Saberes y políticas sobre Educación Inclusiva

Rodolfo Cruz Vadillo

CELAPEC
Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

Saberes y política sobre Educación Inclusiva

Rodolfo Cruz Vadillo

Esta obra propone una exploración cuidadosa y crítica de las prácticas, discursos y políticas que configuran la educación contemporánea, con especial atención a los desafíos de la inclusión y la justicia educativa. A partir de una investigación profunda y una perspectiva interpretativa, el autor deshilvana las tensiones entre las aspiraciones normativas y las realidades escolares, invitando a reconsiderar nociones como vulnerabilidad, equidad y sentido pedagógico.

Una lectura imprescindible para docentes, investigadoras e investigadores, estudiantes de pedagogía y tomadores de decisiones educativas que busquen comprender no solo *qué* se propone la inclusión, sino *cómo* y *por qué* debe ser repensada desde una práctica crítica, ética y contextualizada.

Rodolfo Cruz Vadillo es profesor-investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana y Doctor en Pensamiento Crítico por el Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico. Ha desarrollado una extensa trayectoria académica centrada en políticas educativas, inclusión educativa, discapacidad y formación docente, con más de 30 artículos científicos y más de 50 publicaciones entre libros y capítulos académicos. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNII) y participa activamente en redes académicas dedicadas a la investigación educativa en América Latina.

CELAPEC
Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

Saberes y políticas sobre educación inclusiva

Rodolfo Cruz Vadillo

CELAPEC
Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

Este libro está dictaminado por pares académicos y avalado por el departamento editorial del Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico.

Primera edición 2026.

© Rodolfo Cruz Vadillo
© Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico
Ciudad Juárez, Chih., México.
editorial@celapec.edu.mx

ISBN 978-607-26654-7-7.

Reservados todos los derechos. Apoyamos la libre reproducción o transmisión total o parcial de este libro por cualquier procedimiento electrónico o mecánico, incluido fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento de información, siempre y cuando se realice sin fines de lucro o medro alguno.

Imagen y diseño de portada: Alejandra Torres León.

Disponible en formato electrónico en: www.celapec.edu.mx

ÍNDICE

Introducción *7*
Emplazamiento analítico 18
Capítulo 1. Algunas rutas conceptuales y metodológicas para la comprensión del objeto: posición y estatus *27*
La justicia social y educativa en los procesos de inclusión en la escuela 35
Justicia social: la posición y el estatus del sujeto 39
Posición epistémica y estatus ontopolítico 43
Inclusión epistémica: epistemicidio e injusticia epistémica en la discapacidad 49
Epistemicidio y discapacidad 61
Capítulo 2. Dispositivo, verdad y subjetivación: posición y estatus *70*
Dispositivos y tecnologías: la escuela y la educación inclusiva 83
La producción de verdad y los efectos de verdad 96
Capítulo 3. Las políticas de educación inclusiva: la posición epistémica y el estatus ontopolítico como formas de experiencia *108*
Políticas internacionales sobre educación inclusiva: la necesidad como posibilidad de posición y estatus 119
Declaración Mundial de Educación para Todos 119
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, La Declaración de Salamanca 125
Declaración de Cochabamba y Foro Mundial de educación 128
La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro 132
Declaración de Incheón y Los Objetivos del desarrollo sostenible 136
Capítulo 4. Políticas educativas internacionales, leyes sobre discapacidad y su inclusión a la educación *142*
Políticas internacionales sobre discapacidad 152

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad 152
Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las Personas con discapacidad..... 161
La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 168
Leyes y ordenamientos mexicanos en materia de inclusión y discapacidad 176
Ley General de Educación: ¿reafirmación de una subjetividad? 177
Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad: afirmación del déficit 186
Capítulo 5. Producción de conocimiento y subjetividad 195
El dispositivo de la educación inclusiva en la producción científica..... 204
Trabajos que ponen su foco en la Educación inclusiva 208
Trabajos centrados en el significante discapacidad 213
Posición y estatus en la producción científica mexicana 216
Posición epistémica negativa 219
Posición epistémica positiva 256
Conclusiones 266
Referencias..... 281

INTRODUCCIÓN

Tomemos como ejemplo una institución educativa, la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan ahí, las diversas personas que viven o se encuentran, cada una con su función, su carácter bien definido -todas esas cosas constituyen un entramado de capacidad- comunicación- poder (Foucault, 1998, p. 19).

La pregunta central que sostiene este texto está relacionada con los efectos de un tipo de educación cuya finalidad es la igualación de las oportunidades y el ejercicio equitativo que lleve a una justicia social por la vía de la intervención educativa y escolar. Efecto y finalidad parecen sólo diferencias de orden semántico que pueden ser mínimas, no obstante, representan espacios simbólicos que son habitados por una gran diferencia ¿Cuál es el sujeto al que se refiere? ¿Y cuáles los espacios simbólicos o la gran diferencia que implican posicionamientos ontológicos y epistémicos diversos? Mientras las finalidades de una propuesta teórico- política pueden plantear de forma objetivada y concreta sus propósitos a través del ejercicio discursivo, intentando fijar sus márgenes, alcances, características, precisiones de forma más o menos precisa e inteligible. Los efectos están contenidos justamente en la línea que divide su exterioridad con su interioridad discursiva. Las finalidades colocan al interior una gran cantidad de ideas que, a simple vista son coherentes entre sí pues poseen cierta estructura que permite identificar los vasos comunicantes entre los significantes y los significados articulados,

No obstante, los efectos son otros. Aparecen precisamente en una relación de tensión permanente entre los

postulados y principios, que dotan de coherencia interna al discurso y su exterioridad que no cesa de plantear otras posibilidades, interpretaciones y lecturas a partir de su impronta simbólica que puede identificarse en el juego constante de la representación de los espacios, las relaciones, los significados que no dejan de intentar penetrar los discursos y territorializar los significantes para dar posibilidad a otras lecturas que, en principio, pueden diferir de los sentidos desde los cuales fue construido el texto.

Lo anterior no refiere a sólo la resistencia que, desde ciertos horizontes y con base en determinadas condiciones de recepción es recibido, interpretado y traducido a un determinado discurso; además describe el elemento dinámico y cambiante de todo discurso a medida que en su diferimiento provoca el continuo juego hermenéutico que lleva a cuestionar el sentido último del mismo, su posibilidad y principio fundante.

Desde este marco analítico, Foucault ha sido uno de los intelectuales que más ha dado cuenta de este carácter dinámico y geográfico del discurso (Castro, 2023). Este autor ha señalado las lógicas que posibilitan, solo de forma momentánea, dar un cierto orden a lo que se dice para posteriormente viabilizar el estatus desde el cual será leído e interpretado dicho discurso. Ya sea como una verdad que es recibida a partir de la coherencia con los elementos internos (y su posible correspondencia con las lógicas y sistemas de razón de una exterioridad que también lo constituye); o ya sea como meramente ruido y sin razón por no haber construido su estructura a partir de lo que es posible pensar y ser emitido discursivamente en determinado momento y espacio.

Bajo este marco, la educación inclusiva puede ser entendida como un discurso cuya finalidad principal está

en hacer frente a las formas de exclusión que históricamente, se han postrado sobre algunos colectivos y sujetos (Echeita, 2014: Giné, 2009), debido a complejas formas simbólicas de representación ontológica que los han ubicado o posicionado en un estatus (también simbólico) de inferioridad, rareza, anormalidad (Álvarez-Uría, 1996), peligrosidad e indeseabilidad (Pié, 2014).

Hacer frente a los procesos de marginación, exclusión, violencia, discriminación, racismo, capacitismo, machismo, y muchos otros significantes que funcionan como elementos simbólicos que producen desigualdad e injusticia, requiere una serie de acciones que permitan la transformación de los espacios, las relaciones y los estados de realidad, para dar cuenta de reivindicaciones que puedan llevar a mayor igualdad por vía de un ejercicio equitativo, basado en ciertos valores y comprometido con la persona en toda su humanidad. Todo desde una perspectiva de derecho. Esto, *grosso modo* es lo que puede identificarse como las finalidades de una educación inclusiva: la dinamización y modificación del estado de cosas, para dar paso al reconocimiento e incorporación de aquéllos que no estaban o que se encontraban en los márgenes, por lo que su participación era casual, extraña, no principal, siempre en los bordes, segregada y limitada.

Revertir la situación implica pensar en la manera en que discursiva y materialmente, se puede hacer frente a lo que de forma genérica se ha entendido como producciones de exclusión social y educativa. Pensar su contrario implica el establecimiento de relaciones antagónicas que posibiliten la existencia por la vía de la extinción de lo incorrecto, adecuado o justo. Una negación ontológica de aquello que reprime, suprime y asfixia toda existencia posible. Así, la inclusión parece un significante plausible que puede reposicionar lo que ha sido mal

colocado en el espacio social y permitir la participación y convivencia de todos en los mismos lugares.

Sin embargo, para que esto pueda ser posible se requiere un nuevo ejercicio de identificación de las diferencias y diversidades que han quedado al margen, soterradas o que ocupan zonas de vulnerabilidad (Castel, 2000). La ubicación y representación de identidades y formas de existencia no válidas, implica repensar el *estatus* que han tenido y que ha posibilitado este hecho e implica explicar los *cómo* y los *por qué*. En otras palabras, se vuelve necesario comprender las lógicas que hicieron posible la posición y *estatus* social en relación con determinado espacio geográfico, cultural, político y económico. Para posteriormente, poder emplazar ciertas convenciones de intervención que permitan su reclasificación en dicho espacio.

Hasta este punto las finalidades parecen ser claras, pues propugnan por la modificación de las posiciones y estatus de los sujetos en relación con el contexto inmediato y mediato de referencia. No obstante, el interrogante puede aparecer ahí donde se realiza el ejercicio de reposicionamiento; es decir las implicaciones que tiene la movilización y transformación de los lugares asignados y la reasignación de los mismos. ¿Cuáles son las lógicas desde las cuales es posible este cambio? ¿Cuáles son los márgenes o límites de esta reubicación? ¿Bajo qué fundamentos ontológicos y epistémicos se ha llevado a cabo? y, sobre todo, ¿Qué efectos ha tenido en las existencias de los sujetos, en su subjetividad, en su experiencia?

Posición y estatus parecen ser centrales en lo que respecta al discurso de la educación inclusiva, sobre todo si se reconoce que aquello en juego cotidianamente en los espacios sociales y educativos es la afirmación de ciertas

subjetividades como válidas. En este sentido la lucha simbólica y material que se lleva a cabo al interior de lugares institucionalizados como son las escuelas, refiere un ejercicio distributivo cual coreografía, que replantee las marginaciones, las centralidades, los protagonismos y los antagonismos; implica una acción de desmontaje de las tecnologías y dispositivos escolares y educativos que han favorecido a algunos y han negado y rechazado a otros.

Sin embargo, también refiere la revisión de este nuevo dispositivo que se ha levantado para des-territorializar lo territorializado, para ocupar el lugar simbólico que ha quedado vacío por no antojarse legítimo. Dicho ejercicio necesita forzosamente de una lente analítica capaz de identificar lo que ha cambiado o se ha transformado. Pero sobre todo requiere de lo que puede ser un resabio de la coreografía anterior, que gracias al ejercicio constructivo al que ha sido sometido ha podido emerger con otros tintes, bajo otra piel, posiblemente más humana y justa; pero al fin de cuenta basado en un igual o similar principio fundante que ha servido para la exclusión, marginación y violencia sobre otros.

Lo anterior puede ser visible a través de la identificación de las subjetividades que pretende producir este mediante el ejercicio simbólico. Puede ser visible a partir también de las posibilidades de reposicionamientos a partir de las características que siguen siendo el límite de lo permitido, lo adecuado y lo correcto. Atender lo anterior, refiere el reconocimiento de las nuevas relaciones posibles, de los antagonismos presentes y sobre todo del efecto que es producido en el mismo momento que el ejercicio coreográfico ha empezado.

Para lograr el cometido son dos los recursos centrales que están a la mano y que pueden servir de informantes

clave. Por un lado, las políticas que han proliferado en las últimas décadas, donde se han hecho presentes las finalidades de la educación inclusiva. Por otro, está la producción científica de la época en la cual se han construido y nutrido discursos educativos sobre inclusión que han mostrado realidades, principios y resultados a partir de las modificaciones realizadas.

Ambos recursos interesan de forma central por varias cuestiones: permiten observar la construcción y racionalidad de un discurso que implica un acto político- educativo, poseen estatus de verdad en la medida que pasan por la posición de legalidad y cientificidad, son producto de las interpretaciones y lecturas humanas por lo que en ellos son visibles las traducciones, reelaboraciones, tensiones y contradicciones y, son los principales insumos que permiten la materialización del ejercicio inclusivo en educación.

Es por lo anterior que este trabajo pretende responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los efectos que la producción discursiva de educación inclusiva y las políticas han tenido en la idea de la experiencia de la discapacidad en México? ¿Cómo se ha traducido en dichas políticas el significante "discapacidad"? ¿Cómo se constituye e instituye el sujeto de la discapacidad en la producción discursiva mexicana? ¿Qué formas de racionalidad sostienen las construcciones simbólicas de la producción discursiva sobre la educación inclusiva de la discapacidad?

Este trabajo se justifica desde varios niveles. Uno de ellos es político, pues pretende ayudar a visibilizar las complejas relaciones que se tejen en los espacios escolares en torno al tema de la educación inclusiva y, con ello, coadyuvar a repensar el papel político que tiene la escuela, sus lógicas y racionalidades. Por otra parte, se

justifica en lo social, pues el tema no es una preocupación que se da en la escuela y desde la escuela. Fuera de los márgenes de las instituciones coexisten otras formas de exclusión y de desigualdad que se traslapan y articulan y, al hacerlo, dificulta ubicar sus márgenes. Por otra parte, este trabajo tiene una justificación educativa, pues sirve para realizar una autocrítica a las intervenciones que se realizan desde el margen escolar. Intervenciones que muchas veces no son conscientes de las producciones subjetivantes que se instauran a partir de la impronta y deseabilidad sobre ciertas maneras de ser y estar en el mundo.

En este trabajo, interesa establecer una discusión en donde se hagan visibles las formas en que la educación inclusiva es, sobre cualquier otra cosa, un ejercicio epistémico y político y, por tanto, no restringido a cuestiones de aprendizaje. Es decir, reduciendo lo educativo a mera cuestión pragmática e instrumental. En este mismo sentido no está libre de ciertas tensiones que permiten la producción de formas de exclusión sutiles por vía de la afirmación de ciertas subjetividades que han sido traducidas en un determinado estatus y posición.

Para lograr lo anterior es necesario analizar las políticas y ordenamientos normativos que abordan el tema de la educación inclusiva y la producción científica que se presenta como parte del discurso inclusivo. En este sentido, interesa hacer foco en un colectivo que parece representar el tipo ideal límite del ejercicio de inclusión en educación, debido a ciertas características que se estiman encontrarse en una relación antagónica con los propios principios educativos y escolares.

Con lo anterior se hace referencia al tema de la discapacidad y el estatus que guarda dentro de los discursos sobre educación inclusiva en México. Este trabajo

consta de dos dimensiones analíticas. En primer lugar, atiende a un ejercicio sobre las políticas educativas internacionales/mundiales que abordan el tema de la educación inclusiva y la discapacidad. En un segundo momento aborda una revisión de la producción científica en México sobre el tema, atendiendo las lógicas desde las cuales se han producido el sentido de la educación inclusiva y el estatus que tiene la discapacidad en dichas formas institucionalizadas escolares. En este marco políticas y producción científica permiten pensar a la educación inclusiva y los procesos de escolarización como un dispositivo que es posible a partir de la existencia de ciertas tecnologías como lo son los documentos legales y normativos (políticas educativas) y los textos científicos que abordan el tema.

En lo que respecta a la primera parte, si bien son muchos y variados los documentos que pueden relacionarse con el tema de la educación inclusiva (como ya se ha comentado), sólo se seleccionaron ciertos textos que debido a su impacto simbólico en materia de política han significado un hito o parteaguas en las formas en que se ha traducido dicho principio y significante en los espacios escolares. Con lo anterior se hace referencia a la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos,* fruto de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990; *la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* (Declaración de Salamanca, 1994); *La Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI* (2001). *El Foro Mundial sobre la Educación* (Informe final, 2000); la Declaración del Milenio (2000); *La educación Inclusiva: El camino hacia el futuro* (2008); *la Declaración de Incheon y Marco de Acción* (2015); y *los ODS* (Objetivos del Desarrollo Sostenible, 2016)

En el caso del tema de la discapacidad, si bien hay diversos documentos que pueden ser de importancia debido a lo que han signado en el devenir, posibilitando avances y construcciones positivas sobre la noción de discapacidad, como por ejemplo, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*, donde se sientan las bases de la dignidad que es intrínseca a todo ser humano y sujeto, por tanto inalienable o el *Convenio sobre la readaptación profesional y el Empleo (personas in-válidas) de la Organización Internacional del Trabajo* (1983). También se encuentran los *Principios para la protección de los Enfermos Mentales y el Mejoramiento de la Atención de la Salud Mental* (ONU,1991) además de documentos como *Hacia una sociedad para todos: Estrategia a largo plazo para promover la aplicación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos hasta el Año 2000*, o *La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (PcD)* del año1999, junto con el *Programa de Acción para el Decenio de las Américas: por los derechos y la dignidad de las PcD 2006-2016.*

No obstante, en este trabajo interesa rescatar y analizar tres documentos considerados hitos y retomados de forma constante en los discursos científicos y de política que se emplean para los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. Siendo el primero de ellos el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (ONU,1982); segundo, *Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las PcD* (ONU, 1993); y, por último, la *Convención sobre los Derechos de las PcD* (2008).

Por su parte, en lo que respecta a la mirada nacional, el foco analítico estará dirigido a las leyes y ordenamientos normativos en los cuales es posible identificar las huellas y menciones de lo que la educación inclusiva y

la discapacidad se va a referir, por ejemplo, la *Ley General de Educación* y la *Ley sobre inclusión de personas con discapacidad* vigente.

En dichos documentos es posible identificar los discursos de verdad sobre la inclusión en educación, sobre todo y de forma concreta, las posiciones epistémicas y el estatus desde las cuales se ha instituido la estructuralidad de lo inclusivo. En este sentido, son visibles las formas en que se nombran las relaciones, se clasifican los sujetos, se les asigna un lugar y se precisa la acción que va a posibilitar cierta relación.

En una segunda parte, para aproximarse al análisis de la producción científica en México, en un primer momento se demarcó un espacio temporal que ubica los trabajos de la década de 2011 a 2021. En este sentido, se analizaron algunas bases de datos como *Scopus, JCR, Scimago, Elsevier, Web of Science,* CONACYT*, Redalyc y Latindex*; utilizando las palabras clave inclusión educativa y educación inclusiva. Se identificaron 77 trabajos que concuerdan con las características antes descritas.

De los 77 textos, 68 son artículos científicos publicados en diversas revistas tanto nacionales como internacionales, cuidando que la investigación fuera desde un contexto mexicano; y 9 son capítulos de libro igualmente realizados en un contexto mexicano.

Este trabajo es producto de una investigación que parte desde una perspectiva cualitativa-interpretativa en la cual el interés no está centrado en describir y mostrar lo que las políticas y los textos científicos dicen de manera concreta sobre la inclusión de la discapacidad en la educación. Más bien resalta la comprensión sobre la lógica y mecanismos que permiten ciertos procesos de subjetivación que posibilitan pensar en las formas en que se instaura la verdad de dichas acciones y prácticas, a partir

de la posición y el estatus desde el cual se ubica a los sujetos. Así, el foco son los efectos sobre la subjetividad de los sujetos que son sujetos de un discurso inclusivo.

En el Capítulo I se aborda lo referente a los elementos de orden conceptual y metodológico que permiten encuadrar en el trabajo las discusiones, tanto en lo referente a la perspectiva epistemológica y teórica, como a su congruencia con las formas de proceder más relacionadas con cuestiones de método. La intención es sentar las bases de la discusión teórica que sirve de marco comprensivo a lo largo del trabajo y articular las discusiones con las formas en que el conocimiento se construye.

En el Capítulo II se da paso a una discusión sobre el posicionamiento epistemológico del trabajo, aquí se retoma el fundamento que permite explicitar el *locus* de enunciación desde el cual se emplaza el texto. Sobre todo, con un enfoque puesto en la propuesta de Foucault, lo cual representa una de las principales miradas del mismo.

En el Capítulo III se analizan las políticas internacionales sobre educación inclusiva intentando hacer énfasis en las formas en que explicitan las prácticas de inclusión y la discapacidad. El Capítulo IV representa una continuación del análisis de las políticas, pero ahora se hace énfasis en las leyes y documentos normativos tanto internacionales como nacionales sobre el tema de la discapacidad.

En el Capítulo V se realiza un análisis a la producción científica, intentando identificar las formas en que los discursos de educación inclusiva y discapacidad aparecen como enunciados de verdad. Para finalizar se presentan algunas conclusiones de la revisión realizada.

Emplazamiento analítico

Para Foucault (1979), su teoría debe servir como una caja de herramientas que permitan al sujeto aproximarse a lo que intenta estudiar. Si bien, lejos está de pensarse a la teoría con un matiz instrumental, se mantiene la idea de cierto ejercicio heurístico que los conceptos y posicionamientos pasados por determinada grilla analítica pueden permitir:

> La figura de *la caja de herramientas*, pese a ofrecer una representación plástica y antidogmática de la teoría (Lorenzini, Revel y Sforzini, 2013:19), ha sido criticada por su excesiva facilidad (Braunstein, Lorenzini, Revel, Revel y Sforzini, 2017: 9) y porque parece sugerir que con los textos de Foucault se puede hacer cualquier cosa.[…] Foucault sin embargo sostiene Brossat (2014: 263-265), habría precisado que sus útiles se destinaban a ser empleados para cuestionar los *sistemas de poder*, no para reforzarlos, incluyendo entre éstos a las instituciones académicas (Vázquez, 2021, p. 13).

Así, la caja de herramientas es un recurso que, si bien posee flexibilidad, no implica un uso cualquiera ni puede ocuparse para fines en los que no se tenga una intención y mirada crítica. Para este trabajo (como ya se ha mencionado) se ha hecho uso de algunas herramientas de dicha caja para poder aproximarse a los discursos de verdad contenidos tanto en la producción científica como en las propias políticas educativas sobre el tema de la educación inclusiva y la discapacidad. Si bien Michel Foucault nunca hizo una gran teoría, sí dejó huellas de una analítica que puede permitir la aproximación a problemáticas como las que toca este trabajo. Lo anterior se presenta a continuación a modo de momentos heurísticos sobre el manejo de los documentos señalados.

Uno de los propósitos es traer a recuperación elementos históricos al presente, no con la intención de rescatar el orden cronológico y la reconstrucción de los hechos, sino para hacer una historia del presente. Pudiendo explicar así cómo es que hoy por hoy llegamos por ejemplo a pensar el tema de la inclusión de personas con discapacidad y cómo se convirtió en política y producción científica. Un primer ejercicio analítico para lograr lo anterior, es realizar *La problematización:*

> Una problematización hace aparecer una dificultad cuando la actividad de pensar establece nuevas relaciones entre elementos que antes ya existían. Así, una problematización es un encuentro de prácticas discursivas y no discursivas que introducen algo como objeto de pensamiento (Castel 1994: 238), es decir, que introducen algo dentro del juego de lo verdadero y de lo falso, o de lo aceptable y lo inaceptable, de la distinción epistemológica entre verdad y error o de la distinción normativa entre lo adecuado y lo inadecuado (Vázquez, 2021, p. 72).

En otras palabras, esta problematización implica un acto de distanciamiento de los hechos tal cual aparecen de forma casi natural a la experiencia, aspectos que incluso ya están sedimentados, naturalizados y que a primera vista ocupan el lugar de lo dado. En este trabajo hay dos cuestiones que parecen surgir bajo estas características y que se abordan de forma más precisa en sus respectivos apartados. Por un lado, se hace foco en la estructura escolar, entendida como un dispositivo que ha resistido en el tiempo, conservando parte de su estructuralidad. Sospechando que, siendo un lugar tan familiar para toda persona ubicada en la modernidad, sea casual que muchas veces se deje de ver con extrañeza, es decir, realizar un ejercicio de crítica que permita identificar lo que al ser tan cercano se encuentra en un plano inconsciente.

En otras palabras, reflexionar, desde otras miradas y posiciones, lo que ya a fuerza de iteración, de cotidianidad, está dado por supuesto, por lo que no se interroga y no se desmonta discursivamente para realizar un nuevo montaje después de la puesta a examen de sus lógicas y sistemas de razón.

Por ejemplo, esto parece ocurrir cuando se emplazan procesos de inclusión en el ámbito escolar. Por lo regular lo primero que se cuestiona es si las capacidades, características y demás del sujeto son suficientes para poder estar en la escuela y aprender. Dicho aprendizaje implica la imposición de una determinada estructura cognitiva y espacio- temporal que marca la asimilación a los tiempos institucionales, a los *currículos* escolares, a los espacios demarcados que lo sujetan a un ritmo específico, a una especie de coreografía donde es necesario ir al compás marcado por el propio dispositivo. Así, cuando hay un sujeto que no se asimila a estas condiciones lo primero que se hace es sospechar sobre su naturaleza. Su reducción a lo orgánico permite situarlo en cierta posición donde se sospecha patología, desviación o déficit. Una vez que esto ha pasado, viene un proceso de individuación donde es apartado para ser examinado y poder así realizar un acto de nominación, un ejercicio de etiquetamiento que devendrá en su estatus.

Lejos se está de pensar en todo lo arbitrario en lo que el dispositivo escolar se fundamenta, cavilando que la colocación por edades de los estudiantes es algo natural que permite una comparación cuasi científica por vía la estructura de un cierto saber sobre la evolución humana, que basada en una abstracción, produce sujetos anormales y normales (Burman, 1998). Una vez que se ha reducido el sujeto a organismo (Laing, 1975), es posible facilitar su condición de estigmatizado, es decir, de

desacreditado (Goffman, 2001). En este sentido, lejos se está de cuestionar esos tiempos institucionales y las disposiciones espaciales que no responden a las experiencias vividas de los sujetos, sino a un ejercicio de institucionalización de regímenes de normalidad que pasan por universales, dejando al margen aquello que no se ajusta.

Por otra parte, dicho ejercicio de problematización lleva a mirar de otra forma la idea de discapacidad, pues es un hecho que, en algunos casos, la cuestión pasa como evidente y escasamente problemática, pues también la marca del cuerpo, sus estigmas, sus atributos o la falta de ellos, bajo una mirada determinada, da cuenta de lo dado de la situación/condición del sujeto, por lo que ahí donde la reducción ontológica se limita a una idea de déficit, ya no hay mucho que explicar. La discapacidad existe y no porque esté en relación con un contexto, sino porque hay un sujeto en falta, poco común, anormal, que sin duda representa una incapacidad.

El segundo ejercicio analítico es "relacionar lo visible con lo decible". Aquí, el trabajo se centra en recuperar, a partir de esa nueva mirada a lo naturalizado, las formas discursivas desde las cuales es posible la voluntad de verdad que lleva consigo relaciones de poder.

> ¿Cómo se relaciona lo discursivo, esto es, los enunciados o cosas dichas, con las visibilidades discursivas? Del mismo modo que el pensamiento no es una precondición del discurso sino un efecto del mismo, los objetos y los sujetos deben ser considerados, no como realidades previas al discurso, sino como productos de la propia práctica discursiva (Vázquez, 2021, p. 95).

Aquí, lo que importa es cómo lo que es visible también es nombrable y, por ende, existente a partir de determinada práctica discursiva. Por ejemplo, este ejercicio se

realiza a través de las formas en que, tanto en las políticas como en la literatura científica, se hace aparecer a la discapacidad pero desde el marco de lo escolar. Si en lo social hay clasificaciones que permiten hacer existir diferencias entre los sujetos, las escuelas realizan las suyas para la identificación de estos. Tal es el caso de la idea de "necesidad educativa", la cual no solo aparece en documentos de tipo científico, también en las políticas que premian la inclusión de sujetos con discapacidad en los espacios escolares.

La relevancia de las formas de nombrar es importante pues permite pensar en la posición discursiva en la que son colocados los sujetos. Así cuando los estudiantes que deben ser incluidos, se piensa que presentan necesidades educativas y se permite la producción de sujetos ausentes y carentes. La necesidad implica falta, por lo que pareciera que este sintagma solo involucra de primera entrada una forma más políticamente correcta de nombrar a los que se consideran anormales. Sin embargo, también esconde otra cuestión y esto tiene que ver con el dispositivo escolar. Que un sujeto presente una necesidad educativa frente a las demandas escolares permite pasar por natural y legítimo, (es decir escasamente arbitrario) lo que se produce al interior de las instituciones educativas.

Como menciona (Plá, 2019), la necesidad es algo que se tiene porque se tiene, entonces no sólo el sujeto pasa al lugar de la falta, sino que se naturaliza la arbitrariedad desde la cual está construido el dispositivo escolar, produciendo ausencia ahí donde no se corresponden los sujetos con lo solicitado en las aulas. Lo anterior es interesante, pues permite visibilizar cómo opera, tanto la producción de ausencia como la de ignorancia en la escuela,

la cual consiente reafirmar qué formas de existencia son las normales, adecuadas y aquéllas que no lo son.

Un tercer ejercicio analítico implica "Describir relaciones regulares y transformables en enunciados […]. Los discursos deben ser entendidos como agrupaciones de enunciados que estructuran el modo en que una cosa es pensada y el modo en que actuamos sobre la base de pensamiento" (Vázquez, 2021, p. 103). Es decir, en este punto lo que interesa es poder ver en forma más amplia una determinada práctica discursiva, ahí donde ciertas ideas o conceptos empiezan a relacionarse con el todo, pasando por enunciados que, por tanto, son verdaderos en la medida que presentan cierta coherencia simbólica a partir de lo que es posible ser dicho en determinado régimen de verdad.

Un ejemplo en este trabajo es identificar cómo la idea de necesidad educativa del sujeto de la falta, de la reducción ontológica del sujeto a mero organismo, a su "déficit", es legitimada en determinados enunciados por ser considerados científicos. Esto va a ser visible en ciertas ideas de la producción científica que también aparecen en las políticas sobre la posición y el estatus de, en este caso, los sujetos con discapacidad. Aquí lo importante será ver cómo estos discursos pueden entrar legítima y racionalmente a una propuesta de inclusión. Y aunque estén basados en cierto ejercicio donde la inclusión es incompleta, excluyente (Gentili, 2011) o diferencial (Plá, 2019), aparecen como con estatus de verdad, pues por un lado sostienen la evidencia empírica de lo que es visible en la escuela y por otro, señalan la no concordancia de ciertos sujetos con lo dispuesto en el dispositivo. Más específicamente: ¿cómo un ejercicio de esta naturaleza que establece ciertas distinciones, que busca la "inclusión" se basa en la afirmación de lo normal, de una

forma de ser sujeto que es considerada adecuada, correcta, por ser capaz, y por tener un cuerpo completo?

El mismo enunciado científico y político que defiende la inclusión, lo hace señalando como horizonte de llegada cuerpos y mentes funcionales.

Un cuarto ejercicio analítico implica:

> Describir sistemáticamente las posiciones de sujeto y sus relaciones. El concepto de práctica divisoria […]. Lo que hay que hacer es detallar sistemáticamente los sujetos y grupos de personas que aparecen en los textos y reconstruir lo que cada tipo de persona debe decir en el marco de las reglas presupuestas en el texto (Vázquez, 2021, p. 109).

En este punto, por ejemplo, se hace énfasis en la posición epistémica y el estatus onto-político que los sujetos tienen en los espacios escolares y que son visibles a partir de las reglas impuestas desde los discursos políticos y los científicos.

Una vez señalado el orden del discurso desde el cual se emplazan las prácticas de inclusión de sujetos con discapacidad lo que sigue es identificar la posición y estatus que son posibles a partir de lo dispuesto, de las reglas establecidas. Para ello es importante no solo identificar, por ejemplo, cómo están los estudiantes con discapacidad en la escuela, sino las diferenciaciones que se presentan, las distinciones que se realizan, las clasificaciones desde las cuales se gestan las relaciones y se emplazan las acciones. Es así como fue posible identificar diferencias de posición y estatus. Por un lado, una posición epistémica negativa en la medida que los sujetos con discapacidad son identificados como carentes o ausentes vía el sintagma de las necesidades educativas, por otro un estatus onto-político de inferioridad en donde se

enmarcan las posibilidades de reconocimiento de los sujetos que han sido negativizados en su posición.

Con lo anterior se da paso a un quinto ejercicio analítico:

> Describir las superficies de emergencia de los objetos de discurso […]. Se trata de los emplazamientos institucionales y por tanto normativos donde se encuadran las prácticas discursivas y los locutores en tanto que autoridades sociales reconocidas. Hay que describir las instituciones que adquieren autoridad a través de la producción de discursos y al mismo tiempo proporcionan los límites dentro de los cuales pueden existir y actuar los objetos discursivos (Vázquez, 2021, p. 111).

Lo anterior va a ser visible en el rescate de una serie de políticas educativas y sociales que refieren tanto al tema de la discapacidad como al de la inclusión. Aquí lo relevante es ver cómo hubo ciertas categorías que conformaron determinados discursos que permitieron no sólo la presencia de ciertos actores, por ejemplo, el de psiquiatras o médicos en el espacio escolar (la medicalización de la discapacidad), sino también, su constancia en el tiempo, lo cual pudo suceder a partir de la conformación de ciertas formas de clasificación y de categorías que han concedido lo que se ha llamado "identidad diagnóstica" de los sujetos. En las políticas va a ser visible la legitimación de los profesores y demás personal como aquellos que deben responder a un proyecto de nación, donde la educación ocupa un lugar central pero cuyo objetivo se ha restringido a una idea de aprendizaje que sostiene y reafirma un tipo de sujeto funcional.

Un sexto ejercicio analítico está en una superación de lo elaborado, lo cual tiene que ver con "Analizar, genealógicamente, las tecnologías y los dispositivos" (Vázquez, 2021, p. 153). Aquí lo central será identificar las

formas en que opera el dispositivo de la propia educación inclusiva al articularse con el escolar y basarse en una tecnología del yo, que es lo que permite la producción de cierta subjetividad. Así, con estos ejercicios se puede llegar a identificar cómo funcionan los dispositivos escolares/educativos a partir de la producción de subjetividad. En este trabajo se da cuenta que una tecnología que hace posible el ejercicio inclusivo está relacionada con la construcción de ciertas subjetividades que buscan ser funcionales al sistema y responder con autonomía a los retos enmarcados en lo social.

