

### **Andrea Pérez**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes.

### **Ana Mazzino**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología  
de la Universidad Nacional de Quilmes.

# Educación hoy: entre tradiciones, derechos y políticas de crueldad

## **RESUMEN**

Ante la invitación a pensar en problemas y desafíos de la enseñanza en las instituciones educativas en el siglo XXI, el trabajo presenta reflexiones que resultan de la propia trayectoria laboral, educativa, vital de las autoras. Se abordan cuatro tópicos centrales, todos ellos considerados partes de una misma trama, inescindibles entre sí: la naturalización respecto de la construcción y distinción de lo normal y lo anormal; la elaboración de programas, lineamientos y diseños curriculares, así como también la definición de instancias de evaluación y acreditación; la tensión permanente entre las reivindicaciones y derechos universales, por un lado, y las interpretaciones y narrativas “particulares”, por el otro; la convivencia democrática en contextos de promoción de discursos de odio y demonización de cualquier referencia a “lo político”.

## **PALABRAS CLAVE**

POLÍTICA EDUCATIVA, DIVERSIDAD, DEMOCRACIA, COMUNIDAD, DERECHOS HUMANOS.

## **CONTEXTUALIZANDO**

Tras distintos recorridos vinculados a aspectos históricos y normativos de nuestro sistema educativo, encontramos algunas de las principales tensiones que, desde hace décadas, preocupan y ocupan a quienes trabajamos en pos del derecho a la educación de todas las personas, entendiendo este derecho en términos de un bien público (no mercantil).

Aunque no se desarrollen aquí detalles históricos y políticos ya profundizados en la literatura académica,<sup>1</sup> cabe explicitar la relevancia de tenerlos en cuenta, ya que muy probablemente, algunos de ellos colaboren en la comprensión del escenario que nos encontramos habitando a nivel nacional desde fines de 2023 y sirvan para repensar(nos) ante los viejos y nuevos desafíos.<sup>2</sup> Es en este marco que, a los obstáculos que veníamos afrontando desde la recuperación de la democracia, en la actualidad se suman otros que creíamos haber superado.

Lo que sigue, lejos de conformar un recorte ambicioso, son reflexiones resultantes de nuestra propia trayectoria laboral, educativa, vital como docentes e investigadoras del campo de la educación, como aliadas de distintas organizaciones sociales que luchan por mejorar las condiciones de participación ciudadana de quienes integran la comunidad, como egresadas y trabajadoras de instituciones educativas públicas y privadas, como familiares y compañeras de personas que día a día afrontan barreras de todo tipo.

## PROBLEMAS, DESAFÍOS, RESISTENCIAS Y REEXISTENCIAS

A continuación, intentaremos sintetizar algunos temas que, creemos, pueden resultar de interés para la identificación de problemas y desafíos de las instituciones educativas argentinas en el siglo XXI. Si bien se encontrarán ordenados de acuerdo a tópicos en los cuales intentamos “poner la lupa”, todos ellos son considerados parte de una misma trama, inescindibles entre sí.

*En primer lugar, advertimos la persistencia de naturalizar la construcción y distinción de lo normal y lo anormal en asociación con calificaciones no menos cuestionables como “lo deseable” y “lo no deseable” cuando se hace referencia al estudiantado, sus condiciones, sus potencialidades y sus trayectorias. A pesar de la aprobación de distintos tratados internacionales de Derechos Humanos y del desarrollo de normas y políticas públicas necesarias, sabemos que se continúa asignando el lugar de inferioridad o de “integradas, incluidas, diferentes y/o diversas” a determinadas personas (históricamente calificadas con otros eufemismos) sin considerar el carácter relacional, situado, político de las iden-*

<sup>1</sup> Entre otros, cabe mencionar los aportes de Apple (1984); Puiggrós y Marengo (2012); Dussel (2004); Pineau (2001); Pérez, Gallardo y Schewe (2018).

