

HACIA UNA CARTOGRAFÍA DE LA INCLUSIÓN. DEBATES, DESCONTENTOS, Y PERSPECTIVAS DESDE EL SUR GLOBAL¹

TOWARDS A CARTOGRAPHY OF INCLUSION: DEBATES, DISCONTENTS, AND PERSPECTIVES FROM THE GLOBAL SOUTH

Cintia SCHWAMBERGER²Silvia GRINBERG³

RESUMEN: Desde finales del siglo XX los debates sobre la inclusión social y educativa han crecido al calor de la puesta en acto de políticas y prácticas tejidas entre procesos excluyentes. En este trabajo y en diálogo con la Red *Charting Inclusive Education Geographies*, presentamos elementos para una cartografía de la inclusión en escuelas públicas de gestión estatal de la Región Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. La perspectiva cartográfica asumida desde una mirada interseccional permite una aproximación a las dinámicas de inclusión que no se presentan como homogéneas sino, más bien, multilineales y yuxtapuestas. A modo de hipótesis sostenemos que las dinámicas de inclusión involucran fuerzas centrífugas asociadas con la sedimentación de la exclusión y centrípetas que pujan por el acceso al saber y la escuela. Nos referimos a fuerzas que permiten comprender los efectos rebote que atraviesa la inclusión e involucran grandes líneas molares del poder y sus micro detalles.

PALABRAS CLAVE: Cartografía. Inclusión social. Discapacidad. Escuela. Pobreza urbana.

ABSTRACT: Since the end of the 20th century, debates on social and educational inclusion have grown in the heat of the implementation of policies and practices interwoven with processes of exclusion. In this work, and in dialogue with the Charting Inclusive Education Geographies Network, we present elements for a cartography of inclusion in public schools in the Metropolitan Region of Buenos Aires, Argentina. The cartographic perspective, adopted from an intersectional point of view, allows an approach to the dynamics of inclusion that are not presented as homogeneous, but rather multilinear and juxtaposed. We hypothesize that the dynamics of inclusion involve centrifugal forces associated with the sedimentation of exclusion and centripetal forces that push for access to knowledge and schooling. We are referring to forces that allow us to understand the rebound effect that inclusion undergoes, involving large molar lines of power and its micro details.

KEYWORDS: Cartographies. Social inclusion. Disability. Schools. Urban slums.

1 INTRODUCCIÓN

Desde fines del siglo XX la inclusión educativa, en sus orígenes, se ha conformado como una de las nociones especialmente asociadas con la educación especial y la escolarización de las personas con discapacidad (Allan, 2008; Allan & Slee, 2008; Booth & Ainscow, 2002; Blanco, 2006). Sin embargo, diversas investigaciones indican que en las últimas décadas esta

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0106>

² Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires (UBA-Argentina). Licenciada y Profesora de Educación Especial. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Investigadora Asistente. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) en el Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI-Argentina), y en el Grupo de Estudios en Desigualdades, Inclusión e Políticas Educativas (GEDIPE-Brasil). Buenos Aires, Argentina E-mail: cintiaschwamberger@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2409-0851>

³ Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires (UBA-Argentina). Magíster en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Investigadora principal. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Subsecretaria de Investigación de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Directora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH-UNSAM-CONICET) y del CEDESI. Profesora en la Escuela de Humanidades (EHU) de la UNSAM y la Universidad Nacional de la Patagonia (UNPA). Buenos Aires, Argentina. E-mail: grinberg.silvia@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>