Es al final, mediante una tecnología del yo, que es posible una producción de cierta subjetividad que coloca y reafirma determinadas formas de ser y estar en el mundo por encima de otras: "si eres un sujeto educado debes abandonar, superarte y caminar siempre a una positividad que no es de reconocimiento de una singularidad, sino un ejercicio de sí que lleva a un sujeto productivo que trabaja sobre su cuerpo y hace de él una máquina para hacer frente a los retos de la vida".

Cabe señalar que, aunque se han planteado en seis ejercicios, el análisis no puede aparecer demarcado de tal forma. Si bien se enuncian en un orden, es solo por una finalidad analítica de identificar lo que se realiza con los documentos y textos. Sin embargo, es un ejercicio que se elabora de forma más compleja. Es decir, que aparece ahí donde el discurso lo evidencia y donde es posible constituir nuevos campos de visibilidad para poder comprender el fenómeno.

Capítulo 1. Algunas rutas conceptuales y metodológicas para la comprensión del objeto: posición y estatus

En sí mismo el ejercicio de poder no es violencia, tampoco es consentimiento, que implícitamente es renovable. Es una estructura total de acciones traídas para alimentar posibles acciones; él incita, induce, seduce, hace más fácil o más difícil, en el extremo, él constriñe o prohíbe absolutamente; es a pesar de todo siempre una forma de actuar sobre un sujeto o sujetos actuantes en virtud de sus actuaciones o de su capacidad de actuación. Un conjunto de acciones sobre otras acciones (Foucault, 1988, p. 22).

En México, la propuesta que busca la transformación de las escuelas para que no exista discriminación, exclusión o violencia de algún tipo que niegue el derecho a la educación de estudiantes y colectivos, está plasmada en los ordenamientos normativos y documentos de política que señalan las características de una educación que debe ser inclusiva sí o sí. Lo anterior no solo ha posibilitado el cambio en las normativas escolares con la intención de formular reglas de convivencia y ciertos principios estructurales que permitan la asistencia de estudiantes que antes, debido a ciertas características y situaciones, no habían podido estar y hacer presencia en dichos espacios. También ha escudriñado la transformación de las prácticas educativas bajo la sospecha que en la acción e intervención del propio docente y en el diseño de un lugar de aprendizaje, también podría esconderse una exclusión sutil e intersticial que colaborara con formas de exclusión y discriminación escolar (Echeita, 2014).

Lo anterior ha visibilizado la necesidad de un cambio no solo a nivel de reglas y organización escolar y

política, además una transformación cultural en la medida que las variaciones solicitadas han convocado a una nueva mirada que debe interferir de forma positiva en la manera en que se había pensado la existencia de cualidades, características, atributos, creencias y demás elementos de orden individual que se podía hacer presente ahí donde la reunión de todos es inevitable, en los propios espacios escolares (Booth y Ainscow, 2000). La idea de una educación que atienda a la diversidad vino a colocar una propuesta simbólica y representacional sobre lo deseable, normal y natural que es el que no todos los estudiantes sean tratados como si no tuvieran historias, experiencias, deseos y voluntades que los hicieran singulares.

El hecho antropológico de imaginar y pensar en un derecho a ser diferente, pues esa es la manera en que es posible respetar la dignidad de cada ser humano, marcó un replanteamiento en las convenciones en que un determinado estudiante debería transitar por los sistemas escolares. Lo anterior, parece ser una idea escasamente negada por los agentes educativos y demás interesados en los procesos de escolarización (Castillo, 2019; Grzorna, 2014; López, 2011). Frente a la evidencia fuertemente visible en cada aula e institución educativa, de diversidad de formas de pensar, de ritmos, de creencias, etc., la imagen de una escuela que no fuera sensible a la misma se antojaba parte del problema de la exclusión social y la discriminación estructural que se vive en muchos espacios del mundo.

La cuestión problemática no ha sido tanto la aceptación "lógica" de los otros, antes "excluidos" en los espacios escolares en torno a su derecho a la educación, es claro que ese discurso normativo permite imaginar formas justas y reglas jurídicas que insistan en la mejora de

las convenciones estructurales de existencia. Tampoco el problema ha sido en torno a pensar el papel de la educación como medio para el ejercicio de ciertos derechos. La situación más bien ha sido de carácter práctico en la medida que cuando se intentan materializar los deseos y aspiraciones políticas de justicia a los espacios reales escolares, el resultado dista mucho de pensarse aceptable.

Por un lado, se encuentran las problemáticas en torno a las condiciones de recepción de la política de las propias instituciones. La falta de recursos infraestructurales da cuenta de la dificultad al no estar pensadas en la diversidad que pretenden atender (Mendoza, 2018; Murillo, 2018). Además, está el problema formativo, en el cual los profesores indican la necesidad de conocimientos nuevos que les posibiliten traducir sus intervenciones en prácticas que puedan dar respuesta a las "necesidades" de los estudiantes recién llegados (Naranjo, 2017; Sánchez, 2012). Pues la educación inicial recibida no contempló tal diversidad y, mucho menos, otras formas de existencia que más que pensarse como mera diferencia, implican posiciones deficitarias en torno a lo que idealmente debe aprenderse en los espacios institucionalizados.

Esto último da pie a otra de las dimensiones problemáticas, como la cuestión epistemológica acerca de cómo y bajo qué conocimientos se deben transformar las prácticas que permitan la asistencia y la atención a la diversidad desde las instituciones educativas. En otras palabras, al conocimiento que debe permitir explicar los cómo y no tanto los por qué (Broncano, 2020). Si las prácticas tenían que responder a la diversidad, el reto era epistémico, pues la presencia de estudiantes como pertenecientes a comunidades indígenas, con discapacidad o con cualquier otra característica imaginable, poco típica,

no solo implicaba cierta aceptación y respeto hacia estos, también mostraba un reto pedagógico en la medida que las formas de escolarización tradicional no estaban pensadas para responder a todos bajo la normativa y bases teóricas y metodológicas desde las cuales era común proceder.

Lo anterior mostró la situación que implicaba no solo un paso de una idea de justicia social que fuera estructural y políticamente general para todos y así evitar discriminaciones, sino las formas en que su localización, más regional, podría hacerse presente en espacios específicos donde las razones organizativas, culturales, de conocimiento en general, se dictaban a partir de otras matrices que no eran precisamente las maneras mínimas de entender una justicia educativa, aunque bien podrían referirla.

El hecho es que, frente a todos estos retos, hoy por hoy, hay estudiantes "diversos" en los espacios escolares que no se encuentran en los lugares que antes tenían asignados. Por ejemplo, en la estructura de la educación especial tradicional que estaba organizada por discapacidad, o la existencia de escuelas que fueran solo para estudiantes indígenas de forma rigurosa. Al parecer, en el plano político, la situación responde medianamente a las exigencias axiológicas y de justicia social mínimas que permitan pensar en la coherencia y lógica que tienen ciertas disposiciones "inclusivas" que reafirman el derecho de la diversidad para ser educados en cualquier espacio educativo (Mendoza, 2018).

Sin embargo, la situación parece ser más preocupante en la cuestión pragmática. En las formas en que se viven y se materializan las prácticas que se denominan "inclusivas" en las escuelas, la coherencia y lógica que puede ser aceptable y defendida a nivel político parece no estar

tan presente. Esto no solo por la carencia de infraestructura o la ausencia de cierta formación sobre la atención a la diversidad. Queda claro que son problemas aún no resueltos y que implican obstáculos que deben ser atendidos desde un ámbito político y económico, no tanto desde una cuestión individual que esté centrada en los agentes educativos.

Además, está el problema que puede denominarse "epistémico", el cual escasamente se ha mostrado así, como una cuestión en tensión que debe ser abordada y discutida de forma frontal y seria desde las políticas y, además, desde las lógicas en que se produce el conocimiento educativo. En otras palabras, el asunto más bien implica un nivel que ya no es teórico y que se conforme con la selección, ajuste y aplicación de ciertas proposiciones educativas que sean consideradas las más idóneas para el caso.

Esta situación pasa no solo por las teorías del objeto educativo que están presentes y que sin duda son un referente esencial en la formación que los profesores reclaman para poder hacer viva la educación inclusiva en su aula e institución. Tiene que ver con las propias teorías de conocimiento del objeto educativo (De Alba, 1990) que, escasamente se han cuestionado como problemática importante que tenga que hacerse visible cuando se aborda el tema de la inclusión en educación.

La situación es tal que no basta, como ya se ha hecho manifiesto, con la existencia de políticas y ordenamientos cuya coherencia permitan la construcción de sentidos en los sujetos/agentes que deben materializarlas, lo cual incluye el aspecto de la accesibilidad (Villaescusa, 2022). Tampoco en la formación docente en lo referente al manejo de teorías y metodologías para atender a la diversidad. Pues, por un lado, está el ideal y promesa política

de la participación y convivencia en lo social que, sin duda, está ligada a lo que es posible aprender y experimentar en las instituciones educativas. Por otro, está el conocimiento que debe ser alcanzado en dichos espacios, para posibilitar el acceso al desarrollo, por vía de las certezas y voluntades de verdad que permite la ciencia y la tecnología.

En este intersticio, está el problema que, hoy por hoy, aunque no ha sido señalado de forma tan clara, se encuentran los procesos de inclusión escolar en México, y seguramente en otras latitudes del planeta. Un polo de la promesa social que es visible en las políticas de inclusión tiene que ver con la posibilidad de garantizar cierta seguridad social a partir de la inserción de sistemas, como el educativo, que formen ciudadanos respetuosos de las normas y las leyes, es decir, capaces de hacer vigente el pacto político o el contrato desde el cual está asentado lo social. Por otro, la promesa de esa inserción implica la adquisición de conocimientos con estatus de verdad que permitan el sostenimiento de la estructura básica de la sociedad a partir de las certezas y posibilidades que el conocimiento científico, obtenido y enseñado en las escuelas a través de los *curricula*, pueda dar.

Así, política y conocimiento no solo representan dos espacios separados cual entidades discretas que deben ser atendidos y comprendidos cada cual a partir de las lógicas y principios que las explican, sino como parte de un problema que se intersecta de forma importante, cuya separación arbitraria representa límites a la propia producción de lo social.

En el campo educativo, lo anterior es visible a partir de la propuesta de una educación inclusiva. La cual, por un lado, representa una reafirmación política y ética sobre principios de justicia social que hablan de lo que debe

implicar una vida buena que responda a todos los sujetos sin exclusiones o discriminaciones que se traduzcan en desigualdades que lleven a la precarización de la vida (Rivera y Espínola, 2015; Robles, 2021). Por otro lado, la finalidad de lo educativo en cuanto al conocimiento que debe estar presente en los espacios escolares cuando éstos se piensan como un instrumento para el desarrollo social (Hernández y Tobón, 2016).

Vistos de forma separada, en su materialización y puesta en acto, la política que pretende la afirmación de una vida buena por vía un ejercicio educativo que produzca tal subjetividad se antoja contradictoria cuando se pasa por una idea de inclusión que, aunque es pertinente desde un plano político, no lo es así, desde una cuestión epistémica. Es decir, la garantía del pacto social por vía la producción de subjetividad y de conocimiento, se ve cuestionada a partir de la ampliación de los beneficios, donde la diversidad implica también pluralidad y, por ende, diferencia en el plano político y epistémico sobre lo que puede significar una vida buena.

Cabe señalar que el significante "diversidad" implica un concepto paraguas en donde pueden situarse las personas con discapacidad, pero también cualquier otra subjetividad, identidad, etc. Por tanto, rescatar las formas en que se entiende la idea de diversidad, permitirá aproximarse al sujeto con discapacidad.

Esta tensión es la que enfrenta de forma continua el encargado de llevar a cabo los procesos de inclusión en educación. Por un lado, el imperativo de la seguridad que puede dar el que en los espacios institucionalizados se forme el ciudadano del mañana y, por otro, el contenido de esa formación que no solo implica la posesión objetual de un *corpus* de saberes, sino las disposiciones para aplicarlo, aprehenderlo y practicarlo. Lo anterior,

frente a un sujeto que, en muchos casos, no se asemeja ontológicamente a los planos ideales impuestos tanto en las propias políticas como en las propuestas curriculares, llevando a sospechar la existencia de ciertas contradicciones que permiten al final la producción de exclusiones legítimas y justas.

Contradicciones que son visibles a nivel ontológico, es decir, tienen su punto de articulación en el estatus ontopolítico desde el cual se ha pensado el sujeto de la modernidad y también sus políticas y formas de escolarización/educación. En palabras de Broncano (2020), el problema entonces podría identificarse como una cuestión de epistemología política. La idea en general es no distanciar o diferenciar la política de la epistemología, lo que implica pensar que todo problema político, por ejemplo, el de la inclusión social y educativa, es un problema epistémico en la medida que se ve atravesado por la producción de conocimiento verdadero en determinada época.

Para el caso de la educación inclusiva, la cuestión puede intentar interpretarse a partir de esta visión que permite, en primer momento, cierta comprensión de las tensiones, retos y contradicciones presentes y, por ende, determinadas vías que podrían aportar elementos para la solución de dichas cuestiones. En este sentido, se podría emplazar una propuesta sociológica sobre los procesos de educación inclusiva que posibilite la visión de las lógicas de funcionamiento y estructuras que se ponen en juego en todo proceso educativo. Para lo anterior, a continuación, se presenta una discusión sobre, por un lado, los retos en materia de justicia educativa y social que tienen los procesos de inclusión en educación. Por otra parte, las formas en que el conocimiento educativo se articula y permiten la traducción de dichos principios. Para

finalizar, se muestra una propuesta inicial, desde una perspectiva sociológica, sobre las transformaciones que son posibles en materia de epistemología política.

La justicia social y educativa en los procesos de inclusión en la escuela

A grandes rasgos, toda acción o acto de justicia implica un ejercicio de distribución (Walzer, 1997). Por un lado, algunas propuestas se han fijado en las condiciones materiales de existencia de los sujetos y en las desigualdades evidentes que los propios sistemas económicos posibilitan. Así, la justicia puede entenderse como un ejercicio de equidad (Rawls, 2022) en donde lo que debe premiar es la reasignación de determinados bienes que se antojan mal distribuidos. En concreto, esto puede aplicarse a lo económico, donde muchas personas poseen recursos limitados, lo cual no les permite el acceso a una vida buena. Por tanto, un acto de justicia debe consentir ejercicios redistributivos en donde lo que ha sido asignado de forma injusta, pueda situarse en más manos y, con ello, beneficiar un amplio grueso de la población.

Para otros autores, la distribución solo es uno de los elementos que deben ser tomados en cuenta cuando se habla de justicia. Fraser (2017) ha propuesto una "perspectiva dualista" que toma en cuenta no sólo la dimensión de la distribución que se limita a las cuestiones materiales y económicas, sino además agrega una idea de reconocimiento como forma de justicia que no solo se circunscribe a un ejercicio material, sino a cuestiones de índole cultural que también deben ser valoradas y apreciadas.

Esta propuesta de reconocimiento la ha trabajado de forma importante Axel Honneth, aunque no precisamente de manera similar. Por ejemplo, para este autor,

a diferencia de Fraser, el reconocimiento no es una dimensión que debe ser separada de la distribución (Fraser y Honneth, 2018). Más bien al atender las cuestiones de reconocimiento, las cuales implican las formas subjetivas de injusticia percibida por las personas, manifestadas en los sufrimientos y experiencias de precariedad, el ejercicio distributivo podrá darse. Es decir, una vez resueltos esos problemas que producen menor valía en determinados sujetos y experiencias que no les permiten la participación, pues no son reconocidos con un estatus mínimo para el encuentro intersubjetivo, la cuestión redistributiva estará también atendida, ya que su propuesta señala que no están tan alejadas una de otra, sino que más bien, la distribución está implicada en una idea de justicia por reconocimiento que defienda la validez de los sujetos en el plano social.

Si bien los autores antes mencionados no están de acuerdo en todo, es decir, pueden pensar la necesidad de una justicia social que sea sensible a los problemas políticos, normativos y vividos por los sujetos. No concuerdan en los caminos para llegar a dicha representación de vivencia justa. No obstante, hay ciertos elementos que, aunque aparecen de forma reiterada en sus disertaciones, escasamente se han problematizado desde las mismas propuestas sobre justicia, aspecto que sí ha sido tomado en cuenta desde disciplinas como la sociología.

Con lo anterior se señalan las cuestiones de posición y estatus que juegan en el campo para el logro de ciertas formas de justicia social. Este tema es mucho más visible en la propuesta de Francois Dubet, donde realiza una fuerte crítica a una idea de justicia social basada en la igualdad de oportunidades. Ésta, según el autor, se basa en una mirada meritocrática en donde si bien existen posibilidades de acceso a los recursos, la desigualdad

presente permite que solo algunos lleguen a los mismos, los cuales, por lo regular eran los que ya se encontraban con una mayor ventaja (Dubet, 2010). Bourdieu y Passeron (1997) dieron cuenta de este problema en su libro *La reproducción*, en donde ubicaron que solo algunos que ya poseían cierto capital eran los que nuevamente podrían acceder al mismo por vía un ejercicio de violencia simbólica.

Para Dubet (2010), la igualdad de oportunidades debería ser ocupada por una acción centrada en la igualdad de posiciones. Por ejemplo, en lugar de constituir el espacio para que los hijos de campesinos puedan acceder a los bienes materiales por vía una educación universitaria, más bien debería reconfigurarse la valía del propio trabajo que realiza este, haciendo que la distancia entre una posición de trabajo y otra no se distinga por trechos insalvables que terminan aumentando las brechas y, con ello, la desigualdad e injusticia. Cambiar la posición e igualarla, implica para Dubet (2010) un acto de mayor justicia pues, por un lado, disminuye las brechas de desigualdad económica y, por otro, atiende también a una especie de reconocimiento de la diversidad de trabajos que no se distinga por la diferencia entre, por poner un ejemplo, lo intelectual y lo manual.

Si bien, Francois Dubet nunca habló específicamente de reconocimiento, el cambio a una igualdad de posiciones puede ser cercano tanto a lo propuesto por Nancy Fraser, como a lo señalado por Axel Honneth, aunque salvando las perspectivas teóricas desde las cuales se han emplazado las propuestas. No obstante, lo que ayuda esta comparación es a pensar lo que está en juego en todo acto de justicia y que, por desgracia, ha aparecido en la literatura sobre el tema de forma secundaria. Como ya

se había señalado, está en cuestión de la posición y el estatus.

Por ejemplo, para el caso de Rawls (2022), el asunto aparece con la propuesta de la posición original. Aquí, para poder emplazar un ejercicio de justicia, este autor propone un acto imaginario que permita la construcción de normas y reglas lo más justas posibles partiendo de la ignorancia sobre las posiciones que determinados sujetos pueden tener a la hora de establecer los acuerdos que se traducirán en principios de justicia. La idea de posición aquí refiere que parte del problema está también en los lugares simbólicos que ocupan los sujetos, lo cual permite que las injusticias puedan ser tanto vividas de forma más intensa, como reproducidas a partir de la construcción injusta de un ejercicio que no sea capaz de hacer una diferencia ahí donde determinada posición debe cambiar.

Por su parte, para Fraser (Fraser y Honneth, 2018), la dimensión de reconocimiento refiere a un problema de estatus, el cual señala como la ausencia de cierto valor representado por determinados sujetos de acuerdo con su filiación cultural, creencias o características particulares. Aquí, el problema de la justicia es atender, en parte, el estatus que tienen los sujetos, intentando igualarlo a las subjetividades o identidades que lo poseen en un determinado espacio y tiempo. Cercana a esta visión, aunque con importantes demarcaciones, está lo que refiere Axel Honneth en cuanto al reconocimiento, sobre todo cuando apunta tres esferas importantes que al parecer han estado presentes en un ejercicio de justicia social en la historia.

Por un lado, está la necesidad de amor y afecto que todo ser humano requiere para sentirse valioso en cualquier espacio o relación social. Por otra parte, la cuestión

está a nivel jurídico, pues reconoce que en la medida que existan principios normativos que permitan el ejercicio de la visibilización de la valía de determinados sujetos, también se podrá poner en marcha una acción que los reconozca. Y, en tercer punto, está la cuestión del éxito, el cual implica visiones de logro que deben estar presentes también para que un ejercicio de justicia social por vía el reconocimiento sea posible (Fraser y Honneth, 2018).

Es desde este último punto donde hay que hacer una breve pausa, pues es precisamente en la modernidad tardía, en los complejos procesos de globalización y la sociedad de conocimiento, que el reconocimiento de la valía del otro ha implicado más que una cuestión de amor o jurídica, que, por supuesto está presente, centrándose en el tema del logro y el éxito de los sujetos. En otras palabras, y aunque el autor nunca la expresó de esta forma, la cuestión del reconocimiento en las sociedades mayoritariamente capitalistas está relacionado con la capacidad de los sujetos para el logro de lo que se ha establecido como una cualidad humana, íntimamente ligada a las habilidades, competencias, las cuales pueden traducirse en una cierta idea de éxito.

Justicia social: la posición y el estatus del sujeto

Como ya se había comentado, el tema de la posición y estatus aparece de forma secundaria en las propuestas de justicia social, no así desde una mirada sociológica. La idea de posición social, si bien no es de uso exclusivo ni de la sociología ni de un autor particular, puede identificarse de forma importante a partir de los trabajos de Pierre Bourdieu y su propuesta de una sociología relacional.

Para este autor, si bien las clasificaciones sociales y la estructura que le damos a lo social por vía la designación

de categorías no es más que una construcción, pues no es posible observar en estado objetivo lo que en nuestra mente o a nivel simbólico se ha establecido bajo cierto orden, categorización y estructuración, la situación es que dichas disposiciones operan de tal suerte que podrían parecer que tienen existencia en lo real (Bourdieu, 2009). En otras palabras, las clasificaciones y formas en que estructuramos y damos determinado orden a lo social no solo simbolizan una abstracción que se queda lejos de lo que intenta representar. Implica una forma concreta en la que se puede acceder al espacio social, al mundo material.

En ese espacio estructurado, los sujetos poseen una determinada posición, la cual está establecida a partir de las características de esa realidad social. Si se imagina lo social como un espacio, es posible también pensar que los sujetos ocupan un lugar en éste. A grandes rasgos esto es lo que se ha denominado posición social. Para Bourdieu (2009), dicha posición permite o posibilita no solo determinado reconocimiento del sujeto frente a los demás, también los movimientos, alcances e incluso estatus que pueden tener.

Posición y estatus parecen así poder explicar algunos problemas de injusticia social. Si el diseño de reglas de justicia, según Rawls (2022), debe basarse en la ignorancia de la posición, pues sin duda ésta juega en las lógicas y sistemas de razón desde las cuales son posibles el establecimiento de normas básicas que puedan caracterizarse como justas y que permitan el acceso a la igualdad. La posición, desde Dubet (2010), también tiene un espacio de discusión en su propuesta, pues, si bien no está de acuerdo en las formas de materializar la justicia con John Rawls, reafirma que el problema también es de posición y, por ende, de estatus. Pues la posición no sólo

refiere la distribución de los sujetos en el espacio, sino su jerarquización en el mismo.

La diferencia en Dubet (2010) es que la igualación de las posiciones no implica el cambio de posición de los sujetos en una estructura que ya ha jerarquizado lo valioso, deseable, importante de lo que posiblemente lo es menos. Invita a la restructuración del todo que permita una jerarquización que dé como resultado la reducción de las distancias.

En este marco, la idea es muy cercana a la de Nancy Fraser, la cual aborda el problema de justicia como una cuestión necesaria de cambio de estatus por vía un ejercicio que no solo sea afirmativo, es decir, que no deje intacta las estructuras básicas sociales que permiten el aumento de la desigualdad, más bien, la transformación de dichas estructuras para que, por vía de reconocimiento y un ejercicio distributivo, se logre la tan anhelada justicia social. A grandes rasgos, la cuestión radica, en el cambio de la posición y el estatus que un ejercicio de justicia pueda producir.

Aquí, como ya se había comentado, más que las teorías de justicia son ciertas propuestas sociológicas las que permiten aproximarse a la explicación del problema. Desde una perspectiva inspirada en Bourdieu (2009), la posición social es la que permite o dificulta lo que es posible actuar o movilizar en el espacio social. Aunque reconoce que las posiciones no son estáticas, dan cuenta de una estructuralidad que, más o menos, puede ser duradera en el tiempo si un cambio no llega. Es aquí donde los énfasis de una justicia social, como también se ha mostrado, pueden incidir.

A grandes rasgos, toda propuesta de justicia implica una determinada forma de hacer visibles las posiciones y estatus que los sujetos ocupan en el campo o espacio

social, pues es a partir de dicha colocación simbólica que son posibles su movilidad y logros determinados. Por tanto, se podría pensar que una buena propuesta de justicia social puede producir un cambio significativo de la posición social y, por ende, el acceso a una determinada forma de vida. La apuesta de este cambio puede ser por dos vías, ya sea constituir la capacidad como lo plantea Nussbaum (2013) en *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*, para que los sujetos puedan movilizar sus recursos y funcionamientos y transitar de una posición con un estatus inferior a una superior y, con ello, cambiar su forma de vida, lo que Fraser (2017), llamaría la opción afirmativa. O, por otra parte, transformar la estructura desde la cual se han colocado las posiciones y estatus. Cambiar e igualar las posiciones (Dubet, 2010) y modificar las formas en que se han podido materializar las injusticias, una opción transformativa (Fraser y Honneth, 2018).

Sin embargo, dichas propuestas si bien son tipos ideales, como ya lo menciona Rawls (2022), pues están planteadas como unas formas que tendrían que cumplirse si todo escenario funcionara igualmente ideal, lo cierto es que, como se ha podido observar, centran su atención en la cuestión política, normativa, jurídica y escasamente colocan el plano del conocimiento como un elemento que juega de forma importante en lo plausible de cada propuesta.

Es aquí donde Broncano (2020) puede aportar más allá de la idea de posición social, que, si bien implica cuestiones que tiene que ver con construcciones y disposiciones culturales y de atributos de los sujetos, no logra captar tampoco su parte epistémica. Por ejemplo, queda claro que, por diversas vías y bajo diferentes fundamentos morales y políticos, las propuestas toman en cuenta

la posición y el estatus y, sobre todo, la capacidad de movilización de este, como forma de cumplir mínimos elementos de justicia. Así, cuando ya sea por la distribución o el reconocimiento, lo que se busca es la movilización de la posición y el estatus del sujeto.

Si la finalidad está en poder modificar ya sea por igualación de posiciones o por la movilización de estas, la pregunta en este punto está en ¿qué elementos juegan, además de los mencionados por las propuestas de justicia social, para dicho acto? ¿Qué papel juega lo epistémico, es decir, el conocimiento en el logro de los ideales de justicia social?

Posición epistémica y estatus ontopolítico

Como ya se había mencionado, los retos de la modernidad se han centrado en dos asuntos importantes según Broncano (2020), por un lado, la cuestión de la seguridad por vía la institucionalización de principios políticos que permitan el establecimiento y caracterización de ciertas formas de relación que faciliten la convivencia. Por otro lado, la promesa de la producción de conocimiento verdadero que lleve al progreso y desarrollo. Lo que trae como proyecto una mirada a estas realidades mediante una epistemología política. En otras palabras, pensar en las relaciones que tiene el conocimiento con las propias propuestas políticas y sus logros, desafíos y fracasos. Así, la cuestión epistémica se politiza y la política se epistemologiza con la finalidad de poder situar explicaciones basadas mayormente en una mirada compleja a los fenómenos.

En este marco, la cuestión entonces se puede emplazar de forma diferente a lo que se ha estado mencionando hasta el momento. Es decir, la pregunta ya no es tanto ¿qué es la justicia?, sino más bien ¿cómo se puede

entender una forma de injusticia determinada? Por un lado, desde las propias teorías que se han revisado *grosso modo*, la presencia de injusticia puede estar ahí donde hay formas precarias de vida que no permiten el acceso a una vida buena a determinados sujetos y por tanto la injusticia es económica, pues la ausencia de recursos es lo que impide o dificulta el acceso a un bienestar social y humano.

Por otra parte, cuando la carencia está colocada (no tanto en el aspecto económico) sino en la discriminación, la violencia, la invisibilización; se puede estar frente a una injusticia que niega la existencia de determinados sujetos, colocándolos en un estatus de inferioridad y, por ende, precarizando su vida. En este sentido, se podría podría pensar en la existencia de un sujeto ligado a una ausencia de reconocimiento. Una tensión entre presencia y ausencia, donde las características definitorias impuestas por el propio ejercicio de conocimiento lo colocan en falta y no en mera diferencia. Ambos ejemplos han sido tratados por la literatura sobre el tema. No obstante, todavía no se ha podido explicar el mecanismo, lógica o sistema de razón que ha permitido la posición y estatus que determinados sujetos tienen en el campo social y que se han traducido en injusticia.

Por ejemplo, en el caso del factor económico la pregunta es ¿cómo fue posible que determinados sujetos tuvieran una existencia cuya ausencia económica adquiriera un efecto acumulativo dando como resultado la reproducción de esa forma de vida, incluso de generación en generación? Aquí una explicación plausible desde las perspectivas que abordan el tema de la justicia plantea que lo que permitió dicha desigualdad económica fueron ciertas lógicas de estructurar lo social, de distribuir los bienes materiales, de asignar recursos, incluso basados

en la violencia, la explotación y la construcción de vidas precarias y de escasa valía.

También, se pueden encontrar explicaciones similares con respecto a la cuestión de la justicia como reconocimiento. Las respuestas a la injusticia recaen en una serie de creencias, imágenes y representaciones que han facilitado la exclusión, la discriminación y la violencia de sujetos y grupos. Esto por mostrar ciertas características que los han colocado en una posición y estatus igualmente en desventaja. Sin embargo lejos se está de explicar cómo determinadas características pudieron ser situadas en rotundo lugar social y con ello hacer posible el acto de injusticia.

Aquí viene bien retomar una categoría que Broncano (2020) plantea y que, aunque no desarrolló profundamente, permite imaginar e interpretar otras formas de posición que no estaban en el radar de las ideas de justicia social y que una perspectiva sociológica puede aportar. En este sentido, se hace referencia a la idea de posición epistémica. Para lo anterior Broncano retoma una propuesta de Fricker (2021) donde se plantea otro tipo de injusticia, lo que ella llama injusticia epistémica. Para esta autora esta perspectiva no se reduce a la idea de distribución, ya que incluso tiene sus matices importantes frente a la propuesta de reconocimiento, pues se enfoca en bienes epistémicos como la propia información y (algo que es de interés en este trabajo) la educación.

Para Fricker (Broncano, 2020), hay dos formas de injusticia epistémica. Por un lado, la que llama testimonial, la cual implica una relación de posición en donde una persona o sujeto oyente (gracias a una serie de prejuicios) pone en duda la capacidad de un sujeto hablante para producir un discurso verdadero. La segunda forma de injusticia es la hermenéutica, la cual envuelve la

inexistencia de ciertos bienes o recursos de carácter interpretativos que posibilita la posición de desventaja al no poder comprender e interpretar cierta experiencia, visión, saber o postura.

Si bien no lo explican todo, estas formas de injusticia (como es visible), representan un paso más adelante para construir comprensivamente el escenario desde el cual es posible una injusticia social, tanto como de reconocimiento o distributiva. Así, el problema explicativo de un acto de injusticia social puede entenderse primero por una cuestión epistémica. A la pregunta sobre ¿cómo ha sido posible la colocación y reproducción social de determinados sujetos y colectivos? La respuesta puede estar en esta idea de injusticia epistémica, pues al no existir oportunidad de ser escuchado, de haber construido un lazo, un vínculo, una relación en determinado espacio con los otros. Al haber sido negada la capacidad de acción y de un estatus de humanidad, el escenario está listo y preparado para la discriminación, la violencia y la desigualdad.

En este sentido, lo que está en juego no solo es la posición social de los sujetos, sino su posición epistémica (Broncano, 2020). Así, este autor da cuenta del papel que juega el conocimiento, pues su análisis no se agota en el reconocimiento de dichas injusticias. Una de las explicaciones aborda el tema de la producción de ignorancia y con ello, el papel que ha jugado este significante en las formas en que ha sido posible la existencia de una injusticia social.

En esta línea, el énfasis está puesto en el conocimiento, en cómo determinada producción de saber no ha estado al margen de las posibilidades políticas de posición y estatus de los sujetos. Las lógicas desde las cuales se han emplazado las formas de obtener

conocimiento y el tipo de conocimiento producido han jugado de forma significativa en los últimos años para el establecimiento de ciertas representaciones de injusticia social y las posibilidades de construir una auténtica democracia. Broncano (2020), afirma que las ausencias de determinados conocimientos han servido como dispositivos que permiten la reproducción de una estructura y, con ello, el ejercicio de dominación por vía lo estructurado.

En este marco, se podría decir que un sujeto determinado o grupo ha sido capaz de enfrentar injusticia a partir no solo de la violencia y la imposición, sino de un ejercicio legitimado mediante un conocimiento que facilita la aceptación de la inferioridad y, con ello, la estructuración del espacio que termina por producir injusticias sociales. Lo anterior ha sido posible por la producción de ignorancia, la cual está contenida en los sesgos propios de las miradas que promueven determinado conocimiento a partir de ciertos métodos. La presencia de cierto conocimiento, según Broncano (2020), no deja de producir ignorancia en la medida que facilita la parcialización y división del sujeto, haciendo visible solo lo que los métodos y principios de conocimiento (epistémicos) permiten, oscureciendo otros elementos presentes en los sujetos, pero cuyo acto de ignorancia los hace invisibles a la vista y, por ende, inexistentes.

Lo anterior facilita y legitima no solo una posición epistémica determinada por vía la producción de ignorancia. También permite la colocación de estatus a ciertos sujetos y colectivos, rasgo que juega de forma central en lo que puede o no realizarse en el espacio social. De cierta forma, el estatus no solo implica una jerarquización que puede explicarse como inferioridad, además plantea una incertidumbre ontológica al sujeto, lo cual

resta posibilidad de maniobra en el plano social. Este estatus, desde esta cualidad puede denominarse ontopolítico, pues es el que admite la participación determinada en un campo o espacio social.

