltiplos in/excluídos são constituídos pelo enfraquecimento das democracias que convoca a revisitar a questão dos outros corpos, quais se assumem mais mortíferos do que outros. Concluimos que, enquanto a inclusão repousa na capacidade de autogestão dos sujeitos e instituições que resulta em in/exclusão, é justamente na sua impossibilidade que se baseiam os discursos de ódio e as reivindicações de segurança típicas do conservadorismo deste século.

Palavras-chave: In/Exclusão; Conservadurismo; Práticas Docentes.

Introducción

La inclusión como meta, proyecto y promesa que sustenta las bases para una vida en común (COLLET; GRINBERG, 2022) se erige entre enunciados que lejos de eliminar desigualdades, desde principios del presente siglo, ha crecido al calor del recrudecimiento de discursos conservadores que tienen como objeto a los sujetos y las políticas de inclusión y atentan contra aquello que ellas procuran revertir. Esos otros devenidos sujeto y objeto de inclusión conformados como una gran masa poblacional que habita los márgenes de la exclusión se sedimentó como una población in/excluida (DA SILVA THOMA; HILLESHEIM;

CORRÊA SIQUEIRA, 2019; LOPES; FABRIS, 2013; GRINBERG, 2019; LOPES; VEIGANETO, 2022; KLEIN, 2020). De hecho, se trata de una noción que remite a distintos niveles y posiciones de los sujetos respecto de la creciente exclusión y su gobierno. En este artículo nos ocupamos del colectivo de estudiantes con discapacidad que habita espacios de pobreza urbana y depende, en mayor o en menor medida, de aquello que las políticas de inclusión intentan garantizar.

Para ello mediante un estudio de carácter cualitativo, a través de entrevistas en profundidad a docentes que acompañan procesos de inclusión, analizamos de manera densa las formas que adquiere la in/exclusión en instituciones de educación especial signadas por la pobreza urbana y la precariedad. Como tal, focalizamos en las prácticas, en la descripción de la puesta en escena de la inclusión y el modo en que determinadas decisiones y estrategias performan la propia subjetividad docente y lo transforman en un avatar. Proponemos la noción de avatar para dar cuenta de los modos en que la inclusión bajo la lógica gerencial recae en la responsabilidad de docentes para quienes ella se vuelve una misión (im)posible. De forma tal que es la inclusión en sí la que queda bajo sospecha y se vuelve germen de los discursos de odio (LOCKMANN, 2020a). Ello en la medida que la gestión de la inclusión actúa en la lógica del gerenciamiento de los síntomas (CAZDYN, 2012), sin trastocar y poner en evidencia los procesos bajo los cuales la in/exclusión se recrudece a diario.

Si esto es clave para el conjunto de la población en el caso de las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana, deviene doblemente cruel (BERLANT, 2019) donde la gestión de sí (ROSE, 2022) y la responsabilidad individual entra en escena (GRINBERG, 2015, 2019). Es aquí donde la figura del *docente avatar*, encarnada en las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI), que recuperamos del trabajo de investigación en escuelas de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana, ofrece herramientas clave para comprender y analizar el modo en que, atrapadas en su propia (im)posibilidad, sostienen políticas de inclusión que no hacen más que gerenciar los síntomas de la exclusión cotidiana.

De este modo, múltiplemente in/excluidos, sujetos e instituciones se conforman entre la fragilización de las democracias (HILLESHEIM; CAPPELLARI, 2019; LOCKMANN, 2020 a y b; KRAEMER, 2020), que reclama visitar la pregunta respecto de los cuerpos otros, cuáles son asumidos como más mortales que otros y plausibles de odio. En este sentido, la figura del docente avatar se asienta sobre los modos en que los discursos de la

autogestión y del gobierno de sí, en nombre de las libertades individuales, sustenta la base que los conservadurismos recuperan como crítica hacia las políticas de inclusión que no hacen más que exacerbar lógicas meritocráticas, racistas y capacitistas (RODRIGUEZ DA CRUZ; HILLESHEIM; EICHERR, 2021; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2022). Sobre ello nos ocupamos en este estudio.

En el primer apartado realizamos aproximaciones conceptuales sobre los debates de los crecientes conservadurismos asentados en la defensa de las libertades y la seguridad (COLLET; GRINBERG, 2022; SISTO, 2020; WAITOLLER *et al.*, 2019). Seguidamente, recuperamos la estrategia metodológica a partir del trabajo cualitativo de investigación, realizado entre 2017-2022, que es debatido en el tercer apartado de resultados. Finalmente, ponemos en discusión algunas conclusiones respecto de los modos en que la in/exclusión es garantizada en las instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de Buenos Aires y se vuelve objeto de los discursos de las actuales derechas políticas.

El gobierno de sí y de los otros: el giro/avance conservador en la in/exclusión

Si la pregunta por el otro, por los otros, ha sido eje estructural de las Ciencias Sociales, en el presente, ha vuelto recargada (GRINBERG, 2015). El otro, lo otro, tensiona la interrogación por lo común, por la vida en comunidad (TATIÁN, 2019) que es acechada por ese gran conjunto de la población que no logra incluirse por sus propios medios (ROSE, 2022). Esto es clave, en tanto los siempre “otros” son ubicados en un lugar de pasividad y culpa de su propia exclusión que revitaliza el surgimiento de dogmas conservadores que creíamos los horrores del siglo XX habían sepultado. Sin embargo, en los últimos decenios a nivel regional pero también global encuentran cada vez más referentes para su reproducción y masificación (COLLET; GRINBERG, 2022). Una masificación capilar que penetra y conquista incluso a quienes son objeto y sujeto de las políticas de inclusión. De hecho, el crecimiento político de las derechas conservadoras de los procesos electorales encuentra adhesión masiva también en esos sectores.

