

## Los cuerpos no esperados en las universidades públicas

Masi Ana María<sup>1</sup>

Fariás Andrea Carolina<sup>2</sup>

### Introducción

Las reflexiones de este trabajo surgen de las prácticas docentes que realizamos en la asignatura Sociología de la Educación para distintos profesados de la Universidad Nacional de San Luis, entre los cuales se encuentra el Profesorado en Educación Especial. Destacamos este espacio de formación porque a lo largo de los años es quizás, el que más nos ha interpelado a pensar desde “otros” cuerpos y a problematizar, desde la práctica y la teoría, los procesos de naturalización de las diferencias que al decir de Sousa Santos (2006) ocultan una jerarquización. Estos procesos que han sido justificados desde distintos campos disciplinares : filosófico, psicológico, sociológico, médico, pedagógico, aportando a la construcción moderna de la idea de normalidad que funciona hasta la actualidad como un patrón de medida en base al cual nos miramos, clasificamos y separamos, aunque rara vez cuestionamos.

En este trabajo intentaremos hacer un recorrido histórico sobre cómo fueron construidos los cuerpos de las sociedades occidentales modernas capitalistas y con ellos la noción de normalidad que, a partir de la conquista y colonización de Nuestramérica, fue tomada como modelo desde los incipientes sistemas educativos que instituyeron una “normalidad pedagógica” acorde a los nuevos Estados en estas tierras. Luego se revisará tanto en lo legal y discursivo la persistencia actual de estas ideas que servirán para interpelar nuestras prácticas educativas en relación a los cuerpos no esperados que ingresan a las universidades públicas. Finalmente dibujaremos algunas huellas cuyo trazado habilita recuperar y reconocer la riqueza de esas experiencias sociales que hacen de la diferencia una potencialidad.

### Cuerpos en la historia y educación de Nuestramérica

La razón moderna europea se edificó sobre varios pilares, quizás los más significativos sean el Mercado y el Estado, garantizando así el desarrollo del capitalismo dentro de territorios regulados jurídicamente por un organizador social separado de la religión. Múltiples causas políticas, económicas, científicas y sociales, convergieron en un lapso poco mayor a cien años que habilitaron esta construcción, entre ellas la revolución burguesa en Francia, las revoluciones industriales y con ellas las fábricas, un nuevo modo de organización y división

---

<sup>1</sup> Docente de Sociología de la Educación. Fac. Ciencias Humanas. U. N. San Luis. Mail : [vascamasi@gmail.com](mailto:vascamasi@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente de Sociología de la Educación. Fac. Ciencias Humanas. U.N. San Luis. Mail: [andrefariasg@gmail.com](mailto:andrefariasg@gmail.com)

social del trabajo; la expansión de los mercados a través de la navegación , el ferrocarril y la explotación del carbón; la migración del campesinado a las ciudades, los nuevos grupos sociales, la familia nuclear y a partir de la medicina y la pedagogía la niñez como una etapa vital diferenciada. Muchos y diferentes cuerpos irrumpieron en la vida de aquellas sociedades urbanas.

Ahora bien, no se debe perder de vista que “sin población, sin trabajadores, sin seres humanos que solo tengan para ofrecer, en el mercado, su única posesión natural, cual es el cuerpo y la energía que de él emana, no hay capital” (Scribano,Vergara: 2010:2), razón por la cual es relevante preguntarse por aquellos cuerpos que, aunque libres en apariencia, sintieron sobre sus espaldas el peso de la esclavitud que generó la producción. Muchos cuerpos se necesitaron: hombres, mujeres y hasta niños ofrecieron su fuerza de trabajo al mercado productivo, sin embargo la paga fue diferenciada desde el comienzo otorgándole una mayor al hombre. En el campesinado pobre también los dueños de la tierra se sirvieron de todos los miembros de la familia, pero la paga la recibía el hombre. La lógica del mercado instituyó el binarismo productivo-improductivo sobre la base de otro: varón-mujer. La división social del trabajo agregó burgués (rico) -proletario (pobre). La explotación de los territorios conquistados en América y África sumó blanco- negro y también civilizado-salvaje.