conceptualización se ha ido ampliado (Artiles et al., 2011; Echeíta, 2022; Pletsch & Souza, 2021; Slee, 2019) a distintos colectivos marcados por formas de exclusión interseccional (Greenshaw, 1991; Mena & Waitoller, 2022) vinculadas a la producción de desigualdades por motivos de raza, género, clase social, pobreza, etnia y capacitismo (Annamma, & Handy, 2021; Campbell, 2009). Esta mirada, que involucra describir múltiples procesos de opresión y exclusión encarnadas en un mismo sujeto, trajo aparejado debates, discusiones y descontentos sobre la propia conceptualización de inclusión y sus alcances (Artiles & Kozkezy, 2019; Pletsch et al., 2021) que son objeto de este trabajo. Si bien, la proliferación de políticas y programas vinculados a la inclusión social y educativa son de larga data, en el sur Global, su complejidad radica justamente en las dinámicas centrífugas y centrípetas que adquiere la puesta en acto de las políticas de inclusión en las instituciones. Nos referimos a los mecanismos bajo los cuales se demanda incluir a grandes conjuntos poblacionales en riesgo de exclusión, mediante la puesta en acto de políticas y programas, que lejos de re-estructurar las bases de la desigualdad las recrudescen.

Estas dinámicas se traducen muchas veces en la expresión y materialización de prácticas y políticas de inclusión, no sin evidenciar desaciertos y obstáculos, de una promesa aún por cumplir. Es por ello que en este artículo nos ocupamos de los debates y descontentos en torno de la inclusión social y educativa entendida como un ensamblaje (Fox & Aldred, 2021) que se trama entre los actores que intervienen (docentes-estudiantes-familias y escuela), las políticas de inclusión y los efectos producidos en su interrelación. Son esos efectos los que nos permiten describir y problematizar los mecanismos de selección que se evidencian cuando la puesta en acto de las políticas de inclusión no borra la frontera de la exclusión cotidiana.

En este trabajo, y en diálogo con el proyecto presentado en la Red *Charting Inclusive Education Geographies en la Universidad de Stanford*, recuperamos discusiones en torno a la inclusión social y educativa desde una mirada cartográfica que pretende ser un acercamiento a los pliegues y tensiones que se tejen al calor de las prácticas, políticas y experiencias educativas desde hace más de medio siglo. Nos proponemos construir a modo de lienzo aquellas discusiones sobre las promesas y descontentos acerca de las políticas de inclusión cuando toman fuerza y se ponen en acto en las instituciones educativas. Para ello, se recupera de manera transversal la perspectiva cartográfica que ensambla una riqueza conceptual y metodológica novedosa (Grinberg, 2023) que permite pensar hacia adelante los desafíos futuros sobre la inclusión social y educativa.

A modo de hipótesis, proponemos que la vida urbana y escolar es el escenario de las luchas por la búsqueda y producción de lugar en sociedades cada vez más excluyentes donde la escuela juega un papel central (Artiles, 2019; Bocchio et al., 2020; Grinberg, 2020, 2023; Langer & Minchala, 2022; Schwamberger & Grinberg, 2022) como parte de las tensiones que posibilitan y, en cierto sentido, explican la sedimentación de la exclusión en medio de dinámicas centrífugas que encierran a poblaciones y agudizan las desigualdades, así como dinámicas centrípetas en tanto fuerzas que pugnan por el acceso a la escuela y al conocimiento (Grinberg, 2020, 2023). En este marco, procuramos describir y problematizar las fuerzas que permiten comprender los efectos rebote que atraviesa la inclusión e involucran grandes líneas molares del poder y sus micro detalles.

Importa entonces la pregunta acerca de las características que presenta la desigualdad urbana y educativa atendiendo a la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde una mirada crítica e interseccional, con el objeto de describir las fuerzas centrípetas y centrífugas para hacer de la inclusión no una promesa sino un camino posible. En el siguiente apartado se recuperan distintas investigaciones que dan cuenta, por un lado, de los debates conceptuales sobre la promesa y descontentos de las políticas de inclusión y, en segundo lugar, de manera transversal se describe la mirada cartográfica como un posible abordaje conceptual y metodológico que aporta al debate de las tensiones producidas entre las dinámicas centrípetas y centrífugas de la inclusión y la exclusión.

