Rosabel Roig-Vila
Giorgio Crescenza (Eds.)

Proteger la Humanidad

Educar entre la fragilidad y la resiliencia

Publicado por

grupo Kiobus editorial

Con la colaboración de

Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital

Proteger la Humanidad

Educar entre la fragilidad y la resiliencia

Rosabel Roig-Vila
Giorgio Crescenza (Eds.)

Publicado por

grupo kiobus editorial

Con la colaboración de

Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital

unesco Cátedra

Proteger la Humanidad. Educar entre la fragilidad y la resiliencia

Colección editorial
Educación i conocimiento en el siglo xxi

Directores: Rosabel Roig-Vila (Universidad de Alicante) & Giorgio Crescenza (Università degli Studi della Tuscia)

Comité Cientifico Internacional:
Giuseppe Annacontini (Università degli Studi di Foggia)
Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre)
Giorgio Crescenza (Università degli Studi della Tuscia)
Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi Roma Tre)
Maria Grazia Riva (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Berta Martini (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)
Anna Paola Paiano (Università del Salento)
Stefano Pasta (Università Cattolica del Sacro Cuore)
Rosabel Roig-Vila (Universidad de Alicante)
Mariano Reyes Teyedor (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)
Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli studi Suor Orsola Benincasa)
Elena Zizioli (Università degli Studi Roma Tre)

Colección publicada en colaboración con la UNESCO CHAIR EDUCATION, RESEARCH AND DIGITAL INCLUSION, Universidad de Alicante / Seu Universitària de la Nucia / Ajuntament de la Nucia https://catedraunesco.ua.es/es/

Todos los volúmenes de la colección han superado un riguroso *double blind peer review.* Reservados todos los derechos

LA REPRODUCCIÓN EN FOTOCOPIA O EN CUALQUIER OTRA FORMA (microfilmes, discos compactos, videocasetes, etc.) ESTÁ PROHIBIDA POR LEY.
Cualquier violación será perseguida conforme a las leyes civiles y penales.

El Autor renuncia a los derechos de autor por la publicación de este trabajo.

Primera edición: junio 2025

© De la edición: Rosabel Roig-Vila & Giorgio Crescenza
© Del texto: Rosabel Roig-Vila & Giorgio Crescenza
© De esta edición:
Grupo Kiobus Editorial
C/ Oliver, 37, despacho 6
03802-Alcoi, Alicante/Alacant, España
kiobus@kiobus.com

ISBN: 978-84-125398-8-2
Producción: Grupo Kiobus Editorial

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 de Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 DEED). Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Nota editorial: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, por parte de la UNESCO, juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto del trazado de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación son las de sus autores; no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Proteger la Humanidad

Educar entre la fragilidad y la resiliencia

Rosabel Roig-Vila
Giorgio Crescenza (Eds.)

Publicado por

grupo kiobus editorial

Con la colaboración de

Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital

unesco Cátedra

Índice

Presentación
Educar para la resistencia. El reto de la violencia y el odio en la sociedad contemporánea **9**
Rosabel Roig-Vila y Giorgio Crescenza

Suburbios en emergencia. Para pensar en el futuro **21**
Giuseppe Annacontini

De la xenofobia a la interculturalidad: estrategias educativas para la inclusión del colectivo árabe-magrebí en España **43**
Naima Benaicha Ziani

La escuela como lugar de transformación social. Perspectivas pedagógicas en la formación del profesorado contra estigmas y etiquetas **69**
Giorgio Crescenza

Violencia posmoderna y sociedad abierta. Una lectura sociológica de la crisis contemporánea **86**
Simona Fallocco

Muros y umbrales como metáforas de inclusión y exclusión social **103**
Alessandro Ferrante y Chiara Buzzacchi

De escuelas para la ciudadanía a escuelas para la transformación cívica: Principios educativos frente a la violencia **121**
María José Hernández-Serrano y Paula Renés Arellano

Abordar el discurso del odio desde una perspectiva interseccional. Reflexiones pedagógicas de una investigación cualitativa en un contexto naturista **137**
Marco Leggieri

La resiliencia informacional ante la vulnerabilidad de la desinformación **155**
Noelia Morales Romo y María José Hernández Serrano

“Aprender a desaprender” el odio y la violencia: la actualidad de Ettore Gelpi **170**
Veronica Riccardi

Son malos tiempos: pero intentemos vivir y educar bien y los tiempos serán buenos **183**
Maria Grazia Riva

Entre la libertad de expresión y la violencia simbólica: una aproximación crítica al discurso de odio en entornos digitales **202**
Eneko Tejada Garitano, Urtza Garay Ruíz y Ainara Romero Andonegui

Muros y umbrales como metáforas de inclusión y exclusión social

Alessandro Ferrante y Chiara Buzzacchi
Università degli studi di Milano-Bicocca (Italia)

1. INTRODUCCIÓN

El ensayo pretende desarrollar una reflexión teórica sobre la relación entre inclusión y exclusión en la educación, empleando para ello dos metáforas diferentes: los muros y los umbrales.