<sup>2</sup> Dentro del proyecto decimonónico de conformación de la identidad nacional, cabe recordar el carácter homogeneizante del proyecto político durante el proceso fundacional del sistema educativo argentino, asociado a los ideales de progreso moderno, al pensamiento binario occidental, al fortalecimiento de la lógica de producción capitalista, al paradigma europeo para la construcción de determinado tipo de sociedad y ciudadanía en detrimento de la diversidad cultural preexistente en estas tierras (que aún hoy se sigue asociando a un pasado remoto y extinto), entre otros temas. Si bien es claro que dicho proyecto se encuentra en crisis desde hace varias décadas, no es menor la fuerte vigencia que algunos de sus principios siguen manteniendo en distintos sectores que buscan retomar y resignificar discursos asociados a determinado “orden institucional”, determinado “progreso”, la ideología de la normalidad, entre otros.

tidades y las diferencias. Aún hoy se naturaliza la idea de que hay estudiantes que “no son para esta escuela”, o la desconfianza respecto de la educabilidad (Baquero, 2008) con frases como “qué esperarás de este chico si la mamá no sabe ni hablar castellano”, o “sin acompañante no puede ingresar a la institución”. Un gran desafío es identificar modos de estudio, convivencia y trabajo que propicien la desnaturalización de la “ideología de la normalidad” (Angelino, 2009) –entendiendo que todo discurso performa formas de ser, estar y habitar la propia vida– para lo cual contamos con un marco normativo, teórico y activista de sumo interés. Es de gran relevancia dejar de perpetuar y priorizar las “especializaciones” diagnósticas para cada sujeto que no se adapta a las normas construidas en términos biológicos, estéticos, etc. (no sólo por una cuestión ética, sino porque, además, esas normas ya no responden a los sentidos para los cuales fueron creadas), para dar lugar a saberes situados que construyan la disposición a compartir procesos pedagógicos “con cualquiera” (Skliar, 2012). Se trata de respetar las identidades que se van coconstruyendo en el devenir de los procesos intra e interinstitucionales sin invisibilizar las singularidades involucradas, así como también promover lógicas no binarias que problematicen y actúen sobre los modos de vinculación intersubjetiva tradicionales. La tradición racista, patriarcal, capacitista,<sup>3</sup> y la consiguiente ausencia de accesibilidad (en términos físicos, comunicacionales, actitudinales, lingüístico-culturales, etc.) han naturalizado barreras y ausencia de apoyos que se estaban poniendo en evidencia en las últimas décadas. A partir del recrudescimiento de lógicas afines al neoliberalismo, estos asuntos vuelven a ser desestimados como problema a través de distintas medidas, entre ellas, el desmantelamiento de organismos específicamente destinados a favorecer agendas y políticas públicas con perspectiva interseccional.<sup>4</sup> Si no actuamos con urgencia, continuaremos en el camino hacia la anulación absoluta de la pregunta por la alteridad, entre cuyas consecuencias inmediatas se encuentra el pasar por alto tanto las trayectorias específicas que atraviesan los sectores desconsiderados por las políticas tradicionales, como la revisión de los propios mecanismos burocrático-institucionales que operan como nuevas barreras para ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo.

<sup>3</sup> El capacitismo es un concepto que se viene estudiando desde fines de la década de los '90 en distintos países de habla inglesa: *ableism* (Campbell, 2001). En América Latina es a partir de mediados de los 2000 que inicia un recorrido en el campo académico y en los activismos. Se trata de un “sistema de opresión de larga data, que ha tenido como consecuencia la instalación de la idea de discapacidad en las sociedades modernas. Este sistema de opresión se basa en la ideología binaria de que existen cuerpos capaces y otros incapaces. Los primeros representan la funcionalidad, la productividad y la independencia; mientras que los segundos representan la disfunción, la deficiencia y la dependencia. Estos últimos son cuerpos patologizados, medicalizados y susceptibles de ser rehabilitados, en tanto puedan unirse al proyecto social de la capacidad corporal normativa. Entre ambos existe una relación de dominación y supremacía que sitúa a los cuerpos capaces, normotípicos y no discapacitados en un lugar hegemónico” (Lapierre Acevedo, 2022, p. 2155).