2 DESARROLLO

2.1 PROMESAS Y DESCENTOS DE LA INCLUSIÓN

En Argentina, las políticas de inclusión adquirieron modulaciones particulares a partir de la Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006 que en su puesta en acto trajo consigo un conjunto de nuevos retos y desafíos tanto para las políticas como para las instituciones y los sujetos destinatarios. La pregunta por la inclusión, así, involucra el análisis de los modos en que esas políticas se tradujeron como propone Esposito (2005) en procesos de inclusión excluyente. Esto es formas políticas de hacer inclusión pero que, en el interior de sus mecanismos, experiencias, prácticas y puesta en escena, se asemejan a formas de exclusión que frente a los avances de la desigualdad contemporánea se ven recrudescidas. Se trata, como menciona Esposito (2005) de experiencias de rodeo, un circular eterno hacia el cumplimiento del derecho entre diversidad de obstáculos para garantizarla. De hecho, la creciente preocupación por la inclusión no deja de estar asociada a su contracara, la exclusión que ha dejado exclusivamente a la escuela como una de las instituciones responsables por ocuparse de ello. En este sentido, como Artilles (2019) lo indica, la inclusión se ha producido entre avances y retrocesos asociados a la ineficacia de la redistribución y el reconocimiento de la justicia social sobre grupos múltiplemente excluidos y en particular atendiendo sobre la desigual distribución urbana. Sobre ello nos ocupamos en el siguiente apartado.

Esto adquiere especial centralidad cuando se trata de escuelas emplazadas en contexto de pobreza urbana donde la fragilidad y precariedad se han convertido no en la excepción a la regla sino la norma cotidiana de un hacer en esas condiciones materiales que tensiona tantas veces el derecho a la educación y la inclusión. Entre esas performatividades la gestión y el management (Grinberg, 2023) se vuelven el modo recurrente de hacer escuela. Así, mientras las políticas promueven la inclusión de estudiantes, con y sin discapacidad, su realización descansa fuertemente en la comunidad y los sujetos. Sujetos e instituciones que, en estos territorios, se encuentran atravesados por las mismas marcas de desigualdad y pobreza estructural. Es por ello que las problematizaciones centrales de este trabajo se asientan en la interrogación sobre los modos en que escuela, discapacidad e inclusión se intersectan y hacen a diario.

Por lo tanto, si la inclusión en general y la inclusión educativa en particular, que es lo que nos convoca, se enmarca en reglamentaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones

Unidas (ONU), así como leyes nacionales y normativas específicas que ordenan y modulan los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad importa problematizar aquellas cuestiones asociadas a la herencia de dichos lineamientos comprendidos en las políticas de inclusión que no logran sedimentar las marcas de la exclusión que vive particularmente este colectivo. Importa incluso la pregunta en particular sobre ¿qué sujetos con discapacidad son los que se benefician de estas políticas?, ¿quiénes quedan afuera y por qué? Problematizar desde una mirada conceptual estas cuestiones implicar abordar esas fuerzas centrípetas y centrífugas que rodean a la inclusión y son objeto de este trabajo.

A partir de lo anterior, sostenemos que la inclusión se compone con su adverso, la exclusión, en tanto como las dos caras de una misma moneda “porque alrededor de esa palabra se pone en juego un intrincado conjunto de variables sociales y culturales que van, desde principios éticos e ideologías, hasta intereses y disputas por cargos públicos y votos” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 106). Desde esta significación, como mencionan los autores, la inclusión se conforma como una estrategia universal que garantiza derechos individuales a partir de una racionalidad determinada en el marco de estrategias biopolíticas al servicio de la seguridad de las población en tanto, “la inclusión escolar tiene en su horizonte la gubernamentalización neoliberal del Estado y la disminución del riesgo social” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 107).

La inclusión desde estas problematizaciones se establece como una expectativa de base, a la vez que las condiciones materiales para llevarla adelante no se encuentran garantizadas. Esto ha sido denominado por diversas autoras como dinámicas de inclusión gerenciada (Bocchio et al., 2020) asociadas a la traslación de la responsabilidad de los Estados a las comunidades educativas y sus actores; esto es una escena paradójica en estrecha relación con la puesta en acto de las políticas y programas destinados a la educación inclusiva y la erradicación de las desigualdades (Groce & Kett, 2013; Grinberg, 2009, 2020; Schwamberger & Grinberg, 2022). Entendida de este modo, la inclusión refiere a mecanismos de selección (Waitoller, 2020) meritocráticos y capacitistas (Vila-Merino et al., 2024) bajo los cuales se llama a incluir a los sujetos sin transformar las bases que generan la exclusión y es en esas dinámicas que alejan el horizonte de equidad propuesto en su génesis (Ainscow, 2016).