La metáfora es una de las figuras retóricas más utilizadas no sólo en la poesía, sino también en el lenguaje hablado y escrito. Se basa en un símil implícito, es decir, en una relación analógica, por la que se utiliza una palabra o frase para expresar un concepto distinto del que normalmente transmite. La metáfora tiene una fuerte connotación evocadora y expresiva que permite acceder a una orden de significados potencialmente más amplios y profundos que el habitual. En este artículo hemos optado por adoptar los muros y los umbrales como metáforas especialmente adecuadas para iluminar aspectos disputados relacionados con los procesos inclusivos y los fenómenos de marginación y exclusión social a los que éstos están inseparablemente ligados. Se trata, por tanto, gracias a estas dos metáforas, de intentar desentrañar algunos nudos conceptuales, expresando una posición pedagógica y ético-política orientada a problematizar la maraña material y discursiva (Braidotti, 2019) de las prácticas de inclusión y exclusión.

La inclusión no es algo simple (Ferrante, 2020). No es un acontecimiento social que se produzca de forma "natural" y espontánea, al menos no siempre y en cualquier caso, sino que es una elección; por lo tanto, nunca puede darse por sentada (Sabatano, 2015). Tampoco se puede trivializar, ya que a menudo corre el riesgo de utilizarse únicamente como una fórmula retórica vacía y consoladora, que con demasiada frecuencia hace olvidar las relaciones

de poder y las asimetrías de poder existentes (Schianchi, 2024). Se trata de un fenómeno estructuralmente complejo, ambiguo y contradictorio. Incluir, de hecho, puede significar obligar a alguien o a algo a estar dentro de un contexto o de un grupo; o, paradójicamente, puede desencadenar involuntariamente contrafinalidades, como provocar la exclusión. El gesto inclusivo establece un todo – constituido precisamente por quienes son aceptados o retenidos dentro de un contexto dado – y al mismo tiempo traza una frontera que, al delimitar un perímetro, establece una exterioridad, genera un espacio externo, ajeno, un "afuera" que acaba siendo habitado por quienes han sido expulsados, por quienes no han logrado integrarse o no han sido acogidos.

Oliverio sostiene que el término inclusión

> corre el riesgo de ser engañoso, de sugerir que la tarea consiste en llevar-dentro (un contexto, un marco de valores, una concepción categórica) lo que de otro modo quedaría fuera. Pero en este sentido la inclusión, lejos de ser una perspectiva de emancipación y perfeccionamiento de la democracia, se convertiría en totalitaria, reduciendo las diferencias a identidad, borrando cada alteridad. Hay un pathos antitotalitario de exterioridad que debe ser preservado, bajo pena de derivas de homogeneización de la pluralidad (2010, p. 53 *nuestra traducción*).

Se trata, en otras palabras, de trabajar para construir relaciones, contextos y prácticas que unan a individuos y grupos sociales heterogéneos, sin oscurecer lo que los distingue, creando un horizonte compartido y participado que permita a las diferencias componerse de modos no totalizadores y unívocos, sino originales y creativos. La lógica inclusiva representa una invitación a adoptar una actitud orientada hacia la hospitalidad, la acogida, la experimentación de formas sostenibles de pertenencia y convivencia. La inclusión, por tanto, es tanto un principio destinado a fomentar el respeto a la diversidad, la accesibilidad, la participación, la cohesión, la emancipación, como un camino a seguir, algo que hay que promover concretamente, tanto en el aquí y ahora como en perspectiva (Ferrante, 2020).

Por lo tanto, para poder abordar la profundidad, densidad y complejidad de las cuestiones y los temas implicados en los procesos de inclusión social, es necesario, antes que nada, cuestionar críticamente los constructos de

inclusión y exclusión. Este trabajo lo hará desde la perspectiva teórica de una matriz pedagógica. Pensar pedagógicamente la inclusión y hacer educación desde una perspectiva inclusiva significa cuestionar las propias premisas, es decir, lo que se da por sentado y se considera obvio, y deconstruir los hábitos culturales instinctivos arraigados en la sociedad a la que se pertenece (Oliverio, 2010; Sabatano, 2015). También significa trabajar para y con los excluidos, los diferentes y los marginados, a través de la acción sobre los ambientes (familiar, territorial, social, educativo) y la puesta en marcha de experiencias que generen oportunidades de experimentación, cambio, confrontación consigo mismo y con los demás (Palmieri, 2018), dando forma a trayectorias vitales que respeten las especificidades biográficas e individuales (Schianchi, 2024), así como estructurando contextos formativos flexibles, acogedores y accesibles, capaces de sostener una didáctica-educación de todos y para todos, atenta a ofrecer respuestas adecuadas a quienes se encuentran en situaciones de fragilidad o expresan necesidades particulares.

2. EDUCACIÓN, EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

Odio, violencia, intolerancia, estigma son términos que desde hace tiempo forman parte del léxico común, incluso en las ciencias humanas y la pedagogía. Estas palabras evocan prácticas y procesos en parte diferentes y no coincidentes, pero que encuentran un punto de convergencia en el hecho de que mantienen, alimentan o provocan situaciones de fragilidad existencial, marginación y exclusión social en amplios sectores de la población, especialmente en las categorías de individuos que por varias razones son más vulnerables: mujeres, niños, ancianos, migrantes, extranjeros, refugiados y solicitantes de asilo, presos y ex presos, personas con problemas de adicción o de salud mental, personas con discapacidad, personas LGBTQ+, personas sin hogar, pobres, etc. (Ferrante et al. 2020; Polenghi, et al. 2018; Striano, 2010). Ser víctima de actos o discursos de intolerancia, violencia, odio y diferentes formas de estigmatización (Goffman, 1963) hace que uno se sienta más solo y expuesto a consecuencias negativas – a veces muy relevantes – con respecto a diferentes dimensiones y esferas de la vida: seguridad física, auto-

estima, reputación social, posibilidad de acceso a múltiples contextos (como lugares de trabajo o de ocio), servicios educativos, asistenciales, sanitarios, etcétera. En otras palabras, estos actos y discursos reducen los campos de experiencia de los sujetos excluidos y marginados, socavan sus posibilidades de (auto)realización y participación social, dañan su dignidad e impactan dramáticamente en su identidad, degradándola y devaluándola.

