



Desgrabación Conferencia Sandra Nicastro
“La gestión de políticas educativas públicas inclusivas”
Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas
Puerto Madryn
25-09-07

Sandra Nicastro es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, docente de la misma universidad. Especialista en análisis institucional.

Ante la invitación de participar en este panel volvieron a mi varias cuestiones como temas que hemos pensado más de una vez al mirar la inclusión desde la perspectiva de las instituciones educativas.

En realidad son temas que se expresan en preguntas en el sentido de interrogarnos hoy por los significados que estamos atribuyendo a palabras tales como gestión e inclusión. Porque entiendo que justamente se trata de volver a mirar, y no intentar decir más, sino en volver a mirar para revisitarse las ideas que venimos sosteniendo, repensar experiencias vividas, recuperando el cotidiano escolar.

Desde acá me propongo sostener la contundencia de las preguntas sobre la gestión y la inclusión más que apostar a respuestas cerradas o a simples definiciones que tengan la posibilidad de cerrar el análisis, me interesa revisar significados circulantes en los espacios institucionales.

Si estas preguntas pueden tener el carácter de punto de partida, esto implica mantener su potencial de interrogación y entonces ya no será sólo un gesto el revisitarse. No tendrá que ver con volver a decir lo mismo ni constatar que lo que cada uno piense tiene alguna referencia en la institución educativa, sino que en realidad supone la intención de una interrupción, de maneras domesticadas de mirar, escuchar, circular la palabra y entender las relaciones pedagógicas, el trabajo en la escuela y el acto educativo en sí mismo.

Digo maneras domesticadas, en palabras de Ulloa, porque no alteran la comodidad de cada uno cuando nos sostenemos en lo ya sabido y en la cualidad incommovible de ese saber. Como si habláramos de la escuela, de las relaciones pedagógicas, creyendo que forma parte de lo que conocemos mejor. Nuestro estar allí desde hace tanto tiempo, incluyendo nuestra experiencia como estudiantes, nuestra propia escolaridad, hace que por momentos supongamos que no necesitamos nada más para saber y entender lo que allí ocurre. Como si con nuestra presencia alcanzara para dar cuenta de todos los detalles, de los secretos, de los lugares más recónditos, de los cambios. Estando allí podría algo escaparse a nosotros?

Sin embargo, todos sabemos que en todos nosotros opera el olvido, la naturalización de lo que allí ocurre, como si por momentos intentáramos mantener cada cosa en su lugar, sin preguntarse de qué lugar se trata.

Cada cosa con un nombre, sin preguntar de qué nombre se trata.

Por supuesto no es porque seamos autómatas, porque necesitamos estar allí, trabajamos allí y ese estar allí nos conmueve a veces al punto de defendernos de nuestro propio trabajo. Y como dice Dejours, C. una defensa en el trabajo no sólo debe entenderse como una salida del inconsciente sino como una respuesta a un riesgo que no podemos resolver, que provoca angustia, sufrimiento institucional, que nos enfrenta a una tarea que no se puede seguir haciendo como se venía haciendo, que nos enfrenta a un alumno muy distinto al construido

internamente en nuestra formación y a lo largo de nuestra historia, a unas familias, que también son muy diferentes. Por ejemplo, una vez comentaba una maestra refiriéndose a la madre de un alumno: no la puedo entender porque yo como madre no haría nada de lo que ella hace. Cuestiones ante las cuales a veces se siente que la organización los deja solos.

Zambrano, M. diría que algo provocó perplejidad, existe una información, un saber, pero no provoca la acción, no provoca la actividad, porque no atraviesa al sujeto, porque el saber lo que sucede, no necesariamente genera accionar.

Por eso ante la perplejidad de un adulto es necesario por momentos de explicarle a ese adulto lo que le pasa, es posible que no sea un problema de explicación. Seguramente este adulto ya sabe de qué se trata.

La pregunta para dejar planteada es si la ayuda que se puede brindar es seguir explicándole o ayudarlo para pasar a la acción como para decirlo de alguna manera.

Mejor, peor, con idas y vueltas pero desde una posición ligada al lugar del adulto y de una práctica reflexiva.

También es posible pensar que esa perplejidad testimonia que algo del orden de lo irrepresentable se escenificó, y lo conocido pasó a ser desconocido, el semejante pasó a ser un extraño, el enemigo pasó a ser un cómplice. Y cada uno siente como un intruso se apoderó de uno mismo.