De modo específico en Argentina, esto ha sido clave ya que la inclusión se ha desarrollado al calor de diversas crisis sociales, económicas y políticas que se tradujeron a procesos de fragmentación y segmentación urbana trasladándose de manera específica al sistema educativo (Grinberg, 2009, 2020; Minchala & Langer, 2023). Como resultante de ello, las instituciones se volvieron eco de los efectos de la distribución urbana de la desigualdad (Artiles, 2019; Grinberg, 2023). Artiles (2003, 2009, 2019), en sus trabajos, sostiene que importa prestar particular atención a las formas en que lo urbano y el emplazamiento geográfico de las instituciones permean las trayectorias de los sujetos y las elecciones de vida de manera diferencial. En su estudio propone que esa diferenciación se establece a partir de los efectos producidos sobre la injusticia social y desigualdad encadenando barreras y situaciones de precariedad que afecta de manera exponencial a sujetos atravesados por múltiples marcadores de identidad como la raza, el género, la clase social y la habilidad. Grinberg (2023) por su parte problematiza los modos en que la expresión de la desigualdad ya no obedece a explicaciones lineales, sino que es necesario describirse a partir de diversidad de capas de información y de datos multisensoriales. Es aquí donde la perspectiva cartográfica toma trascendencia.

Esta problematización sobre el espacio urbano, adquiere especial relevancia cuando pobreza y discapacidad se encuentran y se refuerzan multicausalmente, generando nuevas formas de exclusión no solo interseccionales sino también impredecibles y desconocidas, que requieren de estudios específicos que se ocupen de los modos en que la inclusión se encarna en los cuerpos de los sujetos destinatarios de las políticas, pero que afecta de manera desproporcionada a las personas con discapacidad (Schwamberger & Grinberg, 2023). En este marco, Waitoller y Lubienski (2019) abonan este argumento y exponen en sus trabajos que las decisiones sobre la elección de la escolarización de familias con integrantes con discapacidad se encuentran determinadas por factores no sólo individuales sino estructurales en interacción con la raza, la discapacidad y la ubicación geográfica de las instituciones y los estudiantes. Esto afecta e impacta de modo directo en los procesos de inclusión, el acceso al conocimiento y las opciones de egreso de los estudiantes.

Esta mirada es clave en tanto la inclusión se ha traducido en reglamentaciones y leyes nacionales en consonancia con lineamientos internacionales (OCDE, 2023) que demandan generar espacios, culturas e instituciones con mayor acceso, apoyo y erradicación de la desigualdad (UNESCO, 2020, 2022). Sin embargo, luego de varias décadas de reglamentación y normativas, los procesos y dinámicas de inclusión, cómo problematizan Slee (2019) y Nuñez Mayán (2019), se encuentran estancados. Esto es un proceso que en sus orígenes fue concebido de manera centrípeta, de acceso a la escolaridad sin motivos de discriminación, pero que de manera centrífuga arroja a vastos sectores de la población a los márgenes de la exclusión; dinámica que se intensifica cuando nos referimos a las personas con discapacidad. Lejos de garantizar derechos, las políticas y programas de inclusión vuelven la exclusión como un efecto rebote (Goodley & Lawthom, 2019) que refuerzan de manera desigual las diferencias de los sujetos. En este sentido, Mena y Waitoller (2022) sostienen que esas diferencias promueven políticas compensatorias que no solo no eliminan las injusticias, sino que las agudizan. Sus estudios muestran cómo las múltiples opresiones que sufren los estudiantes con discapacidad de distintas etnias, razas y procedencia social están expuestas de manera exponencial a la exclusión y el fracaso. Un fracaso que es adjudicado a los sujetos y a las instituciones que los reciben.