Todo eso ocurre en una coyuntura histórica marcada por el importante crecimiento de las desigualdades, los conflictos, la xenofobia, así como el resurgimiento del nacionalismo y de diferentes formas de racismo y discriminación. En el resumen del Informe de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación, titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, se ofrece un análisis conciso pero oportuno de algunos de los rasgos que caracterizan nuestra época:

> La agravación de las desigualdades sociales y económicas, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, un uso de los recursos que sobrepasa los límites planetarios, el retroceso democrático y las tecnologías de automatización disruptivas son las características de nuestra coyuntura histórica actual. Estas múltiples crisis y desafíos que se superponen socavan nuestros derechos humanos individuales y colectivos, y han provocado daños para una gran parte de la vida en la Tierra (UNESCO, 2023, p. 8).

Teniendo en cuenta esta "cartografía del presente" (Braidotti, 2003), el Informe se pregunta qué orientaciones tomar, qué mantener y qué cambiar o inventar para transformar y mejorar el mundo: "¿qué deberíamos seguir haciendo?,¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reinventarse de forma creativa?" (UNESCO, 2023, p. 7). Se trata de elegir responsablemente qué futuros abrir, descartando hábitos, ideas y prácticas que han demostrado ser disfuncionales, insostenibles, violentos o injustos, consolidando algunas experiencias positivas ya existentes, promoviendo nuevos cursos de acción y pensamiento más sostenibles, justos e inclusivos.

Para alcanzar estos ambiciosos objetivos y contrarrestar eficazmente la exclusión social, la educación es esencial, como reconoce el mismo Informe (UNESCO, 2021). La promoción y el desarrollo de una sociedad inclusiva requieren no sólo la aplicación de políticas, acciones legislativas, estrategias

y medidas socioeconómicas – aunque éstas sean de todas maneras – sino también, y quizás sobre todo, la elevación significativa en la comunidad de conciencia social, participación, agencialidad, responsabilidad, reflexividad, pensamiento crítico y creativo, justicia y equidad, y al mismo tiempo de la de aprendizaje, educación, conocimiento e instrucción (Striano, 2010). El riesgo de exclusión, de hecho, está firmemente vinculado a la falta de oportunidades, recursos, competencias y herramientas, que en muchos aspectos pueden adquirirse mediante intervenciones integradas y sinérgicas de varias instituciones y gracias a cursos de formación calibrados en función de las características, necesidades y deseos de los sujetos a los que se dirigen (Striano, 2010). En esencia, se trata de activar prácticas educativas y reflexiones pedagógicas que sean funcionales al apoyo de los procesos de inclusión en diferentes niveles, también con vistas al aprendizaje permanente (Striano, 2010), actuando tanto sobre los contextos como sobre los sujetos implicados (Ferrante, 2020; Striano, 2010). Desde este punto de vista, la inclusión puede definirse como un

> proceso complejo que tiene como objetivo el reconocimiento y la valorización de las diferencias y características de cada individuo, a través de una acción sobre los ambientes educativos, de vida, de trabajo, tal que promueva la plena participación de todos en estos contextos (Palmieri, 2018, p. 134 *nuestra traducción*).

Por lo tanto, para reconocer y valorizar las diferencias es necesario, en primer lugar, actuar sobre los entornos sociales y materiales, haciéndolos más capaces de acoger y acomodar a individuos con características físicas, psíquicas y culturales diferentes y, en algunos casos, divergentes de la "norma", cuestionando así los mismos parámetros a través de los cuales se interpreta la realidad y estimulando la posibilidad de que los sujetos puedan acceder a los contextos y modificarlos, eligiendo cómo posicionarse en ellos. Para dar cuenta de este tipo de transformación, Biesta utiliza un término particular, es decir *transclusión*:

With this notion I seek to articulate a double movement of 'moving position' and 'shifting the terrain.' The concept of 'transclusion' thus has an echo of inclusion (moving position) but seeks, at the very same time, to point at the need for transforming the very field where positions can be held and taken

(shifting the terrain). 'Transclusion' thus seeks to articulate a movement that changes the positions (and hence identities and relationships) of both outsiders and insiders, rather than leaving insiders in their place (literally and metaphorically) and only requiring (or facilitating or demanding) movement from those on the outside" (2019, pp. 97-98).

Por lo tanto, para llevar a cabo las transformaciones necesarias para lograr una sociedad más inclusiva, la contribución de la educación es fundamental (Crescenza, 2024). Inclusión y educación, entonces, son un par inseparable: por las razones ya ilustradas, de hecho, la inclusión no puede prescindir de la educación; al mismo tiempo, no puede haber educación de calidad sin inclusión, ya que esta última permite orientar las relaciones educativas a través de principios de justicia social y equidad que valoran las diferencias (Ferrante, 2020; Sabatano, 2015; Valerio et al. 2013). La inclusión, por lo tanto, es un tema relevante para la pedagogía y representa también una emergencia social y educativa, así como un desafío y una tarea para quienes se ocupan de educación desde diferentes perspectivas.