Por si no fuera suficiente la medicina, la psicología y las ciencias sociales construyeron uno más: la idea de normal-anormal. Tal como sostiene Vallejos (2002), el estudio de los fenómenos patológicos fueron centrales en el pensamiento de la época: Comte asimiló lo normal a lo natural considerando desarmónico el resto; también Quetelet a partir de su concepción biométrica, estableció un “hombre medio” con rasgos característicos que poseían las mayorías y todos los demás cuerpos eran cada vez más anormales a medida que se alejaban de aquél, y hasta Durkheim a partir de la idea de fenómenos normales y patológicos de los hechos sociales, establecía un paralelismo entre salud (buena , deseable) y enfermedad ( mala, evitable), la normalidad sería delimitada por el método científico y para ello el diagnóstico médico serviría como vara que midiera normalidad. Dos tensiones más fueron planteadas desde las ciencias sociales: la que se debatía entre individuo-sociedad y la de regulación-emancipación de esos cuerpos individuales que eran disciplinados en pos de lo social o que por el contrario asumieron el desafío de ser sujetos de la transformación de la historia.

Esa modernidad que comienza a configurar el sistema- mundo<sup>3</sup> (Wallerstein, 1974) ubica en el Centro a Europa (España y Portugal en un principio) para expandirse luego a una tierra cuyas riquezas vírgenes y cosmovisión de sus habitantes aparecen como una Periferia prometedora, a la cual le trasladó su lógica utilitaria.

En los territorios que hoy conforman Nuestramérica, el Centro fue actuando de diferentes modos: 1. eliminando los cuerpos que resistieron a la ocupación y cosmovisión capitalista/religiosa europea (baste recordar que el genocidio de los indígenas de nuestras tierras fue uno de los más grandes de la historia de la humanidad); 2. explotando los cuerpos de lxs indígenas con formas extremas de crueldad, que provocaron la muerte de muchxs de ellxs. Hasta tuvieron que “importar” cual mercancía, cuerpos del continente africano para el trabajo esclavo de los colonizadores; 3. estableciendo una “doble moral”, donde el colonizador varón somete la sexualidad nativa pero se casa legalmente con una mujer europea generando así dos tipos de hijxs de esta tierra. Al decir de Dussel: el “hijo bastardo (el mestizo, el latinoamericano, fruto del conquistador y la india) y el criollo (el blanco nacido en el mundo colonial de Indias)” (Dussel:1994:64). Se conforman así dos tipos de subjetividades, las integradas por lxs negrxs esclavxs, lxs nativxs, lxs mestizxs, el hijo e hijas bastardas de esta tierra. Negadas sus diferencias, fueron asimilados a partir del ojo del dominador pasando a constituir “cuerpos negados”. Las otras, fruto de la legalidad europea, constituyeron las primeras oligarquías económicas, los gobiernos coloniales y un nuevo “modo de ser” en lo cultural y religioso, “cuerpos colonizados”.

Estos cuerpos colonizados fueron el cimiento donde se edificaron los procesos de independencia de América, diseñándose la matriz educativa que se necesitó para sostenerlos.

Desde lo que plantea Díaz M (2010) el sistema educativo en sus distintos niveles como dispositivo pedagógico hegemónico, generaron prácticas formativas que posibilitaron la transmisión y consolidación de los principios propios de la Modernidad/Colonialidad europea razón, progreso y capital; en el que se ocultó, deslegitimó experiencias y saberes propios de diferentes pueblos, comunidades que fueron aniquilados/negados/ocultados.

En este sentido, se puede hacer referencia a cómo inicio a desarrollarse desde el positivismo sociológico un proceso de “normalidad pedagógica” que va a definir cuál es el sujeto a educar y también qué tipo de sociedad es la que se pretende alcanzar.