Ello ocurre en el marco de una racionalidad neoliberal que encuentra el modo efectivo de sostenerse mediante el gerenciamiento de la inclusión (BOCCHIO *et al.*, 2021), bajo el llamado de responsabilidad del propio destino, a costa de la identificación y demarcación de esos otros como detentadores del propio bienestar del resto de la población. De manera creciente, esa escena es parte de la crítica que los discursos conservadores vuelven eje de

sus diatribas a las políticas de inclusión y construyen discursos que ponen en cuestión a los sujetos e instituciones, pero no interrogan las lógicas que producen la exclusión. La solución al problema del “otro” para estas “nuevas derechas” es la radicalización de discursos como objeto de eliminación del otro y de una meritocracia basada en el cuestionamiento de las propias políticas de inclusión. En este sentido, importa la pregunta respecto del colectivo de estudiantes con discapacidad en tanto se conforman objeto de la inclusión como parte central de la responsabilidad de su exclusión y su destino.

Democracia, libertad, felicidad y seguridad son los valores compartidos de las derechas ultraconservadoras. Trump, Bolsonaro y figuras emergentes como Milei en Argentina, expresan por derecha cierta explicación al problema del otro y la inclusión como acecho del propio bienestar y confort. Frente a la in/exclusión, como anticipa Fraser (2019), “el corolario no es un populismo reaccionario sino un neoliberalismo hiperreaccionario” (p. 47), donde lo único estable y sostenible en el tiempo es “preparar el terreno para futuros Trump, cada vez más despiadado y peligrosos” (p.50). Estas figuras encarnadas en exponentes de los valores hegemónicos se constituyen como la racionalidad de una época de manera recrudescida. Contra estos futuros es sobre quienes debemos prestar particular atención cuando nos preguntamos por la vida en común y la in/exclusión.

En este caso, el otro se vuelve problema cuando las lógicas neoconservadoras resaltan la magnificación de los valores que parecen poder conseguir. De hecho, el partido que nuclea al Diputado Milei con vistas a la carrera presidencial en el 2023 se denomina “Libertad Avanza”. Sobre estos enunciados se asienta la pregunta por el vivir juntos en una sociedad completamente desigual. Como menciona Waitoller *et al.*, (2019), “en los enfoques neo-liberales de la educación, la exclusión educativa se reproduce a través de la reducción de los servicios sociales representados en la desinversión en ciertos vecindarios y sus escuelas (roll back capitalismo)” (p.43). Por tanto, la lectura de la ineficacia de las políticas de inclusión repercute directamente en la asignación de recursos, recortes presupuestarios en materia de salud y educación, cierre de escuelas, baja de cargos docentes, entre otros.

Esto no es nuevo, sino que ha sido indagado en profundidad desde los estudios de la gubernamentalidad (CASTRO 2016; FOUCAULT, 2007; GRINBERG, 2008, VEIGA-NETO; CORCINI LOPES, 2007) en la era del gerenciamiento (BOCHIO *et al.*, 2021; GRINBERG, 2015; COLLET; GRINBERG, 2022; ROSE, 2022) desde la Nueva Gestión Pública (SISTO, 2020; BOCCHIO; MATURO; LANFRI, 2022) y como ello se funde con las lógicas del

capacitismo (ARANEDA-URRUTIA, 2022; BURCH, 2017; GOODLEY; LAWTON, 2019). Una amalgama que permite comprender y analizar las formas neoconservadoras en que los discursos de la gestión se encuentran en una encrucijada: “en la era del yo, del yo, el otro vuelve a ser un problema” (GRINBERG, 2019, p.3). Un discurso que vuelve tan radical que declama su odio y extinción para la supervivencia de unos pocos. En ese sentido, esta gubernamentalidad neoliberal conservadora *“recai sobre os processos de individualização, exclusão e responsabilização dos sujeitos, que impedem o compartilhamento do processo de escolarização no espaço comum, público e democrático da escola”* (TRAVERSINI; LOCKMANN, 2022, p. 3).

Sobre estas cuestiones se asienta la figura del *docente avatar* como un modo de tensionar la in/exclusión que se encarna en los cuerpos de las MAI mediante múltiples formas y se enfrentan al destino trágico de la (im)posibilidad de garantizar procesos de inclusión. El docente avatar, una analogía no humana, expresa la tarea no sólo de ocuparse de todo lo que implica sostener la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana, sino que también les reclama estar en múltiples lugares a la vez. Ello como una batalla para que la inclusión del grupo de estudiantes que acompañan no termine siendo un fracaso personal e individual. El fracaso declamado por los neoconservadurismos.

La figura del avatar, que retomamos de la película homónima de James Cameron, es utilizada por referentes en el campo de la discapacidad como crítica al capacitismo que produce lógicas excluyentes, segregadoras y racistas (GUEDES DE MELLO; GAVÉRIO, 2019; OLIVEIRA, 2021). Sobre la base de estas discusiones retomamos la analogía no humana del avatar a partir de las formas en que se trasmutan las MAI para convertirse en salvación de las políticas de in/exclusión y el modo en que se hacen presentes, simultáneamente, incluso de manera digital (no humana) para garantizar propuestas, proyectos y prácticas que se alejen del propio desencanto y desilusión (ARMELLA, 2018).