Es entonces, que en la vida de las escuelas estas compensaciones y procesos excluyentes adquieren particularidades crueles (Schwamberger & Grinberg, 2023) y se traducen en modos cotidianos de un hacer que genera que la inclusión ocurra según aquello que las instituciones pueden gestionar de manera individual, solitaria y voluntarista. Como resultante de ello, se producen nuevas formas de fragilidad que se encarna en los cuerpos de quienes ponen en acto la inclusión en donde “no se trata de enseñar y aprender a pesar de la precaridad sino de un aprender que ocurre entre ellas y en esas condiciones” (Grinberg, 2020, p. 19). Es por ello que, el tejido ambiente-territorio y escuela (Grinberg, 2020) resulta clave en la analítica del ciclo de las políticas de inclusión atendiendo al modo particular que asume su traducción, interpretación y materialización, más aún allí donde discapacidad y pobreza urbana se intersecan (Schwamberger & Grinberg, 2020). En el siguiente apartado nos ocupamos de manera particular de los efectos producidos por las políticas de inclusión desde una mirada cartográfica.

2.2 UNA CARTOGRAFÍA DE LA INCLUSIÓN: CAMINOS POR RECORRER

La pregunta por la inclusión atravesada por la extrema pobreza urbana y la discapacidad adquiere especial interés, donde las lógicas neoliberales y meritocráticas (Colet & Grinberg, 2022) han contribuido a profundizar los procesos de segmentación y fragmentación del sistema educativo. Una problemática que requiere de investigaciones que se ocupen, desde múltiples miradas, sobre lo que ocurre con la puesta en acto de las políticas de inclusión en las instituciones educativas atendiendo a la distribución desigual del territorio. Un territorio/mapa que, como Deleuze y Guatari (1987) sostienen, no se comporta como un calco, como un espacio en el que pueden ser producidos vis a vis las situaciones cotidianas, sino más bien como un espacio en el cual se trazan líneas de fuerza, puntos de fuga, luchas y disputas que crean nuevas y complejas relaciones entre sí. Ambos autores ponen en discusión la definición de mapa relacionándolo con el concepto de rizoma que, “está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (p. 26).

Esos múltiples movimientos y modificaciones que se ponen en acto en la escuela en contexto, importa destacar la mirada que los investigadores de las ciencias sociales hemos tenido sobre la cartografía de los mapas para (re)pensarlos interdisciplinariamente. En este sentido, entendemos al mapa/territorio como un espacio biográfico en el que se escriben y trazan trayectorias, experiencias de vida y dinámicas de poder que intentamos problematizar. En similar dirección, como refuerza Quintero (2000), la cartografía y la construcción de mapas no se conforman como un acto mecánico ni de mera localización, sino que se articula con una narrativa específica que la investigación intenta poner en tensión a través de esas imágenes. Es allí donde la perspectiva cartográfica, no entendida como una disciplina que explicita los mapas y los efectos de la desigualdad desde una mirada hegemónica, asume una propuesta de análisis sobre los procesos de inclusión a partir de enclaves trasversales que recuperan discusiones desde distintas miradas sobre un mismo hecho, pero de modo específico de estudiantes con discapacidad que habitan contextos de pobreza urbana y desigualdad estructural como son las villas miseria, slums y favelas. Esto responde a la necesidad de analizar procesos yuxtapuestos y sus líneas de fuga al interior de las instituciones (Grinberg, 2023; Coleman & Ringrose, 2013) atendiendo a las formas en que se ponen en acto las políticas de inclusión en determinados contextos, espacios y territorios.

En este marco, la cartografía tal como Grinberg (2023) lo indica involucra prácticas de investigación colaborativa con instituciones-escuelas y sujetos que incita a producir y generar datos multisensoriales a través de diversidad de técnicas vinculadas a la producción de mapas, realización de entrevistas, trabajos documentales y datos estadísticos, así como la realización de producciones audiovisuales y artísticas que permitan describir la compleja trama tejida de la desigualdad contemporánea. Resalta la autora, que el desafío de cartografiar es situarse en los pliegues, del mapa, de la escolaridad, de los datos, con el objeto de encontrar las fisuras y las yuxtaposiciones, para problematizar el presente atendiendo a múltiples registros de lo estriado y lo rugoso de lo que ocurre, como en este caso, cuando la puesta en acto de las políticas de inclusión se hace carne en las escuelas. En ese mismo sentido, un estudio cartográfico de la inclusión supone la generación y triangulación de datos cualitativos y cuantitativos (Kozleski et al., 2023; Minchala & Langer, 2023) que permite describir de manera más precisa y densa