---

3 “Un sistema-mundo es un sistema social que tiene fronteras, estructuras, grupos miembros, reglas de legitimación, y coherencia. Su vida está compuesta de las fuerzas conflictivas que lo mantienen unido por tensión y lo desgarran en tanto cada grupo busca eternamente remodelarlo para su ventaja”. (Wallerstein, 1974, p.374)

Dentro de la conformación de los Estados Nación en Nuestramérica hay que puntualizar que pasó con las universidades; un primer aspecto es que quienes ingresaron y egresaron de ellas era los hijos (varones) de la elite político-económica imperante. Desde lo que plantea Dussel sería el hijo criollo-blanco que se estructuró bajo los pilares de esa Modernidad/Colonialidad europea.

El sistema educativo en sus diferentes niveles se configuró como el dispositivo pedagógico-político que favoreció la conformación de estas subjetividades ante el mundo civilizado naciente, bajo las cenizas de otro aniquilado/negado. Según Llomovatte y otros (2012) (...) iniciaron un proceso de homogeneización, centrado fundamentalmente en la inclusión social (..) se reemplazó la pretendida igualdad por el ordenamiento jerárquico de la sociedad a partir de instituciones civilizatorias, homogeneizantes y disciplinadoras que colonizaron los saberes y las miradas, presentando una cosmovisión que se enseñó en nuestros territorios como única. (Llomovatte: 2012:3) Esta Modernidad precisó y estableció las ideas que determinaron los modos de pensar y accionar de esta “nueva civilización”.

El músico e historiador Ferro (2010) identifica a fines del siglo XIX una elite gobernante que como elemento característico provenía del campo de la medicina; que como objetivo tenía fundar una nueva Nación (...) Esta dirigencia médico-político-intelectual que se reconoce a sí misma como heredera y portadora de los valores de la civilización, ofrece elementos y las tecnologías de análisis de su propio campo para identificar y definir a los anormales por medio de estas operaciones epistemológicas y tecnológicas “medicalizando” la barbarie con el fin de proteger a la sociedad. (Ferro:2010: 21). Sus espacios de intervención no solo estaban dados en el ámbito de la política, sino también en la literatura y en lo académico desde donde justificaban lo “urgidos” que estaban por alcanzar el progreso por medio de la razón.

En 1885 se sanciona la Ley Avellaneda que va a regular el régimen administrativo y educativo de las universidades, haciéndose cargo el Estado en lo que refiere al financiamiento y designación de autoridades como docentes, cuestión que tiene que ver con lo planteado previamente. Parte de estas regulaciones tuvieron su alcance en las universidades ya existentes desde la época colonial, como sobre las que surgieron a partir de la organización de los estados-mercados de estas tierras a fines del siglo XIX.

El punto de quiebre en relación con lo instituido, fue la “Reforma Universitaria del 18” que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba, conquista impulsada sobre todo por los estudiantes que reclamaban reivindicaciones referidas al gobierno de las universidades, modificaciones en las formas de enseñar que evidenciaban prácticas pedagógicas autoritarias; predominio de una única forma de concebir al individuo/sociedad/naturaleza; crítica y

actualización de los planes de estudios; participación activa dentro en la vida universitaria como también exigieron cumplir con la función social de las universidades ante las temáticas/ problemáticas propias de la realidad social.

También en lo que respecta a la formación docente, a las teorías que circularon en los distintos niveles educativos y en las prácticas concretas se instauró no sólo el normalismo sino además una perspectiva higienista que objetivara a los sujetos de la educación como normal/anormal, sano/enfermo, niño/menor, apto/no apto (discapacitado).

A partir de 1920, la respuesta estatal a las demandas de educación que plantearon los sectores medios concluyó en una masificación en el acceso a todos los niveles educativos por parte de la clase trabajadora. Esto marcó un cambio importante respecto a quiénes podían ingresar a las universidades y cómo se habilitaron miradas diferentes respecto a cómo concebir e intervenir en la realidad social. En términos políticos, significó no sólo en los docentes y estudiantes una participación activa en la vida universitaria, sino el acercamiento de otros actores políticos-sociales que se aproximaron a las universidades como son, sindicatos de trabajadores/as, agrupaciones estudiantiles del nivel medio, representantes del arte en sus distintas expresiones, etc.