En ese punto sostenemos que las políticas de in/exclusión, desde las lógicas del autogobierno y el gerenciamiento, están condenadas a su propio infortunio. Esto es un sentimiento que a diario viven las MAI y se encarna en sus cuerpos e intentan contra viento y marea que esa desilusión y quebranto, se aleje lo más posible de quienes son sujeto y objeto de las políticas. A partir de estos supuestos los conservadurismos sustentan la base de los discursos de odio y la anti política que declaman en un marco de lógicas de austeridad y eliminación del otro como parte del sostenimiento del resto de la población. Así,

dessa perspectiva teórica, pode entender-se a existência de uma sorte de racismo de estado contemporâneo, aqui materializado pelas práticas de exclusão, que não simplesmente faz morrer ou produz a morte diretamente, mas expõe, constantemente, determinadas parcelas da população à morte: retira direitos, minimiza benefícios, corta investimentos educacionais e sociais, não garante condições mínimas de participação, deixa o sujeito a sua própria sorte, dependendo exclusivamente do seu autoempresariamento e vivendo as mazelas da precarização, cada vez mais acentuada, da sua própria existência. (LOCKMANN, 2020a, p. 72).

Si en un presente signado por los discursos del odio y la eliminación de quienes deben volverse hacedores de su propio destino, la inclusión y las MAI devienen avatar, condenados al naufragio que configuran el cimiento de la fragilización de las democracias y la gestión de los síntomas de la in/exclusión como principio de muerte y de vida “de los ya muertos” (CAZDYN, 2014), o de quienes plausibles del odio sus muertes ya no importan.

Metodología

El presente trabajo de investigación se desarrolla a partir de una metodología cualitativa que recupera relatos de entrevistas en profundidad (YUNI; URBANO, 2006), a docentes de una escuela de educación especial emplazada en contexto de pobreza urbana que, desde el año 2017, nos abre sus puertas cotidianamente. El contacto con la escuela se estableció mediante presentaciones formales a los niveles de supervisión que aceptaron nuestra presencia sostenida, una vez por semana, durante todo el ciclo escolar. La habilitación de ello, permitió el desarrollo de relaciones de confianza y cuidado para el desarrollo de diversas propuestas, de trabajo corresponsable, así como entrevistas a docentes y estudiantes tanto al interior de la escuela como en otros espacios que los participantes seleccionan.

Las entrevistas se establecieron mediante el consentimiento informado de las partes en las que se resguardan datos y características personales que permiten anonimizar los relatos y preservar las identidades de las docentes entrevistadas. Para ello, se establecieron números consecutivos para la identificación de los registros. El guion de entrevista se constituyó mediante diez preguntas abiertas atendiendo al hacer diario de la in/exclusión en las instituciones. La muestra de este estudio, es intencional basada en criterios (HERNANDEZ SAMPIERI; MENDOZA TORRES, 2018) atendiendo al tipo de intervención de las prácticas docentes y el emplazamiento de la institución.

Para ello, se escogieron las voces de 5 maestras de apoyo a la inclusión, denominadas MAI, que realizan su actividad profesional en escuelas de educación común

de la localidad donde se emplaza la escuela. Las docentes seleccionadas son 5 mujeres de entre 30 y 55 años de edad que realizaron su trayecto de formación docente para estudiantes con discapacidad intelectual. Asimismo, cuentan con una trayectoria escolar entre 15 y 20 años de experiencia en el campo. Algunas de ellas concentran su actividad profesional en las escuelas de nivel y dos de ellas, desarrollan su actividad en el equipo técnico de la escuela de educación especial en la que realizamos el trabajo de investigación. En los registros se identifican a las docentes MAI (maestra de apoyo a la inclusión) y docentes AE (asistentes educacionales) con los números consecutivos del uno al cinco.

La escuela en la que realizamos el trabajo de investigación se emplaza una localidad en el noroeste de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) un área con altos índices de concentración de la población que, habita, mayoritariamente, en espacios de la urbe marcados por la degradación ambiental, la pobreza y la imposibilidad de cubrir sus necesidades básicas de supervivencia (VERÓN; MANTIÑÁN: GRINBERG, 2021). La institución cuenta, actualmente, con una matrícula de 450 estudiantes de los cuales más de la mitad mora en los asentamientos y villas miseria de la localidad. Durante este ciclo lectivo, 248 estudiantes transitan su escolaridad incluidos en las escuelas de nivel denominados por la normativa N° 311/16 Proyectos Pedagógicos para la Inclusión (PPI).

Las entrevistas en profundidad, realizadas entre 2017 y 2022, mediante 10 preguntas abiertas, se realizaron en dos momentos, producto del COVID-19¹, acorde a las condiciones sanitarias y de cuidado de las docentes. Como se indicó, los intercambios contaron con el consentimiento informado de las partes y se establecieron nombres ficticios para conservar el anonimato. En un primer momento (2017-2019) se realizaron dos entrevistas presenciales a cada una de las docentes, en la escuela de educación especial, en la que son planta funcional. Allí, se establecieron acuerdos para realizar encuentros en el “cuartito de integración” y conversar sobre el modo en que las docentes transitaban su hacer diario. En un segundo momento (2020-2022), pandemia mediante y con un regreso a la presencialidad escalonada, a partir de la sobrecarga de las actividades docentes se decidió establecer dos entrevistas mediante la utilización de las plataformas virtuales.

En ambas temporalidades, las entrevistas tuvieron una duración aproximada de dos horas, que fueron grabadas y luego transcritas en su totalidad para su posterior análisis. El *meet* y las video llamadas por *WhatsApp* se convirtieron en un recurso privilegiado para el sostenimiento de la enseñanza en la pandemia, tanto como para la comunicación y el

intercambio en estos tiempos. Eco de estas transformaciones y de las que dejó la pandemia respecto del uso de la tecnología – para quienes tienen acceso a ella - permitió el desarrollo de las entrevistas en profundidad a partir de las primeras relaciones y profundizaciones establecidas en el primer encuentro de entrevistas.