A partir de esta introducción voy a centrarme primero en la idea de gestión y luego en la de inclusión para desde allí plantear algunas hipótesis.

Qué decimos cuando decimos gestión. En primer lugar nos estamos refiriendo a una categoría controvertida que fue utilizada desde una versión instrumental y pragmática, desde un ánimo de neutralidad ideológica, como si fuera trabajar, coordinar, generar condiciones para el trabajo de otros sólo en un tiempo presente, sólo pensando en términos de herramientas, procedimientos o estructuras. En segundo lugar y a partir de adherir a esta controversia la gestión puede pensarse y ésta es la propuesta que yo sostengo, en relación al carácter político de la educación, en tanto institución encargada de distribuir, de inscribir en la cultura a los que llegan.

Si esta premisa organiza la idea de gestión, reconoceremos el carácter político de las relaciones de poder en juego en los espacios escolares, y los distintos acuerdos que allí se dan unos y otros: Estado, sociedad, familias, escuelas.

Por último la gestión más allá de un conjunto de técnicas que dictan sobre lo que hay que hacer remite a un encuadre, que más allá de un ceremonial que remite pasos a seguir, este encuadre es un punto inicial que da marco para desde un conjunto de cuestiones de base hacer foco en miradas contextualizadas y en simultáneo ligados es decir en situación.

Es decir situaciones que si bien responden a miradas y recortes contextualizados se enlazan a lógicas sociales, políticas, culturales que los albergan.

Desde todo lo dicho entendemos necesario advertir que al hablar de gestión reconocemos el carácter político del trabajo en las organizaciones educativas, en la búsqueda de lo común, no sin conflictos, no sin querellas, no sin cuestionar lugares habituales, destinatarios habituales, prácticas habituales.

Es decir que no se trata de buscar consensos ni complementariedades, sino de convivir con la inquietud que provoca un principio de igualdad como inicio y como organizador del funcionamiento de la escuela.

Mencionado este principio igualitario de base entiendo oportuno avanzar en la segunda cuestión que merece de un tratamiento particular de la inclusión. Pero este tratamiento requiere de algunas advertencias o encuadre sobre nuestros modos de mirar.

Este principio de igualdad no es sinónimo de homogeneidad, de borrado de las diferencias, de una identidad común que ordena.

La idea de inclusión no puede pensarse únicamente como la otra cara de la de exclusión, porque sería como aceptar, que el mismo sistema que dejó afuera ahora decide hacer lugar, como si solo se tratara del otro polo de una operación binaria y lineal, sino de la convergencia de ambas tensiones en los espacios institucionales de la educación.

Tampoco puede pensarse como un nuevo movimiento que busca la unificación de prácticas y discursos educativos alrededor de unos imperativos que pueden ir desde la mayor tolerancia

a promover otra mirada, pero que finalmente otra vez intentan homogeneizar lo que quedó afuera.

Desde aquí el alerta es que presentar un conjunto de ideas sobre este tema no es para contar ahora con un marco teórico sobre la inclusión sino justamente lo contrario, movilizar un entendimiento por tomar conciencia que nos encontramos frente a fenómenos de intentar incluir, a partir de un movimiento anterior que se expresó en chicos afuera de las escuelas, bajos niveles de rendimiento, preguntas acerca del sentido de lo escolar y por sobre todas las cosas, un Estado y una institución de la sociedad en las cuales no todos gozamos de los mismos lugares.

En este sentido no se tratará de inaugurar sino de hacer memoria, de salir de la deriva, para hacer camino, colectivamente, interrumpiendo las miradas habituales o las explicaciones canónicas que impedirían esta invitación a visitar estas ideas.

En este visitar algunas hipótesis de trabajo merecen ser repensadas para hablar de inclusión. Entre ellas reconozco:

1. cuando lo normal se hace criterio
2. cuando las condiciones epocales son un marco para comprender
3. cuando la intervención política se esfuma en los problemas técnicos e instrumentales
4. cuando las condiciones institucionales que estructuran el funcionamiento de las organizaciones se definen como habilitadoras del trabajo de cada uno en la escuela.