Sin embargo, a pesar de que ciertos sectores y movimientos políticos- sociales y pedagógicos van a poner en cuestión esa idea de normalidad social sostenida a lo largo del siglo XX, siguen estando presente discursos y prácticas dentro de las instituciones educativas -en todos sus niveles- que excluyen y segregan al otro diferente.

En la formación y producción de conocimientos, ante esta colonización del saber, se manifiestan situaciones en las que no se reconocen las particularidades de esos cuerpos que habitan en las universidades; lo que lleva en algunos casos a una deshumanización de la práctica docente que se desarrolla en los ámbitos académicos. Esto se traduce en situaciones, de estigmatización a ciertos sujetos que buscan abrir sus horizontes de posibilidades a las universidades.

El trabajo académico de las universidades públicas, en general, se orienta a un cuerpo único, inteligente, sin deficiencias físicas, capaz de producir, con determinado capital cultural vinculado estrechamente a la condición socioeconómica y por ende a la trayectoria educativa; y si bien aún persiste una visión patriarcal históricamente instituida, las demandas provenientes de las organizaciones de mujeres han logrado que el “cuerpo esperado”, pueda ser varón/ mujer, aunque en muchos casos se da como condicionante que sea un cuerpo CIS<sup>4</sup>, trasladando de esta manera la dicotomía disciplinadora moderna a las identidades sexuales.

---

4 Individuos cuya [identidad de género](#) coincide con el sexo de su etapa de gestación.

A continuación, se intentará analizar la invisibilización de aquellxs “cuerpos no esperados” que osadamente intentan habitar las universidades públicas.

### **Los marcos legales y los discursos**

Pretender analizar las últimas décadas de las universidades públicas argentinas, implica tener en cuenta tanto los aspectos legales como el discurso neoliberal, que está presente en las dinámicas institucionales, académicas e investigativas.

### **Revisando lo legal**

Desde lo estipulado por la Ley de Educación Superior (1995) en el Artículo N° 13° se hace referencia a los derechos que se reconocen en relación al colectivo estudiantil al acceso a la educación superior sin discriminación y la participación activa dentro de la vida universitaria. También en el Artículo N° 7 se contempla que “excepcionalmente”, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición (tener secundario), podrán ingresar siempre que demuestren, a través de evaluaciones; que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso, establezcan que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

En el mismo sentido, diferentes modificatorias tienden a ampliar y reconocer el derecho a la educación superior de todxs, por su especificidad para este trabajo se tomarán dos: la del año 2002 y la del 2015. En el año 2002, la modificación se realizó a través de la Ley N° 25573, dando lugar a la Accesibilidad Universitaria a partir de incluir en su Artículo N° 2 que (...) “deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”.

Por su parte, la modificatoria promulgada en el 2015 en la Ley N° 27204 amplía las responsabilidades ya establecidas, agregando que le atañe al Estado nacional, las provincias y la CABA sobre la educación superior: “(...) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables; c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales; d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias”.

Todas estas especificaciones habilitan suponer, con cierto optimismo, que diferentes cuerpos pueden ejercer su derecho a ingresar, permanecer y egresar de nuestras universidades

nacionales. Y si bien, esto es para celebrar las experiencias mismas nos conducen a afirmar que el marco legal no lo es todo.

### **Revisando el discurso**

En el plano discursivo la educación neoliberal enfatiza algunos mecanismos y miradas que están en estrecha relación con los cuerpos y sus trayectorias educativas. Teniendo en cuenta esto se hará referencia a dos de ellos: la multiculturalidad/interculturalidad y los procesos de inclusión.