<sup>4</sup> La siguiente nota se pronuncia al respecto: <https://www.anred.org/2024/04/19/discas-en-lucha-un-ejemplo-de-organizacion-politica-y-accesibilidad-desde-por-y-para-las-personas-con-discapacidad/>

*En segundo lugar, cabe referir al problema de cómo y con quiénes elaborar los programas, lineamientos y diseños curriculares, así como también a la evaluación y la acreditación de saberes en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, ya que determinados tiempos considerados “esperables”, según franjas etarias, como también los modos y espacios tradicionales para el abordaje de los contenidos, siguen vigentes en buena parte de la cultura institucional. Sabemos que para cada uno de los temas mencionados contamos con fuertes tradiciones de pensamiento y acción, pero también destacamos la necesidad de abordarlos de manera integral y articulada, muy particularmente, cuando de la formación docente se trata considerando el potencial transformador que este nivel tiene a escala masiva. El desafío supone la consideración de aristas muy complejas que van desde las tensiones entre estandarización y singularidad, hasta cuestiones vinculares, institucionales, culturales, etc. ¿Para qué y con quiénes desarrollamos los criterios de elaboración curricular y evaluación?, ¿cómo y para qué esperamos que se acrediten los conocimientos?, ¿en qué lugar queda situado el deseo, el cuerpo y las diversas corporalidades en contextos de enseñanza y aprendizaje tendientes, cada vez más, a la tecnificación de los procesos pedagógicos?*

El gobierno nacional actual busca legitimar el achicamiento y la inacción del Estado como garante de los derechos fundamentales de toda la ciudadanía mientras insiste en asignar el lugar del “no-ser” (Fanon, 2009; Grosfoguel, 2012), de lo “casi humano”, de la “segunda o tercera categoría”, de la “alteridad deficiente” (Skliar, 2005) a determinados sujetos. Resulta un desafío propiciar lógicas de solidaridad y corresponsabilidad que superen los individualismos, las justificaciones económicas y el “sálvese quien pueda”. También resulta crucial recuperar la valoración de nuestro entorno inmediato, cuando lo que se promueve como búsqueda y deseo se encuentra “afuera”, lejos, en tierras, estéticas y lógicas siempre ajenas a nuestras realidades. Repensar la importancia de nuestras identidades y de los modos situados en los que producimos identificaciones múltiples puede llegar a abrir un panorama esperanzador frente al atropello de la univocidad que se busca imponer y a los fragmentos de acriticidad que perpetúan, de manera cada vez más explícita, prácticas racistas, eugenésicas, patriarcales, entre otras violencias. Hace años advertimos tensiones entre quienes naturalizan las tradiciones pedagógicas a las cuales “deberíamos volver”, y quienes, por otro lado, pensamos que la educación debe hacerse cargo del carácter siempre político de su campo de pensamiento y acción. A modo de ilustración de las tradiciones “neutralizadas” recordamos, por ejemplo, cuando una colega solicitó bibliografía sobre la historia del feminismo “pero sin sesgo ideológico”, como también las notas periodísticas contra el lenguaje inclusivo con lemas como “educación sí, ideología no” sin preguntarse por las opresiones históricamente soportadas por las identi-

dades no binarias.<sup>5</sup> En momentos en que la palabra “adoctrinamiento” adquiere creciente fuerza para demonizar cualquier posicionamiento que busque propiciar una reflexión crítica respecto de la naturalización de las desigualdades y la crueldad,<sup>6</sup> llamamos a corrernos de la pretendida neutralidad y actuar en consecuencia a partir del diálogo, el activismo y las narrativas de los sectores que, hace rato, quieren dejar de ser narrados por otros.