En el primer caso me refiero a una forma de mirar, clasificar, tipificar la realidad que la normativiza, en el sentido que se impone sobre los hechos una norma que regula y ordena. Se obtiene como plus que todas las escuelas se piensan como parecidas entre si, los alumnos como parecidos entre si, los docentes parecidos entre si. Así lo que opera como norma define criterios que se fijan como objetivos y como principios reguladores de las prácticas. Fuera de lo normal, esta lo desviado.

Así los desviados y descarriados son objeto de invisibilidad, también de intervenciones bien intencionadas que se definen como política.

Una cuestión a tener en cuenta es cual es el costo de permanecer en el marco de la norma, a veces la simplificación, a veces la reducción de la complejidad.

En el segundo caso, en el marco de las condiciones epocales reconocemos la posición de Castel, R. quien reconoce momentos de descolectivización y desligadura como propios de estos tiempos. No es menor hablar de inclusión en contextos de este tipo, quizás como una manera de alejar una amenaza o un riesgo que nos puede alcanzar a todos, y que por momentos queda encapsulado en un grupo, en un colectivo, en un sujeto.

Cuando el reconocimiento al sujeto va de la mano de saber qué porta para saber qué comparte con lo común, y qué no porta como reconocimiento de la carencia, los derechos pasan a ser una propiedad privada.

Así prosperan lecturas que explican por qué algunos chicos pueden permanecer en la escuela y otros no. Situando como foco del análisis cada chico y no el contexto de vida de cada uno.

En el tercer punto sólo me interesa señalar que si la pregunta por la inclusión tiene un recorte de destinatarios el problema pasa por qué no aprenden, cómo enseñarles, cómo atender a la diversidad. No quiero decir que esto no sea prudente. Pero el riesgo es reemplazar una reflexión política por una decisión técnica. De esta manera se autonomizan situaciones y cada uno debe afrontar por su cuenta las contingencias propias de su formación, en un contexto en el cual los que tienen mejores condiciones podrán más y mejor que los que no tienen esas mismas condiciones.

Por último al referirme a las condiciones institucionales advierto en primer lugar que se encuentran en íntima relación con los lineamientos políticos, con las lógicas organizacionales y que son el soporte de la cotidianeidad de cada escuela: el espacio, el tiempo, los fines, los recursos, las personas en sus puestos de trabajo, los sistemas de organización de las personas, etc.

El análisis minucioso de estas condiciones nos permite algo así como "hacer pie" en el cotidiano escolar, revisando su potencial de habilitación en el hacer lugar a los niños en la escuela, en el sentido de un entramado político que sostiene institucionalmente regulaciones, prácticas y discursos. Entre estas condiciones vale la pena recordar el lugar de:

- el sentido de lo escolar, acercándonos a la idea de razón, de promesa, de utopía posible, que desde su existencia justifique que unos delegan en otros la educación de quienes los suceden¹.

Cada uno en la escuela, porta “un guión previo... que justamente habla sobre el orden escolar”. Es decir que existe un texto más allá del presente escolar que seguramente deriva en múltiples movimientos, narrativas y sentidos según las familias, los contextos, las épocas, etc. En ese guión es posible abrir más de una línea de reflexión, y es una cuestión estructural que ese guión preexista a los distintos miembros de la institución.

La pérdida del sentido, puede relacionarse con el declive de una utopía, que se desvanece y que promueve naturalización y resignación. La escuela como lugar de formación del ciudadano es para muchos un logro que hay que recuperar, profundizando algunas cuestiones que se desviaron.

La pregunta es si la naturalización está en relación con lo que es o con lo que ya no es, con lo que no significa, por lo que no alcanza, o ya no tendrá lugar. De ahí en adelante cada uno de los actores de la escuela, desde los docentes, las familias, los alumnos, quedan en el mismo lugar: un lugar devaluado, que fue mejor, que sería bueno recuperar y si esto no es posible en la realidad, no habría que perder la oportunidad de sostener el recuerdo de lo vivido, instalando un presente continuo.

Sólo cuando el sentido pierda su valor como único y permanente podrá hacerse lugar a la transitoriedad, la contingencia y la finitud (en palabras de Melich) propias de una situación educativa en la cual transformar no es innovar y empezar de cero, o inventar desde la nada, al margen de lo que se viene haciendo, o con independencia de algunos principios que permiten que sigamos llamándola educativa: como por ejemplo la necesidad de recepción y cuidado del otro.