las formas que asume la desigualdad social y educativa en el territorio, así como su distribución espacial (Artiles, 2003). Lo anterior, en estrecha relación con las singularidades que ocurren en la vida cotidiana de las escuelas y los efectos que éstas producen (Grinberg & Armella, 2021).

En similar dirección, Tefera et al. (2023) profundizan esta cuestión y describen en sus estudios que determinadas elecciones sobre el espacio geográfico y la ubicación de las instituciones educativas contribuyen a la profundización de la discriminación de estudiantes con discapacidad racializando sus diferencias. Es decir, que estos mecanismos de distribución del espacio promueven una profundización de las marcas de exclusión a determinadas poblaciones que se encuentran sub-representadas en las matrículas escolares. Esto es central, dado que la desigual distribución del espacio urbano no sólo provoca cambios demográficos, sino que a la vez impacta de modo directo en los aprendizajes, en los resultados y en las decisiones individuales respecto de la escolaridad. Asimismo, sostienen que analizar los modos en que la desigualdad se encuentra distribuida en el espacio urbano habilita la comprensión de experiencias de vida y trayectorias escolares de modo situado, desde una mirada más amplia, que aleja debates binarios y reduccionistas y permite describir la trama compleja que se teje entre la escolaridad-el territorio y la vida urbana. Creemos que esta producción es un aporte fundamental para la descripción de las dinámicas de la escolaridad en relación con la puesta en acto de políticas de procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, en vínculo con la estrecha configuración urbana y las múltiples marcas de exclusión y opresión que atraviesan a diario.

Este enfoque conceptual y metodológico procura componer una propuesta anfibia (Grinberg, 2023) de hacer investigación socioeducativa que se articula como un conjunto in-cipiente, no fijo e inesperado de determinadas descripciones analíticas para acercarse al objeto de estudio, es decir a la inclusión, de otros modos: “donde los mapas, las estadísticas y la producción audiovisual no son antinomias sino la frontera del otro; una representación de cuerpos, objetos y sonidos situados que ayuda al investigador a navegar por las complejidades del presente” (Grinberg, 2023, p. 6). Ello en tanto, nos permita imaginar futuros próximos más complejos pero que requiere de estudios específicos que articulen una amplia base de registros y datos que van desde los números y porcentajes, mapas SIG, entrevistas, relatos biográficos, producciones artísticas y experiencias cotidianas de la inclusión con el objeto de obtener un relato más completo y completo sobre la puesta en acto de las políticas.

El desafío futuro es, promover y hacer investigación entre preguntas y respuestas que se alejen de explicaciones binarias, del sentido común y promover discusiones más profundas de un hecho complejo como lo es la puesta en acto de la inclusión de estudiantes con discapacidad (Youdell, 2011). Más aun cuando las instituciones educativas en general, pero en particular aquellas que se insertan en los barrios más empobrecidos de la ciudad son quienes deben ocuparse de la exclusión en su cara más cruel, tangible y palpable formando parte de esas mismas estructuras de la desigualdad y, a la vez conformándose como el espacio en el que se deposita la promesa de la inclusión, el futuro por mundos comunes y el estar junto a otros en un mismo espacio produciendo saberes y conocimientos.

3 CONCLUSIONES: CAMINOS POSIBLES

En este artículo a partir de distintos debates procuramos recuperar aquellas nociones que parecen ser entendidas como condición de base para una vida en común, pero que lo que nos muestran diversidad de estudios es justamente lo contrario. La inclusión, término acuñado desde mitad del siglo XX, continúa siendo parte de un entramado de políticas, discursos y prácticas exclusivas y excluyentes que no logran el cometido bajo los cuales esta noción fue concebida. El objetivo de la erradicación de la exclusión, la pobreza y la desigualdad se vuelve no sólo una meta en sí misma sino la batalla cotidiana de sujetos e instituciones que reponen en sus marcos de interpretación la puja por el derecho a la inclusión y el derecho a pertenecer entre condiciones estructurales que recrudecen la desigualdad.