A grandes rasgos, la propuesta de Broncano (2020) consiente un paso adelante en la explicación de cómo es posible la producción de injusticia. Lo cual no solo ayuda a visibilizar las lógicas y mecanismos presentes en lo social, además permite explicar cómo determinadas subjetividades no han logrado "ser incluidas" en ciertos espacios, aunque los principios políticos y jurídicos estén dispuestos y se haya intentado por vía la abstracción de una humanidad existente, reposicionar a los sujetos socialmente.

Como se había mencionado, Honneth (Fraser y Honneth, 2018) da cuenta que, en la modernidad, en las sociedades mayoritariamente capitalistas, el logro es una de las dimensiones que están relacionadas con cierto reconocimiento social. Es decir, la capacidad de un sujeto para ser reconocido está ligada a sus atributos y recursos para poder tener éxito en lo que emprenda. Si bien el autor nunca lo ha dicho así, en cierto sentido lo que está puesto en juego es la posición epistémica del sujeto o los colectivos, posición que le permite el reconocimiento como persona funcional, útil, valiosa frente a los retos de las sociedades actuales.

Una justicia epistémica estará ahí donde cualquier sujeto pueda ser escuchado y comprendido por el resto como un ente capaz de realizar lo que las disposiciones biológicas, normativas, culturales y políticas han establecido como deseables en determinada sociedad. Lo anterior permite colocar la discusión en las formas de conocimiento que están explicando lo humano y social y, en

específico, las capacidades, inteligencias, funcionalidades, etc.

Para el caso de este trabajo lo anterior es de interés central, pues permite aproximarse a los efectos que tiene tanto lo que ha sido instaurado de forma política, como el propio conocimiento generado para explicar las formas de inclusión/exclusión que viven determinados colectivos (por ejemplo, el de las personas con discapacidad) ¿Qué papel juega la escuela, lo escolar y lo educativo, en los saberes desde los cuales se sostiene el logro de una inclusión de personas con discapacidad? ¿Cuáles son las ignorancias se han producido que han dividido o reducido ontológicamente a los sujetos a una única cualidad y característica que parece explicarlos? ¿Cuál es la posición epistémica y el estatus ontopolítico que posibilita un ejercicio de exclusión legítima desde el mismo dispositivo escolar? ¿Cómo esto puede entenderse como una forma de epistemicidio en la medida que reduce ontológicamente al sujeto de la discapacidad, produciendo ignorancia sobre su totalidad humana la cual no es solo su síndrome, trastorno o déficit?

Inclusión epistémica: epistemicidio e injusticia epistémica en la discapacidad

En este marco habría que pensar en el papel que ha jugado el conocimiento sobre las relaciones y la vida de determinados sujetos. Por lo regular se ha entendido que las políticas son los instrumentos que permiten establecer normativas sobre las formas en que serán constituidas las relaciones entre los sujetos. Así, las políticas parecen también ser un recurso central cuando se intentan rectificar las injusticias que ciertas formas estructurales han permitido en el devenir. Sin embargo, muchas veces se olvida u obvia que hay contenido teórico e ideológico

en los documentos que forman parte de dichos ordenamientos (Plá, 2019).

Siguiendo este sentido, en muchos casos no es visible el efecto que tienen. No solo en la organización de las formas de convivencia, o incluso en los derechos que pueden ser asignados por medio de estas, sino en las lógicas que se permiten gracias a las acciones de nombrar los problemas y posicionar a los sujetos, y a partir de lo que se ha intentado organizar. Por ejemplo, ¿qué posiciones epistémicas y sociales posibilitan dichas políticas y bajo qué asignaciones constituyen el lugar que a cada sujeto o colectivo le corresponde en lo social?

Si bien, políticas como las que refuerzan el tema de la inclusión (tanto social como educativa) se emplazan a partir de ciertos principios basados en una perspectiva de derecho y de justicia social, se requiere establecer una serie de distinciones y clasificaciones que permitan la ubicación de la inferioridad, el señalamiento de la injusticia y las vías que se deben seguir para reconfigurar ya sea a los sujetos en nuevas posiciones o la estructura básica que se sospecha injusta *per se*.

En otras palabras, la organización de las cosas que pretende el acto político es imposible sin la presencia de cierta disposición objetual que permite la estructuración de lo visible, lo que implica forzosamente el emplazamiento de actos de nominación que devienen en formas clasificatorias sociales que señalan posiciones y estatus de lo sujetos. La cuestión es que como ya se había señalado, dicha organización del mundo, dicho trabajo de estructuración de lo social, (si bien no existe en concreto) implica una construcción que se asemeja mucho a una existencia real, la cual permite el posicionamiento y la identificación del lugar que se ocupa en el espacio.

En este sentido, las políticas no solo son producidas por los sujetos que las dictan a partir de ciertos principios y fundamentos, también son productoras de lo social en la medida que muestran una aparente organización la cual permite la acción de los sujetos en el espacio, las relaciones y las opciones de movilización por vía la posición que se reconoce y el estatus que tienen en relación con las posiciones de los demás.

En el caso de las políticas de educación inclusiva y sobre las personas con discapacidad, lo anterior no ha estado ausente. Los sujetos quienes, por lo regular, diseñan las políticas en nombre de determinados organismos, lo hacen no solo como un ejercicio que pueda pensarse científico y neutral (cuyas finalidades son loables y desinteresadas). Hay conflictos éticos, morales, sesgos ideológicos, visiones de mundo, perspectivas, sentidos, creencias, y posicionamientos epistémicos que permiten la producción del texto.

> La aparición de un problema público es el resultado de una sucesión de acciones: actores sociales dotados de cierto estatus identifican una situación problemática a partir de la experiencia de un desorden (no conforme a las normas sociales vigentes); realizan un estudio "que permite circunscribir una situación que hay que regular o controlar y determinar progresivamente los componentes y los desafíos que presenta (Cefaï y Terzi, en Brégain, 2022, p. 45).

Luego utilizan su capital relacional, social, político y económico para constituir públicos (profanos o expertos) afectados por esta situación problemática y dar a conocer esta situación en múltiples foros de debate; demuestran así que estos problemas públicos requieren una respuesta que supere la soberanía nacional; luego logran convencer a las organizaciones internacionales para que resuelvan este problema; el problema se convierte a

partir de entonces en objeto de intervención pública para las organizaciones internacionales y se institucionalizan las soluciones adoptadas (Brégain, 2022).

En el fragmento anterior es visible parte de la construcción de un tema político que es presentado como problema, el cual como ya se había mencionado no solo representa la reunión desinteresada de una serie de sujetos en nombre de determinados organismos que deciden el abordaje de ciertas temáticas. Posición y estatus juegan de forma importante en lo que refiere a la elegibilidad de dichos sujetos y la representatividad de los organismos. Es desde ahí donde se plantean no sólo los objetos, sino las posibles soluciones y métodos para la comprensión e intervención de los fenómenos. Dichas acciones no solo están enmarcadas en cuestiones científicas que por serlo son neutrales, implican posicionamientos teóricos e ideológicos que permiten, a partir del lugar que ocupan los sujetos decisores, la producción de ciertas políticas de verdad sobre los problemas.

Así, política y epistemología no parecen estar tan alejadas cuando se abordan temas como el de la inclusión de personas con discapacidad a los espacios escolares, pues sin duda, dichos procesos enunciados en la cita comentada refieren el escenario desde el cual se construye el problema de la exclusión, la discriminación y la violencia social, de tal suerte que permite imaginar cómo la intervención educativa puede ser un instrumento para la solución. No obstante, lo que muchas veces queda en la oscuridad o es escasamente retomado, es precisamente la producción de una verdad sobre el fenómeno y sus posibles consecuencias, acciones y resultados.

En este marco, las políticas educativas sobre la inclusión de personas con discapacidad, además de intentar explicar el problema que, seguramente viven estas

personas como experiencias concretas de injusticias, ordenan el espacio, establecen una serie de categorías y definiciones, de relaciones y posiciones que permiten la ubicación social y epistémica de los sujetos. Basados en ciertas representaciones de conocimiento, visibilizan problemáticas, estableciendo formas de identificarlas, caracterizarlas y relacionarlas y, al hacerlo, dan una determinada estructura y orden al espacio que intentan explicar.

Sin duda, esta acción es necesaria si se quiere hacer inteligible un fenómeno de la realidad, sin embargo, no deja de tener efectos que muchas veces no estaban planificados como parte de las finalidades. Por ejemplo, el hecho que exista una gran cantidad de políticas sobre el tema (inclusión y discapacidad), no solo permite la visibilización de problemas y situaciones que viven sujetos y colectivos, además instituye los márgenes de este, mediante la construcción de categorías y explicaciones conceptuales que dan coherencia discursiva a lo que se intenta comprender. Así, ordenan el discurso temático, controlando lo que podrá ser identificado como parte de lo que puede ser pensado como exterior.

Las políticas permiten la producción de cierta interioridad discursiva a partir de colocar la exterioridad que ya no será objeto de dicha política. Al hacerlo, controlan discursivamente lo que podrá ser delimitado como el problema y lo que no. En el caso de la justicia social y educativa, señalan los aspectos que podrán ser aceptados como situaciones problemáticas a resolver y los elementos que pertenecen a otro fenómeno. Marcan la delimitación entre lo aceptable y lo inaceptable, y, también, entre lo verdadero de lo que no lo es.

La cuestión es que, en dicho proceso de ordenamiento son establecidos y delimitados los problemas que

conciernen a determinado fenómeno y también sus soluciones por vía una serie de conocimientos que serán identificados como legítimos y verdaderos. Saberes que emergen como verdades universales que deben representar su correspondencia con la realidad en todo momento.

Dichas miradas y visiones, sin duda, producen conocimientos sobre los objetos y sujetos, pero también ignorancia sobre los mismos (Broncano, 2020), pues su alcance universal no es suficiente para poder comprender de forma situada, las múltiples y variadas existencias singulares de problemáticas que pueden presentarse a lo largo y ancho de un país, un estado o una ciudad. Tampoco así el conocimiento que sostiene el acto político, pues la existencia de sesgos por vía una mirada simple a los problemas complejos educativos no ha favorecido la comprensión del tema en su totalidad (Boggino, 2011).

Lo anterior ha pasado con el abordaje de los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en la escuela. La mirada que ha sido hegemónica para conducir dichos procesos puede reconocerse como mayoritariamente médica, pues coloca bajo el foco a las personas con discapacidad como si fueran meros organismos y no desde marcos más amplios y comprensivos que permitan captarlos en su complejidad (Boggino, 2011). Problemas que deberían implicar una mirada profunda sobre las posibilidades de una diversidad que desborde la estructura de conocimiento y política que ha sido demarcada a partir de la pretensión de universalidad, son resueltos mediante explicaciones que muchas veces reducen ontológicamente a las personas, ya sea a su síndrome, su déficit o cualquier otro rasgo.

Específicamente en la escuela, los ideales de un "sujeto educado" (Fendler, 2000) que esté regido por el logro y el éxito educativo a partir de la presencia de

capacidades que puedan movilizarse y responder a las demandas del contexto, ha posibilitado la fijación profesional en una cualidad y característica de los sujetos, olvidando la totalidad y complejidad que los envuelve. En otras palabras, el problema radica en cierta división del todo de la persona y la reducción a un problema específico que se olvida que siempre es situado y que implica una relación con un contexto.

Por ejemplo, en México, aunque ya se ha intentado cambiar la idea de que los estudiantes no aprenden porque tienen una discapacidad asociada a una necesidad educativa especial, su presencia es una constante en los trabajos que se emplazan bajo el objetivo de propiciar ciertas prácticas de inclusión educativa (Cruz e Iturbide, 2019; García y Romero, 2016). Incluso, como se verá más adelante, el significante "necesidad" seguirá presente no solo en los discursos sobre educación inclusiva, además en las propias políticas de inclusión y discapacidad tanto internacionales como nacionales. Esto hace aparecer un "problema" que es público, estructural e institucional, como algo que se limita a lo personal de ciertas subjetividades.

La cuestión, por un lado, es que ciertas categorías que son emplazadas para fines científicos con la finalidad de comprender la situación, sin un uso reflexivo y desde una mirada compleja, pueden terminar instituyendo reducciones ontológicas, lo que muchas veces lleva a reducciones de índole pedagógicas. Pues el cuerpo y los sentidos del sujeto, de la persona se restringen a una mirada a su organicidad y, por ende, a los fallos, retrasos, imperfecciones que su cuerpo-mente presenta a la hora de tener el ejercicio de aprendizaje.

> El concepto de [necesidades educativas especiales] NEE puede posibilitar introducir en la escuela nuevas formas de segregación y ser equiparada a la categoría de problemas de aprendizaje […] Si consideramos a las NEE como equivalentes a los "problemas" en el desarrollo infantil, o a la "(in)capacidad del alumno", o a las "dificultades de aprendizaje" de éste, estaríamos ubicando una vez más al alumno como el centro del "problema", en tanto sería quien no aprende o no tiene la capacidad para hacerlo (Boggino, 2011, p. 54-55).

Por ejemplo, lo anterior es visible en la propia *Declaración de Salamanca* (1994), donde aparece el término necesidad educativa especial el cual se asocia con las capacidades y los problemas de aprendizaje. De esta forma, el concepto que se menciona en un documento de política también tiene un uso científico que consiente una doble legitimación. Por un lado, a partir de una serie de leyes y ordenamientos que responden, supuestamente, a las necesidades y demandas de un determinado contexto frente a un problema específico. Como están enmarcadas desde una construcción racional, permiten pensar en su estatus de verdaderas, debido a la coherencia que es visible en sus líneas y enunciados. Por otra parte, está el uso que se le da a las categorías en la producción científica, en los emplazamientos investigativos, lo cual coloca nuevamente en una posición hegemónica explícitos conocimientos, llevándose a cabo al interior de las instituciones educativas mediante las prácticas que realizan los profesores.

El resultado de este tipo de prácticas es que facilitan ciertos reduccionismos y sesgos y, con ello, la producción de ignorancia sobre las personas, en este caso, con discapacidad. Como ya se había comentado, la producción de ignorancia (Broncano, 2020) no es solo un ejercicio que facilita señalar a los que saben de los que no. Es decir, colocar en una posición epistémica negativa a

determinados sujetos debido a la sospecha sobre su estatus social. También, la producción de ignorancia está en la existencia de cierto conocimiento que, sin quererlo, coloca el saber de algunos sujetos bajo una sola cara, invisibilizando todas las partes que constituyen su totalidad. Así, por ejemplo, con la reducción de la persona con discapacidad a su elemento netamente orgánico, se olvida que dicho sujeto también tiene motivaciones, deseos, preocupaciones, además de experimentar injusticias de diversa índole.

Como puede ser visible, dichas miradas posibilitan la colocación de un sujeto en una posición epistémica que puede reducirlo a un objeto de conocimiento y permitir su deshumanización. Su posición como sujeto de conocimiento queda en duda y, sobre él, se posa la interrogante de su completa humanidad. Lo anterior, lo coloca en un estatus ontopolítico que, al tener una naturaleza estructural (pues es mediante este elemento que es posible la relación y movilización en el espacio social), le niega su participación legítima.

En este sentido, se podría decir que las personas con discapacidad, en los espacios educativos, pueden estar padeciendo lo que Fricker (2021) señala como injusticia epistémica. Para esta autora esta forma de injusticia permite la comprensión de las situaciones vividas, de las experiencias que pueden estar presentes en la vida de determinados sujetos, que, debido a la posición y estatus en el que se han colocado, no pueden establecer relaciones políticas igualitarias gracias a la duda de su lugar como sujetos de conocimiento. Para comprender la injusticia epistémica, se asiste a dos formas de injusticia que permiten visibilizarla.

Una primera, es la injusticia testimonial.

> La causa de la injusticia testimonial es un prejuicio que hace que un hablante sea minusvalorado y percibido como epistémicamente inferior (discriminación directa). Este hecho tiende a producir efectos negativos en cómo son percibidos y tratados estos hablantes, incluso en dimensiones no epistémicas, lo que constituye un efecto secundario de este daño intrínseco (Fricker, 2021, p. 91).

Aquí, el problema es de posición epistémica, pues, el sujeto, al ser colocado bajo la sospecha de una identidad epistémica negativa, debido a los prejuicios que pueden caer sobre él, gracias a la producción de ignorancia que facilitó una reducción ontológica, no logra ser reconocido como sujeto de conocimiento, es decir, alguien válido cuyo saber le permite ser mirado en su totalidad y singularidad.

Si esto se traslada a las formas en que el conocimiento emplazado en las propuestas y prácticas de educación inclusiva funciona, se puede decir que la reducción ontológica a mero organismo por medio de saberes que premian miradas esencialistas que colocan los "problemas" y la "necesidad" en los sujetos, posibilitan la presencia de una ignorancia que reduce su existencia a su síndrome, déficit o incapacidad, imposibilitando, gracias al estigma, que su reconocimiento como sujeto de conocimiento sea posible. Pues, una persona que tiene una necesidad, sin duda presenta una falta, hay una ausencia, por ende, debe ser completado. Ha aquí, la constitución de una identidad que se reduce a su criterio diagnóstico, una identidad diagnóstica es posible.

Por otra parte, está la injusticia hermenéutica, la cual no tiene tanto una presencia en lógicas transaccionales que se realizan en espacios específicos, sino en una estructuralidad más amplia que permite la movilización, la comunicación y la relación; en este sentido, tiene un

carácter más político (Fricker, 2021). "El origen de la injusticia hermenéutica se encuentra en los trasfondos desiguales de oportunidades hermenéuticas, de forma más concreta en algunos tipos de discriminaciones hermenéuticas que se vinculan a algunas dimensiones del espacio social" (Fricker, 2021, p. 97). Aquí, el problema ya no solo es de posición, sino de estatus ontopolítico, en la medida que, al no existir recursos comprensivos, gracias también a la producción de ignorancia por vía la reducción ontológica y una posición epistémica "negativa", queda el estatus de inferior al sujeto, un estatus ontopolítico que no permite el establecimiento desde lógicas igualitarias y mucho menos un ejercicio de reconocimiento.

En el plano de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, esto puede ser visible con la reducción ontológica del mismo a un organismo (Laing, 1975; Boggino, 2011), donde solo cabe la lógica del error, la ausencia y la falta, negando que hay otros canales desde los cuales se pueden establecer relaciones que posibiliten el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de conocimiento, con una identidad epistémica que le permita relacionarse con legitimidad. A todo esto, se volverá en los capítulos que analizan las políticas sobre educación inclusiva y discapacidad y la producción científica mexicana.

Lo anterior, la negación de una identidad epistémica, la colocación en una posición epistémica negativa y la producción de ignorancia, dan cuenta de lo que Grosfoguel (2013) menciona como epistemicidio. Para este autor, el epistemicidio se basa en la negación o colocación en una posición de inferioridad a otros saberes, miradas, perspectivas, creencias que sostienen la diversidad humana. Esto mediante la acción hegemónica de ciertos

conocimientos que, pasados como legítimos y válidos, pretenden invalidar a los otros diferentes y diversos que no comulgan con los mismos principios y creencias.

En este marco, se puede decir que, y de esto va esta obra, actualmente determinadas formas de inclusión en educación de personas con discapacidad permiten la producción de cierto epistemicidio, el cual se traduce en la reducción del sujeto a su etiqueta diagnóstica (identidad diagnóstica), a su síndrome, su déficit, incapacidad, etc. con ello se niega la humanidad que desborda la "patología", esto mediante la imposición de saberes y conocimientos que, por ser científicos, pasan como neutrales y establecen regímenes de verdad que terminan impactando la subjetividad de los sujetos. En otras palabras, los sujetos con discapacidad se reducen a entes que son educables, cuya valía se visualiza a partir de su potencial de enseñabilidad (Fendler, 2000).

Es decir, se transita hacia ciertas formas de conducción de la conducta, traducidas en un saber (como la pedagogía), saber que estará íntimamente relacionado con la idea del sujeto educado, cuyo surgimiento está ligado a lo que se supone es valioso de enseñar y es posible de ser enseñado (Fendler, 2000). Así, la enseñabilidad no sólo se sostiene desde un discurso moral de la constitución de un sujeto educado, deseable y correcto, además posibilita un saber sobre el mismo, sobre lo que se posee, sobre lo posible y lo imposible, sobre lo necesario y lo innecesario. En otras palabras, se está frente a una tecnología que contribuirá, con aires de cientificidad, al conocimiento del sujeto y sus posibilidades de ser educado, y a la instancia definidora de lo que debe ser enseñado, la legitimación de un saber frente al soterramiento del otro. Esto permite la legitimación de las acciones "inclusivas" que se entienden como mero aprendizaje escolar,

reduciendo la experiencia de vida a habilidades, competencias, destrezas y funcionalidades que determinan la capacidad humana válida y constituyen la necesidad y el deseo.

La cuestión de las "facultades del ser humano" implica ya no sólo lo que es enseñable, lo moral, lo generalizable y lo científico, también introduce una forma de razonamiento, de reflexividad objetiva. Otro aspecto que señala Fendler (2000) en la constitución del sujeto educado, ahora un sujeto más cercano al deseo.

Epistemicidio y discapacidad

Como ya se había señalado, la cuestión política y epistémica juega un papel central en los procesos de educación inclusiva, sobre todo en lo que podría ser su condición límite, es decir, las acciones que deben llevarse a cabo cuando hay en la institución la presencia de algún estudiante con discapacidad. Aquí, las lógicas en que se ha producido conocimiento, no solo como referencias a las teorías pedagógicas, didácticas o educativas, sino a las propias de la discapacidad, es central, pues no es un tema que esté saldado, ni dado, aunque muchos asegurarían lo contrario.

Le Breton (1992), menciona desde su propuesta sociológica del cuerpo, que la fuerza de iteración, las costumbres, lo cotidiano y cercano han jugado en las formas en que miramos el cuerpo humano. En este sentido, no solo se muestra una cuestión que atañe a un tema médico, aunque sin duda este saber es el que más ha intentado ejercer un control semántico y discursivo sobre la idea que tenemos de cuerpo.

Si bien, no se puede negar la validez y el saber útil que refieren los avances en conocimiento desde el ámbito de la medicina, suponer que es lo único que tiene estatus de

verdad, sería caer en una reducción ontológica y epistémica importante. Restringir el sujeto en toda su integralidad, meramente a un organismo. En este sentido, desde una problemática teórica diferente, como lo es la sociología, es posible pensar en las formas en que se ha producido un tipo de cuerpo y el papel que desempeña en los intercambios y relaciones sociales del día a día.

Así, a grandes rasgos Le Breton (1992) menciona que uno de los problemas que se tiene cuando se hace presente un cuerpo que ocupa el lugar de la extranjería, pues se muestra extraño a las visiones comunes, es precisamente la posibilidad de reflejo de la propia fragilidad. En este mismo sentido apunta Pié (2020) al referir que el problema con el cuerpo "discapacitado" no típico, es que nos parece un reflejo de la fragilidad, una vulnerabilidad que ha denominado "procomún" que nos regresa a nuestro estado natural y a la condición humana que forzosamente nos interpela, pues deja al descubierto lo que podría ser, la precariedad de la existencia humana.

El problema de esta forma de mirar la discapacidad es que, más que posibilitar la apertura hacia la condición precaria que nos habita, representa en muchos casos la negación de la misma. Esto, al pretender el establecimiento de diferencias de formas de vida, aquellas no precarias, eficientes, completas, válidas y otras que no lo son tanto. Se abre de esta forma una línea abisal (De Sousa, 2019) entre un conjunto de personas que abrazan su fragilidad frente a una positividad de la vida que intenta, a través de una serie de inversiones y trabajos sobre el sí mismo, distanciarse lo más que se pueda de una condición que incomoda.

Actualmente, se podría pensar que, gracias a los movimientos de las propias personas con discapacidad, a la existencia de leyes y ordenamientos normativos que

señalan la igualdad de una humanidad en la diferencia, estas visiones se han ido trasladando al pasado, pues es posible que la apertura representacional y ontológica que trae el llamado político haya incidido de forma tal que la mirada ha cambiado y el reconocimiento ha llegado. No obstante, como se verá en este trabajo, dichos documentos parten de cierta ambivalencia. Por un lado, señalan la igualdad en la diferencia y el derecho a la misma, pero, por otro, se empeñan en afirmar una forma deseable, normal, permitida y aceptable de ser sujeto.

Un ejemplo se tiene en un conjunto importante de políticas educativas que premian en su discurso los procesos de inclusión en los espacios escolares. La cuestión está en que, por derecho, vía la existencia en abstracto de una dignidad en toda persona, no importando diferencia, la asistencia a la escuela debe ser sí o sí una cuestión que no puede refutarse para ninguna vida. La obligatoriedad de la educación impone una serie de demandas educativas que buscan la presencia de cualquier estudiante, sin discriminación o exclusión alguna. La idea es que la educación es un derecho humano, por tanto, todo sujeto debe acceder a ella.

Hasta este punto, parece que no hay problema alguno, pues si el tema recae en la presencia de todos en los mismos espacios, la cuestión puede resolverse abriendo las puertas y asignando lugares para esos todos. Sin embargo, la situación empieza a ser problemática cuando se dan los intercambios mixtos, eso que Goffman (2001) menciona que ocurre cuando una serie de personas, estigmatizadas o estigmatizables, se encuentran en la intersubjetividad con otros. Cuando esos primeros contactos inician, la fuerza de los prejuicios, la mirada de extrañeza, el acto clasificatorio y

demarcatorio entre los diferentes e iguales aparece de forma importante.

Lo anterior se intensifica cuando inician los procesos educativos, sobre todo y precisamente cuando estos están centrados en propuestas curriculares que reafirman una forma de existencia, mediante cualidades, características físicas, cognitivas y morales que deben ser cumplidas en los espacios escolares. Con lo anterior, el problema no es siempre cómo se tiene que enseñar en la escuela para que todos puedan aprender. Esto es todavía un gran reto, pues es común que la inacción llegue a través de la existencia del prejuicio y el extrañamiento, en la voz de los propios profesores que no se reconocen en el sujeto con discapacidad y, por ende, no consideran estar preparados para el trato educativo con estos.

No obstante, hay todavía un reto mayúsculo que escasamente se ha cuestionado en las propuestas de educación inclusiva, donde se habla de hacer accesibles los espacios, de realizar ajustes razonables, de trabajar bajo ciertas metodologías, como el diseño universal para el aprendizaje. El reto central está en el ejercicio hermenéutico de interpretación entre lo que dictan los currículos escolares y las realidades históricas y situadas de los propios estudiantes. De tal suerte que las imágenes y visiones desde las cuales están pensadas las propuestas, escasamente logran afirmar una forma de vida que no parece concordar con las referencias teóricas.

No solo las metodologías no están recapacitadas en las diferencias, sino que los propios contenidos, basados en una serie de habilidades específicas, tanto intelectuales como físicas, permiten pensar que no todos pueden ser educados en la escuela. Sobre todo, cuando hay sujetos que se consideran inasimilables, es decir, que se resisten a la objetivación y subjetivación y, por ende, a las

propias normas e identidades epistémicas que la escuela quiere producir. Así, los aires de inclusión se topan, no solo con la reducción pedagógica que habita en una gran cantidad de escuelas que no permite pensar, didácticamente, en cómo puede darse un aprendizaje de forma diferente. También aparece una reducción ontológica que posibilita imaginar que hay estudiantes que son para la escuela porque concuerdan con lo que está dispuesto desde el dispositivo escolar y, aquellos que no, pues su forma de existencia no corresponde con lo que se ha marcado como una humanidad o un sujeto que se considera educado, es decir, que pueda ser enseñado.

Aquí, es visible un primer ejercicio que coloca en una posición epistémica a estudiantes que considera, no sólo diferentes, sino inasimilables. Con dicha acción es posible una jerarquización, un ejercicio de ordenamiento donde superioridad e inferioridad juegan de forma importante en la medida que permiten un estatus determinado y, con ello, ciertas posibilidades de maniobra en lo escolar. El camino, desde esta lógica, está preparado para un ejercicio donde el reconocimiento está lejos de llevarse a cabo y, por ende, una acción de justicia.

Es, desde esos marcos curriculares que sostienen el dispositivo escolar, que se realiza de forma legítima un primer ejercicio de epistemicidio, al negar maneras diferentes de saber, de relacionarse, de existir, posibilitando la segregación, incluso dentro de la propia escuela o aula, o a la exclusión de la institución y la asignación de otro lugar.

Cabe señalar que, según Paraskeva (2020), la lucha contra el epistemicidio es un referente también de justicia cognitiva y social. Sin embargo, esta idea aplicada a las personas con discapacidad desde los dispositivos escolares no ha sido algo que se haya desarrollado de

manera intensa y a profundidad. La existencia de un epistemicidio se ha marcado de forma genérica, sobre todo en cuestiones que tiene que ver con cosmovisiones, culturas, saberes que han sido soterrados por la visión eurocéntrica, generando una línea divisoria entre el norte y el sur (De Sousa, 2019).

En dicha discusión, la justicia cognitiva es aquella que recupera los saberes distintos, considerados exóticos, que, por un ejercicio hegemónico desde la modernidad occidental, quedaron soterrados, basados en la sin razón. Grosfoguel (2013) ha mencionado cómo esto está presente en el escenario educativo, aunque su mirada se restringe a las lógicas en que cierto conocimiento hegemónico impone no solo saberes que tienen voluntad de verdad, además formas de subjetividad. Pues fundan también las características ontológicas de un sujeto para un determinado mundo que es solo el occidental. Acusa al conocimiento que se despliega desde las instituciones de educación superior, pues han sido una de las encargadas de legitimar los saberes y hacerlos pasar, no solo como verdaderos y únicos, sino como apolíticos, neutrales y desinteresados, pues representan el saber de tipo científico.

En este marco, el tema en la educación básica, si bien ha llegado, lo ha hecho muchas veces restringido a cuestiones étnicas, culturales, de diversidad, pero entre determinados saberes. No así se ha pensado que lo que se realiza con las personas con discapacidad puede ser parte de un epistemicidio, pues niega sus experiencias de vida, otras formas muy otras de existencia, de comunicación, de saber, que, al estar colocado en una posición de negatividad, no se piensa que existan cosas importantes que puedan decir. En otras palabras, su riqueza, en esa diversidad no existe; esto hace pensar que hay de diversidad

a diversidad, una que puede ser considerada valiosa y aquélla que es más bien ausencia.

Por ejemplo, en el documento base que se ha diseñado para la Nueva Escuela Mexicana, se retoma de forma importante el tema de la inclusión, donde la perspectiva decolonial permite la ampliación de las diversidades y la visibilización de grupos o identidades que no estaban reconocidos del todo en los documentos de política. Entre muchas cuestiones, señala que:

> Los médicos y psiquiatras establecieron un conjunto de medidas para impedir la reproducción de poblaciones y "sujetos indeseables". Educadores y psicólogos aplicaron pruebas estandarizadas a jóvenes indígenas que se clasificaron con base en el estándar del niño mestizo de clase media de la Ciudad de México de madres y padres mexicanos (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 108).

Esta inclusión, que se declara decolonial en el texto, ya no se limita a pensar en formas de aprendizaje en su vertiente metodológica o didáctica. Implica también maneras de reconocimiento de la diversidad que no sean violentas y, sobre todo, la deconstrucción de conocimientos cuya mirada epistémica, históricamente, ha colocado a la diversidad en planos de negatividad, una diferencia, pero negativa (Braidotti, 2002). En el párrafo anterior, dicho llamado es claro cuando a las personas indígenas se les tachaba de poco inteligentes, con problemas psicológicos, cuando la cuestión, ahora se reconoce, era netamente cultural. El punto es interesante, pues da cuenta de un epistemicidio cometido contra un grupo, llamando al reconocimiento de una diversidad en positivo. Sin embargo, en el documento no se mencionan otras formas de existencia escolar en que el mismo conocimiento, este modelo médico que ha estado de forma constante y

hegemónica dando cuenta del cuerpo enfermo, anormal, deficitario, también se ha hecho presente. Por ejemplo, el interrogante aquí es si entonces la institucionalización, la clasificación y la impronta epistémica colocada sobre las personas con discapacidad no implica un epistemicidio; ¿acaso ha sido legítimo entonces psiquiatrizar y patologizar a las personas con discapacidad? ¿Aquí sí se pueden pensar solo como sujetos enfermos (reducción ontológica, identidad diagnóstica)?

El documento nunca vuelve a tocar el tema, pero lo dispuesto ya se encuentra en estado objetivado, no solo con lo que se dice, sino con lo que calla. Si bien, toda la Nueva Escuela Mexicana, se lanza por un diálogo entre saberes, por nuevas epistemologías, por atender las realidades del sur, la mexicana de forma específica, no es capaz de señalar el capacitismo (Toboso, 2017); esta forma de discriminación que aparece cuando la idea de una única capacidad humana es la que vale para la elaboración de los curricula y las políticas educativas. Mucho menos es capaz de señalar un epistemicidio hacia personas con discapacidad, pues, incluso, no hay una sola referencia a la intelectual (discapacidad) en todo el documento.

Entonces, se puede hablar de una negación de ciertas formas de vida por vía la reafirmación de, hoy por hoy, una gran cantidad de identidades, donde la discapacidad, como ejemplo límite, sigue sin poder tener claridad de la posición y estatus que tiene. Pues, por un lado, una abstracción de la dignidad intenta colocarlas en paridad con todos los demás, pero, por otro, se cuestiona su posición epistémica como sujeto de conocimiento, y se niega un estatus ontopolítico que permita el reconocimiento de su participación.

De tal suerte que la propuesta de una educación para todos no puede restringirse a una idea ingenua sobre la mera presencia de los sujetos en determinados espacios, sino, más bien, las formas de su existencia (Skliar, 2005; 2015). Por tanto, es imperante realizar un ejercicio de problematización que permita repensar dichas formas de existencia en correspondencia con su experiencia espacio-temporal. Para lograr lo anterior, se hace necesario asistir a un posicionamiento teórico que ponga el acento en la producción de sujetos, por medio de la relación poder-saber-verdad.

Capítulo 2. Dispositivo, verdad y subjetivación: posición y estatus

La verdad no está fuera del poder ni sin poder […] La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones […] Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su "política de verdad". […] Existe un combate "por la verdad", o al menos "alrededor de la verdad". – una vez más entiéndase buen que por verdad no quiero decir "el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar" sino "el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a "lo verdadero" efectos específicos de poder (TP, 131) en (Dupret y Sánchez, 2014, p. 146).