A continuación intentaremos interpretar e interrogar este complejo y problemático campo de experiencias –constituido por las prácticas educativas, la inclusión y la exclusión– a través del uso de dos metáforas: muros y umbrales.

3. LOS MUROS

Cuando se mencionan los muros en este discurso, fácilmente vienen a la mente algunos muros concretos: el Muro de Berlín, la Gran Muralla China, los muros que se están construyendo en las fronteras entre Estados Unidos y México y entre Hungría y Serbia. Son instrumentos políticos para encerrar el territorio nacional en perímetros delimitados, con el fin de permitir a los Estados dotarse de sistemas de protección de sus fronteras, barreras divisorias construidas por razones de seguridad y vigilancia, para rechazar a los migrantes. Luego hay los muros de los servicios educativos y asistenciales, que a menudo han participado – y participan todavía hoy, como en los casos de sujetos no autosuficientes y/o discapacitados internados en centros resi-

denciales que sufren procesos de institucionalización (Schianchi, 2024) – en trayectorias de marginación y segregación social: basta pensar, en esta perspectiva, en los manicomios y en lo que Goffman (1961) llamó "instituciones totales".

Por razones históricas y culturales, en el imaginario colectivo el muro ha acabado convirtiéndose en una de las metáforas más evocadoras, pregnantes, difundidas y compartidas para expresar simbólicamente y con relativa inmediatez una práctica de separación que genera una condición de prejuicio, exclusión y marginación. Cuando se levantan muros, de hecho, suele hacerse para defenderse y protegerse, tratando de mantener "fuera" o viceversa para encerrar "dentro", según el caso, a alguien o algo no deseado, considerado una amenaza, un peligro, un elemento perturbador, disonante, perturbador y potencialmente adverso. Los muros – aunque en su amplia y articulada fenomenología y en su diferente estructuración material – tienden a ser fijos, rígidos, estáticos, duros, pueden tener grietas, fisuras y ser más o menos sólidos y resistentes, pero desde luego no son flexibles, elásticos, porosos. Una vez construidos, permanecen donde se construyeron, inmóviles, firmes, compactos. Así pues, los muros dividen, expulsan, segregan, mantienen fuera/dentro, impiden que algo ocurra y, al mismo tiempo, producen efectos, hacen que algo ocurra, generando "mundos divididos", en el sentido de que disgregan, (re)asemblan y distribuyen según criterios específicos una multiplicidad de elementos heterogéneos en sistemas y espacios divididos entre sí. Por su misma presencia, los muros incluyen y excluyen. Por tanto, tienen una función identitaria (como distinguen claramente un "nosotros" de un "ellos"), una función protectora (porque defienden idealmente contra el encuentro y la experiencia de una alteridad a menudo percibida *a priori* como hostil e indeseable) y una función de organización del espacio social en torno a determinados ejes de inclusión y exclusión.

Los muros marcan límites, hacen tangibles y visibles prohibiciones, restricciones, distinciones, representan zonas liminales marcadas por diferentes barreras – si adoptamos el léxico de la CIF – que perimetran un área determinada, la definen y la desvinculan (parcialmente) de un ambiente externo. Son barreras que impiden e imposibilitan el paso (D'Aprile, 2018), inhiben los

traspasos, frenan los movimientos, capturan los cuerpos, sedimentan y cristalizan las identidades. Desde este punto de vista, también podría afirmarse que los muros son fronteras que se han expandido, engrosado y agrandado, transformándose y cambiando de estado. Los muros son el lado oscuro de las fronteras y responden al deseo de alejar lo que se imagina como extraño, ajeno y enemigo, de ordenar las cosas y las personas en un espacio físico y social en virtud de un supuesto orden que hay que mantener o producir, ampliando e intensificando significativamente lo que separa a expensas de lo que une y mantiene en contacto.

Por supuesto, siempre hay que recordar que los muros no tienen una connotación exclusivamente negativa, ya que también permiten encontrar cobijo (por ejemplo, los muros de las casas resguardan de agentes atmosféricos como el calor, el frío, el viento, etcétera), sentirse contenidos, seguros, menos expuestos al mal tiempo, a imprevistos, a personas malintencionadas, en un lugar que se siente familiar y tranquilizador en ciertos aspectos. Además, como sostiene D'Aprile (2018), la identificación de una zona fronteriza encarna necesidades de autodeterminación identitaria que posibilitan el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y reconocimiento. Indudablemente, por tanto, demarcar – incluso a través de muros – responde a profundas necesidades antropológicas y psíquicas de seguridad, tranquilidad, orden, que en sí mismas no son necesariamente problemáticas. Lo son, sin embargo, cuando esos espacios de demarcación guetizan, humillan, despojan y desacreditan las diferencias y la alteridad, obstaculizando procesos pacíficos y justos de inclusión social. Por lo tanto, como aclara Orsenigo (2020), la educación inclusiva no levanta muros ni se propone derribarlos en primer lugar, sino que más bien se preocupa por comprender sus efectos. En resumen, los muros

> dividen y protegen. Defienden y aíslan. Actúan como barrera pero también como umbral. Es decir, establecen un margen. No sólo lo señalan, sino que permiten la articulación entre el interior y el exterior. Gracias a los muros, los fosos, las puertas, se puede entrar y se puede salir. Ir de un lado para otro. La cuestión es quién puede hacerlo realmente (Orsenigo, 2020, p. 58 *nuestra traducción*).