Un principio sostenido por la UNESCO (2006) en referencia a la educación intercultural remarca la necesidad que “(...) para fortalecer la democracia, los sistemas educativos deben tomar en cuenta el carácter multicultural de la sociedad, y procurar contribuir activamente a la coexistencia pacífica y la interacción positiva entre los diversos grupos culturales”. (2006: 17).

Este principio, tal como se ha detallado, se ve reflejado en la legislación de todos los niveles del sistema educativo, sin embargo no se puede perder de vista que, tanto la cultura escolar como la universitaria no están exentas de relaciones de poder y de prácticas pedagógicas instituidas que son altamente homogeneizantes y que responden a una visión colonialista. Existe en las universidades una currícula única por carrera que se aprueba a nivel ministerial y que termina funcionando como un “universal” pensado para un cuerpo e inteligencia determinada en el “perfil de estudiante”.

En base a ello, se debería “poner en suspenso ciertas retóricas sobre la diversidad y sugerir que se trata, en: ocasiones, de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda.” (Duschatzky y Skliar:2000:1).

En el mismo sentido, puede analizarse el discurso sobre inclusión en el ámbito educativo. Es la UNESCO quien en 2015 en su programa “La educación transforma vidas” retoma la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”(2015:3), ampliando aquella primera Declaración de Salamanca referida particularmente a la inclusión de las personas con discapacidad. En los últimos años, el discurso de la inclusión ha cobrado importancia en los espacios de formación, en los desarrollos teóricos y es posible encontrarlo en las páginas de los Ministerios de Educación de la mayoría de los países de Nuestramérica.

Enmarcado en sociedades como las nuestras donde día tras día aumenta la pobreza, la exclusión, la deserción escolar o directamente la no-escolarización, los recortes presupuestarios a la educación pública; el interrogante es casi una obviedad: ¿es posible la

inclusión educativa de los cuerpos sometidos a dinámicas de expulsión y exclusión social? Confrontada a la realidad, la tan divulgada inclusión supone más un proceso de segregación incluyente (Gentili:2003) que una participación plena. Dice Gentili “esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, sólo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada. Son los sub-ciudadanos, los que participan de la vida social sin los derechos de aquellos que sí poseen las cualidades necesarias para una vivencia activa y plena en los asuntos de la comunidad (2003:4); aplicando esta definición a la educación superior puede afirmarse que son muchos los cuerpos que sufren este tipo de exclusión y a veces hasta algunas carreras son subvaloradas respecto a otras, empobrecidas desde la formación, con equipos docentes que no alcanzan para acompañar a quienes ingresan, en aulas superpobladas y horarios poco convenientes para la población que cursa.

Con este mapa histórico, legal y discursivo quizás se debiera mejor pensar en la diversidad más que en la multiculturalidad y en el respeto más que en la tolerancia para analizar la riqueza de la experiencia social que cada cuerpo aporta. No obstante, intentaremos pensar algunos interrogantes que siguen construyendo miradas no exentas de recelo sobre un número importante de cuerpos que ingresan a las universidades públicas.

### **Algunos interrogantes sobre las prácticas docentes y las experiencias de los cuerpos no esperados**

La realidad de nuestras universidades públicas se encuentra bastante alejada de los marcos legales y discursivos. Nos preguntamos entonces, intentando construir un estado del arte:

**-¿Qué caminos se han implementado en la educación superior que efectivamente cumplan con incluir las diferencias?** Revisando estos últimos años, los avances formales han estado pensados sobre todo en relación a los cuerpos con discapacidad (Comisión Interuniversitaria sobre discapacidad, Programa de Accesibilidad Universitaria, financiamiento para formación en accesibilidad a través de un proyecto de la Secretaría de Políticas Universitaria 2015/ejecución 2017). En menor medida a los cuerpos empobrecidos desde lo cultural/económico (estos apoyos se han implementado desde los programas de Ingreso y permanencia de varias universidades, trabajando inclusive el ingreso en contextos de encierro como en UNCuyo). Respecto a las temáticas de género y cuerpos transgéneros (se han aprobado en varias universidades los protocolos de violencia, la formación en Educación Sexual Integral y recientemente a partir de las tomas estudiantiles de muchas universidades se reivindica el cumplimiento del cupo laboral del 4% para personas