Desde una perspectiva nominalista, Foucault (1968) ha problematizado la idea y plausibilidad del propio conocimiento científico como espacio donde es posible el arribo a una verdad inmutable y fundante. Sin duda, la posibilidad de producir conocimiento verdadero está limitada a las formas y procedimientos metodológicos que son capaces de diseñarse en determinada época. Sin embargo, también refieren a las articulaciones y los constantes reenvíos simbólicos que se dan en toda experiencia. En este sentido, la problemática foucaultiana no responde a si hay un sujeto fundante de conocimiento o si hay un contexto que permite la elaboración de tal. Más bien, implica un mismo espacio experiencial donde el sujeto y el contexto se encuentran, se tensionan, se conflictúan y se producen de forma constante.

A grandes rasgos, el ejercicio realizado refiere una ontología histórica en la medida que permite identificar el ser de los sujetos a partir de las prácticas discursivas que funcionan como su interioridad constructiva, pero también, como una tensión permanente entre los márgenes

y límites de una exterioridad que conflictúa, transgrede, transforma, interroga.

El elemento ontológico está en las relaciones posibles que admiten el juego subjetivo entre una exterioridad que también constituye, y el encuentro con cierta interioridad que funciona como elemento autoafirmativo de su posición y estatus. Por ejemplo, esto es visible cuando refiere a la cualidad y características de los lugares desde los cuales se realiza el ejercicio curativo o educativo, incluso los de corrección, como la actividad que podría pensarse se efectúa en las cárceles y su relación con las formas en que el propio sujeto se percibe y es percibido por los demás en dichos espacios. Todo esto posibilita determinadas relaciones y acciones y, por ende, formas de comprensión del sí mismo.

Sí mismo que debe encontrar la verdad a través de los dispositivos y tecnologías dispuestos para ello. Esto es visible en el análisis que hace de los asilos y hospitales psiquiátricos, donde la figura del médico fue necesaria pues en él estaba la voluntad de verdad del paciente y, sólo, a través de esa posición epistémica referida al conocimiento científico sobre la locura y debido al estatus ontopolítico que le permitía cierto ejercicio de poder por sobre cualquier otro sujeto, es que fue posible una determinada práctica de subjetivación del loco y su paso al enfermo mental.

En este sentido, el papel que Foucault le dio a la subjetividad puede ser visible en la reafirmación ontológica que realiza en su última etapa. Aquí, no es solo el saber o el poder lo que interesa de forma individual, sino cómo estos elementos permiten la producción de subjetividad, la instauración de un tipo de sujeto ético. Es así como se abre la puerta a pensar en cómo se constituye un sujeto a partir de una serie de saberes que intentan delimitarlo

y la tensión constante que eso significa si se reconoce que dicho ejercicio está atravesado por formas de poder.

La subjetividad, según Foucault (1987), es producto de un ejercicio relacional que implica una tensión constante entre interioridad y exterioridad a partir de un espacio experiencial. Tiene que ver con ciertas prácticas discursivas que intentan o tienen la voluntad de ser verdaderas y con una tecnología del yo, una práctica de sí que participa a su vez en dicho ejercicio. De tal suerte que dicha subjetividad se hace presente en el juego interioridad y exterioridad (relacionalidad). Siguiendo a Foucault, Cerruti afirma:

> La producción de subjetividad es, dice Deleuze, "un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos" (Deleuze, 1990, 157). Con toda razón, agrega que "se preguntará uno si las líneas de subjetivación no son el borde extremo de un dispositivo y si ellas no esbozan el paso de un dispositivo a otro" (Deleuze, 1990, 157). En ese sentido los procesos de subjetivación, inmanentes al dispositivo, constituyen al mismo tiempo sus líneas de fuga o de fractura (2012, p. 397).

Por tanto, es en los dispositivos, su emplazamiento y articulación con otras tecnologías en donde es posible identificar las formas en que dicha subjetividad se constituye. Para entender este funcionamiento es importante comprender la propuesta crítica, esto es, entender el aspecto genealógico, las relaciones de poder y, con ello, la posibilidad de pensar un sujeto.

La genealogía propuesta por Foucault (1988), implica una mirada histórica sin que precisamente se esté asistiendo a la tradición historiográfica que pone su centro de atención en los sujetos fundantes y transformadores y en los acontecimientos ocurridos a partir de su

ordenamiento y disposición. El juego refiere un sutil deslizamiento entre emergencia y procedencia de ciertos dispositivos, los cuales, estarán íntimamente ligados con los procesos de subjetivación que tanto interesó a este filósofo.

Es decir, entre el momento tal y las condiciones de producción que posibilitan a un discurso ver la luz, mostrarse inteligible y ocupar un espacio simbólico en el estado de cosas con la finalidad de permitir formar parte de cierto orden. Y la procedencia que es la que da cuenta de los resabios, los parentescos de familia, los vasos comunicantes que ciertos discursos poseen en relación con otros.

A Foucault le interesó mucho, aunque no lo dijo con estas palabras, la historia de las posiciones y el estatus que ciertos sujetos ocupaban en la estructura social y de pensamiento. Su perspectiva genealógica visibilizó los desplazamientos, las relaciones, las tensiones y contradicciones que determinada forma de ser y estar en el mundo podía ser pensada, imaginada, nombrada y controlada por ciertas prácticas discursivas epocales. En otras palabras, funciona como una perspectiva analítica crítica que se centra en las relaciones entre los dispositivos, sus cambios, transformaciones e improntas en la subjetividad (Cerruti, 2012).

Así, la locura y el loco, la enfermedad y el enfermo mental, la sexualidad y el sujeto sujetado a la misma, el crimen y el criminal, entre muchas otras, fueron temáticas abordadas en las cuales es viable ubicar las relaciones de fuerza que posibilitaron la presencia de cierta ontología de los sujetos, siempre trazada por el elemento histórico, pero nunca limitada a su espacio- tiempo, a sus márgenes, pues el deslizamiento, los vínculos, articulaciones, superposiciones y cambios de posición,

permitirán la resignificación constante de un mismo sujeto- objeto significante, en el devenir.

Como bien es sabido, a Foucault (2007) le interesaba la positividad del poder, es decir, la potencia productiva del mismo que permitía la presencia y constitución, por alineación, de determinados sujetos. Dicho ejercicio de poder no solo estaba reducido a las estructuras legales y normativas que, a través de dispositivos como el estatal, podían realizar el acto de gobierno sobre los sujetos. Si bien, era evidente que el interés por el espacio, por las condiciones geográficas y territoriales, permitían visibilizar la función activa que tenían los ordenamientos y estructuras arquitectónicas para el ejercicio del poder, nada de eso hubiera resistido en el tiempo si no es por la impronta que la propia composición dejaba en la subjetividad de los sujetos.

En los libros *Los anormales* y *El Poder Psiquiátrico,* Foucault (2000; 2007), da cuenta de esa genealogía a partir del ejercicio de poder en positivo que, por un lado, instaura formas de verdad a través de la legitimación del saber y, por otro, permite el reposicionamiento del sujeto, sus sentidos y significados, a la vez que muestra las transformaciones subjetivas y de sentido que se realizan en el devenir. En este espacio, se intentará dar cuenta del análisis realizado por este autor a partir de la identificación de la posición epistémica y el estatus ontopolítico que se hace presente en las imágenes y representaciones epocales frente a las experiencias individuales, las cuales permiten e impiden ciertas relaciones, sentidos y afirmaciones, produciendo a su vez, formas de exclusión que pasan como legítimas.

Uno de los temas centrales que ocupa el trabajo de Foucault (2007), es lo referente a la verdad, sin embargo, desde esta perspectiva, el interés no se centra en poder

llegar a una verdad última y fundadora de las cosas, tampoco construir un método que posibilite el arribo a la misma. Desde la perspectiva de este trabajo, interesa la posición epistémica y el estatus ontopolítico que permite que la verdad dictada pueda pasar a ocupar el lugar de lo verdadero y, con ello, facilitar el ejercicio de poder que implica además una producción de subjetividad.

En otras palabras, para que un saber tenga voluntad de verdad se requiere no sólo un conocimiento cuya articulación discursiva y enunciados tengan un orden tal que facilite su ubicación en un determinado estatus de verdad. También se requiere un juego de posición que permita que el sujeto que emite el discurso sea también un elemento clave para la constitución de dicho estatus.

En este sentido, el pensar en un espacio que posibilita, a partir de su estructuración, una determinada práctica discursiva, implica la identificación de las relaciones posibles, fruto de las tensiones subjetivas constantes y de los saberes sobre el propio sujeto que circulan e intentan capturarlo de una vez y para siempre. Quien habla y es capaz de emitir un discurso de verdad y, con ello, instaurar un ejercicio de poder que termina en una forma de gobernar a los otros por medio también del gobierno del sí mismo. Implica una articulación entre una posición epistémica determinada y un estatus ontopolítico específico. Cabe señalar que lo producido nunca se puede pensar como una existencia estática, sino como realidades dinámicas en transición, por lo que es posible un constante deslizamiento a partir del juego relacional que experimenta el sujeto.

Por ejemplo, las disquisiciones realizadas con la introducción de la mirada psiquiátrica y la función *psi* que inició su presencia no solo en los hospitales para enfermos mentales, también en los juicios legales, no pudo

llevarse a cabo sin que existiera una relación y, por ende, una diferenciación epistémica entre un sujeto que ejercía un poder a partir de un saber determinado sobre otro y un sujeto que, a través de dicho ejercicio, era colocado en una explícita posición y juzgado a partir del estatus adquirido.

Ese dispositivo *psi* (Braunstein, 2013) era el que permitía que el discurso del psiquiatra, en cierto espacio, tuviera un estatus de verdad frente a otros discursos que quedaban explicados por el mismo y, con ello, colocados en una situación tal que tenía consecuencias directas en el futuro del sujeto. En el dispositivo entonces, posición y estatus parecen ser elementos centrales para el ejercicio del poder, en la medida que están impregnadas por formas de saber que, a partir de un determinado espacio, son consideradas válidas y, sobre todo, verdaderas.

En todo proceso legal, el que realizaba la pericia psiquiátrica, no solo estaba ubicado en un lugar semejante al del juez, es decir, no solo ocupaba una posición social, también estaba ubicado epistémicamente, de tal suerte que el discurso que profería tenía estatus de verdad, lo cual permitía el ejercicio de poder. Dicha posición epistémica de saber, un saber considerado verdadero, daba forma y materialidad a un estatus que consentía una diferenciación entre uno y otro. Entre un médico y el delincuente, incluso, entre el médico y el propio juez. De tal suerte que, cuando la ley no podía ejercer su poder pues su saber estaba limitado para hacerlo, la figura del médico, su posición epistémica, le posibilitó cierto estatus ontopolítico de decisión y de sentencia.

Ese estatus ontopolítico es visible no solo por lo que significa o refieren lo que es o quién es el médico en ese espacio, sino lo que posibilita ser quien es en relación con los otros participantes. Representar un saber

verdadero y tener la facultad para dictar vida o muerte a partir de las relaciones posibles de ese estatus, dan cuenta de la importancia que tiene en toda experiencia y encuentro en el marco de cierto dispositivo.

Así, la acción realizada por el perito psiquiátrico, validada a partir de la posición y estatus, no solo tenía un efecto sobre sí mismo, de una autoafirmación de poder y saber, también permitía la modificación o reasignación de la posición epistémica del otro sujeto. ¿Es una persona sana que estaba consciente de lo que hizo, o es más bien un enfermo mental que no sabía lo que hacía? Lo anterior posibilita de forma casi inmediata el estatus ontopolítico del sujeto. El deslizamiento de lo normal a lo patológico y con ello del estatus de persona o sujeto que podía tener en relación con el contexto o espacio en el que se encontraba y, sobre todo, la capacidad de ser escuchado y ocupar un "lugar de verdad".

En este marco, el paso de sano a enfermo tenía sus consecuencias en la posición epistémica y el estatus ontopolítico del sujeto. O bien pasaba a ocupar el lugar de la sinrazón y era colocado en un plano deficitario negativo frente a lo que se considera un estado de salud normal; o bien era declarado no enfermo mental, lo cual no supone la colocación en un mejor lugar. En otras palabras, si el sujeto en cuestión no era declarado enfermo, la posición epistémica y el estatus ontopolítico también se veía afectada. Ya no era colocado en el lugar del enfermo, pero sí en el del delincuente.

Lo que podría considerarse patológico, pasa inmediatamente a constituirse como peligrosidad moral, por tanto, la posición epistémica del sujeto decaía en la negatividad, donde sus acciones representaban su posicionamiento frente al estado de cosas. Demostrando cierta capacidad o incapacidad de relación con los otros, de

entendimiento con los demás. En ese mismo momento, el estatus, si bien ya no era de enfermo mental, pasaba por otra reducción ontológica que de nueva cuenta lo colocaba en una situación de desventaja política, es decir, de capacidad de ser escuchado, reconocido, tomado en cuenta por los demás.

La moral y la peligrosidad parecen representar la posición y estatus que, en determinado momento, podrá ocupar el sujeto en ese espacio-tiempo vivido y frente a la experiencia compartida. El dispositivo legal y *psi* permiten el cambio de posición y estatus a partir de las posiciones y estatus que han posibilitado en el ejercicio de poder-saber.

En el plano de la sexualidad, lo anterior también es visible y Foucault (2000) lo demuestra cuando aborda el tema de los hermafroditas. En la narrativa genealógica que presenta, muestra cómo la posición y estatus de perito médico legal, permitía la nueva configuración de la posición epistémica y estatus ontopolítico del hermafrodita. El paso de un monstruo de carácter más biológico al de un degenerado moral, no hace más que visibilizar la reestructuración mencionada.

Por ejemplo, cuando el hermafrodita era considerado un error de la naturaleza, si bien su posición epistémica no estaba fuertemente cuestionada, no pasaba lo mismo con su estatus ontopolítico. Ser un monstruo (biológico) impacta en las formas en que podía relacionarse con los demás, al grado de ser plausible que no pudiera tener encuentros íntimos con ninguna persona.

Cuando se realiza el deslizamiento de lo biológico a lo moral, es decir, cuando a pesar de que el médico legista ha dicho que tiene un sexo que es predominante y le ha asignado un género y, con ello, la restricción a una serie de relaciones con las personas de su mismo sexo, si

la persona insiste en negarse a su verdad, el castigo podía ir desde la pena de muerte, hasta el exilio. En este marco, ya no solo el estatus ontopolítico estaba restringido a ciertas relaciones, también la posición epistémica es impactada en la medida que se considera una persona moralmente cuestionable, un degenerado cuya racionalidad está puesta en duda en la medida que no comparte las conductas que son correctas de acuerdo con el estado de cosas.

Hay entonces un deslizamiento que mueve posición y estatus al grado de pasar de una positividad a una negatividad, ya sea por una cuestión de enfermedad o ya sea por un elemento de orden moral. Dicho desplazamiento no solo recae cual estigma sobre el sujeto, interviene en su valía social, en lo que es posible ser en el espacio, en las acciones y relaciones y en su condición de humano.

Este ejercicio trae consigo no solo el paso de la positividad a la negatividad, sino la reducción ontológica del sujeto, el cual se restringe a su delito, enfermedad, inmoralidad, lo cual impacta de nueva cuenta su posición epistémica y estatus ontopolítico. Reducido a sus actos, pensamientos y características, aunado a la impronta de verdad que dichas prácticas discursivas a través de ciertos dispositivos y tecnologías que ha levantado como incuestionable, estatus y posición se ven trastocados, a modo de servir de obstáculo para el reconocimiento subjetivo y, con ello, la participación y convivencia con otros que no han sido designados bajo la misma clasificación.

Lo anterior, trasladado a lo educativo y escolar, parece no ser muy diferente. El dispositivo *psi* funciona de forma constante en las relaciones educativas, a tal grado que permite el ejercicio clasificatorio sistemático y, con ello, el cambio de la posición epistémica y el estatus

ontopolítico sobre aquellos que, designados, a través de un determinado saber-poder y un sujeto que lo ejercita, ven transformadas sus experiencias de vida.

El discurso de la educación inclusiva ha señalado precisamente las formas en que la discriminación, la exclusión, la segregación y la violencia han estado presentes en las instituciones educativas y, sobre todo, han impedido la participación de estudiantes y colectivos, ya sea por una cuestión de discapacidad, raza, etnia, etc. La idea central es volver los espacios más inclusivos, esto es, permitir la convivencia y participación a partir del reconocimiento de la diferencia y diversidad como riqueza que, más que ser un aspecto negativo, implica una positividad que permite aprendizajes.

Cuando el discurso de la educación inclusiva se posiciona, lo hace desde un énfasis defensivo y casi bélico, pues refiere su componente protector y, con ello, su finalidad transformativa cuyo resultado sería la aniquilación de los antagonismos que impiden que existan espacios libres de discriminación y violencia. En otras palabras, el posicionamiento es en contra de toda actitud, conducta, práctica, situación que, de una u otra forma, produzca desigualdad e injusticia sobre cualquier ser humano.

Para lograr lo anterior, se premia por un cambio en las posiciones sociales que ocupan los sujetos que, debido a su condición/situación, se habían quedado al margen de los beneficios que tiene una educación formal para su vida y desarrollo.

Así, una de las primeras acciones es que todos puedan recibir educación sin que nadie se quede afuera. En otras palabras, dicha acción representa el paso de una posición social de sujetos que podían ser considerados

ineducables, a una donde se reconoce la educabilidad de los mismos.

Sin embargo, el problema de la masificación inició cuando se amplió la diversidad que estaba presente en los espacios escolares. Al universalizarse la educación, otros sujetos llegaron a las aulas, con ciertas disposiciones y características que, en muchos casos, no estaban cercanas a las culturas escolares y formas de organización del aprendizaje, los tiempos y los espacios (De la Vega, 2010).

Es aquí donde el dispositivo escolar inició un ejercicio clasificatorio y, con ello, la reasignación de esa nueva posición social de sujetos educables. Al interior de esa idea de educabilidad se construyeron posiciones epistémicas diversas, a partir de las características de los estudiantes frente al común de la mayoría. La capacidad de aprendizaje se vio estructurada en tiempos, ritmos, profundidad y actitud. Esto mostró que la diversidad que había llegado a las aulas no solo comprendía meras diferencias antropológicas, sino formas y, sobre todo, niveles y jerarquías de excelencia y aprendizaje (Perrenoud, 2008).

Los recién llegados pronto se vieron colocados en una posición epistémica específica de acuerdo y en relación con el lugar que ocupaban frente a los demás y los propios adultos. Es decir, el baremo para los estudiantes eran sus pares, bajo un criterio de normalidad, lo que hablaba del ritmo que tenían en comparación con la mayoría, y el estado en el que se encontraban en relación con el adulto (Foucault, 2007), el cual refería y todavía lo hace, el estadio final donde se llega a la racionalidad, la objetividad y la mesura.

Este ejercicio comparativo posibilitó la reasignación de la posición social, ahora pasado por un componente

epistémico, donde la valía y reconocimiento estaba en relación con las capacidades cognitivas que podía demostrar. En otras palabras, su existencia en la escuela estaba íntimamente ligada a la posición epistémica que, la posición y estatus del profesor, en el marco del dispositivo escolar, le había señalado.

Lo anterior, no solo permitía la ubicación posicional, es decir, el ejercicio horizontal comparativo que lo colocaban en determinado lugar en la coreografía escolar. Además, impacta la verticalidad del dispositivo, ubicando al estudiante en un determinado estatus ontopolítico, y permitiendo (u obstaculizando) su capacidad de trato con los demás. De encontrarse en desventaja epistémica, la acción era la segregación a escuelas especiales y, con ello, la asignación de un estatus ontopolítico limitado en la medida que sus relaciones se veían reducidas a los de su clase. Así, no solo se condicionaban los encuentros, también se facilitaba la asignación de un error humano, cuya verdad estaría fuertemente cuestionada.

Este es el escenario que la educación inclusiva ha intentado contrarrestar, haciendo énfasis en un discurso de derechos humanos, de justicia social, de equidad e igualdad. Si bien, ha permitido la voluntad del cambio de la posición social, la pregunta en este punto es ¿cómo ha tratado la posición epistémica y el estatus ontopolítico de los estudiantes? ¿Cuáles son las posibles consecuencias y problemáticas de haber dejado intactas estas cuestiones y solo haber hecho énfasis en la posición social a través de la escuela para todos? ¿Cómo esto puede ser visible en las propias políticas educativas y en la producción científica sobre el tema? Para iniciar una aproximación a los interrogantes anteriores, es necesario recuperar lo que el espacio escolar, junto con los discursos que

lo fundamentan, tienen de dispositivo, como Michel Foucault lo entiende.

Dispositivos y tecnologías: la escuela y la educación inclusiva

Foucault (2005), menciona que cuando un discurso es hablado, abordado, significado, también es llamado a un determinado orden. El hecho que, tanto desde el espacio político como el académico, se haya intensificado el discurso de la inclusión educación (como se verá más adelante) no solo implica una visibilización constante y reafirmación de algo que debe ser sí o sí. Además, representa su institucionalización a través de los elementos estatales, pero de igual forma los científicos. Por tanto, este ejercicio de presencia persistente no solo es una apuesta a su concreción, también está atravesado por su posibilidad ontológica y epistemológica.

En este sentido, la presencia de discursos sobre educación inclusiva implica una serie de tensiones en torno a sus significados, fines y procedimientos, en otras palabras, hoy por hoy, encarna también una lucha por su significación. El problema pasa entonces de ser una cuestión de política educativa y de una práctica educativa a algo que podría denominarse epistemología política (Broncano, 2020). La intensificación y mayor circulación de un discurso desde varias posiciones y comunidades epistémicas implica no solo el consenso teórico-discursivo sobre cómo se puede entender el proceso de inclusión en educación. Refiere además la institucionalización de sus límites, sentidos y representaciones ontológicas sobre lo que podrá, legítimamente, ser o no incluido.

Por otra parte, da cuenta de un determinado orden que permitirá que dicho discurso pueda ser juzgado "inclusivo", demarcándose de lo que posiblemente no tiene

un estatus ontológico que pueda adjetivarse o incluso sustantivarse como tal. Así, la inclusión implica un acto de exclusión por vía la propia producción simbólica que, al reunir, caracterizar, significar y demarcar, refiere lo que no implica una cuestión que pueda referirse, sentirse o pensarse inclusiva.

Un ejemplo de lo anterior lo vemos en las referencias que se han elaborado sobre la propia educación especial, gran cantidad de trabajos, hoy por hoy, todavía la refieren como un espacio de exclusión que contiene una serie de principios que se antojan igualmente excluyentes (Echeita, 2014). Aquí, no solo se debaten y se ponen en tensión las características y principios que pueden denominarse con relación al "espacio" donde se lleva a cabo el acto educativo, también entran en cuestionamiento y sospecha los posicionamientos de orden teórico. Es decir, los conocimientos que, a través de una serie de postulados y elementos de orden metodológico, refieren ciertos discursos sobre lo que puede ser un proceso inclusivo, pero también, sobre quiénes son los incluidos y cuál es su estatus epistémico (Skrtic, 1996).

En este marco, el proceso y los discursos que acompañan la perspectiva de inclusión en educación pueden pensarse actualmente como un dispositivo (Agamben, 2014) que ha llegado y se ha instituido en las últimas décadas en los espacios simbólicos y terrenales de lo escolar. Dispositivos que no solo producen formas de actuar determinadas o representan posicionamientos políticos sobre las relaciones que deben establecerse entre los miembros de una comunidad educativa. También establecen discursos de verdad que tienen efectos no solo en las lógicas que deben fundamentar la acción educativa, además en los sujetos que son sujetos de ese discurso (Foucault, 2007).

Para Foucault (Agamben, 2014), un dispositivo implica una relación en red de elementos que permiten, en su comunicación, establecer una serie de principios que consienten la acción, la imaginación y la constitución simbólica de ciertas lógicas y prácticas discursivas.

> Lo que trato de determinar con este término es ante todo un conjunto absolutamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en breve: tanto lo dicho como lo no- dicho, estos son los elementos del dispositivo (Agamben, 2014, p. 7).

Pensar la educación inclusiva como dispositivo, implica identificar sus márgenes, los ordenamientos que refieren, el orden que le lleva a constituirse, desde dentro, como un ejercicio de autoafirmación ontológica de aquello que es y, desde fuera, los elementos de orden simbólico, epistémico y político que debe ser a partir de su institución. En otras palabras, una tensión constante sobre sus estructuras internas que le dan coherencia y cohesión, en una serie de relaciones y flujos persistentes entre sus elementos de orden político que permiten ponerla en relación y deslizarse epistemológicamente a través del juego disciplinar desde el cual se enuncia.

El "orden del discurso" inclusivo puede ser visible a través de las políticas que lo nombran, pero también en la propia producción científica que, retomando elementos de orden político, lo articulan con los conocimientos y saberes disciplinares; estableciendo además complejos procesos de traducción entre lo que se dicta desde una perspectiva jurídica y aquello que es puesto en acto (Ball, 1993) a partir de las matrices epistemológicas de los discursos que lo traducen. Al final, este ejercicio de

articulación no puede entenderse como fruto solo del azar, también implica una lucha por el estatus de verdad, es decir, por un reconocimiento, no de su grado de certeza y correspondencia con la realidad, sino de acontecimiento en la medida que permite su inteligibilidad a partir de determinada experiencia espacio-temporal.

¿Cuál es la verdad del discurso inclusivo y, sobre todo, cuáles son los efectos que la impronta del dispositivo inclusivo tiene sobre las producciones subjetivas de los sujetos de la educación?, esto puede responderse si primero se aborda otro interrogante: ¿Cómo es posible que unos sujetos permitan ser gobernados por otros? Para Foucault (1994) esa posibilidad no está netamente en la función que un Estado puede ejercer sobre la ciudadanía. Es decir, la plausibilidad del acto de gobierno no solo recae en la existencia de instituciones, de leyes, de policía y otros mecanismos de coerción que posibiliten el respeto a las normas y el establecimiento de un determinado orden. Lo anterior no podría ser posible al margen de una serie de elementos simbólicos que no solo producen determinadas conductas o posturas ontológicas a seguir, además constituyen sujetos, cuerpos disciplinados y dóciles que faciliten esa acción y arte de gobernar.

Cuando Foucault (1994) habla de esta forma de gobierno sobre los sujetos, no solo refiere a lo que, desde una perspectiva jurídica o a partir de una teoría del Estado podría establecerse como formas de gobierno. Sin duda, dichas acciones señalan el gobierno de los otros, sin embargo, no ayudan a aproximarse al ejercicio que puede ser realizado de forma interna, es decir, por el sujeto mismo. El gobierno del sí mismo es parte de una serie de principios y lógicas que permiten la acción y efecto del arte de gobernar. Para este autor, lo que es observable

en el devenir no es la estatalización del propio Estado en lo que respecta a la creación de instituciones, reglamentos, leyes, normas y demás principios que deben seguirse por los individuos so pena de castigo; también da cuenta de cuestiones de orden simbólico que asienten que dicho ejercicio se lleve a cabo.

Con lo anterior, Foucault (1994) habla de un proceso de gubernamentalización en donde no solo participan las cuestiones relativas a lo que el estado puede y debe realizar como función y acto de gobierno. También muestra el papel que juegan las relaciones de fuerza y de poder en la producción simbólica y el efecto de dichos discursos en la subjetividad. En este sentido, por gubernamentalidad Foucault (1994) entiende:

> 1) El conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder, y que tiene por blanco la población, por forma principal de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad.
>
> 2) La tendencia que en Occidente no ha dejado de conducir, desde hace mucho tiempo, hacia la preeminencia de este tipo de poder que se puede llamar gobierno sobre todos los otros: soberanía, disciplina, etc., y que ha implicado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de todo un conjunto de saberes
>
> 3) El proceso, o mejor, el resultado del proceso a través del cual el Estado de justicia del medievo, convertido en Estado administrativo en los siglos XV y XVI, se encuentra poco a poco "gubernamentalizado" (p. 195).

En este marco, se hace presente ese pensamiento que ha caracterizado a este autor, al intentar dar cuenta de elementos topográficos y topológicos que se muestran en las formas organizativas de eso que se denomina lo

social. Dando cuenta de las relaciones, comunicaciones, interacciones en red y tensiones que permiten los posicionamientos sociales de determinados sujetos y, por ende, las relaciones que son posibles establecer con los otros y, además, con ellos mismos.

Así, poder y saber se hacen presentes no sólo como elementos de orden ontológico, epistemológico y teórico, además poseen un matiz metodológico que permiten identificar las lógicas y funcionamientos que dan cuenta de un ejercicio político en toda la extensión de la palabra. A grandes rasgos, se podría pensar que la impronta de la gubernamentalización que el autor menciona como forma más intensificada en el devenir histórico, representa una red compleja que supera la ingenua y limitada visión de la diferencia entre teoría y práctica, entre el pensar y el hacer, poniendo en respectiva y relación un ejercicio genealógico desde el cual es posible la articulación de elementos bastante heterogéneos y disímiles en una retícula que funciona como matriz que dota de sentido las prácticas. Sin duda, a partir de esta serie de explicaciones, es plausible hablar no solo de tecnologías que hacen posible determinada acción, también de dispositivos que en su articulación vehiculan y permiten el paso a ciertas producciones simbólicas.

La idea de dispositivo no implica una construcción teórica que intente explicar lo social, más bien responde a un esfuerzo de establecer una analítica, es decir, una serie de elementos de orden metodológico que permitan aproximarse a determinadas redes de relaciones desde las cuales se ha producido e instituido lo social o determinado espacio en donde viven, existen y se relacionan unos sujetos. En este sentido, el dispositivo además de dar cuenta de "[…] la existencia de relaciones entre instituciones, prácticas sociales y modos de gobernar, que

buscan determinar las formas de ser, hacer y conocer el sujeto en un momento histórico determinado, constituyéndose así en acontecimiento" (Martínez, 2014, p. 17-18). También "es de naturaleza esencialmente estratégica, ello implica que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, de una intervención racional y convenida en las relaciones de fuerza, sea para bloquearlas o para estabilizarlas y utilizarlas" (Agamben, 2014, p. 8).

El dispositivo no está libre de un ejercicio de poder que, sin duda, está ligado a cuestiones de saber. Aquí, es visible cierta relación-implicación entre saber-poder. No es que el poder permite establecer un determinado saber o que el saber sea la posibilidad para producir un poder. Es que ambos son constitutivos, pues implican un condicionamiento mutuo, donde el poder como ejercicio puede determinar los discursos que van a ser considerados como saberes legítimos y verdaderos, pero, además, dichos elementos de orden discursivo también van a posibilitar determinado ejercicio de poder.

Para Agamben (2014), la cuestión puede resumirse en tres puntos:

> El dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cualquier cosa, tanto lingüístico como no lingüístico: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. En sí mismo el dispositivo es la red que se establece entre estos elementos. El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder. Como tal, resulta del cruce entre relaciones de poder y relaciones de saber (p. 8-9).

García (2011), por su parte, entiende el dispositivo como:

> Red de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones entre estos, un juego de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas. Por eso, no es exacto decir que los dispositivos "capturan" individuos en su red, sino que producen sujetos que como tal quedan sujetados a determinados efectos de saber/poder (p. 2).

Para Martínez (2014), por otro lado,

> Iniciar una presentación sobre el dispositivo como concepto implica su comprensión como "verdad" que se posiciona en los sujetos y que da cuenta de una relación entre saber y poder. De esta manera, el dispositivo adquiere significado y se ve permeado por una serie de relaciones derivadas de la posición de los sujetos en un determinado espacio. Del mismo modo, el dispositivo puede ser concebido como un medio a través del cual los sujetos son organizados y sancionados, con una correspondencia presente entre el saber y el poder que se hace visible en las acciones de los sujetos y, además, en la constitución del cuerpo refleja la creación de condiciones de subjetivación (pp. 18-19).

Desde esta lógica reticular es posible entender que el dispositivo no solo implica una serie de conocimientos que son considerados verdaderos a partir de las proposiciones que son capaces de hacer plausibles y de los saberes de una época. También tiene que ver con cuestiones metodológicas que refieren los pasos seguidos, los sentidos, su direccionalidad, los ritmos, pausas, intensificaciones, bifurcaciones, retrocesos y saltos realizados. En otras palabras, de elementos de orden topográfico y topológico que son colocados como un campo desde el cual es posible una acción determinada y, sobre todo, la posición que un sujeto puede tener y, por ende, la producción subjetiva que es parte de esa posición epistémica.

En este sentido, la educación inclusiva puede entenderse como un nuevo dispositivo que ha emergido en el devenir a partir de una serie de posicionamientos éticos, políticas, normativas, leyes, instituciones, saberes, conocimientos, metodologías y prácticas determinadas que establecen las nuevas formas de lo verdadero para la educación en general y la escuela en particular.

En un primer momento es posible identificar lo anterior a partir del dispositivo de saber-poder que se hace presente desde la perspectiva de la educación inclusiva. Por un lado, tenemos toda una serie de discursos que dan sentido, fundamentan y permiten la producción simbólica. Saberes que están en tensión, pero cuya articulación posibilita el posicionamiento epistemológico determinado. Aquí es plausible recuperar las relaciones, algunas de suplementariedad, que dicho discurso guarda con otros discursos, por ejemplo, el propio de la educación especial y el de la psicología educativa. Por otro lado, están las articulaciones con discursos más políticos y jurídicos como el de los derechos humanos y las propuestas de justicia social. También son visibles ciertas articulaciones con otras perspectivas epistemológicas como los estudios decoloniales y feministas.

Por ejemplo, cuando el sujeto refiere el dispositivo de la educación inclusiva desde la educación especial o la psicología educativa, ontológica y epistemológicamente hay elementos que se hacen presentes de forma hegemónica y que permiten determinado sentido a su puesta en acto o acción. Ontológicamente tenemos a un individuo que está en plano de negatividad frente a una condición que es referida como sana, normal y funcional. Por tanto, las acciones encaminadas estarán dirigidas a partir de una idea sobre la posible compensación por vía una intervención sobre el sujeto, su cuerpo e incluso su

subjetividad. Esto implica un posicionamiento epistemológico específico, en donde la relación de conocimiento va de uno a uno, pero tiende a la unidireccionalidad y verticalidad en la medida que la diversidad pasa a ocupar un plano de negatividad. Lo mismo sucede en la cuestión metodológica, donde la necesidad de atención personal lleva a la constitución de ciertas relaciones con el espacio. Desde este punto, se podría pensar en cierta forma de reducción ontológica que solo recupera de la relación pedagógica al sujeto como mero espacio de inscripción de un ejercicio de enseñabilidad (Fendler, 2000).