*En tercer lugar, cabe poner la lente en la tensión permanente entre las reivindicaciones y derechos universales, por un lado, y las interpretaciones y narrativas “particulares”, por el otro.* Constituye un gran desafío sostener políticas y lineamientos a escala federal que garanticen el acceso a la educación, a la información y a la participación en distintos ámbitos de la vida pública y privada a todas las personas, sin que ello implique el tradicional borramiento de identidades, luchas, relatos, lenguas. Arditi (2000; 2006) ha problematizado las consecuencias del aumento sostenido de las “políticas de identidad” sin cuyos reclamos, las agendas universalizadas no le hubiesen prestado atención a amplios sectores. No obstante, lo anterior presenta: “un reconocimiento tardío de dos problemas políticos, el de los límites a las diferencias aceptables y el del endurecimiento creciente de las fronteras entre grupos” (Arditi, 2006, pp. 115-116), a lo que podemos sumar la configuración de subjetividades diferentes respecto de las sostenidas por la lógica del Estado de bienestar y el lazo vinculante,<sup>7</sup> que buscaba generar un sentido compartido en buena parte de la sociedad: “La impresión creciente es que la maquinaria política no produce decisiones que impacten estructuralmente sobre la vida de la gente y, a su vez, el sistema político ya no puede cambiar la sociedad, sólo puede actuar sobre la emergencia” (Duschatsky & Redondo, 2000, p. 144). Estudios más recientes muestran la relación entre la pérdida de abordajes universalistas y las sensaciones de resentimiento, temor, rechazo, intolerancia que se fue extendiendo en buena parte de la población, propiciando desconfianza mutua, incluso entre sectores territorialmente cercanos (Pérez, 2008). Siguiendo a Feierstein,<sup>8</sup> Balsa expresa que, en la medida en que el progresismo fue abandonando el universalismo, hubo sectores que comenzaron a sentirse atacados por portar rasgos que anteriormente habían sido valorados: “numerosos grupos de población pasaron a sentirse abandonados, en particular quienes son hombres, blancos o jóvenes, y viven con dureza la destruc-

5 Sólo por mencionar algunas referencias, entre la vasta bibliografía que hay al respecto se encuentran los diversos y valiosos aportes de Adriana Guzman, Silvia Federici, María Lugones, Susy Shock, Rita Segato, Paul Preciado, Judith Butler.

6 Segato alude a las “pedagogías de la crueldad” en tanto “actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (2018, p. 13).

7 Duschatzky y Redondo hacían referencia al lazo vinculante destacando: “por un lado, la naturaleza que adopta la relación entre el Estado y los sujetos de la educación; por el otro, el tipo de vínculo que el sistema habilita entre sectores socialmente desiguales” (2000, p. 142).

8 Balsa (2024) hace referencia a Feierstein (2023), “Posfascio: enfrentando al huevo de la serpiente”, en *La construcción del enano fascista*, publicado por Capital Intelectual.

ción del mundo que había configurado la identidad de sus mayores” (Balsa, 2024, p. 134).<sup>9</sup> Para Dubet, estas situaciones se dan en el marco del “agotamiento de la representación del contrato social que está en el fundamento del Estado de bienestar [...] cualquiera puede tener la sensación de que lo estafan, de que paga demasiado y para quienes no lo merecen” (Dubet, 2023, pp. 90-91), situación que parece acercar a amplios sectores de la población a discursos de derecha. Es un gran desafío habilitar encuentros, desde el sistema educativo, en la búsqueda de lo común, y lograr la comprensión generalizada de la importancia de las reivindicaciones y de las políticas más o menos focalizadas de las últimas décadas, sin dejar de favorecer procesos de identificación que vuelvan a apostar por los lazos más que por la fragmentación. Se trata de un trabajo complejo pero ineludible: que todos los sectores se sientan parte protagónica de “lo político”, tanto para manifestar sus críticas y aportes como también en carácter de destinatarios de proyectos, organizaciones y políticas públicas.

¿Qué supone, entonces, la igualdad en un escenario de desprestigio y vaciamiento de las políticas orientadas a garantizar la educación como derecho de todas las personas? Durante décadas se instaló la retórica y ficción de acuerdo a la cual todas las personas tendríamos la posibilidad de ocupar cualquier posición social en función de mecanismos meritocráticos, de esfuerzo y competencia (Cerletti, 2010). Los actuales discursos parecen eliminar, incluso, esos postulados que, aunque de modo indirecto, aludían a la igualdad, legitimando, ahora abiertamente, las desigualdades, jerarquías, opresiones, etc.