Sin embargo, más allá del plano estrictamente simbólico, desde un punto de vista práctico los muros nunca han impedido del todo la contaminación, las relaciones y los intercambios. Los han ralentizado, obstaculizado, pero no han impedido realmente la entrada y salida de cosas y personas no deseadas. Dan la ilusión de protección, pero están destinados a traicionar al menos una parte de la promesa en la que se basan. En última instancia, los muros son umbrales disfrazados. Lo que importa, en última instancia, no es que realmente defiendan contra agentes externos, sino que a través de ellos se inventan y/o preservan categorías de identidad distintas, y que deben seguir siéndolo. Como explica el escritor italiano Baricco en su ensayo I Barbari (2006), lo que impulsa a la gente a construir muros para separarse de quienes se perciben como distintos de ellos mismos es, en primer lugar, la pesadilla de ser infectados, corrompidos, desviados. La cuestión subyacente, es decir, es la de preservar la propia identidad intacta y "pura", evitando o eliminando en la medida de lo posible el contacto con quienes se definen como diferentes, anormales, desviados. Los muros, desde este punto de vista, son dispositivos de gobierno de las diferencias que desvitalizan y debilitan la capacidad transformadora que se genera en la relación con el Otro, reconduciendo esta relación a hábitos tranquilizadores.

En definitiva, la metáfora del muro hace referencia con fuerza a la cuestión de la relación con la alteridad y evoca el tema de la exclusión social. Ésta puede definirse como un conjunto dinámico y multidimensional, histórica y culturalmente situado, de prácticas discursivas y procesos socio-materiales que producen separaciones físicas y/o simbólicas y jerarquías de valor entre individuos y grupos mediante la institución de muros, es decir de fronteras cerradas, impermeables, rígidas y estáticas, compuestas por barreras físicas, culturales, sociales, comunicativas y legislativas que separan a individuos y grupos considerados diferentes de la comunidad y que, por tanto, son estigmatizados, discriminados y marginados. A través de los muros – y por tanto de las prácticas de exclusión social – se enfatizan y desvalorizan las diferencias, hasta el punto de que, como recuerda Braidotti "ser diferente siempre significa ser diferente-de y valer menos que" (2019, p. 87 *nuestra traducción*). Dejando este escenario de procesos dirigidos a dividir un "nosotros" de un

"ellos" y a inferiorizar la diversidad, cabe entonces preguntarse en qué condiciones se hace posible "decapar la diferencia de esta carga negativa" y "pensar la positividad de la diferencia" (Braidotti, 2003, p. 12 *nuestra traducción*). Estas preguntas nos conducen hacia la segunda metáfora que se va a considerar en este documento, a saber, la del umbral.

4. LOS UMBRALES

Espacialmente hablando, los umbrales son zonas liminales, puertas que permiten a las personas, los animales y las cosas moverse, entrar en un determinado entorno y, al mismo tiempo, salir de otro. Esos son bidireccionales y existen precisamente para ser atravesados, pasados, trascendidos (D'Aprile, 2018). Más allá de la referencia puramente espacial, cruzar un umbral significa en un sentido amplio no solo ir de un lugar a otro, sino también salir de una situación/identidad/sistema y entrar en una situación/identidad/sistema diferente. Al mismo tiempo, por tanto, los umbrales conectan y separan, unen y desunen, sitúan y nos sitúan "entre": entre dentro y fuera, antes y después, nosotros y los demás, tú y yo, instituciones y territorios, entre un sistema educativo y los otros sistemas sociales, etc. El umbral, en este sentido, es un *limen*, es decir un

> *intersticio semántico*, una zona liminal entre dentro-fuera, interior-exterior [...] un lugar de encuentro y de búsqueda del *alter* [...]. El umbral, de hecho, en su praxis dinámica de traspaso, implica la idea de permeabilidad, contaminación, de *ulterioridad* (D'Aprile, 2018, p. 100 *nuestra traducción*).

En virtud de estas premisas, los umbrales también pueden interpretarse como sucesos singulares, ya que indican corrientes de metamorfosis, cambios de intensidad que afectan a los sujetos (Braidotti, 2019). Así, los umbrales son metáforas que evocan contextos y procesos abiertos, transformadores, dinámicos, relacionales, híbridos, transicionales, de cruce e intercambio, en los que se generan y encuentran múltiples diferencias y subjetividades. De hecho, en cierta medida, teniendo en cuenta lo que se acaba de escribir, los umbrales no sólo permiten relacionarse con alteridades específicas, sino que

su misma presencia permite *experimentar la diferencia*, es decir, percibir un cambio de estado gracias al paso, traspaso y cruce de un límite determinado.