Muy diferente se encuentra la situación del dispositivo de la educación inclusiva cuando la posición se emplaza a partir de una perspectiva político-jurídica. Donde, por un lado, ontológicamente, el sujeto en un primer momento no se encuentra en un plano negativo, pues la referencia a una dignidad, igualdad sustantiva y derecho por el único mérito de existir, permiten la constitución de cierta positividad de entrada. Haciendo que en el plano epistemológico el tratamiento sea precisamente desde un reconocimiento de esa igualdad, en donde ese otro tiene "derecho" a participar, a ser tomado en cuenta, como un ciudadano más. Sin embargo, el problema inicia cuando esto pasa a la cuestión metodológica, pues es aquí donde las teorías de justicia social no han logrado trabajar con esa diferencia y alteridad que, en un primer momento reconocen desde la positividad.

Así, por ejemplo, la negatividad se hace presente en los planos más prácticos al no poder pensar en las formas en que una reciprocidad asimétrica pueda darse. Aunque algunas propuestas como la de Nussbaum (2007), han tomado en cuenta la diferencia (por ejemplo, de las personas con discapacidad), han terminado por colocar

umbrales mínimos que facilitan su recolocación al plano negativo. Lo anterior es visible a partir del propio ejercicio político desde la lógica compensatoria en donde no solo se juega la materialidad de la existencia, además participa de la subjetividad y, por ende, de la posición epistémica que escasamente ha cambiado en la práctica jurídica y política.

Por otra parte, cuando se emplaza el dispositivo de la educación inclusiva desde perspectivas como las planteadas por otras epistemologías como lo son las decoloniales y los estudios de corte feminista, el discurso se desplaza en sus elementos. Por ejemplo, desde una cuestión ontológica, la posición, en un primer momento, parte de un componente político como el proveniente de las visiones jurídicas. Es decir, se reconoce al sujeto en relación con los demás bajo una idea inicial y sustantiva de igualdad. Sin embargo, su diferencia radica en la lógica constructiva desde la cual se estructura el dispositivo, donde la cuestión no está en el reconocimiento de planos de igualdad, sino en el reposicionamiento epistémico que es posible al interior de las comunidades epistémicas. Desde este marco, el sujeto no está colocado desde la negatividad, no está en falta, más bien tiene una posición de oprimido frente a una serie de estructuras y lógicas que han facilitado su estado actual. La diferencia es de *diversidad de identidades* que deben tener igual reconocimiento frente a otras, por tanto, se pone en cuestión la idea de un tipo de sujeto ideal, funcional, inteligente y, con ello, de una serie de saberes que lo sostienen. Es observable un cambio en la relación epistémica, donde no es una posición epistémica determinada la que incluye a otra, sino el reconocimiento que dicho acto está sostenido frente a una injusticia y violencia epistémica y cognitiva (De Sousa, 2019), a una relación de poder que

debe aniquilarse para que puedan emerger otras posibilidades. Por tanto, la cuestión metodológica incluso no se restringe a la legalidad, sino más bien invita a la emancipación y transformación a través de la propia violencia.

No obstante, lo anterior en esta descripción no es visible en estado puro, es decir, el dispositivo de la educación inclusiva no puede observarse con esta serie de demarcaciones. En la producción científica y el diseño de las políticas educativas, en los investigadores, políticos educativos y teóricos que trabajan el tema, es posible encontrar todos los elementos mencionados en diferentes organizaciones y articulaciones epistémicas. Lo cual nuevamente responde a la posición epistémica del sujeto investigador, pero también a la propia característica del dispositivo en su estructura abierta, haciendo visible los desplazamientos, superposiciones, relaciones de suplementariedad e incluso contradicciones.

En lo anterior, es observable el carácter heterogéneo de los saberes que sostienen al dispositivo de la educación inclusiva y, además, las relaciones de fuerza y poder que se hacen presentes ahí donde la heterogeneidad prima y las posiciones son jugadas ontológica, política y epistemológicamente. Siguiendo la idea de dispositivo hasta aquí trabajada, la composición o articulación de la red de saber-poder que sustenta el discurso inclusivo no refiere una relación de suma de sus componentes, tampoco de acuerdos y consensos determinados. Más bien implica la puesta en tensión y disputa por la representación hegemónica de lo verdadero de la inclusión.

En otras palabras, la lucha simbólica por la voluntad y estatus de verdad que pueda señalar el camino, orientación y fin último del discurso inclusivo en educación. De tal suerte que en el campo educativo van a ser visibles esas luchas por el sentido a partir de la participación y

articulación de los saberes que se han puesto en juego y que pueden dar cuenta del funcionamiento del dispositivo, pero también de los deslizamientos constantes y de los ejercicios hegemónicos.

Para el caso de la educación inclusiva, la noción e idea de dispositivo lejos está de pensarse como una construcción o estructura estable. Es decir, si bien un dispositivo a través de cierto saber-poder-verdad permite una determinada práctica discursiva. Lo cierto es que, en este caso, si bien, hay una serie de nociones que pueden considerarse, en su articulación, como un *corpus* más o menos coherente. La realidad es que las prácticas discursivas, además de excluir aquello que no será considerado inclusivo, permiten cierto dinamismo, deslizamientos, saltos cuánticos que no representa una órbita determinada, sino una serie de espacios orbitales y formas coreográficas en donde es posible el movimiento simbólico-discursivo que dote de sentido el dispositivo de la educación inclusiva.

En otras palabras, el dispositivo de la educación inclusiva es dinámico (cual coreografía), en la medida que no está fijo a un solo punto, más bien implica una circulación constante a partir del juego de fuerzas que se establecen en una relación saber-poder-verdad y que permiten la producción de ciertas prácticas, conductas, sentidos diversos, a pesar de la referencia a un mismo sintagma –la educación inclusiva–.

De tal suerte que, a partir de las tensiones presentadas y, sobre todo, de las posiciones y comunidades epistémicas desde las cuales se emplaza el dispositivo de la educación inclusiva, será su lógica y práctica discursiva.

La producción de verdad y los efectos de verdad

¿Es asequible demarcar la verdad mediante el conocimiento construido por el investigador? ¿Es plausible la representación de ese otro que es investigado/conocido? ¿Cómo podemos identificar la producción de verdad y lo que la misma significa, dignifica y cosifica?

Para Nietzsche (2019) la verdad no proviene de la facultad de la mente, de la reflexión y capacidad inteligible de lo humano, sino que se produce en el devenir histórico, a través de las luchas y formas de dominación.

> No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder –esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder– sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento (Foucault, 1979, p. 189).

La verdad es fruto de relaciones de poder. Verdad y poder implican una relación que es imposible separar cual entidad discreta, pues la verdad lleva en sus fibras ineludiblemente poder en cuanto acto productivo de formas de ser y estar pasadas por una grilla de legitimidad. Por otra parte, el poder se sirve de la verdad en la medida que esta última permite hacerlo visible, operable y presente. En esta línea habría que pensar entonces si, mediante la investigación científica, se es capaz de llegar a una verdad acabada, final, inamovible, o si mucho de lo que se hace presente como verdad puede tener un carácter más regional, situado y momentáneo. Por otro lado, sería necesario pensar en los efectos que puede tener como forma política en las vidas de los sujetos.

Para Foucault (2010), la historia del conocimiento/saber, ha permitido identificar y señalar el paso de la producción de verdad a los efectos de verdad y la instauración de ciertas formas políticas e históricas sobre

esa verdad que consienten la verificación de la misma y, por ende, su reafirmación constante. Dicho deslizamiento fue visible en los intereses investigativos como la locura, la sexualidad y la propia ética.

Foucault (2003; 2007) identificó que en la historia se han hecho presentes formas de verdad que están ancladas a cuestiones de método, que responden a una lógica de correspondencia entre el objeto y los instrumentos mediante los cuales se conoce. Aquí, la verdad funciona como una demostración (Castro, 2016) en la medida que permite pensarse como posible de aprehender mediante los procedimientos correctos y adecuados.

Por otra parte, "la verdad para Foucault se entiende en dos niveles: por un lado, implica el efecto político que involucra la correspondencia, aceptación o validez de tal o cual enunciado; y, por otro lado, la producción de determinados mecanismos que sirven para poner en práctica esos enunciados" (Monge, 2014, p. 131). Una verdad más cercana a un acontecimiento el cual "tiene lugares y tiempos propios, sujetos y vías de acceso privilegiados" (Castro, 2016, p. 52). La verdad es una verdad-acontecimiento, pues es más regional, menos universal, más del lado del suceso que se da en un espacio micropolítico, desde una mirada microfísica.

En esta línea, la verdad no es tanto la conjunción de los hechos como la posibilidad de su verificación, aspecto desde el cual se ha centrado la ciencia moderna como forma de conocimiento válido, científico y verdadero. Si bien existe un ejercicio de fuerza que posibilita pensar la validez de esa verdad, ésta no radica en la verdad en sí, sino en los enunciados que permiten el señalamiento legítimo de la misma.

Con lo anterior, no se hace referencia a la existencia de enunciados de verdad como los expuestos en las

proposiciones lógicas. Para Foucault (2003), la verdad no está en la cualidad de esos enunciados en cuanto en tanto su formulación y estructura, sino en su posibilidad, frente a una matriz de veridicción, de ser reconocidos como tal.

Con esto no se quiere decir que no exista una verdad y que todo sea un engaño, más bien refiere a un problema donde la búsqueda de lo verdadero implica un acto de posicionamiento político frente a la realidad, siendo la verdad un acto político. Pues ya está instalada en una serie de prácticas discursivas que posibilitan regímenes de veridicción; campos específicos donde es posible reafirmar las nociones y sospechas. De tal suerte que la verdad, en su historia, ha estado atravesada por relaciones de poder, colocada en medio de la lucha de fuerzas y voluntades.

> Una historia de la verdad en términos de acontecimiento debe mostrar; cómo las luchas de clase recurren a un determinado discurso, cómo los discursos son la puesta en juego de las luchas, cómo en las luchas de clase se establece quiénes pueden tener determinados discursos, los objetos del discurso y, finalmente, cómo los discursos ocultan también las luchas que los han hecho posibles (Castro, 2016, p. 49).

En este sentido, la verdad puede ser entendida como "[…] un efecto, a nivel de las prácticas discursivas de estas luchas" (Foucault, 2012, p. 188). Un foco en el poder que la verdad tiene en sí misma. Más que el reconocimiento de cuál es la verdad de ese poder, habría que señalar que el efecto de verdad es la diferencia entre estar en la verdad. Es decir, bajo una serie de enunciados considerados veraces por el sí mismo, pero también por los otros y, estar en el ser verdadero.

Por lo regular, cuando se piensa en la construcción y producción de conocimiento científico, las formas en que se materializa la idea de verdad tienden a una cuestión de correspondencia y demostración de esa verdad frente a los métodos considerados formas universales y legítimas de conocimiento; negando la existencia de ciertas prácticas de veridicción que son construidas por los sujetos, permitiendo la articulación y referencia entre sus discursos con la verdad.

Al parecer, lo anterior no ha sido suficientemente recuperado desde los procesos de construcción de esa verdad, es decir, los métodos, metodologías, y herramientas investigativas que han proliferado en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Si bien, desde ciertos posicionamientos, se ha intentado recuperar "la voz" de ese otro que quiere ser conocido, escasamente se ha problematizado sobre la posibilidad de poder "tomar la fotografía". Perspectivas como la etnografía y lo biográfico-narrativo, pueden considerarse avances importantes que intentan, en muchos casos, con resultados significativos, aproximarse a las realidades naturales. Lo cierto es que el problema no solo es de método. Implica una revisión casi dialéctica entre la capacidad de conocer y lo que es conocido.

En otras palabras, refiere el imperativo de pensar que el espacio desde el cual es viable el acto cognoscente juega de forma activa en aquello que puede ser conocido. Por ejemplo, cuando el investigador llega a un lugar desconocido para él, es posible iniciar una construcción sobre lo que va a conocer a partir de lo expresado y recuperado por los sujetos que también son conocidos. Establecer una relación dialógica que posibilite un conocimiento situado, respetando lo que los otros han demarcado, señalado y producido en el intercambio simbólico.

No obstante, habría que cuestionar si lo anterior es plausible cuando el escenario, de entrada, ya no es ajeno al investigador, cuando su actividad constructiva y productiva es anterior al acto cognoscente del momento. Por ejemplo, cuando la investigación realizada se expresa o tiene su marco en espacios como el escolar. Lugar que indefectiblemente representa ya una historia, un conocimiento cercano, algo que es incluso cotidiano.

Por otra parte, está el problema del espacio como matriz de veridicción. La escuela no solo implica un lugar en donde el acto educativo pasa o acontece, también funciona como dispositivo desde el cual es posible la presencia de verdades contenidas en ciertas prácticas discursivas. En otras palabras, la escuela representa no solo lo que arquitectónicamente es visible ante los ojos, permite además la constitución de ciertas prácticas y la fijación de plexos de sentido. Es lo que Foucault denominaría un lugar donde es posible la realización de un ejercicio de veridicción.

Lo anterior señala un reto profundo para los investigadores educativos interesados en esta temática. La de no aseverar, vía la producción de verdad, un efecto que permita reafirmar un sujeto igual en capacidades que son deseables bajo la cualidad que de un ser humano se espera. La pregunta en este punto lleva a señalar la necesidad de pensar un ejercicio investigativo que no termine legitimando cierta verdad, sino que más bien se cuestione sobre ¿cómo realizar una investigación que, en su intención, tome en cuenta que sus resultados no llevarán a la verdad última, sino sólo señalará los efectos de esa verdad? ¿De qué forma identificar los efectos de verdad que se producen en las propias investigaciones y el establecimiento político del estado de cosas, su organización

y caracterización? ¿Cómo esos efectos de verdad producen ciertas formas de subjetividad?

Retomando la perspectiva foucaultiana, habría que pensar que la búsqueda de la verdad no puede realizarse al margen del espacio desde el cual se realiza dicho ejercicio. En otras palabras, un aspecto que escasamente se ha tomado en cuenta cuando se ha producido conocimiento y emplazado algún proyecto investigativo sobre el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad, es que la escuela, como espacio, representa ya una matriz de veridicción que participa de forma activa en lo que la discapacidad podrá comprenderse. Lo escolar, al reflejar un determinado orden, implica un dispositivo donde se producen ciertas prácticas, enunciados y verdades. Al encontrarse con el dispositivo de la discapacidad, activa las ausencias, carencias, limitaciones que dicha categoría envuelve. Ayudando a ver lo que el sentido común ya había arrojado de primera mano, la incapacidad de realizar las tareas que la escuela demanda y bajo las cuales es capaz de señalar la anomia, el retraso, la falta.

La escuela, desde esta perspectiva, se antoja un dispositivo que permite ver, identificar y verificar no solo lo que es aprendido y desarrollado a partir de la intervención pedagógica, sino aquello que no responde a dicha acción, que se resiste a la transformación. El espacio escolar es un dispositivo que, basado en una política de verdad, permite la visibilización constante de lo no educado.

En el espacio escolar se espera que los ritmos, tiempos, disposiciones, actitudes y respuestas se expresen a partir de las formas institucionalizadas desde las cuales se han establecido las actividades y relaciones. Cuando un investigador llega al espacio escolar, lo primero que puede identificar, pues esa matriz lo hace visible, son las

diferencias, la diversidad de formas de existencia que se materializan en las respuestas dadas.

El primer reto está en un ejercicio de desmontaje que le permite mirar la arbitrariedad de ese escenario y la coreografía dispuesta. Imaginar que las formas, disposiciones, estructuras, momentos, compases, no son más que resultado de políticas de verdad y relaciones de poder que, desde determinada perspectiva, han marcado y señalado ciertas imágenes y tipos ideales para el acto de aprender. Uno de los problemas de este ejercicio es la fuerza que la iteración ha provocado para no ver con facilidad la arbitrariedad y el estado fabricado del escenario.

El propio investigador observa lo que ya ha sido naturalizado en la experiencia, incluso que ha sido colocado en determinado estatus de verdad. La fuerza de la escolarización se hace presente ahí donde el ojo atento apunta formas normales de respuesta escolar, que además son consideradas correctas, deseables e importantes para todo sujeto.

En este sentido, el investigador va a intentar identificar las subjetividades que coinciden con lo que la puesta en acto muestra, que dan respuesta a los tiempos y espacios institucionales, que llevan el paso de lo dispuesto. Pues esto es lo que también ha aprendido, de forma casi natural, como una condición dada, que debe ser la forma de existencia en la escuela. Su propia experiencia también lo ha demostrado, de ahí lo ha aprendido y, seguramente internalizado cual *habitus* escolar.

Así, la experiencia que implica la articulación, síntesis o conjugación de un espacio que está dispuesto para el ejercicio de visibilización y veridicción, y un sujeto que ve en él la naturalización de un ejercicio educativo, fácilmente puede llevar al error por vía la instauración de un

régimen de verdad que señala, dispone y diferencia entre sujetos a partir de un arbitrario espacio-temporal que no deja de solicitar respuestas y producir individuos a partir del ejercicio constante de la objetivación de las capacidades, de los actos de nominación sobre lo que se es. De las verdades que recaen bajo el dispositivo que todo puede aprehender a fuerza de ciertas prácticas discursivas.

En otras palabras, el espacio escolar juega de forma intensa en la producción de verdades. Esto hace, por ejemplo, que, en muchos casos, el ejercicio investigativo lleve a focalizar miradas y, con ello, a producir situaciones, identidades y sujetos por vía la escritura y las formas de nominación existentes que se han construido para explicar lo que acontece en el dispositivo escolar. Así, ahí donde hay sujetos, más bien existen estudiantes; o, de forma más precisa: buenos estudiantes, estudiantes en rezago, con necesidades educativas, con dificultades, lentos, adelantados, atrasados, etc.

Por otra parte, ve relaciones que también han sido normalizadas o naturalizadas. Ahí donde un profesor da indicaciones, la respuesta deseada, esperada, normal, es la concordancia con lo dictado. Relación asimétrica que, pasa también por natural a partir del juego posicional. Es decir, del establecimiento de las diferencias que el dispositivo escolar ha marcado entre el profesor, quien ocupa una posición epistémica de saber y racionalidad, lo cual le da un estatus ontopolítico con la capacidad de gobernar el espacio, distribuir las actividades, corregir y organizar el diseño coreográfico para la colocación de las posiciones y estatus de sus estudiantes.

Así, el espacio está dispuesto cuál matriz de veridicción para que la coreografía distributiva diseñada, permite al ojo experto identificar lo que la misma

disposición de las cosas ya le tenía preparado, incluso antes de poder imaginar su llegada y el establecimiento de su mirada atenta. Cierto es que, bajo determinadas perspectivas metodológicas, esto es posible de superar y corregir, así, por ejemplo, las propuestas de investigación-acción, plantean precisamente la necesidad de volver a mirar, de retomar la voz de los sujetos y de construir, de forma conjunta el problema. No obstante, lo que aquí se ha querido señalar, es la dificultad de desmontar lo que ya aparece como un escenario o espacio natural, haciendo que, aunque se tengan todas las intenciones de mirar de forma diferente, queden resabios de ese dispositivo sin que se pueda dar cuenta de ello.

En este sentido, favoreciendo un campo de visibilidad en donde ritmos, intensidades, ausencias, errores, incompatibilidades y anormalidades aparezcan como si hubieran sido iluminadas con toda la intención. El dispositivo escolar hace aparecer, gracias a determinada práctica discursiva, la diversidad existente en el espacio áulico, pero, sobre todo, las diferencias que permiten el acto clasificatorio por vía la comparación en relación con la concordancia entre lo solicitado y dispuesto y la respuesta al unísono.

La fabricación de estudiantes inteligentes, exitosos, fracasados (Perrenoud, 2008), proactivos, pasivos, reactivos, inquietos, desafiantes, distraídos, se realizará en relación con una estructuralidad dispuesta para ello. Una serie de disposiciones, relaciones, formas de acción y condiciones de ser y estar. Desde este marco, sin el ejercicio de desmontaje, naturalizadas las posiciones epistémicas y los estatus ontopolíticos de esos estudiantes que desbordan anormalidad frente al dispositivo escolar, es que muchas veces de emplazan investigaciones,

las cuales parten de la verificación de lo que es visible a simple vista, incluso, considerado demasiado evidente.

En la literatura sobre los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, va a ser muy común el emplazamiento de los objetos de estudio y los ejercicios heurísticos, a partir de esta condición dada. Donde el problema, radica, en esencia, en estudiantes que no van al ritmo ni presentan las mismas disposiciones que el resto o, incluso, que la mayoría. La idea que es considerada una verdad absoluta es que los estudiantes no rinden lo que deberían, no aprenden lo marcado por los curricula, no tienen las conductas deseadas y correctas frente a las normas establecidas; por tanto, algo pasa con ellos.

El dispositivo *psi* (Braunstein, 2013) aparece ahí, donde el ejercicio tiende a la individuación por vía la patologización de anómalo. Síndromes, trastornos y dificultades se muestran entonces como necesidades que deben ser atendidas de forma expedita. La intervención, primero, tendrá que ser sobre el sujeto, identificar su desarrollo y evolución, fijar los contra-ritmos o las arritmias, para, posteriormente hacer presente el acto clasificatorio de nominación que, ingenuamente, se cree que explica la falta de aprendizaje.

Lo anterior, sin tomar en cuenta lo que el dispositivo dispone, pues por estar colocado en la verdad, escasamente es sujeto de sospecha. La pregunta entonces suele ser por la esencia de lo que tiene el estudiante y no por la fuerza en el arbitrario escolar que ha impuesto en una subjetividad que, de acuerdo con su experiencia, ha visto muy lejana la realidad que vive en la escuela.

Con el tema de la discapacidad, la situación todavía se vuelve más evidente. Después del ejercicio de nominación, donde la discapacidad es el déficit y donde éste

es visible a partir de la incompletud fundada en una idea de normalidad humana y corporal (biológica). Cabe señalar que esta situación no es algo que corresponda únicamente a la educación especial; también es una realidad que se presente en las escuelas y aulas regulares bajo el auspicio de la educación inclusiva, sus principios y normativas que señalan la necesidad de una educación para todos en los mismos espacios.

Si, como ya se ha mencionado, la asignación de posición y estatus juegan de forma importante en las posibilidades de reconocimiento y, por ende, de ser "incluido", el paso de los estudiantes que estaban segregados en una escuela especial a una regular no ha resuelto los problemas de violencia, discriminación y exclusión que tanto se nombran e identifican desde la propia literatura y estudios demográficos diversos. Si el aula especial era ya un lugar de veridicción que posibilitaba el ejercicio del poder a través de colocar la verdad del sujeto por medio de ciertos criterios diagnósticos. El aula regular se antoja todavía más desigual y, por ende, con mayor facilidad de clasificación y colocación de una posición epistémica negativa, mucho más en desventaja.

Lo anterior podrá ser visible en la revisión de la producción científica de la época en México, donde, a pesar de apostar por una educación inclusiva, las clasificaciones y la colocación de posición y estatus –tanto negativo como inferior–, pasan como formas naturales o esencias, donde escasamente se observan cuestiones relacionales y situadas que el mismo dispositivo produce. Sin embargo, dichas visiones también están presentes en las propias políticas, tanto de inclusión como discapacidad que, aunque intentan recuperar la posición social de los sujetos, terminan reafirmando su negatividad al pasar de un ejercicio de jurisdicción a una de veridicción desde

los dispositivos escolares. Este aspecto se presenta a continuación.

Capítulo 3. Las políticas de educación inclusiva: la posición epistémica y el estatus ontopolítico como formas de experiencia

Los tipos de normatividad, en estrecha relación con los saberes, son también los productores de una experiencia colectiva que modifica y transforma a los sujetos, en tanto la normatividad va unida a una forma determinada de ejercicio de poder que, en la modernidad, se centró en el espacio y en los cuerpos de los sujetos, al diseñar el espacio y modelar los cuerpos por medio de técnicas de control y vigilancia, sin olvidar que estas técnicas de poder llevan en sí mismas una modalidad de adquisición y transmisión de poder (García, 2006, p. 43).

La presencia de la educación inclusiva en México puede entenderse como un esfuerzo político por la afirmación de ciertas subjetividades e identidades que, debido a sus características, históricamente se han encontrado al margen no solo de los sistemas educativos institucionalizados como la escuela, también del goce de un reconocimiento en donde su estatus supere la negatividad desde la cual han sido colocados al no representar ciertos criterios de normalidad escolar, social y humana.

De forma concreta y objetivada, los principios de la educación inclusiva pueden encontrarse en un amplio conjunto de políticas y leyes que si bien, no definen idénticamente lo que la inclusión va a señalar, identificar, reconocer y representar, describen, a grandes rasgos, el imperativo de una educación para todos, libre de discriminación y violencia.

Una de sus acciones más precisas está en intentar extinguir la segregación y exclusión que ha estado presente en el devenir de los espacios institucionalizados, es decir, el posicionamiento que ha servido y funcionado cual

coreografía para colocar, asignar y jerarquizar a los estudiantes por vía su clasificación, de tal suerte que el estatus obtenido de dicho ejercicio ha permitido el acto de designar el lugar del sujeto en el espacio. Bien podría quedar totalmente excluido o, en su defecto, segregado en ciertas instituciones que existen para atender a los que tienen la misma posición y estatus. En el mejor de los casos, el lugar asignado sería el aula o escuela común, donde la mayoría de los sujetos asisten, reafirmando nuevamente su posición y estatus de normales, válidos, adecuados, correctos, presentables.

No obstante, lo que parece estar en constante tensión y en competencia por cierta representación es lo que una educación debe entenderse y, sobre todo, el cómo se traduce la idea de discriminación y violencia. En otras palabras, cuando estos principios generales intentan territorializar el espacio, las condiciones de recepción del mismo, las lecturas realizadas, las visiones, los posicionamientos y sentidos construidos, juegan de forma significativa en un complejo proceso de traducción (Ball, 1993). Así, la idea de inclusión, como educación para todos, libre de discriminación y violencia, no es tan precisa.

Por ejemplo, cuando se habla de educación, hay un juego constante que va desde, por un lado, la educación institucionalizada que se da en las escuelas por parte del Estado y, por otro, la asistencia a una escuela que no implique segregación alguna de acuerdo con características personales o colectivas, como podría ser la discapacidad, etnicidad, clase, etc.

De tal suerte que esa educación, de acuerdo con ciertas interpretaciones, podría brindarse en cualquier institución educativa, en las diversas modalidades, incluso la propia educación especial o, tendría que ser una escuela

regular libre de segregación de algún tipo. Es aquí donde la idea de discriminación también es tensionada en la medida que dicho acto puede estar en la negación de cualquier participación en el sistema educativo o solo en las aulas regulares.

A partir de la interpretación realizada, la violencia puede estar presente tanto en una como en otra opción. Para muchos, un lugar que no responde a las características personales de los estudiantes puede ser considerado violento, pero, a su vez, un espacio segregado que no permite la convivencia y participación con todos los demás, también se antoja violento en la medida que niega la presencia y legitima la segregación.

Algunos autores podrían señalar que este estado de cosas es así debido al carácter dilemático de la propia educación inclusiva, donde hacer o no una diferencia responde a una complejidad tal que no existe solución universal única, pues ambas opciones pueden ser problemáticas si son colocadas en determinado contexto, a partir de ciertas situaciones (Iturbide y Pérez, 2020). No obstante, aunque el dilema permite pensar que no hay respuestas correctas o incorrectas de forma genérica, sino elementos de orden práctico que no están resueltos o mirados desde una perspectiva situada, lo cierto es que no están libres de ciertos posicionamientos epistémicos y ontopolíticos que, a la luz de determinadas explicaciones podrían antojarse solo fruto de situación natural de las cosas.

Por otra parte, el problema no solo puede centrarse en las complejas traducciones y formas de dar sentido a las políticas en general. También tienen que ver con los efectos que éstas tienen en las experiencias y prácticas más concretas que se llevan a cabo en diversos espacios escolares. Dichos efectos van desde las formas en que pueden

entenderse los procesos inclusivos, como las maneras en que dichas definiciones se constituyen en acuerdos para nombrar los fenómenos y las identificaciones que surgen a partir de dichos actos. En otras palabras, las políticas también implican las convenciones en que se constituye ontológicamente el tipo de relación que se va a denominar inclusiva, pero también, los sujetos a los que está dirigida, en cuanto a sus características y formas de ser y estar en el mundo.

En un primer momento es necesario realizar una precisión teórica-conceptual que permita identificar los elementos constitutivos desde los cuales va a entenderse la política educativa en general y las de educación inclusiva en particular.

Por lo regular, la idea de política educativa está íntimamente ligada a la de ley u ordenamiento normativo, es decir, cuando se asiste a pensar en la política educativa, hay un sesgo normativo importante que permite pensarla como un recurso que posibilita establecer las relaciones y organizaciones que se van a dar entre los objetos y sujetos que están inmersos o incorporados al campo educativo.

Entendida desde esta perspectiva, la función de la política educativa está relacionada con una mirada prescriptiva que consiente la conducción de los sentidos y las acciones que se deberán llevar a cabo en el espacio educativo que ha sido institucionalizado por la misma acción política. Así, sus propósitos van desde la organización de los recursos que serán destinados para establecer el sistema educativo y dar el servicio conforme a las demandas y necesidades de determinado espacio geográfico, como a establecer las formas y lógicas de relaciones y convivencia que serán posibles en dichos espacios.

En el caso particular de las políticas de educación inclusiva, éstas premian no solo por organizar los recursos y las relaciones de los que están incorporados a determinado sistema educativo, además señalan a la educación como un derecho, por ende, premian la incorporación de todos en los espacios educativos, así como el tipo de respuesta que debe dar conforme a los fines y propósitos educativos y escolares.

En cierta forma, las políticas de educación inclusiva parten del imperativo de "todos a las escuelas, sin discriminación", pugnando por el reconocimiento del derecho a la escolarización por parte del estado y a la afiliación en algún espacio y lugar que pueda dar una respuesta a una demanda específica. En otras palabras, signa por una educación escolar para todos, donde no exista exclusión de algún tipo.

Si bien, es claro que el hecho de poder estar todos en la escuela es, hoy por hoy, una intención que no se ha cumplido, pues todavía no están todos, la cobertura no se ha alcanzado en su totalidad, el reto de una educación inclusiva no se reduce a la asignación de un lugar para cada quién. La propuesta inicia ahí donde están "todos", pues su realización va más allá de un espacio escolar que contenga a esos "todos". Se interroga y busca orientar sobre las finalidades y propósitos que debe tener la educación y, las formas en que son posibles las relaciones.

No obstante, si bien han existido propuestas para determinar las razones de relación que deben estar basadas en una perspectiva inclusiva, lo cierto es que hay posicionamientos que se han articulado con las representaciones previas de escolarización, dando como resultado ciertos efectos políticos sobre las lógicas que deben estar presentes en las relaciones escolares que puedan caracterizarse como "inclusivas". Dichas lógicas han colocado

algunos elementos escolares como formas legítimas para materializar las políticas de inclusión, permitiendo de esta manera, la existencia de otros signos de exclusión (más sutiles), que están presentes en los mismos discursos políticos y educativos.

Cabe señalar que las políticas educativas, como discursos o textos que abordan una determinada temática, no pueden entenderse como propuestas netamente científicas (Plá, 2019). Si bien, en muchos casos, se apoyan de la producción de conocimiento sobre el tema, producto de la investigación llevada a cabo en cierto espacio geográfico, son fruto de acuerdos que también implican visiones específicas de mundo, por lo que el sesgo puede ser inevitable. Además, responden a demandas específicas tanto económicas, políticas, culturales y sociales que, a partir de ciertos lugares y posiciones, representan determinadas perspectivas que son consideradas válidas y verdaderas, frente a otras que no lo son tanto.

En otras palabras, encarnan una tensión constante entre las demandas, aspiraciones, tipos ideales y deseos que están presentes en determinada época y contexto. Por tanto, implican un ejercicio de articulación persistente entre sus postulados y fundamentos. Acción que se encuentra atravesada por perspectivas que pueden considerarse hegemónicas, pero además por las representaciones e imaginarios sobre cierta temática.

Dicha articulación busca organizar los objetos de acuerdo con algunos espacios, como los escolares, permitiendo con ello cierto ejercicio relacional, simbólico y ontológico. Es decir, les confiere una determinada posición y estatus en el espacio escolar. No obstante, dicho ejercicio de ubicación no es solo material, por ejemplo, la colocación de un estudiante en un lugar en la escuela o salón de clases también es simbólico.

Esta institucionalización de las posiciones y estatus representa un acto político, pues posibilita y restringe las relaciones que son posibles y, por ende, las mismas posiciones y estatus que en determinado momento algún sujeto puede ocupar. Dicha configuración simbólica no solo es producida o está fundada en las decisiones políticas que se instituyen a partir de los acuerdos, también está presente en los discursos de orden científico que posibilitan el efecto no solo legal y normativo, sino que, además, viabilizan el efecto de verdad, en la medida que están legitimados por un tipo de conocimiento que es considerado válido debido a las formas en que se produce.

En este sentido, interesa analizar las políticas educativas, pues por ellas pasa tanto las visiones éticas y morales que plantean el deber ser y, por ende, se traducen en imperativos para los sujetos, como también porque al articularse con elementos de orden científico, permiten la superación restrictiva de la visión moral, para pasar a instituirse desde un criterio de verdad que tiene efectos importantes en las formas en que se relacionan los sujetos y se conciben frente a dichas posibilidades de interacción.

Como ya se había mencionado, la posición y estatus no solo refiere cuestiones concretas y materiales que son visibles de inmediato, pues dan cuenta solo de elementos de orden geográfico, más bien, en este trabajo interesa el aspecto simbólico y sus efectos en las formas posibles de materializar los procesos de inclusión en educación. Así, la posición no es la colocación en el aula o en determinada escuela, cuestiones que han sido retomadas y debatidas en los propios discursos sobre educación inclusiva. La posición es simbólica pues premia también la colocación en un orden escolar de una subjetividad. Dicha

posición se antoja epistémica, pues da cuenta no solo de las características físicas atribuidas a determinado sujeto, además, permite visibilizar e imaginar, el lugar en el cual ha sido colocado a partir de ciertas visiones sobre lo que es y debe ser la escuela, el estudiante, el profesor, etc.