En función de lo mencionado es que, en cuarto lugar, destacamos las dificultades que afronta la convivencia democrática en contextos de promoción de discursos de odio y demonización de cualquier referencia a “lo político”. Todo esto asoma con temible fuerza en las propuestas que buscan el achicamiento del Estado.<sup>10</sup> Y en este marco resulta clave un trabajo pedagógico transversal que

<sup>9</sup> Cabe citar un fragmento del texto de Balsa acerca de los resultados de una encuesta. “En octubre de 2023 preguntamos: ‘En las últimas décadas, se han dictado leyes y medidas para proteger los derechos de grupos específicos como, por ejemplo, los homosexuales, las mujeres, los indígenas y las personas con discapacidad. ¿Qué siente respecto a esas leyes y medidas?’. Casi la mitad escogía una de las dos opciones que incluía la proposición ‘se han olvidado de la gente como usted’: un 22% consideraba que ‘esas medidas eran necesarias, pero que fueron demasiadas y que se han olvidado de la gente como usted’ y otro 22% que ‘esas medidas no eran tan necesarias y que se han olvidado de la gente como usted’. En el otro extremo, solo un 41% respondía que esas medidas ‘eran necesarias porque estos grupos habían sido históricamente discriminados. Hoy habría que promover más medidas que garanticen sus derechos’. Y, en esa posición intermedia, el 15% restante optaba por la idea de que las medidas ‘eran necesarias porque estos grupos habían sido históricamente discriminados, pero que ya han sido suficientes y no habría que promover más medidas de este tipo’ (Balsa, p. 135).

<sup>10</sup> Entendemos que el desplazamiento de responsabilidades desde el Estado hacia los propios sujetos ha tenido profundas implicancias en la destrucción de un consenso –más o menos compartido y sostenido en el tiempo– sobre la importancia de que el Estado garantice o restituya derechos y sobre la trascendencia que los procesos educativos tienen para la vida democrática. Se ha inaugurado un escenario donde cada cual puede ser “juez” y “amo” de lo que entiende por justicia, por educación, por democracia. Creemos, siguiendo a los autores citados y en la consideración de la igualdad como subjetividad política, que la desigualdad no daña únicamente a los sectores que más crudamente la padecen sino a la democracia en su conjunto.

insista con fuerza en la relevancia que este tiene como garante de derechos, que cuestione y ponga límites claros a las violencias que muchos sectores defienden y confunden (más o menos intencionalmente) con el argumento de la “libertad de expresión”.

Lo que se ha señalado críticamente en torno al binarismo (Skliar, 2000; Arellano, et al, 2020; Pérez, 2024) y la “lógica del parche” (Pérez, en prensa) en las instituciones, es ahora legitimado y extremado a niveles de agresión explícitos que seguirán escalando si no intervenimos urgentemente. Necesitamos coconstruir acuerdos genuinos para garantizar la convivencia, así como también el establecimiento de límites claros frente a manifestaciones de discriminación, descalificación, estigmatización. En esta línea resultan claves los momentos y espacios de conversación a partir de perspectivas críticas respecto de las tradiciones (sean sobre género, sobre nación, sobre capacitismo, sobre desigualdad socioeconómica, entre otros) porque aún es habitual encontrar temores y dificultades para que las múltiples formas de expresión se pongan en juego.

Cabe recordar la importancia que aquí asumen las grandes corporaciones de medios de comunicación y redes sociales que despliegan contenidos específicos y de manera articulada. Uno de los grandes desafíos supone problematizar esos relatos a través de conversaciones intra e intergeneracionales en el marco de la cotidianidad institucional y fuera de ella. Analizar colectivamente cómo y con qué intereses se elaboran los contenidos y sus modos de difusión, a la vez que identificar qué aspectos de ese mundo suele ocasionar rechazo entre las personas adultas y cómo podemos hacer para que sumen –y no resten– a la participación colectiva de la ciudadanía crítica. Se torna necesario tejer redes en virtud de un giro epistémico en el que la experiencia encarnada también sea protagonista. Si bien esto resulta central para diferentes colectivos, cabe recordar la lucha que los movimientos de personas con discapacidad –históricamente consideradas la antítesis de lo normal y legitimadas sólo en tanto sujetos “a intervenir/asistir”– vienen desarrollando en esa línea (Vite Hernández, 2022; Schewe, 2000; Travesani, 2000).

## LA VIDA ESTÁ EN RIESGO<sup>11</sup>

Quizás lo expresado hasta aquí puede resultar, para algunas personas, “demasiado” atento a la dimensión política de la educación. No obstante, consideramos la necesidad de destacarla para comprender por qué cuesta tanto fortalecer los lazos pedagógicos y sociales de cara a la consolidación de compromisos con nues-

<sup>11</sup> “La vida está en riesgo” es uno de los lemas que vienen creciendo en los últimos tiempos, tanto en debates como en movilizaciones realizadas en la Argentina, como puede apreciarse en materiales audiovisuales como este, titulado “Cuando el pueblo crea en el pueblo” (@resistentes.argentina): <https://youtu.be/E1fWxOfHFBQ>

tros proyectos y con quienes trabajamos ante el desafío de que todos los sectores “nos sintamos parte”.