transgénero). Prácticamente nada se ha avanzado respecto a los cuerpos pertenecientes a diferentes etnias (alguna iniciativa respecto al lenguaje) y tampoco en los cuerpos que presentan trastornos psíquicos (la efectiva inclusión de ellxs dependen más del esfuerzo individual de equipos docentes y no docentes que de programas formales y queda pendiente en los ámbitos académicos los alcances que tiene para estos sujetos la Ley N° 26.657 ya que no pierde de vista la perspectiva de los derechos humanos).

**-¿Por qué se duda de su educabilidad?** Es frecuente escuchar en los pasillos, en las reuniones de áreas o departamentos a docentes “muy” preocupados cuando se enteran que en el curso donde dicta su asignatura hay estudiantes con alguna discapacidad, estudiantes que han terminado en una escuela para adultos o programa de terminalidad, que concurren a clase con sus hijxs, que trabajan en turnos rotativos; sin embargo esta preocupación muchas veces no se traduce en la práctica docente y estos cuerpos terminan siendo invisibilizados en las aulas, se sientan solos atrás, no participan, no logran hacer trabajos grupales, entregan las actividades prácticas fuera de término, se ausentan de las situaciones de evaluación grupal e individual, terminan quedando en condición de libres, perdiendo así la regularidad y con ello la posibilidad de permanecer en la carrera que eligieron. En ciertas ocasiones, equipos docentes posicionados desde otro lugar frente a la docencia, perciben esta situación y se esfuerzan en acompañarlx, atendiendo sus necesidades horarias, conversando con ellxs para conocer su situación, sus trayectorias vitales, pues como dice Skliar (2005) la educación debería ser un “sinónimo de conversación”(2005:12) desde lo que implica ese diálogo con la alteridad. En general, estos pequeños gestos hacen que ese estudiante logre aprobar, darle un sentido en su trayecto formativo a lo aprendido y aunque no concluyan sus estudios, ese tránsito por la universidad les aportó sentidos y significados a sus vidas.

**- ¿Qué marcas atraviesan a esos cuerpos en las universidades?** Sumado al cúmulo de sinsabores que portan de otros trayectos educativos, estos cuerpos a medida que se atrasan se desvanecen perdiéndose en la cotidianidad universitaria; son nómades en los grupos de estudios, no conocen a los profesores y lugares/medios donde pueden comunicarse con ellxs, no se inscriben a tiempo, no tienen plata para adquirir el material de estudio, no logran canalizar sus reclamos por las vías institucionales, entre otras cosas. Tampoco hay un reconocimiento de los tiempos con que esas corporalidades se aventuran a la vida universitaria, entonces se produce un desfasaje entre los requerimientos institucionales/pedagógicos y las posibilidades reales de amoldarse a ellos; ejemplos de esto es abandonar un trayecto formativo, no alcanzar a leer los materiales a tiempo, no lograr combinar los horarios entre salida del trabajo u obligaciones familiares y cursada, esto redundando en que se ven

limitados a ejercer su derecho de ser estudiantes universitarios y a ser considerados según los contextos e identidades que lxs definen.

Estas situaciones vienen a confirmar la segregación incluyente como uno de los mecanismos que operan social y subjetivamente sobre estos cuerpos. Inferiorización, desvalorización, profecía auto cumplida, negación de lo propio como valioso, no reconocimiento del esfuerzo que realizan, terminan confirmando el no merecimiento a construir un proyecto de vida, según sean sus sueños individuales y colectivos. En ocasiones, el grupo de pares se presenta como un apoyo para poder dar una continuidad en este proceso, pero en momentos cruciales como fin de cuatrimestre o semana de exámenes nuevamente quedan solxs frente responsabilidades que no alcanzan a cumplir.