En otras palabras, instituye un lugar a partir de un ejercicio de clasificación y jerarquización que representa una forma de diferenciación entre los estudiantes y, sobre todo, de colocación en determinada posición epistémica (Broncano 2020) que lo define mediante elementos de orden de aprendizaje y conocimiento que son valorados en la comunidad escolar, la cual los ha establecido a partir de cierta visión también epistémica.

Para Broncano (2020), la posición epistémica tiene relación con las formas en que se produce el conocimiento sobre los sujetos y las colocaciones que son posibles a partir de dicha producción.

> Una posición social sería mal comprendida si se entendiese al modo de un punto fijo en un espacio geográfico independiente del tiempo y de la historia. Por el contrario, una posición en el espacio social lo es también y sobre todo en un espacio de posibilidades. Por un lado, la posición está definida por una trayectoria de posibilidades del pasado realizadas y no realizadas que constituyen la historia de esa posición; por otro lado, definen el espacio de oportunidades que le cabe esperar a los agentes individuales y a los grupos […]. La posición social es, pues, una posición de poder entendido como una capacidad para determinar posibilidades […] (Broncano, 2020, p. 134).

Desde este marco, toda posición social participa en la posición individual de cualquier sujeto, facilitando u obstaculizando las formas en que es posible las relaciones con los demás, las posibilidades de su acción y el conocimiento que está legitimado a poseer. Es aquí donde

es plausible hablar de posición epistémica. Si todo sujeto ocupa una posición en el campo social y dicha posición está signada por el juego de los capitales, tanto cultural como simbólico (Bourdieu, 1998), relacionado además con la producción de conocimiento, la posición ya no sólo representará una ubicación material y concreta en el campo social, además personificará un lugar simbólico asignado a partir de las referencias que se tiene del propio sujeto, de los niveles, habilidades, destrezas, atributos y activos que han sido establecidos en la comunidad epistémica de referencia.

Todo trayecto educativo y experiencia es posible entonces a partir de cierto ejercicio de colocación o posicionamiento que no solo se restringe a lo material. En otras palabras, que no implica únicamente el colocar a un estudiante en el lugar que le corresponde según lo marcado en la ley, el ordenamiento, la normativa o las políticas educativas y escolares. Junto con eso es deseable la reasignación simbólica de la posición epistémica (Broncano, 2020).

Dicha posición epistémica permite, por ejemplo, colocar a un estudiante como exitoso, fracasado, lento, hábil, poco inteligente, aplicado, de mala conducta, con falta de actitud o competente, siempre en relación con los valores sostenidos por la comunidad epistémica de pertenencia. Lo anterior, admite también la asignación de un estatus en dicha comunidad, situación que le reconocerá al sujeto como alguien válido o, en su defecto, como no válido, esto a partir de la posición epistémica ocupada.

Este estatus no solo implica una diferenciación entre las habilidades y las competencias de los estudiantes, refiere una determinada existencia que deviene en una jerarquización ontológica por vía el reconocimiento de su

validez y verdad. Así, el estatus puede ser considerado como ontopolítico pues no solo refleja su condición frente al estado de cosas, también las posibilidades de acción, escucha, reconocimiento y razón que puede tener.

El estatus ontopolítico que puede ocupar un sujeto representa el margen y los límites de acción y reconocimiento que un sujeto puede poseer. En los espacios escolares, esto puede ser visible a partir de las formas en que el sujeto es nombrado y significado. Un estudiante que ha sido designado bajo una categoría que lo señala cómo en falta o deficitario, ha sido colocado en un estatus ontopolítico que no solo representa una posición epistémica también deficitaria, además, implica un ejercicio de configuración ontológica, pues refiere una forma de ser en el mundo que ya no pasa por una valoración moral o normativa, sino que ha sido designado a partir de un conocimiento que es considerado verdadero y, por ende, refiere una verdad sobre el sujeto. Conocimiento sobre las formas deseables en que debe darse el aprendizaje, el cual también sostiene los momentos, ritmos, tiempos, profundidades que son deseables. En este sentido, es político porque dicha designación ontológica delimita las relaciones escolares, de convivencia y participación con los otros.

En otras palabras, producen efectos de verdad que impactan en la subjetividad de los sujetos. Como se había mencionado, en este caso interesa el tema de la inclusión de personas con discapacidad, por tanto, el foco se centra en cómo han sido colocadas las personas con discapacidad en los espacios escolares, es decir, ¿cuál es la identidad epistémica y ontológica que tienen y cómo dicha configuración posibilita ciertas relaciones y ejercicios de reconocimiento en los espacios escolares? ¿Cuál es el estatus ontopolítico que guardan los estudiantes que

ha favorecido o no la movilización de su posición epistémica? ¿Cuáles son las diversidades que pueden ser reconocidas y posicionadas epistémicamente, siendo aceptadas por la comunidad epistémica por vía la política educativa? ¿Qué lugar ocupa la discapacidad? ¿Cómo es posicionada e incorporada la discapacidad bajo el paraguas de la diversidad?

Si bien, en los últimos años el discurso de la educación inclusiva se ha hecho presente en una gran cantidad de documentos de política, no todos han representado cierta potencia simbólica que pueda considerarse significativa. Es decir, hoy por hoy, hay una gran cantidad de documentos que, de una u otra forma, abordan el tema de la inclusión en educación, sin embargo, no todos han trascendido al texto haciendo acto de presencia en una determinada intención material.

Hay documentos que no solo son señalados de forma constante como fundamento político de la educación inclusiva, además, son retomados por los interesados en construir conocimiento por vía del ejercicio investigativo. En otras palabras, son ocupados y utilizados de forma constante para referir y fundamentar lo que la educación inclusiva debe ser, priorizar y representar. Dichos documentos tienen un orden de presencia que data de la última década del siglo pasado y, aunque los primeros ya tienen más de 30 años de su emergencia, siguen signando las referencias al ejercicio inclusivo, pues para muchos, su vigencia radica en las escasas transformaciones materiales que son observables hoy en día.

Políticas internacionales sobre educación inclusiva: la necesidad como posibilidad de posición y estatus

Declaración Mundial de Educación para Todos

La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, fruto de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien Tailandia en marzo de 1990, es un documento que pugna por la atención a la diversidad mediante la materialización de una "educación para todos". Aquí, es posible rastrear el tratamiento que se inicia a dar a la discapacidad, sobre todo bajo la idea que una educación para la diversidad implica el trabajo con estudiantes con discapacidad. En este sentido, la palabra diversidad estará refiriendo muchos tipos de subjetividades e identidades a partir del documento y el momento histórico desde el cual se haga referencia. Lo cierto es que, día a día, esa diversidad tenderá a crecer en la medida que se identifican más y más "necesidades educativas" de determinados sujetos y colectivos.

Una cualidad de la idea de diversidad que estará de forma constante en los documentos de política es su relación con la riqueza que refiere. En este sentido, la diversidad tendría que implicar riqueza, en la medida que puede ser colocada como cierta cualidad humana.

Lo anterior se muestra en el preámbulo que permite el acceso al contenido del documento:

> Hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que «toda persona tiene derecho a la educación». Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos, persisten las siguientes realidades:

> Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.
>
> Más de 960 millones de adultos –dos tercios de ellos mujeres– son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
>
> Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
>
> Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura., 1990, p. 1).

Desde este marco, un elemento central del documento, el cual va a ser destacado de forma constante es lo referido a los conocimientos y capacidades esenciales, pues si bien puede ser el caso que haya personas o sujetos que ocupan un lugar en el espacio escolar, lo cierto es que eso no garantiza un acto educativo, pues este está determinado por las capacidades que son aptas de poseer a partir del encuentro escolar.

Bajo la idea de una educación para todos, en su artículo 1, la Declaración menciona que:

> Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus

> capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura., 1990, p. 3).

Si bien, se reconoce que la educación es para todos y es un derecho, hay en este primer texto un señalamiento importante que coloca al sujeto al centro no solo de su educación, sino de lo que un sujeto educado tiene frente a las responsabilidades sociales. En este sentido, no es claro cuáles son o en qué consisten "las condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas […]" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura., 1990, p. 3). Por ejemplo, estar en condiciones de aprovechar la educación, requiere un sujeto que sea poseedor de los atributos, códigos y disposiciones necesarias para ser educado, lo cual no solo da cuenta de elementos de orden cognitivo, sino de ciertas formas de subjetividad que tengan un interés propio por ser o convertirse en un sujeto educado.

Por otra parte, si bien la educación se declara para todos, las posiciones y estatus de esos todos parecen tener algunos énfasis y diferenciaciones. Por ejemplo, el foco de esa educación está colocado en aquéllos que presentan "necesidades básicas de aprendizaje". En otras palabras, cuando el texto invita a la educación para todos, lo hace por medio del sintagma "necesidades básicas de aprendizaje", donde la diversidad humana se traduce en una cuestión que implica aprendizaje-necesidad. Somos diversos en la escuela en la medida que tenemos una diversidad de necesidades.

Lo anterior implica que, la disposición de aprendizaje se articula con la necesidad de aprendizaje, por lo que la cuestión se vuelve relacional. Es decir, la necesidad básica de aprendizaje llevará como correlato la posición desde la cual parte o se encuentra determinado sujeto, por lo que puede darse el caso que algunos sujetos tengan mayores necesidades que otros.

¿Cuál es la posición epistémica y el estatus ontopolítico del sujeto de la diversidad bajo esta idea? Es, en primer momento, la idea de necesidad, de entrada, da cuenta de un sujeto en falta, en condición deficitaria. La diversidad pasa así por un tamiz que la coloca en un plano de negatividad. Si las necesidades básicas de aprendizaje son elementos que implican ausencia o falta, la atención a la diversidad debe ser un ejercicio que atienda el déficit por vía el reconocimiento de una diversidad de formas de aprender. Ahora ¿de qué ausencias se está hablando? Notablemente se señalan los saberes que están contenidos en la mayoría de los curricula escolares, que hablan de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para poder formar parte del desarrollo y participar en la vida social. En otras palabras, son cuestiones universales que siempre deben estar presentes en todo sujeto que se digne de considerarse educado, pues serán las herramientas que le permitan garantizar una vida "plena".

Aquí, es visible la institución de una imagen de sujeto que la política refuerza y que coloca como tipo ideal de llegada, lo cual representa el baremo para todo sujeto que quiera poder gozar de las "bondades" del sistema. En este sentido, la diversidad no es algo negativo en la medida que todo sujeto cumpla con las necesidades básicas de aprendizaje, es decir, que tenga los mismos conocimientos, habilidades y actitudes.

De tal suerte, la diversidad de aprendizaje, bajo este esquema, se proyecta también desde una mirada negativa, coloca a los infantes o estudiantes en una posición epistémica deficitaria frente a lo que debe ser un sujeto, su actuar, proceder, etc. Esto refiere a la educación como un instrumento para lograr el bienestar a partir de la concreción de un proyecto de humano que, de acuerdo con sus conocimientos y atributos, es capaz de desempeñar o tener prácticas productivas que llevan al desarrollo, no solo humano, sino también social.

En otras palabras, la diversidad, traducida en la acción pedagógica o en determinada práctica educativa implica un ejercicio de compensación, en donde los estudiantes presentan "necesidades básicas de aprendizaje", señalando su estatus deficitario frente, por ejemplo, a la figura del adulto educado, que ya ha pasado por todos los niveles educativos y que, por ende, es capaz de responder a las demandas de acciones y activos individuales que le van a permitir la mejora constante de su vida.

Podría parecer que señalar la educación como necesidad es plausible en la medida que intenta posicionarla como algo que es básico para toda persona, que debe ser garantizado, pues puede incluso relacionarse de igual forma con otras necesidades como el vestir, alimentarse, tener salud, etc. Sin embargo, cuando se afina la lente analítica, es posible encontrar un deslizamiento que incluso está presente cuando se ha dado este sutil movimiento del derecho a la necesidad. Por ejemplo, si bien hay una necesidad de vestir, alimentarse y tener salud, la cuestión no sólo señala la obligatoriedad de los gobiernos en garantizar que esto exista, también pasa por la construcción de un sujeto que sea capaz de trabajar para vestir, alimentarse y, por ende, cuidar de sí mismo y tener salud.

En otras palabras, la dialéctica derecho-obligación aparece irreductiblemente ahí donde se señala la necesidad. En el caso educativo, esto también puede ser visible en el párrafo anterior que cita el nombrado documento, que no solo apunta a la existencia de instituciones dignas para dar respuesta educativa a todos los niños. También hace énfasis en la voluntad de esos sujetos para aprovechar las oportunidades educativas que son ofrecidas. Esta indicación lo que implica es, por un lado, una serie de condiciones que permitan a los sujetos poder recibir la educación que ha sido destacada por el Estado. Por otra parte, la existencia de sujetos capaces de tener voluntad, capacidad, pero también deseo de estar en la escuela y "aprovechar" las bondades que el sistema educativo ofrece.

Posiblemente, esta idea puede parecer bastante adecuada y plausible en la medida que es deseable la presencia de un elemento autónomo sumado a una serie de condiciones relacionadas con el desarrollo humano. No obstante, cuando se señalan las cualidades de esas necesidades, hay una producción de cierta subjetividad deseable. Por ejemplo, aquélla que sea capaz de poseer una serie de herramientas como la expresión oral, lectura, escritura, cálculo y un orden de conocimientos teóricos y prácticos que llevan a la solución de problemas diversos. La pregunta en este punto tiene que ver con ¿cómo estas disposiciones cuadran epistemológicamente en subjetividades como las personas con discapacidad? ¿Qué tipo de capacidades colocan como parte de lo humano y cuáles posiblemente pueden quedar soterradas? ¿Cuáles son las producciones de déficits que esta idealidad permite?

La respuesta a estas interrogantes parece estar en la categoría de necesidad, elemento conceptual que sirve de

mediación entre lo que es deseable y lo reconocido como necesario. Para entender cómo la "necesidad" funciona como tecnología que permite realizar una serie de deslizamientos entre lo exterior y lo interior, vale la pena revisar otro documento de política que lo ha reafirmado de forma importante.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, La Declaración de Salamanca

En la *Declaración de Salamanca* (1994) la idea de necesidades educativas especiales se introduce como parte de la atención a la diversidad que debe estar presente en todo espacio institucionalizado como lo es la propia escuela. Como ya se ha señalado en líneas anteriores, la categoría de necesidad trae consigo una cuestión que apunta al déficit; que se traduce e interpreta como ausencia o falta y, por tanto, se emplaza en lógicas compensatorias que deben encaminar la diversidad hacia cierta positividad y unicidad.

En este marco, la idea de necesidad educativa especial no solo coloca la necesidad como forma de diversidad genérica, es decir, como algo que le es característico a todos los seres humanos, sino que constituye además una forma identitaria presente en los espacios educativos. "[…] Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades" (Organización de las Naciones Unidas,1994, p. viii).

Si bien el documento no limita la idea de diversidad a las necesidades educativas especiales, pues reconoce diferencias en cuanto a características y capacidades de los niños, insta y se enfoca sobre todo en aquellos que deben ser integrados en aulas ordinarias y que poseen ciertas

"necesidades". Así, la atención a la diversidad se concentra en la necesidad educativa especial, en un grupo de estudiantes que, considerados en falta, deben ser atendidos por criterio de equidad. Sobre todo, porque se considera que no se les ha brindado una educación que haya dado respuesta a su condición.

En concreto, en la Declaración de Salamanca, se distingue los que tienen necesidades educativas especiales de los que no. Así, el "todos" se separa entre un ellos y un nosotros, señalando la necesidad, pero ahora apartada de un espectro mayor que implicaba el "todos" y colocando a algunos en una diversidad que es negativa en la medida que sigue estando en falta, ahora frente a un resto que posee menor grado de diversidad. Se reafirma también que la diversidad es diversidad de aprendizaje, por tanto, la posición epistémica está en el cómo aprendemos en la escuela, dejando en segundo plano otras formas que implican la existencia de determinados estudiantes.

Como se podrá observar, posición y estatus están presentes en la idea de necesidad educativa, pues permite la clasificación por vía una posición epistémica de estudiantes, que, en su condición de falta o ausencia de cultura, conocimiento y saber, están necesitados de educación que responda a dicha carencia. Este discurso, en primer momento, no solo ayuda a diferenciar la idea de una infancia, juventud o adultez carente de educación y, por tanto, necesitada de ciertas herramientas para hacer frente a las demandas sociales, económicas y políticas, haciendo una primera distinción. Además, con la idea de "especial" la misma infancia, juventud o adultez se separa, estableciendo una diferenciación más precisa, donde la diversidad tiende nuevamente hacia la negatividad de una existencia que es aún más deficitaria.

La posición epistémica que lleva la necesidad colocada sobre algunos sujetos inmediatamente permite un determinado estatus ontopolítico, donde, como el mismo texto lo refiere, poder tener calidad de vida y desarrollo también va a depender de la capacidad de respuesta y movilización de ciertos activos para poder adquirir los estadios elevados de vida. Mostrando que, las relaciones, acciones y posibilidades también estarán en la cantidad de educación que se posee y la capacidad de respuesta ante las demandas. El estatus ontopolítico de alguien no educado se verá directamente reflejado en la medida que no posee las capacidades y los conocimientos para transformar su vida, pues no es un sujeto que se pueda considerar educado. O, en otras palabras, su condición de enseñable está siendo cuestionada.

Por otra parte, en el documento, no solo se hace referencia a una serie de necesidades básicas de aprendizaje que todo sujeto tiene por el simple hecho de serlo. También se resalta una especie de jerarquización de las mismas. Por un lado, están las necesidades que son comunes a todos los sujetos y que están relacionadas con ciertas habilidades y conocimientos que representan las herramientas indispensables para poder tener un cierto nivel de desarrollo humano. Por otra parte, están un conjunto de necesidades que no todos tienen, al menos no en todo momento. Si bien, para algunos son momentáneas, para otros parecen representar un estado constante de carencia educativa que debe revisarse.

Las necesidades educativas especiales, ya no refieren lo común como ausencia, sino que identifican necesidades que son propias de los sujetos. "[…] cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios […]" (1994, p. vii). En un primer momento, la necesidad posibilitó pensar en los

sujetos –en este caso, los que se encuentran en edad escolar– como los que requerían sí o sí, desarrollar ciertas habilidades basadas en determinados conocimientos. La necesidad pasó entonces a hacer visibles las carencias que podrían tener dichos sujetos. Cuando se habla de necesidades educativas especiales, lo que hace es reafirmar que, además, dichas cuestiones están íntimamente relacionadas con las características de cada individuo.

De tal suerte, que este ejercicio que primero podía ser totalmente homogéneo pasó a producir diferenciaciones, entre las necesidades de todos y aquéllas que responden a las cualidades de algunas personas. ¿Qué es lo que esto permite en materia de subjetividad? Por un lado, coloca un ideal de ser persona, aquélla que posee ciertas características, las cuales no todos tienen pero que pueden ser alcanzadas si hay deseo, voluntad y capacidad. Por otra parte, la idea que hay de necesidades a necesidades y de sujetos a sujetos. Una persona con necesidades educativas especiales es aquélla que tiene una mayor necesidad y, por ende, debe recibir una educación acorde a dicha "carencia". Pero ¿en qué consiste esa carencia?

Declaración de Cochabamba y Foro Mundial de educación

En la *Declaración de Cochabamba* (2001), es visible cierta continuidad sobre algunos temas, por ejemplo, la cuestión de las necesidades educativas especiales y, otro elemento que también forma parte del significante "necesidad": el aprendizaje. El aprendizaje parece ser el componente que se encuentra articulado con el de necesidad y que sirve como complemento.

> 5. Que en un mundo plural y diverso, América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de su diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y culturas.

> Para ello, nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la diversidad sino también valorarla y constituirla en recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones y estilos, particularmente sus necesidades educativas especiales (Organización de las Naciones Unidas, p. 6).

El significante "necesidad" se puede observar articulado con la cuestión del aprendizaje, en ambos es posible identificar cierta matriz que permite la veridicción de las políticas de verdad que estos documentos facilitan hacer visible. ¿Qué, si no la necesidad, es algo que se tiene a partir de un baremo deseable de ser capaz de aprender lo que se reconoce valioso, útil e importante? En otras palabras, la necesidad educativa no es tanto tal sino más bien necesidad de aprendizaje. Lo anterior se ve reafirmado en el Foro Mundial sobre Educación (2000); cuyos objetivos, entre otros, estuvieron el evaluar los "logros de aprendizaje", para atender a las "necesidades educativas básicas".

Si se parte de la idea que la necesidad es algo que apunta a la carencia y que dicho estado da cuenta de una falta que puede obstruir su desarrollo y vida plena. Esta necesidad de aprendizaje, lo que posibilita es pensar que, para vivir de forma digna es necesario resolver dicha condición deficitaria, y para eso la vía es aprender lo que es importante y vital. Sin embargo, pensar en el aprendizaje no sólo permite dar cuenta de elementos de orden social que sirvan de protección para todos en la búsqueda de una vida digna. También refiere de ciertos ejercicios y trabajos individuales que tienen como fin la modificación y adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos.

En otras palabras, la necesidad resuelta a partir de un ejercicio del sí mismo, trae consigo ciertas formas de funcionamiento y capacidad que son condición *sine qua non* para poder participar, ser y estar en el mundo. ¿Qué pasa con subjetividades como la discapacidad frente a estas maneras de reafirmación de lo humano? ¿Cómo se traducen y producen formas deseables de ser y estar? Si se parte de la idea que, cuando algo es incluido algo queda al margen, es decir, queda excluido y que, cuando algo se excluye, lo que este acto produce también es una integración de aquello que es deseable frente a lo que no lo es, habría que reflexionar sobre ¿qué incluye la inclusión que permite pensar en la necesidad de aprendizaje como eje central de su objetivo?

En dicho documento la diversidad ya no es solo una cualidad que diferencia a los estudiantes, de acuerdo con su nivel de aprendizaje, sino una condición incluso para ese mismo aprendizaje. Sin duda hay una ruptura en cuanto a cómo se venía traduciendo e interpretando la diversidad frente a los otros documentos, ya que pasa de un plano negativo a uno positivo. La invitación es a "cultivar" la diversidad, pues ser diverso es un derecho. Lo anterior es visible en la Recomendación 10:

> Valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes. Los procesos pedagógicos han de tomar en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000, p. 13).

No obstante, la idea de necesidad educativa especial sigue apareciendo como parte de esa diversidad. La pregunta en este punto está en ¿cómo valorar la diversidad

desde la riqueza, si dicha diversidad sigue estando colocada desde la negatividad? En este punto, es interesante identificar cómo, en el texto, se hace una diferenciación entre diversidad y desigualdad. Esta última se coloca como resultado de un tratamiento y atención injusta y discriminatoria sobre la primera. Sin duda diversidad y desigualdad no son sinónimos. La primera apunta a una condición humana y la segunda a una cuestión que ha sido producida como resultado del trato y procesos de diferenciación que tienen que ver con elementos estructurales, ideológicos, económicos que no han permitido la participación de todos.

Sin embargo, cuando se señala la existencia de la diversidad, no es claro si ¿es la necesidad educativa especial parte de la diversidad humana reducida a una cuestión de aprendizaje o es parte de la producción de desigualdad que ha constituido estructuralmente determinadas formas legítimas de habitar el mundo, frente a otras que siempre serán consideradas ausencia y déficit? La Declaración de Cochabamba no lo precisa, deja sin definir si la necesidad educativa especial es otra forma de diversidad humana como lo que implica la cuestión étnica, lo cultural, las tradiciones o las lenguas o si, más bien, es algo que se ha construido y producido desde lo social.

Una de las problemáticas de esta indefinición es la amplitud de espectro que tiene la idea de "necesidad educativa especial" pues, por un lado, puede estar asociada a una cuestión de discapacidad, pero por otro, puede implicar cualquier característica que esté presente en los espacios educativos formales, y que sirva como un impedimento para el aprendizaje. Es decir, al final, cualquier diversidad puede devenir en necesidad educativa especial, por tanto, constituirse desde un plano negativo

como una ausencia o falta y nuevamente tensionar la propuesta de ver a la diversidad como riqueza, incluso para el aprendizaje.

En otras palabras, es visible el aspecto relacional de la posición epistémica y del estatus ontopolítico de cualquier sujeto a partir del lugar de enunciación desde el cual emplace su existencia y acción. La diversidad, tan valorada por muchos, puede ser, en la medida que se relaciona antagónicamente con las formas y visiones de un sujeto educado, un aspecto negativo, lo cual no será señalado frontalmente como una peligrosidad o falta de moralidad que hay que exterminar, sino como una ausencia que, si el sujeto está dispuesto, se puede suplir por vía el acto educativo.

La discusión en este punto apunta a lo que ya se había abordado en capítulos anteriores. El poder no es dominación, más bien pasa por una positividad que permite un trabajo de sí, una tecnología del yo que de instaura desde el deseo del sujeto por constituirse, en este caso como un sujeto educado que responde a los tipos normales de ser y estar en el mundo. Aquí, ya no es tan visible el matiz "inclusivo" de las políticas", pues pareciera que dicho acto (inclusión) va a ser posible por la vía de un ejercicio de asimilación que unifique más que valore la diversidad y la diferencia.

La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro

Lo anterior nuevamente es visible en el documento *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (2008), donde se entiende que la inclusión puede ser concebida como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión

dentro y fuera del sistema educativo" (p. 8). Aquí es perceptible cómo el proceso de inclusión representa un abordaje, no a la diversidad de personas en sus diferencias, sino de necesidades que permitan el acceso y participación, no directamente a una vida digna, sino a un aprendizaje que traerá como resultado determinados niveles de desarrollo humano.

Cuando se habla de atender a la diversidad, por lo regular la cuestión y preocupación por su inclusión cobra sentido, sobre todo en los espacios institucionalizados como lo son las escuelas. En este tenor, el documento *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (2008) representa otro ejemplo que intenta realizar un abordaje del tema y definir las formas en que se debe dar esa atención a la diversidad.

> Frente a estos desafíos, existe un interés creciente por el concepto y la práctica de la educación inclusiva. En varios países, se sigue considerando la inclusión como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación regular. Sin embargo, internacionalmente se considera cada vez más como un concepto más amplio, una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos.1 Esto supone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 6).

Como se puede observar, la caracterización de la diversidad se amplía, ya no solo refiere cuestiones étnicas o sociales (clase social), sino que se apunta a elementos de orden religioso, de raza, de género y relacionado con las

aptitudes. La idea es no limitar la atención a la diversidad solo a estudiantes con discapacidad, sino, por medio de una educación inclusiva, se debe pensar en una visión ampliada que responda no solo a ciertas características y cualidades humanas, sobre todo, aquellas que están íntimamente relacionadas con formas de opresión que se han hecho presentes históricamente en las realidades societales.

No obstante, la idea de necesidad sigue apareciendo en varias partes del citado documento. Si bien, hay una crítica a su mirada restringida en la medida que señala su "discutible" aplicación. Pues se ha relacionado con la discapacidad, negando que muchos estudiantes sin discapacidad pueden presentar alguna cuestión que compromete su aprendizaje, o que, incluso existen estudiantes con discapacidad que no tienen problema alguno para aprender lo que se enseña en las escuelas.

> […] No obstante, la premisa en que se basa, es decir que hay niños con "necesidades especiales" es discutible, ya que todos los niños pueden tener dificultades de aprendizaje, muchos niños con discapacidad no tienen problema alguno para aprender, y es frecuente que niños con insuficiencias intelectuales se desempeñan muy bien en determinadas áreas de estudio (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 9).

Lo cierto es que no se cuestiona la idea propia de la "necesidad". Si bien, cuando se habla de educación inclusiva, el cambio de vocabulario, producto de un intento y ruptura/distanciamiento con otros discursos, ha pugnado por el uso de barreras para el aprendizaje y la participación, pues desde este sintagma se coloca a la exterioridad como principal forma en que es posible la producción de exclusión, segregación y discriminación, en este documento, se acepta la coexistencia con las

necesidades que tienen los estudiantes, sea cual sea la diversidad de la que provengan o vivan. En otras palabras, hay una tensión constante entre interioridad y exterioridad, que no termina de explicar qué es lo que hace que un sujeto estudiante pueda ser considerado con necesidad educativa especial.

> En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema "rígido" de integración es muy limitada (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 10).

Por otra parte, no sólo admite la necesidad de los estudiantes, sino que nuevamente relaciona la idea de diversidad con la de necesidad. Si bien son observables avances y rupturas en la idea de diversidad –relacionada con procesos de educación inclusiva–, las referencias a una mirada negativa de la misma siguen colocándola en el plano de la ausencia, la falta y, por ende, el déficit. Incluso, en el mismo documento se pugna por no recuperar las categorías tradicionales como grupos vulnerables y centrarse más bien en el aprendizaje, el cual es una de las finalidades centrales de los sistemas educativos. No obstante, nuevamente la diversidad puede ser traducida en pobreza en la medida que sigue sin cuestionarse si es una necesidad educativa la que tienen los estudiantes de acuerdo con sus características contextuales e individuales, o si más bien la necesidad es una posición epistémica que lleva a un estatus ontopolítico fabricado o producido por las mismas características estructurales, históricas, contextuales, etc. Siempre en relación con un contexto.

> El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la

> atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 10).

Así, nuevamente es visible la producción de lugares simbólicos, de posiciones epistémicas por vía la recolocación de un lugar de falta, de un estatus ontopolítico que, como está en estado deficitario, su opción de reconocimiento está en transformarse en un sujeto educado, adquirir los conocimientos, habilidades y capacidades que, al parecer, solo los encuentra en las escuelas y, sólo desde ahí, mediante su paso por la educación formal, es capaz de cambiar su posición y estatus. En otras palabras, ser un sujeto enseñable.

Declaración de Incheón y Los Objetivos del desarrollo sostenible

En *la Declaración de Incheón* (2015) donde se reafirma una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, se menciona: "Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 7). En este documento, la idea de educación está fuertemente territorializada por la de aprendizaje, lo cual permite nuevamente pensar la inclusión como un proceso que privilegia la adquisición de aprendizajes, en este marco, para toda la vida.

La UNESCO, la UNICEF, el Banco Mundial, la ONU entre otros organismos, organizaron el Foro

Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) en mayo del año 2015. En este evento participaron 160 países, convocando académicos, políticos, ministros educativos, educadores, entre otros interesados en el tema, con el propósito de presentar una nueva visión de la educación para los próximos 15 años.

En esta declaración, dando continuidad a los documentos que se han presentado de forma previa en este texto, se recupera principalmente el Objetivo del Desarrollo Sostenible 4 que busca: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

En el documento de la Declaración de Incheon,

> la visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 7).

Como es visible, la idea de diversidad vuelve a recuperar elementos de orden cultural, de lenguas y lo étnico, aunque a lo largo del texto van apareciendo cuestiones como el género y la discapacidad como prioridades de dicha política. En este marco, es perceptible cómo la diversidad se amplía e intenta considerar esos "todos" que en un inicio se habían apuntado, esto a través de un ejercicio de inclusión y equidad.

> La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa

> debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 7).

También es evidente la diferencia entre desigualdad y diversidad, donde la primera es cercana a la marginación y la exclusión, aunque ahora parecieran estar al mismo nivel epistemológico. Por otra parte, se hace nuevamente visible la preocupación por el aprendizaje, al grado de pensar que la desigualdad no solo se limita a cuestiones sociales y económicas, sino que también existen desigualdades en el aprendizaje. Esto último puede ser potente y representar un cambio importante frente a la discusión que se ha seguido en este texto. Si la diversidad es algo "dado" humanamente" y la desigualdad es producto o está asociada con discriminación y marginación, se podría pensar que la desigualdad en el aprendizaje es algo que también ha sido producido por lo social, sus estructuras, lógicas y sistemas de razón.

Por tanto, la desigualdad de aprendizaje –no así la necesidad de aprendizaje–, puede verse como una forma de opresión social que está impuesta desde una determinada estructuralidad que la produce sistemáticamente. Es así como una finalidad de los sistemas educativos debe ser hacer frente a dichas lógicas. No obstante, cuando se revisa el documento, la idea de necesidad tensiona la relación entre educación y diversidad, no estando claro a qué necesidad se refiere. Pues hay necesidades que son básicas en la medida que permiten una vida digna y, otras, que siendo producto del *statu quo*, representan una fabricación que puede tender a la naturalización y esencialización sobre los sujetos y no sobre el contexto que la ha producido.

> Nos comprometemos a desarrollar sistemas de educación más inclusivos, que ofrezcan mejores respuestas y que tengan una mayor capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en estos contextos, en particular de las personas desplazadas y los refugiados (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 9).

Sin mencionar el carácter utilitario que el documento señala como educación, aunque se diga humanista, lo cierto es que la idea de estudiantes con necesidades, necesidades básicas de aprendizaje, necesidades educativas de aprendizaje, sigue siendo una constante en los documentos de política. La diversidad es también diversidad de necesidades lo cual produce persistentemente sujetos y colectivos en falta, pues la necesidad es algo que es sí o sí (Plá, 2019), coloca en un plano esencialista e individual la condición deficitaria (Vlachou, 2007).

De tal suerte que los discursos sobre equidad, justicia, igualdad, derecho e inclusión no pueden pensarse, desde el marco político, al margen de la necesidad de aprendizaje. En esta línea, habría que cavilar en la instauración de un *homo doctus,* aquel cuya cualidad central es poder aprender, tener esa capacidad. En este punto, reflexionar sobre la reducción a una cuestión utilitarista de la educación, donde si bien el aprendizaje es una cualidad importante, es limitado, pues escasamente es capaz de ser su sinónimo o de desbordar una idea más compleja del acto educativo. También hay una reafirmación de algo que debe estar presente como cualidad de lo humano, una acción intencionada que es necesaria y que refiere a un acto realizado sobre el sí mismo, una hermenéutica del propio sujeto.

En los *Objetivos del Desarrollo Sostenible. Metas 2030* (2016) en su Objetivo 4 se menciona: "Garantizar una

educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 27). Aquí, la educación también se encuentra reducida a una cuestión de lo útil en la medida que se entiende como una herramienta que podrá posibilitar a los sujetos una movilidad socioeconómica ascendente. Así, de lo que se habla, es de la capacidad de tener aprendizajes que permitan dicho movimiento.