Los umbrales cumplen la función esencial de unir sin nivelar, uniformizar y homogeneizar la alteridad y de distinguir sin crear dualismos, inferiorizaciones, devaluaciones. Por tanto, esos no borran las fronteras, las delimitaciones, por tanto las diferencias, sino que impiden que éstas se engrosen, se conviertan en barreras, en muros infranqueables. Emplear esta metáfora ayuda a aprender a *estar-entre-fronteras* (Oliverio, 2010) y a combinar *separación y relación* (Vergani, 2012), componiendo las dos lógicas complementarias identificadas por Canevaro (2006), es decir, la *lógica de la frontera* (que permite distinguir, percibir y respetar la diferencia) y la *lógica del camino* (que permite los traspasos, las conexiones, el mestizaje). En otras palabras, los umbrales son figuras conceptuales capaces de expresar y transmitir visiones poderosas sobre lo que puede significar poner en marcha procesos inclusivos, sin olvidar que la inclusión del otro no consiste en despojarse de su alteridad, sino que representa una llamada a una relación que una, sin por ello borrar lo que distingue, trabajando juntos para construir horizontes participativos (Oliverio, 2010). Los umbrales, en otras palabras, se refieren metafóricamente a una "*postura* de mentalidad y comportamiento frente a la alteridad" (D'Aprile, 2018, p. 100 *nuestra traducción*).

De lo escrito se desprende que los umbrales pueden traspasarse, desplazarse, modificarse, multiplicarse, hacerse más porosos, flexibles y maleables, pero que en todos los casos es imprescindible preservarlos, es decir, no creer que podemos y debemos eliminarlos o borrarlos. Deben, por tanto, ser pedagógicamente concebidas y custodiadas porque son las que al mismo tiempo nos permiten distinguir, conectar y articular conjuntamente identidad y alteridad, así como los diferentes sistemas sociales de los que formamos parte, evitando así que se conviertan en autorreferenciales o en problemáticas superposiciones. Pensemos, por ejemplo, en la relación entre escuela, familia y territorio. Una cosa es afirmar que estas realidades deben dialogar, interactuar, colaborar, aliarse a partir de las diferencias que las distinguen, evitando así deslizarse hacia una condición de autorreferencialidad; otra muy distinta es asumir que la continuidad educativa debe absolutizarse, eliminando la

discontinuidad y terminando así por no pensar en las diferencias, tensiones y desechos entre ellas. Los umbrales, desde este punto de vista, son también dispositivos que regulan las formas de intercambio entre diferentes sujetos, instituciones, experiencias.

En definitiva, los umbrales son los espacios de tránsito y mestizaje donde se encuentran y se producen las diferencias y, por tanto, los contextos donde pasa lo más complicado, lo más denso, y quizás por esto lo más interesante del trabajo educativo e inclusivo. Recuerdan incesantemente a quienes están en posición de educar y pretenden hacerlo desde una perspectiva inclusiva que es fundamental construir un terreno de encuentro con el Otro que sea respetuoso con las diferencias, no borrándolas, asimilándolas, homologándolas. Al mismo tiempo, la "lógica del umbral" representa una invitación a violar fronteras demasiado monolíticas y estáticas, a entrelazarse, converger, descentrarse, habitar espacios y experiencias comunes, sin por ello eliminar laceraciones, conflictos, fatigas y tensiones.

5. CONCLUSIÓN

Pensar y hacer educación inclusiva, diseñar e implementar intervenciones destinadas a contrarrestar y desactivar las dinámicas culturales, sociales y materiales en las que se basan los fenómenos de exclusión, odio, violencia, intolerancia y discriminación, significa también intentar comprender cómo se articulan en cada caso muros y umbrales, adoptando una vez más las metáforas que guiaron la redacción del documento. Esto implica cuestionar estos temas y cuestiones desde distintos puntos de atención, lo que puede expresarse a través de tres preguntas fundamentales: a) ¿En qué condiciones los umbrales se convierten en muros?; b) ¿Cómo puede evitarse que los umbrales se conviertan en muros?; c) ¿Cómo puede devolverse a un muro su condición de umbral? A partir de estas preguntas trataremos de ofrecer algunos elementos de reflexión concisos para terminar.

La primera pregunta (*¿en qué condiciones los umbrales se convierten en muros?*) nos permite centrarnos en los mecanismos políticos, económicos, ideológicos, morales, culturales, sociales, discursivos y materiales que, en

su entrelazado, producen un engrosamiento de las fronteras, provocando un cambio de estado – por así decirlo – en los umbrales, convirtiéndolos en muros. Donde ahora vemos muros, puede que antes hubiera umbrales. O, como mucho, finas membranas. Esto significa – sin metáfora – que la exclusión y los otros fenómenos mencionados no se producen de forma "natural" y suprahistórica, sino que son el producto históricamente situado de la peculiar combinación asumida por una multiplicidad de factores y elementos dispersos por el espacio social. Entonces, ¿qué genera, caso por caso, la marginación, la intolerancia, la violencia, la exclusión? ¿Qué está en juego en cada experiencia? ¿Qué procesos, qué discursos, qué prácticas, qué relaciones de poder y de conocimiento, qué actores provocan la desigualdad, la opresión, la vulnerabilidad y en detrimento de quién? Hacerse estas preguntas implica adoptar una actitud exploratoria, investigadora, encaminada a indagar por qué y sobre todo *cómo* se produce la exclusión, por qué y cómo *ese mismo* umbral se ha convertido en *ese mismo* muro. Por eso, también es posible recurrir a numerosos estudios sobre estas cuestiones realizados en las distintas ciencias humanas: filosofía, antropología, sociología, psicología, pedagogía, historia, etc. Se trata de utilizar herramientas conceptuales y métodos de análisis para deconstruir los mecanismos que producen la exclusión, aprendiendo a identificarlos, reconocerlos, nombrarlos, criticarlos y desactivarlos. Se trata de un trabajo epistemológico y ético-político oneroso, exigente y paciente, que requiere conocimientos y competencias transversales y específicas, que deben adquirirse y perfeccionarse mediante actividades de reflexión compartida, formación e investigación. En definitiva, hay que aprender a derribar muros, ladrillo a ladrillo, entendiendo de qué material están hechos y qué tipo de pegamento los mantiene unidos.