Lejos de querer aquí colocar la responsabilidad enorme de la fuga de la exclusión a quienes a diario la batallan, se vuelve imperativo cuestionar y describir los modos crueles en que las sociedades, lejos de producir formas más justas y democráticas de inclusión, extreman sus discursos de odio, exclusión y de mérito por conservar las estructuras binarias y heteronormadas de las sociedades neoliberales. La inclusión, desde esta perspectiva, se diluye, se estanca y se aglutina entre estos discursos y produce formas disímiles y crueles de poner en acto las políticas. La puesta en acto de la inclusión en estos enclaves se vuelve una promesa por cumplir constantemente. Así, las formas de la inclusión en las instituciones educativas, pero en la sociedad en general presentan tintes variables, vertientes y contradicciones que expulsan de manera centrífuga a grandes conjuntos de la población marcados interseccionalmente por la desigualdad.

El desafío entonces, es justamente ampliar la mirada con el propósito de abordar las continuidades y discontinuidades del hecho educativo y de los procesos de escolarización materializados en estos espacios de la urbe en particular. Son esas fuerzas centrípetas que puján por más inclusión y más educación a la vez, que, se enfrentan a un tipo de gubernamentalidad neoliberal conservadora que los expulsa a la precariedad y pobreza absoluta (Grinberg, 2023).

Lo que intentamos desarrollar en este artículo, a partir de las formas que asumimos la cartografía de la inclusión, son aquellas luchas y tensiones que se tejen entre el territorio-los sujetos y las instituciones cuando ponen en acto las políticas. Para ello, como los sostuvimos resulta necesario promover investigaciones junto a los protagonistas y responsables de llevar adelante la promesa de inclusión en una sociedad cada vez más exclusiva, individualista y desigual. Desde esta perspectiva, creemos que la utilización de la cartografía sobre la puesta en acto de la inclusión puede ser un aporte al debate que permita diluir las tensiones existentes entre la inclusión/exclusión a partir de la producción de información multisensorial, entendida como capas que recuperan una multiplicidad de datos (estadísticos, entrevistas biográficas, encuestas semiestructuradas, generación de mapas y producción artística y audiovisual) como una forma de hacer investigación en acto donde emerge una perspectiva otra sobre la intersección de la vida escolar y los barrios.

En suma, lo que proponemos es una mirada cartográfica del presente que nos permita desplegar y pensar futuros otros de hacer investigación como una forma de entender el modo en que las prácticas de poder se tejen entre microluchas cotidianas por la inclusión. Creemos que la perspectiva cartográfica nos permite abrir nuevas preguntas, caminar hacia futuros pró-

ximos y situarnos en el pliegue de las tensiones, debates y obstáculos que la puesta en acto de la inclusión trae consigo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Routledge.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Sense.
- Annamma, S. A., & Handy, T. (2021). Sharpening justice through DisCrit: a contrapuntal analysis of education. *Educational Researcher*, 50(1), 41-50. <https://doi.org/10.3102/0013189X20953838>
- Artiles, A. J. (2003). Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 73, 164-202.
- Artiles, A. J. (2009). Reframing disproportionality: Outline of a cultural historical paradigm. *Multiple Voices*, 11(2), 24-37.
- Artiles, A. J. (2019). Re-envisioning equity research: Disability identification disparities as a case in point. *Educational Researcher*, 84(4), 289-295. <https://doi.org/10.3102/0013189X19871949>
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2019). Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. *Práxis Educativa*, 14(3), 804-831. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.001>
- Artiles, A., Kozleski, E., & Waitoller, F. (Eds.). (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Harvard Educational Press.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-16.
- Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J., & Grinberg, S. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. Una analítica de episodios en escuelas estatales del Sur Global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Campbell, F. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- Coleman, R., & Ringrose, J. (2013). *Deleuze and Research methodologies*. Edinburgh University Press
- Colet, J., & Grinberg, S. (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Deleuze, G., & Guatarri, F. (1987). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. The University of Minnesota Press
- Echeíta, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista española de discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Esposito, R. (2005). *Inmunitas*. Amorrortu.