La entrevista se estableció como un diálogo respecto de las experiencias transitadas como docentes en las instituciones de educación común o de nivel. Las preguntas se centraron en las trayectorias de acompañamiento del grupo de estudiantes, la puesta en escena de la inclusión, la generación de propuestas y el desafío que genera los obstáculos y barreras que transitan las MAI sobre quienes descansa la posibilidad de la inclusión en las escuelas.

La totalidad del material recabado mediante las entrevistas, que fueron transcriptas en su totalidad, con la conjunción de las notas del diario de campo se analizó el corpus de la información a través del método de comparación constante (GLASER; STRAUSS, 1967) que permitió el desarrollo de dos grandes categorías respecto de la analítica del discurso (SAYAGO, 2014) producido por las docentes. Esta categorización se basa a partir de dos figuras que remiten a la forma que adquiere la in/exclusión encarnada en las MAI para garantizarla. Esas dos categorías se refieren a: a “las MAI como salvación” y “las MAI como un avatar”. Sobre estas cuestiones debatimos en el siguiente apartado.

Resultados y discusiones

La noción avatar se puede analizar de diversas perspectivas. La RAE define al término como una vicisitud, un cambio, una etapa, una reencarnación o transformación que se retoma en distintas culturas para explicar sucesos extrasensoriales. En la religión se propone como la figura o encarnación de un dios que viene a “salvar al mundo” de los infortunios del diario vivir. En el ámbito de la informática este rol se ha vuelto preponderante a partir de la representación gráfica de los cuerpos humanos mediante la utilización de una identidad virtual en distintos espacios y entornos digitales. Ese avatar digital (no humano) se vincula, en muchos casos, con sujetos humanos que despliegan sus actividades en diversas plataformas.

La película *Avatar* (2009) sintetiza muchas de estas imágenes. En el film el protagonista con discapacidad debe transmutarse a otra realidad virtual, defender al pueblo atacado y convertirse en el salvador del pueblo Na'vi. Un lugar físico en donde su cuerpo material es conectado a una máquina que lo convierte en su avatar, un cuerpo (no humano)

sin discapacidad, que le permite trasladarse al mundo digital e incluso preferir la vida del avatar por sobre la humana. Sobre estas críticas se asientan los estudios mencionados respecto del capacitismo y racismo sobre los cuerpos *crip* que elabora este film (GUEDES DE MELLO; GAVÉIRO, 2019). El término polifacético del avatar nos permite caracterizar el rol que ocupan las MAI como sostén de las políticas de in/exclusión y las vicisitudes que enfrentan a diario y cómo ellas devienen una suerte de avatar salvador en vistas de procurar que la inclusión no se fagocite a sí misma.

Las “MAI” como salvadoras

A partir de los relatos en las entrevistas en profundidad, las MAI se transforman en docentes que vienen a “ordenar el caos” y para lograrlo se “trasladan” por toda la localidad, no de forma digital como en la película, no como un dios viviente, pero sí como un sujeto que se ocupa responsablemente de ello en uno o más lugares a la vez y en simultáneo. Así lo expresa una de las MAI:

- Para las familias conseguir un MAI se vuelve muchas veces dificultoso. Las escuelas de EC realizan el pedido de intervención la a especial y allí se despliegan los distintos mecanismos para llevar adelante el PPI. Eso puede tardar unos meses, e incluso medio año. Cuando los MAI llegan a las escuelas de EC, tanto los docentes como los directivos muchas veces lo ven como una especie de salvación. Yo no lo veo tan así porque para mí es lo que como docente de especial me toca realizar, vengo a trabajar responsablemente, pero ellos nos ven de ese modo. Venimos a ayudar, a acompañar a tal o cual estudiante y que eso va a ser la garantía o la “cura de todos los males” (Entrevista Docente MAI 1, Mujer 50 años, año 2019).

Los procesos de admisión de los PPI son dificultosos e implican tiempos burocráticos, nos comenta esta, ahora jubilada, MAI. Esa espera, tanto para las familias como para la escuela, pero sobre todo para el conjunto de estudiantes, cuando se materializa se vuelve “salvación”. Una salvación, por un lado, obturada por las cuestiones burocráticas y demandas de la propia política de admisión y gestión del recurso que, muchas veces, llega de manera tardía o, simplemente, no llega. Por otro lado, en ocasiones, la batería de evaluaciones y diagnósticos que “debe pasar” el/la estudiante para conseguir un apoyo “extra” de su escolaridad, vuelve a esa espera aún más deseada y por ende “más salvadora”. La MAI “salvadora” se configura como el apoyo indispensable para garantizar procesos de inclusión, pero sobre todo se vuelve la cura de todos los males, la “salvación” de lo que las políticas de inclusión no logran enmendar.

Esperar a la MAI y que se concrete su presencia física en las escuelas depende exclusivamente de los tiempos burocráticos, pero también de las gestiones que las

instituciones y los sujetos involucrados realicen para su materialización. Respecto de la figura divina y no terrenal, en línea con la religiosidad al avatar, la Coordinadora de inclusión asegura:

- lo que nos está pasando, es que piensan que cuando llega la integración, se va a salvar a este alumno, el chico va a empezar a escribir, a leer, y siempre les decimos, que en realidad, a ver, esto es[...]Es un trabajo compartido y que no esperen milagros, quizás uno, que lo puede ver desde otro lugar, tiene otras estrategias, o lo puede ver distinto porque cuando ya estás ensimismado en esa situación, en esa escuela, lo ves de afuera y puedes abrir otro panorama pero bueno, la ayuda depende de si el maestro y el equipo va acompañar, porque nosotros vamos una vez por semana, un módulo de dos horas (Entrevista Docente AE 2, Mujer, 38 años, año 2017).