Es interesante observar cómo funciona lo educativo como un espacio gubernamentalizado (Foucault, 2006) que ya no obliga a nadie, que no castiga, que no reprime directamente, pero que, a partir de la instauración de una serie de discursos político-educativos, produce ciertas formas deseables de ser y estar en el mundo, haciendo aparecer carencias y déficits que deben ser abordados no solo por los gobiernos, sino y sobre todo, por los sujetos que deben transformarse para poder aprender y así garantizar su derecho a una vida digna. En otras palabras, no es que se niegue que todos los documentos apuntan de forma importante a la constitución de espacios democráticos, igualitarios, con equidad, libres de violencia y discriminación, esto es claro en los postulados que se pueden revisar a lo largo de dichos textos.

La cuestión está en que, a la par de estas acciones, hay una producción de subjetividad que escasamente se ha señalado, cuestionado o puesta en tensión. Sobre todo, pasada por una grilla que permite pensar en cómo esto constituye e instituye sujeciones para los sujetos y, además, posibilita pensar en otras formas de exclusión producidas por el propio acto de inclusión. Por ejemplo, al poner como tipo ideal al *homo doctus,* lo que se está afirmando es una forma deseable frente a otras que pueden

ser consideradas escasamente valiosas o inadecuadas. Pero también la posibilidad de pensar que mucho de lo que pueda lograrse debe ser por vía del aprendizaje, superando la necesidad que es de cada uno. Si esto no se logra, ya no se interroga a los estados y sus sistemas educativos que han cumplido con su parte, sino que queda sobre los hombros de las propias personas que no pudieron ser más capaces y lograr la forma única que parece posible de ser y estar en el mundo, un sujeto que aprende para toda su vida y que posee ciertas capacidades que lo hacen visiblemente valioso, útil y funcional al sistema.

La pregunta en este punto está relacionada con ¿cuál es la posición y estatus que tiene la discapacidad en toda esta discusión? ¿Cuál es la experiencia de la discapacidad que es capaz de imaginarse a partir de lo dispuesto en los mismos? A continuación, se abordan los documentos normativos y de política que tocan esta temática.

Capítulo 4. Políticas educativas internacionales, leyes sobre discapacidad y su inclusión a la educación

La idea de experiencia implica espacio y tiempo, es la forma en que los fenómenos son pensados, sentidos, vividos, actuados por sujetos arraigados a un suelo, en un momento histórico dado; experiencia que forma y conforma al sujeto, le implanta un alma, le codifica el cuerpo. La experiencia Será siempre singular y colectiva, compartida por los sujetos que vivencian un espacio y un tiempo (García, 2006, p. 42).

Como ya se había señalado, las políticas educativas no solo corresponden a cuestiones de orden normativo, sus efectos en la vida de las personas no se reducen a la organización de las cosas y las relaciones, también intervienen en las producciones subjetivas a través del establecimiento de pautas de acción y modos correctos de ser y estar en el mundo. Ello permite la instauración de ciertos discursos que intentan describir y definir la posición y el estatus de los sujetos a partir de una serie de criterios que implican relaciones de poder-saber-verdad (Foucault, 2007).

Por ejemplo, toda política tiene un elemento educativo que tiende a la invitación de un tipo de conducta, pero también a la auto revisión subjetiva de las acciones y de los cuidados que se deben tener con el propio cuerpo. Así, las políticas de salud no solo implican la instauración de pautas de acción que corresponden a formas de relación saludables, también intervienen de forma biopolítica en la vida, la existencia y los cuidados y conocimiento sobre el sí mismo. En otras palabras, constituyen ciertas prácticas discursivas que permiten el

establecimiento de formas correctas y deseables de ser y estar en el mundo. Al describir lo que puede entenderse por una vida saludable y un sujeto que posee salud, también se marca y señala una subjetividad que es habitada y que a su vez habita esta serie de características, cualidades y disposiciones de vida.

Algo similar es visible en el efecto que tienen las políticas educativas y aquellas que abordan el tema de la discapacidad. Hay formas ideales de ser sujeto que aparecen de manera concreta en las líneas que las conforman, produciendo no solo visiones sobre lo que es un sujeto educado (Fendler, 2000), también las formas incluso en que puede entenderse una persona con discapacidad, las relaciones y características que lo definen y lo enmarcan como parte de un grupo de personas que poseen las mismas cualidades, aspectos que muchas veces pasan a explicarse como déficits, enfermedades, falta de capacidad.

Las políticas que abordan el tema de la discapacidad pueden ubicarse de forma genérica como las que prestan atención a los grupos vulnerables. Reafirmando la necesidad de realizar ciertas acciones de carácter afirmativo que permitan la inclusión de colectivos y sujetos que, por diversas cuestiones y factores, se han encontrado con una vida restringida frente a las posibilidades de existencias otras, que son viables cuando no estás ubicado en un grupo en desventaja, una minoría, o has sido discriminado o excluido de alguna forma.

El énfasis está puesto en una visión de derecho que permita el ejercicio de cierta libertad que favorezca una vida plena. Las personas con discapacidad pertenecen a estos grupos que, debido a una serie de condicionantes, no siempre pueden mostrar una historia que haya resultado positiva para con su forma de vida.

El significante discapacidad ha sido objeto de muchas discusiones y tensiones teóricas, epistemológicas y conceptuales que van desde la reconfiguración de la idea de un cuerpo sano y normal, hasta el reposicionamiento epistémico de una diversidad que no pasa por el tamiz de la enfermedad, sino que más bien implica formas diferenciadas de existencia. En este espectro, hay visiones que, posicionadas desde un paradigma deficitario, pugnan por procesos de rehabilitación, ahí donde la anormalidad-enfermedad se ha hecho presente y es la causante de todos los males del sujeto. De tal suerte que la medida implica una serie de dispositivos que buscan la corrección de ese humano que ha nacido con errores corporales o cognitivos (Aguirre, De Casas y Paramio, 2018).

Por otra parte, hay quienes pugnan por el reconocimiento de la diferencia con igual valía social, epistémica y humana, sin importar la condición personal, trasladando el problema a los contextos que se antojan discriminatorios y excluyentes (Cruz, 2019). Lo cierto es que sea cual sea la posición, hay miradas intermedias, espectros conceptuales y simbólicos que no dejan de tensionar el significante de forma constante, mostrando su multirreferencialidad y el carácter abierto que tiene. Sin embargo, las implicaciones de las miradas no solo refieren problemas teóricos o conceptuales que pueden o están restringidos a la academia, sino que además se muestran en su materialidad en las experiencias de vida de las personas con discapacidad. Esto produce no solo eventos concretos de discriminación o exclusión, sino formas simbólicas que posibilitan u obstaculizan las relaciones posibles.

Lo anterior, sin duda, refiere también el problema de la posición y estatus que ya se ha mencionado en este

trabajo. La mirada, aunque siempre puede cambiar de posición, de perspectiva y de foco, importa en la medida que permite la colocación de la persona con discapacidad en determinada posición epistémica y estatus ontopolítico. Si bien, la cuestión es relacional, es decir, habrá casos que, de acuerdo con la experiencia compartida, las consecuencias de la relación no sean negativas para las personas con discapacidad, pues puedan ser bienvenidos en cualquier espacio. También cabe la posibilidad que esto no suceda del todo y siempre.

La posición epistémica de desventaja, déficit, incapacidad, permite una determinada posición social, lo que a su vez implica un estatus ontopolítico que se traducirá en la posibilidad de estar en una escuela y ser educado, conseguir un trabajo, acceder a servicios de salud de calidad, entre muchos otros. Por tanto, posición y estatus juegan de forma importante en las posibilidades de existencia de las personas con discapacidad.

En este sentido, no tiene el mismo efecto, ser colocado en una posición deficitaria, de ausencia y falta de capacidad, que en una situación de opresión social (Barton, 2008) que tiene que ver con las propias estructuras que no han permitido el encuentro, participación y convivencia. No obstante, esta segunda opción escasamente se ha hecho presente y circulado de forma hegemónica en los discursos sobre el tema. Por lo regular, la tendencia es a colocar a la persona con discapacidad desde una perspectiva deficitaria, para muchos, como errores humanos y anormales (Cruz, 2019).

Estas perspectivas, además de dar cuenta de los modelos sobre discapacidad que se han hecho presentes en la historia y que todavía, hoy por hoy, se encuentran articulados entre sí, permitiendo el emplazamiento de determinadas prácticas. También posibilitan pensar el

cómo es posible la colocación bajo el rubro de "vulnerabilidad" de ciertos grupos (como el de personas con discapacidad), debido a una lógica dicotómica, que es visible en algunos discursos educativos donde se juega la inclusión-exclusión de personas con discapacidad, por suponerse poco capaces (Pérez-Castro, 2014).

Si la discapacidad se explica desde una lente social (Barton, 2008), la posición epistémica del sujeto escasamente se ve cuestionada, pues lo que juega de forma central son las estructuras culturales y sociales que han permitido la colocación de ciertos grupos en zonas de vulnerabilidad. Debido a estigmas o creencias que, en muchos casos no están fundadas desde una matriz crítica, sino de discursos y representaciones de sentido común y, sobre todo, en la constitución de estructuras materiales que, respondiendo a dichas visiones, se han encarnado en las realidades experimentadas. Desde este marco, son las estructuras societales las que se muestran discapacitantes en la medida que no han tomado en cuenta la diversidad de formas de ser y estar en el mundo. Reduciendo las oportunidades, relaciones y acciones de determinados sujetos, por vía su colocación en un estatus ontopolítico nuevamente deficitario, en negativo. Lo cual los hace aparecer como personas no válidas para la participación, el encuentro y la convivencia.

Según la ONU (2008), la discapacidad es la presencia de una condición deficitaria y una serie de barreras que en su combinación la producen en la medida que no permiten la participación plena de los sujetos. En este sentido, la discapacidad no se reduce al déficit, sino es producto de una relación dialéctica entre una singularidad somática y un contexto que no está pensado en sus características. Ello subyuga la mirada esencialista que estaba solo colocada sobre el sujeto y que, al hacerlo,

invisibilizaba la responsabilidad de un contexto que juega de forma activa en las posibilidades de acción y existencia humanas.

Sin embargo, dicha definición, aunque es la más aceptada a nivel mundial, no está libre de crítica, pues, aunque ha complejizado el fenómeno, pasando de pensar la discapacidad sólo como una condición, para hacer énfasis en la situación, sigue afirmando que hay personas deficitarias y personas que no lo son. Es decir, sigue colocando en una posición epistémica negativa a las personas con discapacidad.

Cabe señalar que, de lo que la definición adolece tiene que ver con las relaciones de fuerza y poder, así como los dispositivos y tecnologías que permiten, en un primer momento, colocar el déficit como forma de verdad válida en las personas. En segundo lugar, no visibiliza el cómo es posible que dicha situación pueda ser discapacitante y, sobre todo, bajo qué fundamentos de orden ontológico y epistemológico es plausible o más probable que lo sea. Por ejemplo, qué subjetividades siguen colocadas en una posición epistémica válida, lo que permite el señalamiento, la referencia y relación determinada con lo no válido y, con ello, la recolocación de un estatus ontopolítico.

Muchas veces, esta falta de comprensión en torno a la complejidad del fenómeno de la inclusión de personas con discapacidad –ya sea en lo social o en lo educativo–, ha llevado a establecer una serie de principios y pautas de acción que, al estar enmarcados cual prescripciones a seguir, han reducido las posibilidades de éxito de tal empresa. Tal es el caso de los procesos de inclusión en educación de estudiantes con discapacidad. Por lo regular, cuando se piensa en una singularidad somática, se constituye un sujeto tipo que pretende englobar toda

diferencia desde un ejercicio de unicidad. Es decir, cuando los profesores intentan intervenir y emplazar una práctica que se antoje "inclusiva" (en el caso de los estudiantes con discapacidad), lo hacen desde una serie de principios unificadores que se basan en la ficción de homogeneidad de toda singularidad somática a partir de una serie de síntomas y características.

Lo anterior permite, de entrada, un reduccionismo ontológico, pues toda singularidad corre el peligro de pasar por una mismidad (Laclau y Mouffe, 1985), a partir de un acto de nominación que pretende explicar al sujeto por vía los síntomas o cuadros que pueden ubicarse bajo la categoría de discapacidad auditiva, visual, psicosocial, motriz, o, peor aún, a través de una serie de cuadros diagnósticos basados más en la idea de una enfermedad que de una interioridad-exterioridad tensionada de forma constante.

En este sentido, cabe aclarar que no es que no se considere la información de tipo diagnóstica como valiosa a la hora de emplazar prácticas de inclusión en educación. En muchos casos, resultan insumos que brindan información importante para el proceso. Sin embargo, el problema radica en la reducción ontológica que estos documentos pueden suponer al pensar que el sujeto se limita a su discapacidad o, incluso a su déficit o criterio diagnóstico.

Esto sin duda ha sido uno de los principales retos en materia de inclusión, pues la reducción ontológica invita inevitablemente a la reducción pedagógica. Cuando una categoría de sujeto que se supone homogénea se hace presente, la vía puede ser una serie de estrategias y prácticas igualmente homogéneas, sostenidas en la ficción de la mismidad de los cuadros diagnósticos. La inclusión, desde este trasfondo se vuelve un ejercicio prescriptivo

que lejos de ayudar al reconocimiento de la diversidad y la diferencia, termina imponiendo formas arbitrarias de subjetividad a través de la acción de un poder y colocación epistémica de dicha singularidad.

Lo anterior niega, de entrada, el carácter fenomenológico de la experiencia de la propia idea de discapacidad (Laing, 1975), al restringir la mirada a una sola dimensión de la persona y, con ello, tecnificar instrumentalmente las prácticas, a modo de una serie de pasos que deben ser seguidos por el profesor para el logro de una inclusión que empieza a deslizarse a un acto de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1997). Con la propia imposición de un estatus ontopolítico válido, cuya posición epistémica reafirma su condición en desventaja y, con ello, la negatividad que implica su propia diversidad.

En este sentido, es importante reconocer que todo acto de inclusión es un acto político, ontológico y epistémico, en la medida que permite o impide las relaciones, reconocimientos, comunicaciones existencias colectivas y otras muchas más formas de interacción que hacen a un sujeto parte de una vida.

Posición y estatus importan en la medida que permiten explicar ciertas formas legítimas de exclusión, pero también porque son parte del dispositivo escolar que reproduce sin cesar el estado de cosas por vía un ejercicio constante de subjetivación. Por ejemplo, cuando un estudiante con discapacidad llega a la escuela, no son visibles los arbitrarios desde los cuales el dispositivo funciona y las matrices epistemológicas que se han naturalizado en el devenir y que, hoy por hoy, operan como elementos de veridicción de dicha posición y estatus.

Tal es el caso de la matriz tiempo-espacio. Toda experiencia escolar sin duda se lleva a cabo en un espacio y tiempo determinado, el cual se antoja el mismo e

idéntico para todos los casos. Lo anterior invisibiliza el carácter fenomenológico de toda experiencia, negando singularidad, diferencia y, sobre todo, subjetividad. Así, emplazada en una misma unidad temporal, la escuela marca el ritmo normal en el cual los estudiantes deberán haber aprendido lo que dictan los curricula escolares. De tal suerte que el paso por la escuela no solo implica ya el cumplimiento de estadios del desarrollo que deben ir de acuerdo con la edad y que niegan la experiencia en singular. También exigen un compás que debe ser visto desde la unicidad, cual coreografía grupal.

Los tiempos institucionales se antojan en congruencia con los tiempos vividos, con las experiencias personales, mostrando escasamente su grado de arbitrariedad a través de la presencia de la norma como principio fundante de las condiciones correctas y deseables que deben estar presentes en todo sujeto (Foucault, 2007). En ese mismo sentido se encuentra la cuestión del espacio. El hecho que la acción educativa se lleve a cabo en las mismas instalaciones y estructuras arquitectónicas no significa que la experiencia espacial sea idénticamente la misma.

El espacio escolar también consta de ciertos matices y diferencias de posición cuál coreografía. Asignaciones que, si bien parecen solo representar discrepancias de lugar de forma territorial, implica elementos de orden subjetivo que deviene en ciertas significaciones y representaciones sobre el sí mismo. Es decir, la ubicación espacial, incluso dentro del salón de clases, no solo es una asignación casual y al azar, en la experiencia de los estudiantes, dicho lugar no sólo da cuenta de la suerte o de un ejercicio aleatorio, sino que permite la clasificación de la posición y estatus que determinado estudiante tiene al interior del aula.

Lo anterior es visible en las formas en que son colocados los estudiantes con discapacidad, siempre próximos al lugar del profesor, lo cual, si bien puede representar mayor atención, también refiere una diferencia con el grupo. Efecto que será reafirmado a partir de las características de las relaciones que son posibles, por ejemplo, de socialización y trabajo con sus compañeros.

Negatividad e inferioridad parecen ser parte del producto del ejercicio de escolarización que se emplaza a partir de la matriz tiempo-espacio que permiten explicar la posición epistémica y el estatus ontopolítico de las personas con discapacidad. Olvidando que parte de la diversidad está en esos propios ritmos y en la experiencia de vida que se tienen. De esta forma, el dispositivo de subjetivación funciona en dicho encuentro experiencial, negando la arbitrariedad del acto educativo escolar y poniendo en cierta relación a aquellos estudiantes que no logran seguir el paso marcado.

Lo antepuesto, ha posibilitado la colocación en la estructura geográfica de las diferencias, a partir de la negación e invisibilización de los arbitrarios que circulan de forma constante en el dispositivo escolar. Produciendo posiciones que terminan por reducir ontológicamente al sujeto, lo cual implica una reducción política y pedagógica. Política, pues impide la participación por vía el reconocimiento de la valía de ser sujeto. Pedagógica porque los profesores creen que su intervención solo se explica a partir de la condición deficitaria. Por tanto, si no hay aprendizaje, la única vía es atender el déficit. Sin pensar en cómo toda la experiencia escolar juega de forma compleja en los logros; incluyendo la posición y estatus en la cual se ha colocado al sujeto y en la cual el propio sujeto empieza a situarse, produciendo así una subjetividad en falta.

Esta visión tendría que estar resuelta en los documentos que pretenden reposicionar socialmente al sujeto de la discapacidad. Es decir, rectificarlo como sujeto de derecho, poseedor de dignidad, lo cual lo hace ser parte de la humanidad en la diversidad que se antoja riqueza. Por tanto, se hace necesaria la revisión de documentos de política relacionados con el tema para poder identificar las formas en que la diversidad aparece, se traduce, se piensa y, por ende, se posiciona.

Políticas internacionales sobre discapacidad

Para el caso de las políticas internacionales sobre discapacidad, tres son los documentos que se han seleccionado a partir de varios criterios: 1) Por su ubicación temporal, 2) por su impacto y papel en el momento histórico que emerge.

- ✓ Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad ONU (1982)
- ✓ Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (1993)
- ✓ Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2008)

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad

Uno de los primeros instrumentos de política que puede considerarse relevante en temas de discapacidad es el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad el cual "es una estrategia global para mejorar la prevención de la discapacidad, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades, que busca la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y

el desarrollo nacional" (1982). Este documento, si bien ya hoy por hoy no es vigente, pues hay nuevos ordenamientos y políticas que han transformado las formas en que puede entenderse, abordarse y representarse la discapacidad, sin duda implica una base para poder pensar la actualidad del término, por eso su necesaria recuperación.

Como puede observarse, desde el inicio, esta política intenta articular dos cuestiones que parecen, de entrada, irreconciliables. Por un lado, la idea sobre la discapacidad como una subjetividad que no debe existir, por ello la necesidad de prevenirla o rehabilitarla. Aunque el "Programa" también subraya el imperativo de abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos. Lo hace sobre la base de una mirada negativa que lejos está de poder permitir la igualdad de oportunidades que de forma secundaria refiere.

El resultado es un texto que afirma y niega a la vez lo que señala. Afirma, pues reconoce que las personas con discapacidad son sujetos que deben verse como iguales en oportunidades y derecho, pero los niega en la medida que la primera opción es su no existencia. Lo deseable de una subjetividad es que no sea con discapacidad, por tanto, señala que es responsabilidad de los gobiernos, pero también de la sociedad en general, trabajar para que las deficiencias que portan las personas con discapacidad se eviten, se corrijan, se impidan.

Lo anterior, restringe el tema de la discapacidad a una cuestión mayoritariamente de salud. Donde familias y Estado deben estar atentos a las acciones a seguir para evitar que las deficiencias se hagan presentes, pues éstas traen problemas también de orden económico. No sólo para las propias familias, sino para las sociedades en general. Por tanto, si bien será necesario realizar una serie

de acciones para acabar con la hambruna, las guerras, la pobreza y las enfermedades, se requiere un ejercicio de vigilancia perpetua sobre los sujetos para que, en la medida de lo posible, se establezcan ciertas conductas de cuidado que permitan avanzar hacia el tan prometido desarrollo.

Con todo, el logro de esos objetivos requiere períodos prolongados de esfuerzos, durante los cuales es probable que aumente el número de personas con discapacidad. De no haber medidas correctoras eficaces, las consecuencias de la discapacidad añadirán obstáculos al desarrollo. Por tanto, es esencial que todas las naciones incluyan en sus planes de desarrollo general medidas inmediatas para la prevención de la discapacidad, para la rehabilitación de las personas con deficiencia y para la equiparación de las oportunidades (Organización de las Naciones Unidas, 1982, p. 20)

El orden de ideas en documentos de política de esta naturaleza nunca es casual. Responde más bien a una jerarquización y priorización de las acciones. De tal suerte que lo primero que se debe buscar es la no existencia de las personas con discapacidad, pues son una afrenta al desarrollo. Sin embargo, si ya existen, lo consecuente será rehabilitarlas para que puedan, en la medida de lo posible, incorporarse a la sociedad y ser sujetos activos que contribuyan de forma constante al desarrollo de la sociedad en general. Al final, queda la opción de garantizar una igualdad de oportunidades, pero posterior a una serie de acciones que permiten pensar en la calamidad de la discapacidad y su escasa valía en lo social.

Si bien, la Organización Mundial de la Salud, desde el propio documento hace una diferenciación conceptual entre deficiencia, discapacidad y minusvalía. Apuntando que la primera implica la pérdida orgánica de una

funcionalidad, mientras que la segunda refiere a la restricción que es producto de la deficiencia. La minusvalía, por su parte, se relaciona con la desventaja que impide un funcionamiento normal (Organización de las Naciones Unidas, 1982). Lo cierto es que, aunque se intente producir discursivamente otra idea sobre la discapacidad, donde el contexto juega muchas veces para hacerla más evidente, sirviendo de barrera, la construcción simbólica sigue apuntando a una ausencia, una subjetividad deficitaria, que debido a su condición requiere rehabilitación o cura y, de haber sido inevitable su existencia, se le distinguirá como sujeto de derecho. En otras palabras, posicionan epistémicamente en un plano de negatividad a las personas con discapacidad, colocándolas en un estatus ontopolítico cuya existencia parece representar una relación antagónica con estados normales, ideales y deseables de ser persona.

> Las personas con discapacidad no forman un grupo homogéneo. Por ejemplo, las personas con enfermedades o deficiencias mentales, visuales, auditivas o del habla, las que tienen movilidad restringida o las llamadas deficiencias médicas: todas ellas se enfrentan a barreras diferentes, de índole diferente y que han de superarse de maneras diferentes. (Organización de las Naciones Unidas, 1982, p. 21)

Si la discapacidad es una cuestión netamente médica, entonces los esfuerzos deben ser de cura y prevención para que su presencia cada vez sea menor. En este punto es posible señalar cómo se está dando la producción de determinada subjetividad. Por un lado, se podría pensar que una forma está en ser sujeto enfermo, esto es algo que ha sido estudiado de manera constante en la literatura sobre el tema, lo cual, si bien es interesante, no aborda elementos de novedad para el análisis. En este

sentido, habría que pensar no en lo que dice la política sobre discapacidad, sino en lo que calla, en lo que no describe, pero que reafirma de forma constante.

Por ejemplo, cuando se habla de ciertas deficiencias, minusvalías y discapacidades que están en el plano de la funcionalidad, se afirma que hay formas deseables, normales, necesarias, correctas de existir, mientras hay errores, anormalidades, defectos que deben evitarse. Aquí el foco debe ponerse en eso que no se dice pero que se afirma. Lo correcto y deseable es estar sanos, es ser funcional, es poder desempeñarse, pensar, aprender, ser como la mayoría de la población sin discapacidad. En este sentido, la política sin duda lo que produce no es solo existencias en falta, como las personas con discapacidad, sino existencias ideales, correctas, necesarias, buenas, etc. Así, aunque al final se fomente la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de los derechos, el acto se funda a partir de un señalamiento sobre su indeseabilidad.

Lo anterior no solo impacta a las personas con discapacidad, haciéndolas sujetos de intervención médica, también lo hace con las otras personas (sin discapacidad), al constituir discursos sobre las cualidades de lo humano, de lo que los convierte en más humano frente a aquéllas que los alejan de dicho ideal. Por tanto, la invitación es sobre un ejercicio y práctica de gobierno no solo de los demás que conforman sus cercanos, la familia en donde se encuentran, sino también sobre el sí mismo.

La finalidad es que todos puedan alcanzar su nivel óptimo de funcionalidad, no importando la cantidad de intervenciones que se requieran y los procesos rehabilitatorios dispuestos para ello. Incluso, desde esta lógica, la propia educación pasa a ser un dispositivo no

socializante y educativo, sino correctivo y preventivo de subjetividades consideradas no deseables.

> La estrategia de prevención es fundamental para reducir la incidencia de la deficiencia y de la discapacidad. […]educación apropiada en materia de cuidado sanitario, incluida la educación de los pacientes y los médicos, planificación familiar, legislación y reglamentación; modificación de los estilos de vida; servicios de empleo selectivo; educación relativa a peligros ambientales; y estímulo a una mejor información y al fortalecimiento de familias y comunidades. (Organización de las Naciones Unidas, 1982, p. 22)

Así, las acciones que recomienda la política en materia de discapacidad es la proporción de servicios que permitan evitar y rehabilitar. Aunque se menciona que también es necesaria la equiparación de oportunidades, mediante la eliminación de ciertas barreras que impiden la participación. Lo que no se dice es que, aunque estén presentes deficiencias y minusvalías, el camino a seguir es la búsqueda de una subjetividad que sea capaz de participar en lo social. En otras palabras, nuevamente, reducir la incidencia de la discapacidad y construir formas de vida consideradas adecuadas, normales, correctas. Entonces, la opción es por una intervención constante que pueda producir en menor medida subjetividades "discapacitadas".

Es en este punto donde los discursos contenidos en las políticas permiten identificar cómo es plausible dicha construcción de subjetividad. Es decir, un retorno de lo exterior a lo interior. En este caso, cuando se han abordado temas sobre discapacidad, las palabras que se usan son importantes, pues muestran las formas en que es posible hablar sobre ellos, describirlos y constituir ciertos efectos de verdad. Por ejemplo, habría que poner atención en cuáles son esos significantes que se hacen

presente cuando se intenta hablar de lo que es exterior señalando lo interior de cada persona. En otras palabras, cómo determinadas construcciones discursivas posibilitan nuevamente un retorno constante a las cualidades más interiores de los sujetos. Esto es visible cuando en dichos discursos se hace referencia a la idea de "necesidad".

> El principio de la igualdad de derechos entre personas con y sin discapacidad significa que las necesidades de todo individuo son de la misma importancia, que estas necesidades deben constituir la base de la planificación social y que todos los recursos deben emplearse de tal manera que garanticen una oportunidad igual de participación a cada individuo. (Organización de las Naciones Unidas, 1982, p. 154)

Lo anterior, por un lado, reafirma la existencia de derechos, pero también obligaciones, elementos que se pueden traducir en ciertas formas de conducta, actitudes, intereses, deseos y acciones que deban llevar a la persona con discapacidad a constituirse en un sujeto capaz de desempeñarse en los retos que tiene la sociedad en el día a día. Por otro lado, tiene que ver con una producción subjetiva donde la invitación está en el establecimiento de formas de ser, expectativas y disposiciones que permitan un trabajo sobre el sí mismo. "Solemos ver la discapacidad por el bastón blanco, las muletas, las ayudas auditivas y las sillas de ruedas, pero no a la persona. Es necesario centrarse sobre la capacidad de las personas con discapacidad y no en sus limitaciones" (Organización de las Naciones Unidas, 1982). De tal suerte que la persona que es sujeto de discapacidad lo es en la medida que exista capacidad.

En este marco, también habría que empezar a cuestionar la propia idea de barreras para el aprendizaje y la

participación como una forma de gubernamentalización, donde ya no se señala la minusvalía ni la deficiencia, por lo menos directamente, sino a través de indicar lo que el contexto debe hacer para potenciar que aprendan y participen, cuestión que reafirma nuevamente una subjetividad. Necesidad-barrera parecen representar un dispositivo discursivo que impacta en los procesos de subjetivación a través de tensionar lo interior- exterior del sujeto y que tiende a la producción de ciertas formas deseables de ser. Para el caso de las personas con discapacidad, la necesidad afirma una carencia y la barrera reafirma dicha falta invitando a la acción en el espacio social que debe producirse para poder construir subjetividades eficientes y capaces. Ambos significantes apuntan, por diferentes vías, a un mismo fin, lo igual, lo capaz, lo funcional, lo normal.

Por otra parte, las políticas también permiten la identificación de cierta intersección de la discapacidad con otras esferas, lo cual funciona no sólo como un elemento meramente descriptivo –que da información sobre el estado que guardan ciertos temas o que incluso pueden servir para la puesta en marcha de acciones para su reducción o eliminación–, también consiente el establecimiento de relaciones que posibilitan la acción, el cambio, la transformación en cierta subjetividad.

Por ejemplo, cuando se presenta la intersección que tiene la discapacidad con la pobreza, no solo se apunta la injusticia y negación que los sistemas políticos y económicos han permitido como forma de violencia hacia un colectivo como lo es el de las personas con discapacidad, también participa en la producción de subjetividad a partir del señalamiento de la correlación. Una persona con discapacidad es pobre porque, además de que no se han reconocido sus derechos, es alguien que no es

funcional y no posee la capacidad para desempeñarse y trabajar. La idea que se sostiene es que, si no estuviera en dicha situación, la probabilidad de ser pobre podría haber sido menor. Por tanto, una posible respuesta o solución a dicha problemática debería ser la construcción de capacidades, pero para ello, algo que debe surgir es el interés y el deseo en la misma persona con discapacidad para poder mejorar su situación.

En este sentido, se podría pensar en la producción de un cuerpo donde sea posible un ejercicio de enseñabilidad, es decir, un espacio de inscripción de las disposiciones, actitudes, aptitudes que deben estar presentes en una humanidad que desee salir de un estado precario como el que muchas veces rodea la vivencia de la discapacidad en una sociedad que no está pensada para ella.

> La relación entre discapacidad y pobreza ha quedado claramente demostrada. Si bien el riesgo de deficiencia es mucho mayor entre los pobres, también se da la relación recíproca. El nacimiento de un niño con deficiencia o el hecho de que a una persona de la familia le sobrevenga alguna discapacidad suele imponer una pesada carga a los limitados recursos de la familia y afecta a su moral, sumiéndola aún más en la pobreza. El efecto combinado de estos factores hace que la proporción de personas con discapacidad sea más alta en los estratos más pobres de la sociedad. Por esta razón, el número de familias pobres afectadas aumenta continuamente en términos absolutos. Los efectos negativos de estas tendencias obstaculizan seriamente el proceso de desarrollo (Organización de las Naciones Unidas, 1982, p. 38).

Cabe señalar que no es que el documento no apunte a las injusticias que se presentan en los países, a los estigmas que recaen sobre las personas con discapacidad, a las injusticias que se posan sobre este colectivo. Sin embargo, cuando se revisa con atención el discurso que está contenido en cada uno de sus párrafos, lo que es posible

identificar es la construcción de una subjetividad no deseable que debe transitar hacia lo correcto y funcional, hacia lo que es económicamente viable y adecuado.

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las Personas con discapacidad

"Aunque no se trata de un instrumento jurídicamente vinculante, las Normas Uniformes representan el firme compromiso moral y político de los gobiernos respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad" (Organización de las Naciones Unidas, 1993, párrafo 14).

En este marco, podría pensarse en un avance de foco por parte de este documento donde ya no se destacan cuestiones como la enfermedad y la carencia de las personas con discapacidad, sino se haga énfasis en la falta de oportunidades para poder tener una vida plena. Sin embargo, de entrada, la idea de igualdad de oportunidades puede tornarse algo ambigua. Sobre todo, porque igualar la oportunidad puede significar, sí una cuestión de derechos y de reconocimiento de una subjetividad que se había encontrado al margen de los beneficios de una sociedad; pero, también puede referir a la apertura de ciertas oportunidades que pueden tomar en cuenta a las personas con discapacidad por vía un trabajo de rehabilitación-educación que les permita ocuparse en su funcionalidad y eficiencia, con la finalidad de hacerlos capaces y poder así acceder a las oportunidades como todos los demás a través del mérito individual.

Si bien el documento menciona que "Tanto las causas como las consecuencias de la discapacidad varían en todo el mundo. Esas variaciones son resultado de las diferentes circunstancias socioeconómicas y de las

distintas disposiciones que los Estados adoptan en favor del bienestar de sus ciudadanos" (Organización de las Naciones Unidas, 1993, párrafo 2). Es decir, coloca una cuestión económica como elemento que contribuye a la producción de problemáticas que enfrentan las personas con discapacidad. También hace énfasis en un asunto social que desdibuja lo que los sistemas económicos han producido gracias a sus lógicas de funcionamiento.

En otras palabras, este documento da pie a la emergencia del paradigma social de la discapacidad, intentando colocar el problema en la exterioridad y no en la cuestión individual de las personas con discapacidad. No obstante, cuando aborda esa exterioridad restringe la cuestión a una parte de la fórmula. Lo social parece estar contenido solo a nivel ideológico, en el plano de los prejuicios, de la moral, de lo político, de las creencias y, escasamente, se reconoce que la materialización de la situación de las personas con discapacidad está íntimamente ligada a las formas en que funciona el sistema económico en el mundo.

La actual política en materia de discapacidad es el resultado de la evolución registrada a lo largo de los 200 últimos años. En muchos aspectos refleja las condiciones generales de vida y las políticas sociales y económicas seguidas en épocas diferentes. No obstante, en lo que respecta a la discapacidad, también hay muchas circunstancias concretas que han influido en las condiciones de vida de las personas que la padecen: la ignorancia, el abandono, la superstición y el miedo son factores sociales que a lo largo de toda la historia han aislado a las personas con discapacidad y han retrasado su desarrollo (Organización de las Naciones Unidas, 1993, párrafo 3).