- **¿Por qué nuestras producciones científicas escasamente reflejan la práctica educativa con estos cuerpos?** Este es un punto nodal cuyo origen puede rastrearse en la fragmentación que generó la Ley de Educación Superior entre investigación y docencia. Poco a poco fuimos dejando de reflexionar sobre lo que sucedía en nuestras aulas, con nuestrxs estudiantes concretos incluyendo los cuerpos “esperados” y los “no esperados”. Todo lo que se produce en relación a nuestras prácticas educativas responde a parámetros definidos por la comunidad científica, y esto se refleja en los planes de estudios y programas de las asignaturas que lejos están de coincidir con los emergentes sociales que atraviesan al sistema educativo. Por otra parte, se planifica y enseña para los cuerpos e inteligencias “esperadxs” y no para sumar las nuevas subjetividades que nos atraviesan. Se producen entonces dos procesos tratar de que aquellxs que se desvían del parámetro vuelvan a la “normalidad pedagógica” o seguir con quienes responden a nuestra propuesta, opacándose así, no solo la posibilidad de generar prácticas transformadoras que reconozcan otros saberes y experiencias, sino también desperdiciando el desafío que implica realizar producciones científicas que retomen experiencias sociales diferentes que enriquecerían la reflexión de nuestras prácticas sobre la alteridad.

Habiendo llegado a este punto, se está en condiciones de afirmar que la permanencia y egreso en una carrera dentro del ámbito universitario es algo que encuentra mayores dificultades y obstáculos para aquellos cuerpos que pertenecen a sectores empobrecidos en lo económico-educativo, por sus discapacidades, sus identidades sexuales, sus condiciones psíquicas o su pertenencia cultural. Porque no reconocemos en esa diferencia, las potencialidades que existen, y, en consecuencia, no generamos empatía, proyectos colectivos que nos inviten a construir otros mundos/realidad, sostenernos y acompañarnos, disfrutando del camino que nos toca recorrer juntxs.

### **Las huellas: vos sos diferente, yo soy diferente, en eso somos iguales**

Existen colectivos de docentes y estudiantes que buscan recuperar todas las experiencias sociales de esos cuerpos no esperados. Lo que hay que intentar es desafiar(nos) a reconocer las huellas sociales-pedagógicas que hay en cada unx de ellxs y qué tienen por ofrecer al proceso de deconstrucción.

Es en este camino que nos vamos interpelando y considerando la riqueza de todo aquello que se aproxima a las diferencias no reconocidas en las universidades públicas. En este sentido, resulta importante poder escuchar(nos) mirar(nos) desde lo sentipensante que nos atraviesa.

A medida que vamos escribiendo este trabajo, van apareciendo los rostros, voces y cuerpos de esos estudiantes que han elegido estudiar en la universidad una carrera de formación docente. Desde el lugar vital-histórico-trascendental que están viviendo, buscan construir un mundo diferente en el que se reconozcan sus diferencias y particularidades.

Con respecto a ello, desde hace varios años en la asignatura Sociología de la Educación para el Profesorado de Educación Especial y otras carreras de formación docente, nos hemos desplazado de la mirada occidental que limita este campo del saber al estudio de las sociedades modernas capitalistas, negando la colonialidad y la construcción social de la normalidad como medida del mundo para recuperar otros saberes y experiencias que tienen como protagonistas a colectivos que están siendo marcados/negados/deshumanizados/olvidados desde su situación de opresión (personas en situación de discapacidad, identidades y diversidades sexuales/género, organizaciones sociales que trabajan con/desde los sectores populares, escuelas públicas estatales, etc) y que tienen muchas vivencias por compartir y reconocer.

En la práctica educativa que se lleva a cabo en las aulas se ha buscado generar instancias que apuntan a sensibilizar(nos), ponernos en el lugar del otro, mirar un poquito más allá de nuestra situacionalidad, reconocer nuestras limitaciones. Lo que se espera es movilizar, problematizar, inquietar, incomodar nuestros cuerpos/saberes/pensamientos.