La segunda pregunta (*¿cómo evitar que los umbrales se conviertan en muros?*) se deriva lógicamente de la primera. Comprendiendo las dinámicas que desatan los discursos y las prácticas que incitan al odio, la violencia y la exclusión, es posible intervenir en la realidad para tratar de prevenir o contrarrestar estos fenómenos en su origen, impidiendo que cobren fuerza y crezcan hasta convertirse en verdaderos muros. No hay umbrales flexibles y, acto seguido, muros sólidos e infranqueables. Se necesita tiempo para cons-

truir muros, sobre todo si son altos, gruesos y fuertes. Por lo tanto, es posible intervenir inmediatamente, al principio, cuando los mismos constructores de muros aún están bastante inseguros sobre el éxito de la empresa y los muros son frágiles, tambaleantes, inestables. Pero para trabajar en este sentido, es necesario saber reconocer desde los más mínimos indicios que se está intentando levantar un muro en un contexto determinado. Se trata, pues, de establecer una vigilancia crítica con respecto a lo que ocurre a nuestro alrededor y dentro de nosotros cada día, y luego elegir, tomar posición, actuar, volverse activo, implicar a los demás o dejarse implicar, formar grupos, establecer vínculos y alianzas transversales, eventualmente iniciar luchas y preparar estrategias para contrarrestar los prejuicios, los estereotipos y los fenómenos emergentes de marginación y exclusión social. A partir de uno mismo, aprender a lidiar con los propios prejuicios y precomprensiones.

Sin embargo, los muros ya existen. El mundo está lleno de ellos. Esto nos lleva a la tercera pregunta (*¿cómo devolver un muro a su estado umbral?*). ¿Qué hacemos cuando nos enfrentamos a un muro? Ya esta locución – "enfrentarse a un muro" – implica que estamos bien encaminados, pues revela que somos capaces de percibirlo, de observarlo, de ser conscientes de su presencia. Si, por el contrario, el muro estuviera "detrás de nosotros", idealmente fuera de nuestro campo de visión y – metafóricamente hablando – de nuestra conciencia, todo sería mucho más difícil. Significaría que ni siquiera nos damos cuenta de que el muro está ahí, de que existe y produce efectos, porque – al estar completamente inmersos en la cultura que lo generó y, por tanto, acostumbrados a un determinado *milieu* social – se nos ha hecho completamente obvio, evidente, familiar, cercano. Los muros invisibles son sin duda los más insidiosos, resistentes y los que provocan mayores injusticias, ya que naturalizan las prácticas excluyentes y ahogan así cualquier posible disidencia. En este caso, necesitaríamos algún "choque", alguna experiencia que nos desestabilice, que mine los marcos de sentido con los que interpretamos el mundo, que nos lleve más allá de lo obvio, desfamiliarizándonos con lo que damos por sentado, hasta percibir la presencia y la acción del muro. La educación puede intervenir precisamente en este aspecto: hacer visibles y tangibles los muros. Ver los muros es el primer paso y es una condición necesaria, aunque no sufi-

ciente. Una vez que tomamos conciencia de los muros, de hecho, también necesitamos comprender cómo podemos devolverlos a su estado umbral, es decir, hacerlos más maleables, móviles, plurales, permeables, porosos, fluidos, atravesables. También aquí la educación desempeña un papel esencial, ya que promueve experiencias de mestizaje, de contacto con la alteridad, de reelaboración de la vida cotidiana, que contribuyen a sacudir los cimientos sobre los que descansan los muros, aflojando el pegamento – los vínculos – que los mantiene unidos. Pero esto no es bastante para derribar un muro y regenerar un umbral. Es necesario integrar la acción educativa con una acción social y política más amplia y articulada, construyendo alianzas y convergencias entre múltiples actores, movimientos e instituciones. Para ejemplificar este tipo de transformación, cabe hacer referencia a dos acontecimientos de especial relevancia simbólica y político-pedagógica.

La primera se refiere a la estatua de "Marco Cavallo", una escultura de madera y cartón piedra de unos 4 metros de altura y color azul, con forma de caballo, creada colectivamente en 1973 gracias a la contribución de los talleres de arte del interior del manicomio de Trieste, durante la gestión de Franco Basaglia, que era su director en aquel momento (Ferrante et al. 2020). De acuerdo con la decisión de los pacientes, se quiso que fuera tan grande para contener idealmente todos sus deseos y sueños, para llevarlos fuera, al territorio, a la ciudad. Marco Cavallo, en otras palabras, era un símbolo de esa parte de la humanidad que es socialmente invisible y no reconocida, encarcelada dentro de los manicomios en una condición de opresión. Dado que la obra era demasiado alta y voluminosa, los pacientes y el personal del psiquiátrico tuvieron que romper el dintel y la cristalera de la puerta de entrada al hospital para poder sacarla de la instalación. En este caso, por tanto, se creó un umbral mediante la demolición simbólica y material de un muro.