Una imagen de “salvación”, como menciona, que corteja el ingreso de los/as MAI a las escuelas de nivel, como si el hecho de ingresar y acompañar a la docente del aula o al estudiante se transformara en un “milagro” inmediato. Esta esperanza de milagro que sucede cuando hay un trabajo centrado en el acompañamiento docente se dificulta cuando la presencia de las MAI, que no pueden estar más que dos horas una vez por semana, se vuelve demanda de “producir efectos mágicos”. Esto ocurre también en el film cuando el protagonista se involucra en la cultura de los na’vi y se vuelve “su salvador” frente a los humanos. Del mismo modo, hacer(ser) MAI en la RMBA, más específicamente en la localidad en la que se emplazan las escuelas y en esta escuela en particular, se transforma en devenir avatar. Una salvación de los tiempos tiranos, pero también una figura que debe multiplicarse para garantizar derechos. En ese sentido, son los/as MAI quienes deben ejercer su rol, muchas veces, en varios lugares a la vez como una especie de transmutación y realización de tareas que parecieran que están, al mismo tiempo, como el avatar, en dos o más lugares en simultáneo. Esto nos permite adentrarnos en la segunda categoría de los MAI como un avatar.

Las “MAI” como un avatar

La figura del avatar que se transmuta y desarrolla su práctica en un mundo material y real se encarna en los docentes que sostienen procesos de escolarización entre discursos de odio, exterminio y racismo de aquellos cuerpos que para las derechas neoconservadoras supone no la eliminación de las formas de desigualdad, sino de los propios sujetos que demandan más inclusión. Las MAI devienen un avatar que debe dejar la escuela de educación especial e insertarse en las dinámicas propias de las escuelas de nivel, ser parte de la cultura institucional, como el avatar que deja su vida “real” para involucrarse en una

nueva cultura “virtual” (la na’vi en el film). Esta pertenencia múltiple que es “real”- material y corporal, en el caso de los/as MAI, debe ocurrir para encargarse del grupo de estudiantes que acompañan semanal y diariamente, así como por la cantidad de escuelas que recorren. Cabe recordar aquí que esta función docente se despliega en uno de los partidos más extensos de la región con gran cantidad de escuelas en los distintos niveles y con una matrícula que va en ascenso.

Recuperar la imagen cinematográfica de la película de un sujeto que entra en un “sueño” para convertirse en un sujeto otro, en otra dimensión, que permite estar en dos lugares a la vez, es lo que deja de ser sueño o un rodaje fílmico en la tarea diaria que realizan las/os MAI cuando deben ocuparse de garantizar la inclusión de más de 248 estudiantes distribuidos en todas las escuelas de la localidad. Sobre esta organización una MAI en su segunda entrevista asegura:

-es imposible, muchas veces, estar un módulo de dos horas por semana y recién volver después la semana siguiente. En esas dos horas yo tengo que llegar, ponerme en contacto con los docentes del aula, que si me toca secundaria no puedo ingresar y debo hablar con los profes, quienes estén para establecer acuerdos y diálogos de trabajo. En algunos momentos me acerco a los estudiantes a saludarlos, a preguntarles como están, etc. Es muy complejo, es a veces, muy frustrante. Ahora pos pandemia, hacemos todo virtual, antes usaba un cuaderno para las sugerencias y consultas, ahora tengo grupo de WhatsApp, con los profes y con los chicos que acompaño. Mientras estoy viajando de una escuela a otra, aprovecho también para conectarme de manera digital con los profes y los chicos. Intentamos hacerlo en horario de trabajo pero la realidad que con la virtualidad, no terminas nunca de trabajar. Siempre tenés que estar ahí, presencial o virtualmente. Si no hago esto, el que se pierde y el que sufre las consecuencias son los pibes que acompaño (Entrevista Docente MAI 3, mujer, 39 años, año 2022).

Estas condiciones conforman la materialidad de la in/exclusión que los discursos neo-conservadores vuelve objeto de crítica para eliminar, por ejemplo, programas y propuestas de inclusión de estudiantes con discapacidad. Recientemente, el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, bajo el manto de la retórica de la inclusión produjo el cierre de instituciones de educación especial dejando a su suerte a quienes trabajan y asisten a la escuela con el propósito de reconfigurar el espacio para eventos o propuestas empresariales y recortes presupuestarios. El siempre tener que estar ahí como menciona la MAI, de manera virtual o presencial incluso pos horario laboral, es parte de un círculo vicioso, una cara de la in/exclusión, una de las tantas materialidades ensambladas que definen sus condiciones de (im)posibilidad.