En este sentido, nuestra doble condición de docentes e investigadoras nos invita a desandar procesos, no sólo en términos pedagógicos sino, sobre todo, epistémicos. ¿Qué otras formas de conocimiento y del conocer se presentan en nuestras propias experiencias formativas y en esta mixtura entre la investigación y la docencia, que sirvan de puente para ir más allá del monolingüismo moderno con su escueto poder de imaginación? Sabemos que no se trata únicamente, ni alcanza con, reconocer críticamente los efectos devastadores que el proyecto normalizador ha tenido y tiene para tantas vidas sino, de desmontar cada vez que nos sea posible, los modos específicos en que la relación saber-poder ha servido y operado como mecanismo legitimador. También es clara la necesidad de conocer y problematizar las novedades que el proyecto político nacional actual, y sus aliados internacionales, promueven.

Ser honestas con nuestro posicionamiento ético-político, permite situar, como punto de partida, un hacer y pensar con otros (Haraway, 2019) que desplaza el par sujeto-objeto –con su consecuente jerarquización– tan constitutivo de la ciencia moderna, para dar lugar a un trabajo entre sensibilidades epistémicas (Estalella & Sánchez Criado, 2016) reconociendo un entramado pluriepistémico que imbrica saberes múltiples y heterogéneos (Carenzo, 2021; Trentini, Guiñazú & Carenzo, 2022; Carenzo & Mazzino, 2022). Este giro implica asumir que no puede existir un vacío pedagógico como respuesta a una injusticia. No comulgamos con la “gestión emocional” –propia y de estudiantes– como respuesta al caos, la crueldad y la incertidumbre características de nuestra época. En cambio, nos preguntamos, en diversos espacios y de distintas maneras, cómo acompañar sensibilidades plurales que puedan participar en la creación de propuestas estéticas, políticas, poéticas que ensanchen el mundo. Es decir, bajo qué condiciones y de qué forma podemos, cotidianamente, disponer procesos junto con –y no por, ni sobre, ni a pesar de– las comunidades con las que trabajamos que subviertan los históricos procesos de normalización, individualismo y capacitismo, y que, además, nos permitan reconocer las desigualdades para encontrarnos en los tejidos vitales de las diferencias.

En momentos en que se pretende desprestigiar toda decisión reparatoria atenta a una perspectiva crítica de las opresiones prevalecientes en el tejido social en pos de un discurso orientado a “que gane el más fuerte”, es urgente que, valiéndonos de las normas que supimos construir, pongamos límites concretos a las violencias. Además, nos parece fundamental recordar que los procesos educativos, aún en las peores crisis, han sabido movilizar recursos, herramientas, dispositivos y reflexiones orientados a sostener o reconstruir escenarios democratizadores, y a no claudicar en el intento por tejer o preservar redes que pudieran mediar en la restitución