Agrietar las colonialidades/normalidades en los discursos y prácticas vigentes en las universidades públicas, es traducir estrategias de acción para que todos los cuerpos tengan la posibilidad de ejercer sus derechos, es parte de la responsabilidad docente que tenemos que asumir en estos tiempos. Nos desafía a generar procesos de humanización adentro y afuera de los ámbitos académicos. En cada una de las propuestas pedagógicas que hemos planteado durante estos años ha estado presente esta intencionalidad, desde el intercambio que se pueda generar entre las escuelas, lxs estudiantes universitarxs y lxs alumnxs de las instituciones

educativas, en la formación entre pares de la lengua de señas bajo la responsabilidad de una estudiante hipoacúsica hasta la convocatoria a organizaciones y colectivos que buscan incluir las diferencias desde el arte, lo cooperativo, la comunicación.

Para De Sousa Santos (2006) la traducción en un proceso intercultural-intersocial que implica traducir saberes en otros saberes, experiencias y subjetividades de unos y otros, buscar inteligibilidad en la heterogeneidad, transgresividad, multiculturalidad que lxs nadies -en los términos que lo plantea Eduardo Galeano- poseen de sus otros mundos que nos abren, comunican, comparten. En este sentido, hay que trazar caminos/huellas de hospitalidad que permitan un diálogo de diferencias entre esos cuerpos no esperados, para ello es necesario desde la práctica docente-investigativa generar espacios donde puedan, desde su lugar estar más organizados y conectarse con otros cuerpos no esperados, que caminan otros mundos, otras realidades tan valiosas como tan iguales y diferentes a las nuestras/os.

### **Bibliografía**

DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA. (2006) Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). ISBN 987-1183-57-7 Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

DÍAZ M. CRISTHIAN JAMES (2010) Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, julio-diciembre 2010 ISSN 1794-2489

DUSCHATZKY SILVIA Y SKLIAR CARLOS (2000) La Diversidad Bajo Sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina.

DUSSEL ENRIQUE (1994) Conferencia N° 3 De la conquista a la colonización del mundo de la vida. Extraído del libro El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Ediciones Abya Yala. México.

FERRO GABO (2010) Degenerados, anormales y delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino. Colección Pasado Imperfecto. Marea Editorial. Buenos Aires, Argentina

GENTILI, PABLO (2003) LA EXCLUSIÓN Y LA ESCUELA: el apartheid educativo como política de ocultamiento Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) Disponible en <http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf>

LEY N° 24.521 (1995) Ley de Educación Superior. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

LEY N° 25.573 (2002) Modificatoria de la Ley N° 24.521 Ley de Educación Superior. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>

LEY N° 26257 (2010) Decreto de la Protección de la Salud Mental. Disposiciones Complementarias. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

LEY N° 27.204 (2015) Modificatoria de la Ley N° 24.521 Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de la educación superior. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

LLOMOVATTE SILVIA Y OTROS (2012) Colonialismo y decolonialidad en los debates del pensamiento latinoamericano. Documento de Clase curso Pedagogías Decoloniales. Clacso Virtual.

SCRIBANO ADRIÁN, VERGARA GABRIELA (2009) Feos, sucios y malos: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elías. En Caderno CRH. Vol.22 N° 56. Salvador Mayo-Agosto

SKLIAR CARLOS. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. (Pág. 9 a 22) Políticas y faltas de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía ISSN 0121-7593. Volumen 17. Nro. 41.

SKLIAR CARLOS (2002) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia”. Escuela Mariana Vilte-CTERA. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Argentina.

VALLEJOS INDIANA. (2002) El otro anormal. La diferencia y el otro. Cuadernillo No. 27. “Desde el fondo” Publicación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional Entre Ríos, Argentina.

UNESCO (2006) Directrices de UNESCO sobre la Educación Intercultural. (Pág. 17 y 18)

UNESCO (2015) “La educación transforma vidas” Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7 place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia. Educación 2030 . Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>