A partir de aquí además de enumerar todo lo que no sale bien o no ocurre y debiera ocurrir para que la escuela recupere su sentido será momento de reconocer al mismo tiempo que la escuela es el ámbito de acción en el cual se da un hecho educativo con algunas certezas “ligeras” como dice Fernández Enguita, M. (2005) pero certezas al fin.

Entonces entre lo que no ocurre pero debe ocurrir esperamos encontrar al alumno que sepa qué significa ser alumno, al profesor que pueda arreglarse ante las situaciones difíciles que hoy se le presentan, a un proyecto político convocante con capacidad de alojar la escuela en plural². Y entre las certezas que contamos sabemos: que los alumnos seguirán yendo a la escuela, que el profesor seguirá dictando sus clases, mejores o peores, pero lo hará, que las familias seguirán esperando que la escuela implique un plus para sus hijos, que la enseñanza se dará cita allí cada vez.

*** la cuestión del espacio de la escuela como lugar**, toma relevancia al advertir que el horizonte de expectativa implica desde el presente entrar en relación con un tiempo por venir en el marco de un espacio vivido. Es decir que si bien se trata de una categoría que nos pone en relación eminentemente con la idea de tiempo, es imposible abrir su análisis sin aludir a la cuestión del espacio.

Decir lugar es mucho más que decir ocupar un espacio, en el “envase”³ de la escuela, que cada uno quede ubicado, que le den una localización. En realidad la idea de lugar está ligada a la dimensión simbólica de la relación, a los puntos de identificación que sostienen a los distintos protagonistas de esa relación, a la posibilidad de entender a cada uno como heredero de una historia y portador de otras, como sujeto de transmisión, como quien habita en tanto comparte estrategias de subjetivación con los otros.

Lugar vivido, habitado, contenedor de puntos de identificación, de reconocimiento para unos y otros. Lugar en el cual se negocian significados, se dan encuentros y también desencuentros.

¹ Se recomienda la lectura de Postman, N (1999)

² En este momento nos estamos refiriendo a las escuelas, entendiendo que el plural no es sólo una cuestión de número, es habitual referirse a las escuelas como si se tratara de una organización única y repetible, homogénea y fácilmente asociable a un modelo de organización educativa que justamente no es la que hoy se presenta como la más habitual y con la cual se requiere entrar en relación.

³ Ver Giddens, A. (2000)

- **la cuestión del gobierno escolar**, en tanto generador de condiciones para el trabajo de todos los miembros de la organización, con una mirada a largo plazo y con carácter político.

Quienes se encuentran a cargo del gobierno escolar generan condiciones en tanto desde una mirada panorámica de la organización como contexto de acción, siendo capaces de promover un trabajo colectivo, que mixtura las personas en distintos agrupamientos, con diferentes procedencias, posiciones y necesidades.

Pueden sostener una mirada a largo plazo sólo cuando el presente da un respiro, el trabajo es más que la resolución de lo inmediato y lo imprevisto, y existe alguna posibilidad de interrupción de lo habitual y lo acostumbrado.

El carácter político de la estructura de gobierno escolar se manifiesta cuando se promueve lo colectivo sin ánimo de buscar consensos, si no justamente porque un principio igualitario, en el sentido que Ranciere, J (1996) da a esta idea, está en la base de la organización del grupo.

Entendemos entonces el gobierno escolar como una condición de posibilidad para la escuela porque nos remite a pensar en la educación como un hecho político y reconocer que es en el ámbito de la organización escolar donde se sostienen prácticas, tramas, modos de intervención, etc. atravesados por relaciones de poder que más allá de la neutralidad instrumental, sostienen las distintas posiciones en un interjuego de intereses, conflictos y pugnas, propias de un tipo de organización en la que confluyen sujetos con trayectorias, motivaciones y expectativas de diferente tipo.

- **la posición institucional de los profesores y la cuestión de la configuración del puesto de trabajo del profesor⁴,**

Siguiendo los planteos de Dejours, C. (1990) entendemos el trabajo en las organizaciones, y en este caso el trabajo de los docentes, como una acción que salda una y otra vez la realidad que se presenta a través de un conjunto de prescripciones que nunca aseguran el alcance total de esa realidad⁵.