de derechos. Estos escenarios pedagógicos, de cuidado, responsabilidad y solidaridad son un modo de reconstruir nuestros refugios (Haraway, 2019), pero también de apoyarnos en una fuerza colectiva desde la que rastrear otras “tecnologías de sociabilidad” (Segato, 2018) que permitan la preservación de la vida. Es un gran desafío dar soporte a estos espacios cuando priman políticas que van contra esa corriente; lo es también abordar las deudas históricas mientras que tenemos que movilizar en defensa de lo que creíamos incuestionable tras décadas de luchas, pérdidas y dolor. Está claro que las tentativas para naufragar la incertidumbre de este tiempo y para encontrar proyectos de vida no vendrán de un Estado que demoniza la justicia social sino de lo que intentemos tejer para reconstruir un imaginario compartido. Urge desarrollar una nueva perspectiva: la de nuestros cuerpos, mentes, y sensibilidades involucradas, al decir de Garcés (2013) como problema común. Este deseo nos ofrece la posibilidad de reivindicar alianzas, tanto históricas como novedosas, así como prácticas que reclaman el derecho a que el mundo que habitamos, pueda ser algo más que devastación e intemperie. Tal vez podamos partir, aún con todas las deudas y revisiones políticas pendientes, de un consenso alrededor de lo impostergable que es, para todas las vidas, la defensa de la democracia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelino, M. A. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato y M. Angelino (comps.), *Discapacidad e ideología de la normalidad* (pp. 133-154). Novedades Educativas.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal.
- Arditi, B. (2000). Introducción. En B. Arditi (ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad.
- Arditi, B. (2006). Los límites del particularismo y la cuestión de los universales. En A. Vitar (coord.), *Políticas de educación. Razones de una pasión* (pp. 115-141). Miño y Dávila.
- Arellano, K., Pérez, A. & Rapanelli, A. (2020). Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(22). pp. 104-125. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/issue/view/raes22>
- Balsa, J. (2024). *¿Por qué ganó Milei? Disputas por la hegemonía y la ideología en Argentina*. FCE.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero, A. Pérez & A. Toscano (comps.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp. 15-31). Homo Sapiens.

- Campbell, F. A. K. (2001). Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10(1), pp. 42-62.
- Carenzo, S. (2021). Experticias ruderales: la producción de conocimiento sobre la materia descartada por parte de cartoneros/as y sus implicancias en los sistemas de gestión de residuos metropolitanos. En M. Carman & R. Olejarczyk (eds.), *Resistir Buenos Aires. Como repensar las políticas excluyentes desde una praxis popular* (pp. 101-137). Siglo XXI.
- Carenzo, S. & Mazzino, A. (2022). La triple incomodidad de una experticia técnica bastarda: una etnografía experimental y colaborativa sobre el saber-hacer con materiales reciclables "sin mercado". *Espaço ameríndio*, 16(3), 286-316.
- Cerletti, A. (2010). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. *Acontecimiento*, 20(38-39), pp. 95-104.
- Dubet, F. (2023). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI.
- Duschatzky, S. & Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos* (pp. 121-185). Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), pp. 305-335.
- Estalella, A. & Sánchez Criado, T. (2016). Experimentación etnográfica: infraestructuras de campo y re-aprendizajes de la antropología. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXXI(1), pp. 9-30.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de 'racismo' en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 16, 79-102.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Lapierre Acevedo, M. (2022). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo. *Disability and the Global South*, 9(1), pp. 2152-2180.
- Pérez, A. (2008). Procesos de identificación y distinción en escuelas del conurbano bonaerense. *Question*, 18. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/issue/view/29>
- Pérez, A. (2024). Educación y discapacidad. La inclusión como problema. Voces de la educación, 17(9). <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/issue/view/48>

- Pérez, A. (en prensa). Narrativas de jóvenes con discapacidad acerca de sus trayectorias educativas, a partir de la experiencia de atravesar la educación superior. *Revista Videre. Ver, olhar, considerar*. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre>
- Pérez, A.; Gallardo, H. & Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. *Cuadernos de Educación Inclusiva*, 2, pp. 24-55.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En P. Pineau, I. Dussel, M. Carusso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Paidós.
- Puiggrós, A. & Marengo, R. (2012). *Pedagogía*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Schewe, L. (2020). Violencias capacitistas en la universidad: una lectura crítica sobre un 3 de diciembre pandémico. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(22), pp. 75-86. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/issue/view/raes22>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Skliar, C. (2000). La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 22, 34-40.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), pp. 11-22.
- Skliar, C. (2012). Educar a cualquiera y a cada uno: La convivencia entre "otros". *Revista IRICE*, 24, pp. 37-45.
- Travesani, D. (2020). *Me proclamo disca, me coronó renga*. Laborde.
- Trentini, F., Guiñazú, S. & Careno, S. (2022). *Más allá (y más acá) del diálogo de saberes. Perspectivas situadas sobre políticas públicas y gestión participativa del conocimiento*. IIDyPca–CONICET–UNRN.
- Vite Hernández, D. (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas. En L. Schewe & A. Yarza de los Ríos (coords.). *Cartografías de la Discapacidad: una aproximación pluriversal* (pp. 23-37). CLACSO.