El segundo acontecimiento se refiere a lo ocurrido más recientemente en el teatro del Instituto Penal para Adolescentes "Cesare Beccaria" de Milán (Berni, 2024). Desde hace algunos años existe un teatro "real" dentro del instituto, donde se representan espectáculos fruto del trabajo de la compañía de jóvenes detenidos. El teatro también es accesible a los ciudadanos gracias a una puerta que lo comunica directamente con el exterior. Esta característica

lo convierte en un caso único dentro de las experiencias de teatro carcelario en Italia y probablemente también a nivel europeo. La decisión de Puntozero – una asociación sin ánimo de lucro que produce obras de teatro y películas y gestiona el taller de teatro en el Beccaria. – de construir un teatro físico dentro del instituto con una puerta que lo abre concretamente al exterior ha convertido en híbrido, liminal, poroso y permeable un espacio que, aunque físicamente se encuentra dentro del instituto, está normativamente fuera y, por tanto, libre del régimen disciplinario de la prisión. Concretamente y simbólicamente, de hecho, la puerta permite que entren en el teatro otros y diferentes tipos de sujetos y objetos: adolescentes del exterior, con sus mochilas y efectos personales; ordenadores utilizados para la promoción de las representaciones; cables y enchufes para la parte técnica; vestuario escénico que hay que elegir y probarse; maquillaje; y, por último, comida, que atraviesa continuamente esa puerta y nunca desaparece de la escena. Una vez más, por lo tanto, se ha creado simbólicamente y materialmente un umbral donde antes había un muro.

Se trata de dos eventos de profundidad política y socioeducativa, que en su articulación y complejidad permiten divisar el entrelazado de dimensiones necesarias para crear prácticas inclusivas, equitativas y sostenibles, desatando procesos que despotencian y desmontan muros, construyendo nuevos umbrales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baricco, A. (2006). *I Barbari. Saggio sulla mutazione*. Feltrinelli.

Berni, V. (2024). La forza affettiva come parte della trama materiale dell'educazione. L'esempio del laboratorio teatrale dell'I.P.M. "C. Beccaria". In P. Barone, G. Cucuzza & A. Ferrante (Eds.), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo* (pp. 163-175). FrancoAngeli.

Biesta, G. (2019). *Obstinate education. Reconnecting school and society*. Brill.

Braidotti, R. (2003). *In metamorfosi. Verso una teoria materialistica del divenire*. Feltrinelli.

Braidotti, R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Meltemi.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.

Crescenza, G. (Ed.) (2024). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Progedit.

D'Aprile, G. (2018). Del confine come *limen*, fondamento dell'essere. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (Eds.), *Diritti Cittadinanza Inclusione* (pp. 95-106). Pensa Multimedia.

Ferrante, A. (2020). Inclusione sociale: significati e prospettive. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 93-107). Guerini.

Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M. B. & Palmieri, C. (Eds.) (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Guerini.

Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Doubleday.

Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Simon y Schuster.

Oliverio, S. (2010). L'inclusione interculturale come frontiera educativa. In M. Striano (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (pp. 52-79). FrancoAngeli.

Orsenigo, J. (2020). Lo spazio pedagogico tra inclusione ed esclusione. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 49-62). Guerini.

Palmieri, C. (2018), Agire l'inclusione sociale: condizioni di possibilità e limiti del lavoro educativo. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (Eds.), *Diritti Cittadinanza Inclusione* (pp. 133-142). Pensa Multimedia.

Polenghi, S., Fiorucci, M. & Agostinetto, L. (Eds.) (2018). *Diritti Cittadinanza Inclusione*. Pensa Multimedia.

Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Guerini.

Schianchi, M. (Ed.) (2024). *Le contraddizioni dell'inclusione. Il lavoro socio-educativo nei servizi per la disabilità tra criticità e prospettive*. Mimesis.

Striano, M. (Ed.) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. FrancoAngeli.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Valerio, P., Striano, M. & Oliverio, S. (Eds.) (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Liguori.

Vergani, M. (2012). *Separazione e relazione*. ETS.

Università degli Studi di Milano-Bicocca
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE “R. MASSA”

Milano, 08.07.2025

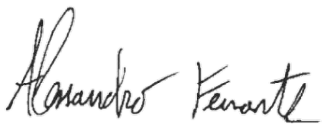
Oggetto: Dichiarazione attribuzioni

Con la presente si attesta che il contributo scientifico

Ferrante A. y Buzzacchi C. (2025). “Muros y umbrales como metáforas de inclusión y exclusión social”, in *Proteger la Humanidad. Educar entre la fragilidad y la resiliencia*, a cura di R. Roig-Vila e G. Crescenza, pp. 103-120. Alicante: Grupo Kiobus Editorial. Con la colaboración de Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital
è frutto di una stretta collaborazione fra gli Autori, che hanno discusso collegialmente ogni sua parte. A fini concorsuali, i paragrafi 1, 2 e 3 sono da attribuire ad Alessandro Ferrante, i paragrafi 4 e 5 sono da attribuire Chiara Buzzacchi, che ne ha anche curato la traduzione in spagnolo.

In fede,

Prof. Alessandro Ferrante



Dott.ssa Chiara Buzzacchi