El trabajo no sólo implica una manera de llevar adelante una acción, resolver una situación, o dar determinada respuesta sino que significa además maneras de relacionarse, vincularse, posicionarse con otros. Requiere para su desarrollo de un conjunto de estipulaciones y reglas que se ajustan, revisan, vuelven a mirar lo ya conocido, con diferente grado de regularidad.

En este sentido y tal como lo expresa Sennett, R. (2000) el trabajo sería más un reto que un riesgo. Así es como el reto no paraliza, sino que desafía y genera interés y expectativa, provoca y potencia a las personas. Su contrario la rutina provoca degradación del sentido del trabajo en un eterno presente sin fisuras.

Es decir que entre la realidad del trabajo institucional y lo que en esa misma organización se prescribe, hay una distancia y es quien lleva adelante ese trabajo quien se ocupa de saldarla. Desde acá es imposible pensar la situación de trabajo como una situación en la cual se acoplan realidad y prescripción. Todo lo contrario.

⁴ Vale la pena aclarar que nos estamos refiriendo a un puesto de trabajo que dejó de ser una pura relación contractual mercantil para volverse empleo, en el sentido de contar con un sistema de garantías justamente más allá de lo mercantil, y como preservación de la vida, de la inclusión, de la seguridad social en términos de estar en relación y formando parte de organizaciones y sistemas colectivos. Ver Castel, R. (2004)

Este puesto de trabajo se define en la mayoría de los casos como una tarea que se lleva adelante cara a cara con los alumnos, y en algunas experiencias alrededor de otras tareas que también se definen como trabajo institucional de un docente y que necesariamente lo pone en relación con otros interlocutores, pares, equipos de conducción, familias, otras organizaciones.

⁵ Sobre estas hipótesis venimos trabajando insistentemente dado su potencial explicativo y así lo expresamos en otros trabajos (Nicastro, S. 2001, 2004 y Nicastro, S. Andreozzi, M. 2003)

Si esto es así es necesario pensar que el profesor en su trabajo necesita de un encuadre claro y preciso, que le sirva de sostén y apoyo, que le brinde la distancia necesaria para pensar, para ensayar, para anticipar, para esperar, para intermediar entre él y su objeto de trabajo. Esto es así cuando: se definen los propósitos de su tarea, los recursos con los cuales cuenta, se da la inscripción de la misma en un proyecto mayor, se reconoce la relación de esta tarea con los otros actores escolares de jerarquía o de paridad, cuando sabe qué se espera de su trabajo tanto en términos de producción específica como de participación en una propuesta colectiva, etc.⁶.

Es posible ensayar como hipótesis que en más de una oportunidad un encuadre definido de esta manera es un área de vacancia en la definición del trabajo del profesor. Sí se sabe lo que requiere de él, también cuánto de lo que se requiere y está por fuera de sus posibilidades concretas, cosa que provoca un efecto de desestructuración en la identidad profesional de manera permanente, también angustia e inseguridad.

Este mismo autor nos advertirá acerca del lugar de la "ideología defensiva del oficio" en tanto defensa colectiva que se pone en marcha cuando el sujeto en su trabajo se ve amenazado, por un hecho real ligado a la situación y objeto de trabajo cotidianos. Ejemplos de ellos: el discurso de los docentes decir que no estudiaron para solucionar los problemas que se le presentan, o que en su formación no tuvieron oportunidad de pensar en el alumno con el que hoy se encuentran, o que las escuelas que imaginaban no existen en la realidad laboral de hoy día.

Desde estas hipótesis entendemos que la configuración del puesto de trabajo del docente es determinante para entender las posiciones que encaran, más allá de lo formal ligada a un organigrama, y en realidad entendida esta posición como un espacio material y simbólico portador de una mirada particular de los fenómenos, de los significados propios de cada cultura institucional y en algunos casos de contenidos de la cultura profesional.

Profundizar el análisis sobre el puesto de trabajo y la posición institucional implica promover la discusión, recuperar explicaciones canónicas y desacuerdos. No se trata de convencer a nadie sobre lo que se debe hacer, ni que las modalidades de enseñanza, las concepciones y representaciones de cada uno tengan que transformarse en las de todos. Sí se trata de entender que estamos ante una condición institucional que es necesario volver a mirar. Cuando el trabajo andamia al sujeto y al colectivo, ellos lejos de estar atrás de la palabra indicada, la respuesta exacta, la solución que termine con el problema, están preocupados e inquietos pero toleran sin desesperación.