Son las/os MAI y sus coordinadoras quienes repiensen constantemente los modos para articular de manera “más eficaz” los PPI. Esto es la distribución de los/as estudiantes,

los/as MAI, los horarios y las escuelas de manera que impliquen la menor “pérdida de tiempo”, por ejemplo, para trasladarse de una a otra institución durante el mismo día. Es un rol que nunca cesa. Así lo expresan la coordinadora sobre la organización de las MAI y una de ellas:

- Cada MAI va un módulo por semana por cada uno de los y las estudiantes con PPI que acompañan. Este año tratamos de organizar para que no quede ningún pibe colgado. Cada MAI tiene ocho estudiantes. Los ven una vez por semana y vienen un módulo acá a la especial para reunión de coordinación. Muchas veces pasa que a veces ese módulo se re-utiliza para aquel estudiante que necesita un apoyo más, que faltó, que hubo paro, etc. Para hacer el organigrama, establecemos muchos acuerdos, pero siempre priorizamos tiempo/presencia de las MAI en las escuelas. Esto es así, las maestras que tienen auto pueden recorrer más distancia de quiénes toman transporte público. Entonces las chicas con auto van a lugares más alejados, nos odias. Pero tengo que priorizar ese factor, porque si no lo chicos se quedan sin ese apoyo. Quienes no tienen auto solemos, aunque no siempre se puede, porque dependa de los PPI que tengamos, que estén en escuelas cercanas y/o en la misma escuela. [...] todo el tiempo estas evaluando eso para garantizarles un mejor PPI. (Entrevista Docente AE 4, Mujer, 51 años, año 2022).

- Garantizar los proyectos es toda una organización, institucional y personal, que las políticas no contemplan y menos sin reasignación de cargos o presupuesto. No solo los directivos te asignan lo que consideren mejor, sino que también cuando vos tenés todo el organigrama armado de los estudiantes tenés que priorizar y evaluar donde conviene ir primero, donde después. A veces sentís que no haces nada, que estás de acá para allá. No pertenecés a ninguna institución, pero todas te asignan la responsabilidad de la inclusión en los hombros. Hay escuelas que pueden ocuparse de verdad de los estudiantes, pero hay otras que no. La verdad que no podemos juzgar a la escuela cuando la escuela común también tiene un montón de dificultades. (Entrevista Docente MAI 5, Mujer 45 años, año 2019).

Garantizar la inclusión junto a la variable tiempo, condiciones de traslado y estrategia refuerza la lógica gerencial que se vuelve traslación de la responsabilidad o compromiso que no puede más que redundar en frustración y sentir que todo el peso de la inclusión está en sus hombros. Estas sensaciones que expresan las/os MAI son parte de la construcción de un tipo de subjetividad que las reclama como garantes de la inclusión, pero que para hacerlo posible requieren volverse su propio avatar. Devenir MAI-avatar se vuelve, entonces, profesión nómada. Un estar aquí y estar allá diariamente, por semana, en varios lugares a la vez y se traduce en palabras de esta MAI en sentir que no se está en ningún lado. Sin embargo, y de un modo que no deja de hacerle honor a la figura religiosa del avatar, se consigue garantizar los 248 PPI de los estudiantes matriculados en la escuela.

El despliegue del rol del MAI que debe incluir y para ello acompañar es la definición en sí del avatar, aquel que se vuelve parte del ejercicio cotidiano de la docencia en tiempos

del gerenciamiento de la inclusión. Estudios recientes sobre docentes MAI ponen en discusión las condiciones efectivas de estos procesos (DUBROVSKY; LANZA, 2021; SCHEWE *et al.*, 2021) que afectan de manera desproporcionada al conjunto de la población que habita los márgenes de la exclusión y depende de las políticas de Estado que debe incluirlos. Ello, resulta en la gestión de la exclusión y es en este sentido, que la lógica gerencial atraviesa a la in/exclusión y devuelve a la figura de los MAI en su propio avatar para garantizarla.

Conclusiones

En este artículo analizamos el modo en que se garantizan procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en una escuela de educación especial emplazada en contextos de pobreza urbana de la RMBA que permite analizar el modo en que la materialización (im)posible de esos procesos se transforman en el germen de los discursos de odio. Para ello propusimos como hipótesis la figura del avatar, encarnada en las MAI, como uno de los modos en que la autogestión de la inclusión se vuelve pieza clave de la diatriba conservadora que se realiza en nombre de las libertades y el reclamo de seguridad del presente. Ello tensiona las propias prácticas cotidianas convirtiendo a los procesos de inclusión en una misión (im)posible que recae en los cuerpos de las MAI como sostén clave y que se enfrentan a su propia (im)posibilidad y desencanto.

El objeto de este estudio se centró en la descripción densa de los modos en que la in/exclusión se hace cuerpo y carne en las instituciones de educación especial y en las formas de subjetivación docente que, a diario, sostienen, en sus discursos y en sus prácticas, la garantía del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad que habitan espacios de pobreza urbana. En sus relatos, confirmamos nuestros supuestos y objetivos de la investigación. En tanto, observamos la materialización de procesos que predicen el fracaso anunciado de la inclusión, como una estrategia de transformación sistémica, que requiere de la deconstrucción de sus supuestos a la luz de un espacio que habilite la producción de la vida en común a partir de las diferencias y la urgencia de construir una sociedad plural y más justa.

Si Spinoza nos recuerda que no podemos tener idea de lo que puede un cuerpo (DELEUZE, 2008), la idea del avatar maximiza esta proposición. No sólo no podemos determinar de antemano lo que pueden hacer las MAI por garantizar proyectos de inclusión, sino que depender de esa maximización de las capacidades se torna tan capacitista como

cruel. Ello envuelve afecciones vinculadas con el agotamiento, cansancio, desesperanza y desazón entre las misiones imposibles que deben salir a enfrentar quienes encarnan a diario la tarea de incluir. La autogestión, la libertad y el ser hacedor de nuestros propios destinos son la trama de una serie de enunciados que reponen una vez más los discursos que no hacen más que fragilizar las democracias, tanto como se observa en la hechura diaria que las MAI encarnan para que los cuerpos con discapacidad no queden librados a su propia suerte.