- Fox, N. J., & Alldred, P. (2021). Doing new materialist data analysis: a Spinozo-Deleuzian ethological toolkit. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(5), 625-638. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1933070>
- Goodley, D., & Lawthom, R. (2019). Critical disability studies, Brexit and Trump: a time of neoliberal-ableism. *Rethinking History*, 23(2), 233-251. <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607476>
- Grinberg, S. M. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 81-98.
- Grinberg, S. M. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/ escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 131-142. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>
- Grinberg, S. M. (2023). Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar. Cartografías urbanas de la desigualdad escolar. *Revista del IICE* 53, 13-30. <https://doi.org/10.34096/iice.n53.11653>
- Grinberg, S., & Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5548>.
- Groce, N., & Kett, M. (2013). *The disability and development gap*. Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Kozleski, E. B., Proffitt, W. A., & Stepaniuk, I. (2023). Disability policy in the context of intersectionality, contemporary oppressions, and injustices: toward a just future. *Journal of Disability Policy Studies*, 34(3), 211-223. <https://doi.org/10.1177/10442073231165762>
- Langer, E., & Minchala, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano. Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel secundario (partido de San Martín, Buenos Aires). *Perfiles Educativos*, 44(175), 23-41. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2022.175.60009>.
- Ley Nº 26.206/2006. Ley de Educación Nacional. <https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Mena, M. S., & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusive. *Revista española de discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/835>
- Minchala, C., & Langer, E. (2023). Ciudadanías y degradación ambiental en y desde la escolaridad. Un estudio desde las miradas de estudiantes del nivel secundario en el partido de San Martín, Buenos Aires. *Pensamiento Educativo*, 60(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.4>
- Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusion and education: all means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNKG6989>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. UNESCO. https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Pletsch, M. D., Sá, M. R. C. de, & Mendes, G. M. L. (2021). A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. *Revista Teias*, 22(66), 11-26. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.58619>
- Pletsch, M. D., & Souza, F. F. de. (2021). Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana De Estudos em Educação*, 16(esp2), 1286-1306. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>
- Quintero, S. (2000). Pensar los mapas. Notas para la discusión de los usos de la cartografía en la investigación social. In C. Escolar, J. Besse, J. Moro, & S. Quintero (Eds.), *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. (1.ª ed., pp. 25-42). Eudeba.
- Schwamberger, C., & Grinberg, S. (2020). Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240204>
- Schwamberger, C., & Grinberg, S. (2022). La inclusión desde adentro: discapacidad, pobreza y escolaridad cotidiana. Un estudio en la región metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 114-130. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/641>
- Schwamberger, C., & Grinberg, S. (2023). Lado B da rotulagem: Leituras foucaultianas da certificação da deficiência. *Educação Unisinos*, 1-16. <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.29>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Tefera, A. A., Artiles, A. J., Kramarczuk Voulgarides, C., Aylward, A., & Alvarado, S. (2023). The aftermath of disproportionality citations: situating disability-race intersections in historical, spatial, and sociocultural contexts. *American Educational Research Journal*, 60(2), 367-404. <https://doi.org/10.3102/00028312221147007>
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). *Biopolítica, Gubernamentalidad e Inclusión*. Serie Investigación Idep. <https://core.ac.uk/download/pdf/326426929.pdf>
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.367>
- Waitoller, F. R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. In C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson, & A. Page (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues & Controversie* (pp. 89-107). Sense Publishers.
- Waitoller, F. R., & Lubienski, C. (2019). Disability, Race, and the Geography of School Choice: Toward an Intersectional Analytical Framework. *AERA Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2332858418822505>
- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. Foundations and Futures of Education.

Recebido em: 02/05/2024

Reformulado em: 03/06/2024

Aprovado em: 03/06/2024