- **la cuestión de la posición institucional del alumno**, o de cómo se aprende el oficio de ser alumno

Podríamos pensar que la escuela es para el joven o para el niño un proyecto posible para convertirlo en un sujeto habitante de este mundo. En realidad la escuela en muchos casos le hace de contexto al estudiante para sostener esa creencia, a pesar de todo.

Cada grupo institucional construye a los largo de su estadía en las diferentes instituciones un conjunto de saberes, reglas, valores, creencias que contribuyen a dar forma a su identidad "alumno" y a participar de un colectivo. El formar parte de esta cultura implica un trueque (ilusorio dirá Kaes) a través del cual se renuncia a determinadas pareceres, deseos, expectativas propias, para participar, para pertenecer, para llevar la marca del colectivo. Por supuesto se trata de un conjunto de normas y conocimientos que rebasan el conocimiento escolar, van más allá de la escuela, porque justamente están definidos para ella desde afuera de ella misma⁷.

- **la cuestión de las normas**, como aquello que en el marco de la organización educativa mantiene aún el sentido de producir lo común.

En la escuela secundaria, como en el resto de las organizaciones, cada uno está enmarcado en un conjunto de normas que los someten a determinadas regulaciones. Más allá

⁶ Dejours, C. (1990) explica estas cuestiones como parte de la "organización del trabajo".

⁷ Ver Perrenoud, Ph. (1984)

de la posición institucional, alumnos y profesores son semejantes en tanto actores atravesados por estas normas que de una manera u otra intentan ordenar su accionar.

Tal como lo señala Lewkowicz, I. (2004) el estatuto de ley varió, su valor simbólico universal en parte se agotó. En su lugar aparecen reglas que responden a intentos a veces fugaces de encontrar nuevas estrategias de subjetivación.

Al caer la ley en sentido universal, se pone en cuestión aquello que los mantiene a unos y a otros como semejantes entre sí. Por lo cual es posible que en algunos casos, la arbitrariedad, la violencia o el distrato, la indiferencia, la apatía ocupen su lugar.

Los reglamentos, los estatutos, los decretos operaban como un núcleo duro representante de una autoridad metainstitucional, y al ser cuestionada su cualidad de ordenamiento, vigilancia y punición se desbarata la situación y la sensación es la de construir relaciones, acuerdos, compromisos y negociaciones sobre un suelo movedizo.

Sin embargo estas nuevas condiciones de "fluidez" nos remiten a generar reglas de juego situacionales. Justamente ante la ruptura de un encadenamiento disciplinado entre la familia, la escuela, el trabajo, etc. es necesario en cada caso hacer demarcaciones de espacio y tiempo que les permita en el caso de la escuela secundaria, a estudiantes y profesores, estar allí, pensar, hacer.

Perfilando un cierre

A partir de aquí de lo que se trata entonces es de volver a pensar en estas condiciones cuando de políticas de inclusión se trata.

Una política de inclusión desde lo dicho hasta aquí no puede estar definida desde su contrario, es decir como no exclusión, sino que requiere reponer la idea acerca del carácter político y jurídico de la educación como institución, como un acto de distribución de saber y de inscripción del sujeto en la cultura.

En lo que respecta a los espacios organizacionales como ámbitos de acción y expresión del hecho educativo, no pueden seguir siendo regulados sólo por pautas curriculares, sino que otras condiciones merecen hoy de un volver a mirar su potencial de andamiaje para que la educación tenga allí lugar.

Sabiendo que hablar de inclusión en los espacios escolares cuestiona nuestros lugares habituales, los modos de mirar, de acompañar, de escuchar, de circular la palabra, no sin tensiones, no sin excepciones, no sin reglas.

También imponiendo palabras que derivan en efectos: el que se incluye, el incluido, el que se excluye, el excluido, por solo poner algunos ejemplos.

Efectos que merecen ser resistidos, efectos que merecen ser revisados desde una dimensión que más allá de lógicas meramente instrumentales vuelvan a instalar la pregunta acerca de qué significa incluir en este sistema educativo, qué condiciones en las organizaciones serán soporte para que un movimiento hacia el cuidado del otro, el reconocimiento de la igualdad como punto de partida y de la semejanza en la diferencia, sean principios de base en esta discusión. Muchas gracias.