Las múltiples formas que las MAI garantizan la inclusión depende de la maximización de sus capacidades. Esto como vimos reflejado en las voces de las MAI cristaliza los discursos que atentan contra la inclusión en sí y genera mayores obstáculos para lograr que los estudiantes con discapacidad transiten su escolaridad y finalicen sus estudios en las escuelas de nivel. Como sostuvimos, las lógicas gerenciales y de autoresponsabilización de la inclusión generan sensaciones, afecciones y pasiones tristes (DELEUZE, 2008; TATIAN, 2019) que son retomadas en los discursos de las derechas conservadoras para argumentar y sostener las críticas y la eliminación de las políticas de inclusión. Es el advenimiento del infortunio y la desesperanza y aquello que Fraser (2019) demandaba vigilar por su posible aparición.

En suma, si la inclusión depende exclusivamente de la capacidad de gerenciamiento (BOCCHIO *et al.*, 2021) que tienen los sujetos y su propia resiliencia (COLLET; GRINBERG, 2022), solo una figura que pareciera ser no-humana, de salvación y de virtualidad, parece poder llevar a cabo la puesta en acto de la inclusión (VILLAGRÁN, 2020) en una lógica que demanda intervenciones gubernamentales que lejos de aminorar las exclusiones produce, cada vez más, enunciados ultraconservadores, capacitistas y de autoresponsabilización de nuestros destinos volviendo a la exclusión un derecho:

não se trata, simples-mente, do desaparecimento da noção de direito, mas de sua transformação: a educação escolar, antes direito universal, agora transmuta-se no resultado da escolha individual dos pais ou responsáveis. (...) parece que essa ordem volta como sombra nessa governamentalidade neoliberal conservadora, ao constituir um novo direito: o direito à exclusão, o direito a não mais compartilhar um tempo e espaço comum, o direito de viver, da forma mais maximizada possível, a sua individualização (LOCKMANN, 2020a, p. 73-74).

Evitar el fracaso en la escuela de nivel es la apuesta de los procesos de inclusión que garantizan derechos fundamentales. Es de este modo cómo se despliega el derecho a la inclusión y se pone en acto este conjunto de políticas (BOCHIO; MATURO; LANFRI, 2022; VILLAGRÁN, 2020) que, muchas veces, se vuelven imposibles y afectan a los sujetos que

transitan esa in/exclusión. La responsabilización de un derecho que debiera ser garantizado por los Estados, pero que sobrecarga a las escuelas y requiere del MAI-avatar solo puede garantizar, por tanto, el fracaso de la inclusión. Un fracaso que en su germen lleva no sólo las condiciones de su propia frustración y desengaño, sino la crítica a la inclusión en sí y a la necesidad de toda democracia de poder mirarnos entre, de construirnos como sujetos entre diferentes.

Consideramos este estudio relevante para las discusiones al interior de la propia educación especial, que resulta un eje clave de sostenimiento de los procesos de inclusión, en un marco de desigualdad estructural donde las lógicas de Gobierno deciden culpabilizar a los sujetos de su propio destino, de su propio infortunio. Estas discusiones se vuelven clave, en un presente donde los discursos conversadores atentan y reclaman políticas de inclusión mientras que, en su sello originario encubren la eliminación de los otros y los espacios destinados para cobijarlos. Estas prácticas discursivas y no discursivas (FOUCAULT, 2007) son la pieza principal sobre las críticas de los procesos de inclusión que se filtran en las fibras más sensibles de la población y que no hacen más que exacerbar los discursos de odio y enunciar el fracaso de la inclusión mediante la responsabilización de los sujetos.

A partir de este estudio importa profundizar y atender a nuevas preguntas respecto de los modos en que los discursos fascistas y conservadores se encarnan en la propia vida de los sujetos destinatarios de las políticas de in/exclusión y el modo en que sus familias se hacen cargo de ella para restituir sus derechos. Nuevos interrogantes se anudan a (re)pensar la puesta en escena de la inclusión, cuando la regla general de las vidas se produce en un conjunto de lógicas de gobierno que gerencian nuestra muerte (CAZDYN, 2014) y deciden quiénes somos más mortales que otros.

Referencias

ARANEDA-URRUTIA, Carlos. The invention of the “weird” Southern child: Mapping coloniality in the political problematization of disadvantaged children’s lives in the global South. **Childhood**, v. 0, n. 0, p. 1-15, jan. 2022.

ARMELLA, Julieta. Acerca de lo común: La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. **Praxis Educativa**, Santa Rosa, v. 22, n. 2, p. 147-159, may. 2018.

AVATAR. Dirección de James Cameron. Los Ángeles: Century Fox, 2009. 1 DVD (162 min.).

BERLANT, Lauren. **El optimismo cruel**. 1ª ed. Buenos Aires: Caja Negra. 2019.

BOCCHIO, Mª Cecilia *et al.* Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. **Revista Latinoamericana Educación Inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 2, p. 177-190, dic. 2020.

BOCCHIO, Mª Cecilia; MATURO, Yanina; LANFRI, Nora. Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina. Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. **Revista Educación, Política y Sociedad**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 201–223, jul.2022.

BURCH, Leah. “You are a parasite on the productive classes”: online disablist hate speech in austere times, **Disability & Society**, v. 33, n. 3, p. 392-415, ene. 2018.

CASTRO, Eduardo. **Lecturas foucaulteanas**. Una historia conceptual de la biopolítica. 2ª ed. Gonnet: UNIPE, 2006.

CAZDYN, Eric. **The already dead**. The new time of politics, culture and illness. USA: Duke Universiti Press, 2012.

COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia. **Hacia una escuela para lo común**. Debates, luchas y propuestas. 1ª ed. Madrid: Morata, 2022.

DA SILVA THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina; CORRÊA SIQUEIRA Carolina de Freitas(Org). **Inclusão, diferença e políticas públicas**. 1ª. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. Disponible en:
<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2719/1/Inclus%C3%A3o%2C%20diferen%C3%A7a%20e%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf>. Acceso 1 ene. 2020.

DELEUZE, Giles. **En medio de Spinoza**. 2ª ed. Buenos Aires: Cactus, 2008.

DUBROVSKY, Silvia; LANZA, Carla. Experiencias que atraviesasn las prácticas educativas. En PÉREZ, Andrea; RAPANELLI, Antonella. (Org). **Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales**. 1ª ed. Chile: CELEI, 2021. p. 119-128. Disponible en: https://celei.cl/wp-content/uploads/2022/05/DISCAPACIDAD-Y-CIENCIAS-SOCIALES_Diciembre_2021_CELEI-2.pdf

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. 1ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FRASER, Nancy. **¡Contrahegemonia ya!** Por un populismo progresista que enfrente el neoliberalismo. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.

GLASER, Barney; STRAUSS, Ansel. **El descubrimiento de la teoría de Base**. 1ª ed. Chicago: Aldino Publishing, 1967.

GOODLEY, Dan; LAWTHOM, Rebecca. Critical disability studies, Brexit and Trump: a time of neoliberal–ableism, **Rethinking History**, v. 23, n.2, p. 233-251, may. 2019.

GRINBERG, Silvia. **Educación y poder en el siglo XXI**. 1ª ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

GRINBERG, Silvia. Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. **Educação Unisinos**, v.19, n.1, p. 22-33, ene. 2015

GRINBERG, Silvia. Dispositivos, gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamento conservador: un puzle para armar. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019019, jun. 2019.

GUEDES DE MELLO, Anahí; GAVÉRIO, Marco Antonio. «Facts of cripness to the Brazilian: dialogues with *Avatar*, the film», **Anuário Antropológico**, v.44 n.1, jul. 2019.

HILLESHEIM, B.; CAPPELLARI, A. Os corpos da inclusão: mídia e relações com a diferença. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e1/ 1–17, ene. 2019.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; MENDOZA TORRES, Christian Paulina. **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. 1ª ed. México: Mc Graw Hill Education, 2018. Disponible en:
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

KLEIN, Rejane. Políticas de inclusão e os efeitos nas práticas docentes no ciclo de alfabetização. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 272–291, jul. 2020.

KRAEMER, Graciele. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 71–87, jul. 2020.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], n. 52, ene. 2020a.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–18, jun. 2020b.

LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corsini; VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade, democracia crítica e educação. En COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia (Org). **Hacia una escuela para lo común**. Debates, luchas y propuestas. 1ª ed. Madrid: Morata, 2022. p. 73-90.

OLIVEIRA, Bernardo Carlos S. C. M. dePermita-me falar mais alto do que minhas cicatrizes. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), n. 37, e21302, ene. 2021.

RODRIGUES DA CRUZ, Lílian; HILLESHEIM, Betina; EICHHERR, Letícia Maisa. **Interrogacoes às políticas públicas**: sobre travessias e tessituras do pesquisar. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2021.

ROSE, Nicholas. ¿Todavía como pájaros en el cable? Libertad después del neoliberalismo. En COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia. (Org). **Hacia una escuela para lo común**. Debates, luchas y propuestas. 1ª ed. Madrid: Morata, 2022. p. 51-72.

SAYAGO, Sebastián. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. **Cinta moebio**, Santiago, n. 49, p. 1-10, ene. 2014.

SCHEWE, Lelia et al. Las palabras y las prácticas: discusiones sobre la educación de personas con discapacidad. En PÉREZ, Andrea; RAPANELLI, Antonella. (Org). **Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales**. 1ª ed. Chile: CELEI, 2021. p. 93-101. Disponible en: https://celei.cl/wpcontent/uploads/2022/05/DISCAPACIDADYCIENCIASOCIALES_Diciembre_2021_CELEI-2.pdf. Acceso el 1 mar. 2022.

SISTO, Vicente. La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el gerencialismo. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 15, e2015777p. 1-26, nov. 2020.

TATIÁN, Diego. **Spinoza disidente**. 1ª ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. Problematizing of homeschooling: a defense of the public school as a common democratic space. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200040, jun. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; CORCINI LOPES, Maura. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, oct. 2007.

VERÓN, E.; MANTIÑÁN, L. M.; GRINBERG, S. M. El habitar en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental.: Las tensiones entre el sueño de la casa propia y los problemas urbanos. **PENSUM**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 61–80, may. 2021.

VILLAGRAN, Carla. El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v.10, n.2, e079, ene. 2020.

WAITOLLER, Federico. et. al. Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en chicago. **Publicaciones**, v.49, n.3, p. 37–55, nov. 2019.

YUNI, José Alberto; URBANO, Claudio. **Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación**. 1ª ed. Córdoba: Brujas, 2006.

Notas

¹ La pandemia del COVID-19 durante los años 2020-2022 en Argentina, ha reconfigurado los modos de intercambio y acercamiento a las instituciones y a los sujetos, producto de la necesidad del cuidado de la salud y de los sujetos con quienes hacemos investigación a diario. En base a ello, se realizaron durante la pandemia, entrevistas en profundidad a través de video llamadas para preservar la salud de cada una de las partes intervinientes.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)