Como ya se había mencionado, aunque hay un tímido señalamiento a lo económico, termina

nuevamente siendo una cuestión "social", entendiendo esto como la presencia de modelos simbólicos que juegan en la negación de oportunidades de las personas con discapacidad. Lo anterior también es visible cuando, por ejemplo, estudiosos del tema, como Palacios (2008), describen los modelos desde los cuales se ha presentado la imagen de la discapacidad en el devenir histórico. Los cuales, si bien nunca señalan que el problema solo es de visión, se enfocan a pensar que lo social tiene que ver con aquello que circula en forma de representación, dejando en segundo plano otros elementos que juegan de manera indirecta en la situación de las personas con discapacidad. Incluso, si se hace foco al discurso plasmado en este documento, se habla de "circunstancias socioeconómicas" como si fueran resultado del mero accidente, casi un daño colateral que no termina de pensarse como la definición de la problemática.

Esto niega el papel que juegan las producciones que permiten la materialización de las relaciones y las oportunidades de participación, por vía la colocación de las personas con discapacidad en una determinada posición epistémica y estatus ontopolítico. En esta línea, el documento refiere que:

> […] hacia fines del decenio de 1960, las organizaciones de personas con discapacidad que funcionaban en algunos países empezaron a formular un nuevo concepto de la discapacidad. En él se reflejaba la estrecha relación existente entre las limitaciones que experimentaban esas personas, el diseño y la estructura de su entorno y la actitud de la población en general (Organización de las Naciones Unidas, Introducción, párrafo 5).

Aquí pareciera que la situación, por un lado, es una cuestión de acceso, lo cual requiere la modificación de los espacios, aplicando una visión técnica, basada en

recursos. Por otra parte, también implica actitudes que ha tenido la sociedad en general y que han imposibilitado dicho acceso. La solución entonces estará en hacer accesible lo que era inaccesible y en cambiar las actitudes y visiones de la sociedad para con las personas con discapacidad.

Si bien esto ha sido algo que se ha señalado de forma constante cuando se aborda el tema, no da cuenta de los efectos que tienen las cuestiones económicas y la organización desde la cual se ha producido. En otras palabras, se ha invisibilizado en la formación de lo social desde los cuales se ha fundado lo social también han legitimado y producido las exclusiones de las personas con discapacidad. Al haberse instaurado bajo ciertas lógicas, donde lo valioso tiene que ver con la funcionalidad y capacidad de poder desempeñarse, de producir, de actuar, etc. En este marco, pareciera que la solución se encuentra en afirmar eso que ha sido productor de personas con discapacidad por medio de hacerlo accesible, sin cuestionar que eso que se presenta como necesario, ha jugado en contra de las mismas personas con discapacidad.

Así, la fórmula rehabilitación, educación-funcionalidad-trabajo-desarrollo parece servir de marco explicativo y comprensivo para significar y fundar ciertas formas de subjetividad que deben ser consideradas deseables, las cuales no son precisamente las que posee una persona con discapacidad. Parte de lo anterior está contenido en la siguiente idea: "Por otra parte, es visible que el progreso de estas (personas con discapacidad) llegó gracias a la educación y la rehabilitación, que las hizo más capaces, más independientes, más personas" (Organización de las Naciones Unidas, 1993).

La idea general sostenida en este documento refiere que la educación es una herramienta para poder mejorar

el nivel de vida de las personas con discapacidad, por lo que una finalidad de esta también tiene que ver con procesos de rehabilitación que permitan producir sujetos activos. En otras palabras, la cuestión no es qué tanto cambió el contexto que posibilitó ser más humano e inclusivo, la idea radica en que, gracias a la producción de una subjetividad capaz, es que los cambios pudieron darse y la situación empezó a transformarse. Nuevamente la reafirmación de una subjetividad que es considerada deseable se hace presente frente a formas que están atravesadas por la carencia y la falta constitutivas. Lo anterior es visible en cómo se sigue definiendo la discapacidad en el documento, pues continúa ligada a la deficiencia, la limitación y la dolencia.

> Con la palabra "discapacidad" se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio (Organización de las Naciones Unidas, 1993, párrafo 17).

Por otra parte, nuevamente se hace presente la idea de "necesidad", la cual reviste de un sello más social al discurso, intentando enfocarse más en las cuestiones relativas a lo exterior del sujeto, aunque, discursivamente, siga produciendo un efecto contrario al señalar un estado carente (posición epistémica negativa).

Si bien, en el documento se apuntala una idea más actual de discapacidad donde la cuestión está también en el contexto que representa una barrera para las propias personas, nuevamente se hace visible la necesidad individual. Esta necesidad se dice es de rehabilitación, pues el cuerpo debe ser reparado para que pueda ser

funcional. Si bien, se habla de las barreras y los obstáculos que el medio muestra para la plena participación de las personas con discapacidad, lo que sigue reafirmándose es la capacidad por sobre la discapacidad.

En las *Normas Uniformes* son perceptibles ciertas continuidades con los documentos anteriores, como el que se ha revisado en un primer momento. Por ejemplo, en este texto la idea de prevención si bien cambia en su redacción como se muestra a continuación: "Por prevención se entiende la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzca un deterioro físico, intelectual, psiquiátrico o sensorial (prevención primaria). A la mejora de los cuerpos: o a impedir que ese deterioro cause una discapacidad o limitación funcional permanente (prevención secundaria)" (Organización de las Naciones Unidas, párrafo 22). Sin embargo, lo dispuesto sigue apuntando lo no deseable, lo incorrecto, y lo que debe ser cambiado, transformado, normalizado (construcción de relaciones antagónicas).

Por otra parte, la cuestión de la rehabilitación sigue estando presente, sobre todo con ideales y niveles óptimos de desempeño que ni siquiera las personas sin discapacidad tienen en su totalidad.

> La rehabilitación es un proceso encaminado a lograr que las personas con discapacidad estén en condiciones de alcanzar y mantener un estado funcional óptimo desde el punto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico o social, de manera que cuenten con medios para modificar su propia vida y ser más independientes. La rehabilitación puede abarcar medidas para proporcionar o restablecer funciones o para compensar la pérdida o la falta de una función o una limitación funcional (Organización de las Naciones Unidas, 1993, párrafo 23).

En este punto, habría que destacar algunas cuestiones que permiten pensar en la producción de una subjetividad que es deseable y señalada a lo largo del documento. Por un lado, la cuestión de necesidad de independencia de los sujetos, donde lo que es colocado como necesario lleva a una visión del sujeto como individuo capaz por sí solo de realizar las actividades que se solicitan en los planos sociales. Negando que mucho de lo que las personas pueden lograr no está en la capacidad de hacerlo por sí solos, sino en la acción colectiva. En este sentido, más que independientes, habría que señalar la característica de interdependientes. Por otro lado, está todavía presente el asunto de la ausencia de funcionalidad, donde incluso no sólo se trata de reparar un cuerpo. Por ejemplo, cuando se habla de rehabilitación profesional, la idea es que, aunque se pueda estar "sano", se debe ser siempre eficiente para poder contribuir al progreso-desarrollo que se vislumbra como horizonte de plenitud.

Por otra parte, se puede observar cómo el discurso de los derechos también apunta a la afirmación de ciertas subjetividades que son consideradas necesitadas, es decir carentes.

> El principio de la igualdad de derechos significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse a manera de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación (Organización de las Naciones Unidas, 1993, párrafo 25).

¿En qué cuestiones radica esa carencia que es producida a nivel discursivo? Al parecer, el significante "necesidad" funciona para establecer y señalar las carencias, las cuales son precisamente las cualidades y construcciones

subjetivas de una persona ideal, capaz, eficiente y que puede participar en lo social. En pocas palabras, activa. Para el caso de las personas con discapacidad, la idea de necesidad se profundiza y precisa mediante un ejercicio de adjetivación. El supuesto de partida es que, además de tener ciertas necesidades, poseen necesidades que son especiales, pues su estado de "discapacidad" implica ya una reafirmación de la carencia que está contenida en su subjetividad.

La pregunta en este punto podría plantearse sobre el interrogante de ¿cuál es el papel que juega lo económico en las temáticas sobre las personas con discapacidad? ¿Cómo esto que produce se relaciona con las construcciones de subjetividad en general y sobre las personas con discapacidad? Hasta ahora, pareciera que la "cuestión de la discapacidad" se limita a políticas sociales, y de manera secundaria, a la cooperación con lo económico.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es un instrumento que, a diferencia de las *Normas Uniformes*, es vinculante, es decir, es exigible a lo largo y ancho de todos los territorios de los países firmantes. Por otra parte, representa no solo un cambio a nivel jurídico en cuanto a que introduce temas de derechos que no habían estado presentes en los documentos anteriores, por ejemplo, la capacidad jurídica que estaba negada para las personas con discapacidad. También implica una transformación a nivel conceptual sobre cómo entender la discapacidad: "Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las

barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, […]" (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p.1).

En la idea anterior, si bien se reconocen las deficiencias, se piensa concretamente que la discapacidad se produce donde hay un contexto que representa barreras, que es adverso y que, ideológicamente, no facilita la participación plena de las personas. No obstante, si bien se pueden señalar cambios como los aquí mencionados, también son visibles las continuidades y, sobre todo, las ausencias, silencios y no interrogantes que siguen las mismas líneas que los documentos anteriores.

Por ejemplo, al reafirmar la valía de las personas con discapacidad, el ejercicio se hace a partir no solo del reconocimiento de su valor en cuanto en tanto a su dignidad, además se refiere a su contribución con el desarrollo tanto económico, como social y humano.

> Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza […] (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 2).

De tal suerte que las cuestiones relacionadas con los derechos se articulan con elementos económicos, pero también subjetivos en torno, por ejemplo, al sentido de pertenencia y, sobre todo, a la capacidad de participación. Aquí es importante apuntar lo que esta idea de "participación" permite para la cuestión que interesa en este

texto, es decir, los procesos de subjetividad. Como afirmación de una forma de ser y estar, la idea de participar, en este contexto, juega como algo más que un espacio de socialización donde se pueda valorar la diferencia, aceptar e incluso producir. Poder participar implica también un ejercicio de suma a un proyecto común, una contribución a las estructuras sociales y económicas, que, dicho sea de paso, siguen sin ser fuertemente cuestionadas. Así, el derecho a participar sirve también como una tecnología que permite esa constitución de sujetos que, siendo libres e independientes, poseedores de autonomía, pueden seguir contribuyendo, no solo a las cuestiones políticas y programas que les afecten, también a un sistema económico que los ha constituido como sujetos excluidos y discriminados, por vía la colocación en un determinado estatus ontopolítico. En este sentido, el documento menciona:

> Preocupados por la difícil situación en que se encuentran las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad o cualquier otra condición, [...] (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 3).

No obstante, ¿acaso la situación de las personas con discapacidad no es agravada por el sistema económico y la división del trabajo existente (producto del estatus ontopolítico designado)? Pareciera que cuestiones de raza, etnia, nacionalidad, etc. juegan solo como barreras ideológicas. El problema entonces se encuentra en un plano representacional que debe cambiar a partir de la revisión de las visiones y actitudes de la humanidad. Si bien, se aborda la oportunidad de participación política, lo cual

podría vincularse con las formaciones sociales presentes, la pregunta en este punto es sobre lo que hacen visible los temas de participación política. En otras palabras ¿qué de las políticas es posible interrogar, transformar? Si cuando se habla de ellas, pareciera que la discusión se limita o restringe a lo que pasa en las instituciones, a las leyes que deben reconocerlas (a las personas con discapacidad), pero que de ninguna forma interrogan las lógicas económicas que han coadyuvado a naturalizar una forma "normal" y deseable de ser sujeto, es decir, un sujeto-activo.

En este sentido, nuevamente posición y estatus juegan de forma central para explicar el estado de cosas. Por ejemplo, no basta con colocar en una posición epistémica deficitaria o negativa a las personas con discapacidad. Es decir, construir una explicación o narrativa sobre lo que son. Más bien la intensificación del problema se da en el paso de la posición al estatus ontopolítico, donde por supuesto que los elementos de orden económico juegan en la designación y las relaciones posibles. En otras palabras, el problema está en el dispositivo y las relaciones que se han establecido entre posición y estatus. La cuestión es que las políticas han hecho énfasis en la posición social, obviando la necesaria transformación epistémica o, incluso, afirmando la misma, sin tomar en cuenta cómo dichas afirmaciones subjetivas se materializan en estados de vida precarios que no permiten la salida de la zona de vulnerabilidad y reproducen las formas de opresión por vía la asignación de un estatus ontopolítico no válido, inferior.

En este marco cabría mencionar que el propósito de la Convención es: "[…] promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las

personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente" (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 4). Si bien, el énfasis de este documento supera las visiones sobre la discapacidad como una cuestión de salud que debe ser atacada por medio de la acción rehabilitatoria y de la cura, colocando la discusión en el plano de los derechos humanos y con ello de la dignidad que es inherente a toda persona, incluyendo a las personas con discapacidad, hay cuestiones que todavía distan mucho de estar resueltas.

Por ejemplo, el elemento eficientista es visible incluso en las acciones que pretenden permitir la participación plena. Lo anterior es perceptible en la idea de ajuste razonable propuesta por la Convención.

> Por "ajustes razonables" se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales; […] (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 5).

No obstante, habría que reconocer que el avance en materia de derechos es visible en sus principios generales, descritos en su Artículo 3. Sin embargo, la interrogante en este punto es ¿cómo estos principios han sido traducidos en formas de subjetividad deseables? Por ejemplo ¿en qué momento producir, trabajar, etc., bajo la actual lógica económica, pasó de mirar las formas en que se produce ese trabajo a un derecho, un derecho a ser eficiente, a coadyuvar en el desarrollo? ¿Cómo entender lo que ese desarrollo implica? y ¿Hasta qué punto esa participación, respeto por los derechos y dignidad es

posible? Una respuesta viable puede ser visible en el siguiente párrafo:

> Con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Parte se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos, sin perjuicio de las obligaciones previstas en la presente Convención que sean aplicables de inmediato en virtud del derecho internacional (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p.7) .

La lógica costo-beneficio podría aplicarse en este caso. Si bien se reconoce la dignidad inherente de cada persona, parece ser que ésta tiene un límite el cual responde, aunque no se dice, a un sistema económico que debe sostenerse, cuidarse y perpetuarse. "[…] con arreglo a la definición del Artículo 2 de la presente Convención, que requieran la menor adaptación posible y el menor costo para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad, […]" (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 6). No obstante, lo más relevante no es solo lo que hasta aquí se ha enunciado sobre la Convención, sus posibilidades y transformaciones en temas de discapacidad. Si bien, hay elementos en el plano del derecho que son plausibles y pueden reconocerse como avances importantes en el tema de discapacidad; todavía en materia de subjetividad y producción de sujetos hay que señalar, más que diferencias, ciertas continuidades con los documentos anteriores que hasta aquí se han analizado.

Por ejemplo, en su Artículo 8, cuando se habla de la toma de conciencia, se sigue enfocando el discurso en elementos representacionales que están presentes en las visiones sobre las personas con discapacidad y que sirven

de principal barrera para su participación. ¿Acaso esta toma de conciencia hacia la sociedad no refiere el sistema económico vigente? ¿por qué esto no se cuestiona siendo un problema social? Lo que puede tener como efecto no repensar posición y estatus conferido Exactamente, lo que no es interrogado, es el sistema económico de posiciones y estatus que hace aparecer y produce cuerpos y subjetividades más valiosas que otras. Puesto que, después de producir subjetividades en falta, solicita a la cultura y a la sociedad que sea sensible, y no los mire de forma diferente (a las personas con discapacidad), mientras sus ideas de la dupla progreso-desarrollo corren en paralelo, pero en un sentido opuesto.

En otras palabras, pareciera que son las sociedades en sus culturas y creencias las que han hecho a la discapacidad algo excluible, sin embargo, no se toma en cuenta cómo estos ideales de progreso-desarrollo funcionan como un dispositivo, que, por medio de la idea de necesidad de las personas, hace que las afrentas se puedan constituir en derechos, produciendo deseos y, con ello, subjetividades. Estos procesos siguen reafirmando un sujeto activo, funcional, eficiente y capaz y con ello, reproducen la colocación sin cesar de una posición epistémica en negativo de acuerdo con las formas en que se cree debe ser un sujeto eficiente y un estatus ontopolítico inferior que escasamente tiene la valía para poder participar en lo social y ser reconocido.

Lo anterior también es visible en la idea de accesibilidad. En su Artículo 9, menciona:

> Accesibilidad 1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con

> las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. […]. (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 10)

Si bien, somos interdependientes, la producción de subjetividad está ahí en la afirmación de autonomía e independencia individual y no de la presencia de ciertas formas heterónomas. Todavía, aunque se hable de apoyos, la finalidad es producir subjetividades que sean individuos dotados no solo de innegable racionalidad, además poseedores de ciertas disposiciones e intereses que permitan pensarnos como ciudadanos productivos. En este sentido, la Convención hace énfasis en la defensa de la vida de las personas con discapacidad, distanciándose de otros documentos donde la primera opción era evitar y reparar a la discapacidad. Aquí, toda vida se considera igualmente valiosa. No obstante, parece ser que hay de valía a valía, es decir, el espacio social se encuentra jerarquizado (posición epistémica y estatus ontopolítico) de tal suerte que la movilidad, para el goce efectivo de los derechos, es deseable en la medida que permite apuntar por una forma de ser y existir que es potencia para ser independiente y capaz.

La discapacidad, desde este documento, es pensada no por lo que es, si bien ya no es visible una negación de su existencia, representa lo que puede ser. Por ejemplo, cuando se habla de los apoyos, que ya no tanto de ayudas técnicas, y se emplaza la individualidad, se pondera la potencia de lo que son capaces de ser las personas con discapacidad y no lo que son. La invitación entonces es a un ejercicio y práctica de sí constante, donde se hagan

presentes transformaciones que permiten pensar que el futuro está en planos de mayor desarrollo y capacidad.

Lo anterior es visible cuando se rescata el tema educativo en su Artículo 24 el cual, entre algunos de sus párrafos menciona que una finalidad de la acción de la educación escolarizada es:

> a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p. 19).

La educación, en este sentido, implica una práctica e intervención que busca la conformación de sujetos capaces y, para ello, en este mismo documento se señala en su Artículo 25 referente a la salud que este elemento debe atender a las necesidades de las personas con discapacidad, entendiendo nuevamente la salud como ausencia de discapacidad.

Leyes y ordenamientos mexicanos en materia de inclusión y discapacidad

A continuación, se presenta un análisis de dos documentos centrales en materia de educación, inclusión y discapacidad en México: La *Ley General de Educación* (2019) y la *Ley General de Inclusión de Personas con discapacidad* (2013), las cuales se encuentran vigentes e intentan normar lo que en materia de inclusión educativa de la discapacidad refiere.

Ley General de Educación: ¿reafirmación de una subjetividad?

Uno de los principales documentos que rigen lo que se debe realizar en materia educativa en México es la Ley General de Educación (2019). Como respuesta al Artículo 3 Constitucional, esta ley pretende regular la educación a lo largo y ancho del país. Su propósito es reconocer a la educación como un derecho humano inalienable, basado en el interés superior de los niños y niñas. Así lo dispone el documento en el Capítulo II, del ejercicio del derecho a la educación en su Artículo 5.

> Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. a que forma parte (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 2).

Como se puede observar en el párrafo anterior, la educación, además de ser un derecho, también se puede traducir en un medio, un instrumento que no solo debe llevar a mejores niveles de bienestar, sino que, antes de ello, posibilita una transformación personal por vía de un ejercicio que amplíe capacidades, conocimientos y aptitudes que se traduzcan en desarrollo personal y profesional. Aquí cabría poner atención a la idea de desarrollo. Pues, si bien el documento no tiene por qué explicar teóricamente su referencia y fundamento, la presencia del significante ya trae de fondo una serie de ideas y creencias ancladas históricamente que permiten imaginar, suponer y visualizar ciertas características y excluir otras.

Por ejemplo, cuando se habla de desarrollo, se puede entender centralmente dos acepciones que circulan en el imaginario colectivo. Por un lado, la idea desarrollista anclada a la mejora, el progreso y la transformación social por vía del uso de las tecnologías y la ciencia (Bury, 2009). Por otra parte, en lo que respecta a la condición humana, es posible encontrar ciertas referencias a partir de los discursos psicológicos sobre la evolución humana. Lo cual implica una mirada desde una normalidad que tendría que estar presente en todo momento para poder identificar un proceso que pueda considerarse adecuado (Burman, 1998).

Sin duda, existen todavía más ideas sobre el desarrollo, sin embargo, las que se han señalado líneas arriba representan las concepciones que pueden considerarse hegemónicas por ser referentes centrales de discursos no solo educativos, sino y, sobre todo, políticos. Lo cierto es que, la educación no debe ser considerada un fin en sí misma, sino un medio para llegar a una situación ideal. Lo cual es visible en la propia ley, y en el establecimiento de ciertas relaciones (algunas de ellas causales). Por ejemplo, la educación, en el párrafo citado, puede entenderse como una fórmula que señala que el bienestar social vendrá dado por un primer momento individual, el cual será producto de la adquisición de ciertos conocimientos y aptitudes que serán los elementos centrales del acto educativo. En otras palabras, puede entenderse de la siguiente forma: cambio social=cambio individual=conocimientos y aptitudes=educación.

Hablar de educación, desde esta lógica, implica un trabajo a realizarse sobre el sí mismo, un esfuerzo que debe traducirse en la adquisición, actualización y complementación de conocimientos y actitudes que, al final, no solo redundará directamente en la transformación

personal, sino que representarán también el sostenimiento de lo social. Visto desde este prisma, la educación es un medio que capacita para la vida y que representa la posibilidad de la mejora social por vía de la acción individual.

El problema con esta fórmula es que pone el foco en una mirada sobre el sujeto como individuo, señalando que lo social puede ser la suma de la acción individual por vía de cuerpos capaces y educados. Es decir, individuos desarrollados personal y profesionalmente, sin problematizar la propia noción de desarrollo que, como ya se había mencionado, refiere ciertas formas cognitivas de existencia, subjetividades capaces de producir ciencia por vía la tecnología y determinadas maneras "normales" de existir, cuyo crecimiento refiere una serie ordenada de estadios que representan condiciones ideales de funcionamiento y capacidad (Burman, 1998).

Si bien, lo anterior podría pensarse como un horizonte deseable de llegada, lo cierto es que también reafirma formas ideales de ser y estar que no precisamente dan cuenta de maneras plurales y singulares de existencia. La acción individual parece representar el principal soporte de lo social por vía un ejercicio aditivo de los sujetos y no así una articulación entre entidades que entran en relación.

Sin embargo, desde el mismo documento se señala la necesidad y el imperativo de no excluir a nadie desde el ámbito educativo, reconociendo que, para muchos casos, la existencia de ciertas barreras son las que imposibilitan la acción de los sujetos y, por ende, desembocan en su exclusión. Un acto educativo que sea considerado inclusivo debe tender a la eliminación de dichas barreras que niegan la participación y el aprendizaje de los mismos. En otras palabras, se reconoce la existencia de

ciertas formas de discriminación estructural (Solís, 2017) que, históricamente, han favorecido determinadas maneras de exclusión educativa y social. En el Artículo 7. Fracción II, menciona:

> Será inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que: a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos; b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables; c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud; […]" (DOF, 30 de septiembre de 2019, pp. 3-4).

Si bien, el llamado a repensar la exterioridad está dado en cuanto en tanto da cuenta de las condiciones estructurales que juegan como principales barreras hacia la participación, lo cierto es que el énfasis en lo individual por vía de la idea de necesidad es una constante que los ordenamientos van a seguir. Cabe señalar que, cuando se revisan documentos como los legales, es decir, las leyes que rigen, en este caso, el Sistema Educativo en México, el orden tanto de los artículos como de lo que se enuncia no es casual. El hecho de colocar primero la atención a la capacidad, circunstancia, estilo, ritmo y necesidad da cuenta de la priorización presente para intentar poner el foco de atención en el estudiante, sus

condiciones y realidades, lo cual, sin duda, es una acción necesaria, pues permite recuperar la pluralidad. No obstante, habría que poner atención también a la forma en que dicha existencia se caracteriza.

Por ejemplo, hablar de estilos, ritmos, circunstancias, pone el foco en la diversidad de existencias, las cuales tendrían que ser tomadas en cuenta en todo ejercicio educativo. Pero cuando se habla de necesidad de aprendizaje, lo que también se reconoce no solo es la diversidad en sí, es decir, las singularidades, sino, además, la presencia de ausencias, faltas, déficits, por los cuales dichas formas de ser y estar en el mundo pasan a ser parte de cierta lógica negativa sobre la misma (posición epistémica).

La pregunta en este punto es ¿cuándo se puede hablar de una necesidad educativa que no sea fabricada o producida por lo social que se ha constituido? Si se regresa a la idea de desarrollo que se ha abordado en líneas anteriores, se podría pensar que la necesidad existe, si y sólo si, se reconoce una única forma de ser, cognitivamente hablando. Si las formas cognitivas marcadas por la psicología del desarrollo son la manera de ser un sujeto que puede considerarse poseedor de cierto desarrollo personal, relacionado con un ejercicio profesional que señala la necesidad de dicho elemento cognitivo como único posible, entonces cualquier existencia humana que no lo posea, entra en una relación deficitaria y, por ende, tiene una necesidad (Plá, 2019).

Sin embargo, si se piensa que la diversidad que se pregona no solo implica cualidades distintas de orden fenotípico, sino que además debe reconocer una neurodiversidad que no pasa por una cuestión patológica o deficitaria, sino como una forma más de presencia identitaria (Pérez-Soto, 2012; Armstrong, 2012) entonces no existe

tal necesidad educativa. Si las reglas del juego y los propios juegos en el campo social han marcado el imperativo de una idea de estar desarrollado para cierta sociedad igualmente desarrollada, entonces los sujetos que no cumplen con estas disposiciones de orden cognitivo no tienen necesidades, pues no están en falta constitutiva, sino que, frente el estado de cosas, lo que muestran en el espacio educativo son una serie de demandas para el reconocimiento de su diversidad. También para una idea de accesibilidad que no se limite a premiar lo igual, de una única capacidad válida, sino que reconozca la diversidad más allá de lo que cognitivamente se ha instaurado bajo la lógica del desarrollo (Toboso y Guzmán, 2010).

Lo anterior puede ser visible en la misma ley en su capítulo III que aborda el tema de la equidad y la excelencia educativa: De la equidad y la excelencia educativa. Artículo 8:

> El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 4).

Por un lado, habría que reconocer lo propio del discurso de la equidad como un espacio simbólico que no está cerrado ni resuelto en torno a su significación. Si bien, se puede atribuir este principio a la propuesta de Rawls (2006), en su traducción y materialización, la equidad no ha estado al margen de visiones donde premia la competitividad (Aguilar, 2019). En el párrafo anterior, es

visible la presencia de un listado de "diferencias" que se desdibujan entre una idea de diversidad y otra donde definitivamente está presente la desigualdad, dando como resultado la trasposición y pérdida de la diferenciación entre lo que es propio de la diversidad y aquello que es producto de ciertas formas de desigualdad. Por ejemplo, elementos culturales o étnicos y situaciones como la cuestión migratoria y socioeconómica.

El texto marca que todas estas características pueden participar en situaciones de vulnerabilidad, favoreciendo la presencia de discriminación y exclusión. Sin embargo, lo que no se señala –pues es un texto jurídico no teórico–, es que los mecanismos actuantes en los casos destacados son de diversa índole, naturaleza y materialidad.

Cuando en el párrafo se colocan como un listado homogéneo, se corre el peligro de igualar dichas situaciones y, por ende, pensar que su producción puede estar dada desde una misma lógica. Si bien es un texto legal que no tiene por qué ser específico, teóricamente hablando, el peligro de la clasificación y colocación de determinadas categorías como si fueran de la misma naturaleza, es un tratamiento que coloca en un mismo nivel epistémico a determinados objetos y, por ende, una idea uniforme que puede sostener igualmente un mismo criterio unificado de solución.

Por ejemplo, cuando se aborda el tema específico de la educación de excelencia, se menciona en el Capítulo III. Artículo 16, Fracción X "Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad" (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 9).

El énfasis se coloca en el logro individual de los educandos, lo cual implica la presencia de un pensamiento crítico (elemento de orden cognitivo). Dicho pensamiento no representa un posicionamiento político que trascienda el mero acto cognitivo relacionado con una determinada idea de capacidad para el aprendizaje, por el contrario, está reducido a ello: Capítulo IX, Artículo 18, Fracción XII: "El pensamiento crítico, como una capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad;[…]" (DOF, 30 de septiembre de 2019, p.10).

La capacidad crítica es reducida a una cualidad más de la cognición humana, la cual no representa formas neurodiversas, más bien reafirma nuevamente estilos cognitivos y modelos supracognitivos (Plá, 2019) que hegemonizan las formas en que la educación puede estar presente, valorada y defendida. El máximo logro de aprendizaje está anclado en ciertas lógicas cognitivas hegemónicas que premian lo igual frente a lo diverso y, que al hacerlo, cuestionan la diversidad que, desde su propuesta "inclusiva" están pregonando: Cap. III, Artículo 16, Fracción VII, "Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables[…]".

Al parecer, la visión intercultural, en el documento, posee un margen más amplio de inclusividad que la propia idea de inclusión, pues, en su definición, sostiene lo que no se menciona en esta última, Cap. III, Artículo 16, Fracción VIII, "Será intercultural, al promover la

convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social;[…]" (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 9).

No obstante, una limitante puede estar en las formas en que se ha traducido lo cultural vía la identidad. Si por lo intercultural se va a señalar la presencia de diversas visiones de mundo y formas de ser y estar que dan cuenta de una presencia plural de identidades, ¿cuál es el límite de lo identitario? ¿Acaso solo aquello que tiene que ver con lo étnico? Por ejemplo, en el caso de la discapacidad, ¿se podría considerar una forma de identidad, como la comunidad Sorda ha propuesto? ¿O seguirán siendo parte de las deficiencias humanas vía la idea de necesidad que colocan a la diversidad desde una lógica negativa?

Como ya se había comentado, el listado de "situaciones de vulnerabilidad" en donde se colocan todas las clases, sin distinción ni cuidado epistemológico, permite también su indefinición y un tratamiento poco específico. Se tendría que pensar en una clasificación que, aunque siendo siempre arbitraria, facilite colocar las situaciones de vulnerabilidad posibilitando la emergencia de la singularidad de las condiciones y, sobre todo, su complejidad. Por ejemplo, pensar desde una lógica interseccional que vea las relaciones, imbricaciones y articulaciones existentes entre, lo étnico-cultural-migrante, con lo socioeconómico y el género, o lo físico-mental con una cuestión que también tiene que ver con una determinada práctica cultural, no reducida a un problema de déficit o de salud.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad: afirmación del déficit

Lo que hasta aquí se ha abordado tiene que ver con la pregunta por la posición epistémica y estatus ontopolítico de la discapacidad en los ordenamientos y leyes mexicanas. Se ha señalado la presencia de ciertos discursos que permiten formas homogéneas y unificadas de existencia frente a lo diverso y, la traducción de diferencias desde una cuestión negativa, si éstas no refieren elementos de orden cultural que no pasan por determinada forma cognitiva de pensamiento. Lo anterior, se esperaría, fuera resuelto en lo que disponen los ordenamientos legales en materia de discapacidad. No obstante, más que rupturas, lo que se puede observar son determinadas formas de continuidad que siguen signando una visión que premia lo igual, cognitivamente hablando.

Una de estas ideas es visible en lo que respecta a la concepción de accesibilidad. No se puede negar que dicha propuesta permite pensar que las personas con discapacidad pueden llegar a donde están los demás (sin discapacidad), haciendo asequible determinado espacio, contenido, experiencia, etc. No obstante, aunque la acción puede parecer plausible, pues permite, más o menos, poner la situación de desigualdad en determinados planos de igualdad, lo cierto es que escasamente cuestiona el estado de actualidad que guarda lo social, sus contenidos de orden político, teórico, cultural, económico, por solo mencionar algunos. Cuando se pugna por hacer asequible lo social, no se cuestiona tal, sino que más bien se afirma como lo posible, plausible, y, seguramente, lo correcto, pertinente, normal, deseable. Artículo 2:

> Para los efectos de esta Ley se entenderá por: I. Accesibilidad. Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales […] (Poder Ejecutivo Federal, 2013, p. 1).

Cabe señalar que, en principio, hacer asequible lo que existe puede representar un paso importante para hablar de procesos inclusivos, pues la adquisición de saberes y determinadas visiones son herramientas poderosas (Tenti, 2021) que posibilitan la actuación y transformación de la realidad. Sin embargo, también, como cualquier gramática y lenguaje adquirido, pueden servir de modelos epistemológicos que hagan invisibles las desigualdades, las injusticias y las exclusiones legítimas, al conformar visiones determinadas por mediación de lo simbólico (Bourdieu, 2009). En este marco, la resignificación de un pensamiento crítico es necesario, no reduciéndolo a una habilidad cognitiva que permita dicha reproducción de pensamiento, sino politizando, por vía un ejercicio epistemológico que supera las lógicas cognitivas y permita la acción, la práctica de otros mundos posibles.

Un ejemplo se puede encontrar en la misma definición de discapacidad colocada en la ley:

> Discapacidad. Es la consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Fracción adicionada, Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad, DOF, 30 de mayo de 2011, 22-06-2018, p. 2).

Si bien, en dicho párrafo es visible la presencia de un contexto, de una exterioridad que juega como barrera, nuevamente, lo que está colocado de forma inicial, es la cuestión de lo individual, del sujeto, no solo como una negatividad existente (posición epistémica), sino que además está situada en un plano esencialista de positividad que hace pensar que la cuestión deficitaria existe *per se,* sin que medie lógica relacional alguna. En otras palabras, la idea de la deficiencia o limitación invita a pensar que éstas existen como entidades discretas y no como relaciones o reflejos de una exterioridad que, por ejemplo, premian ciertas formas cognitivas normales de existencia frente a otras posibles.

Pensar la discapacidad como la articulación de un cuerpo deficitario y las barreras del contexto que existen, limita cuestionar ¿qué es aquello que permite la presencia de la limitación y la deficiencia? ¿O bajo qué lógicas y sistemas de razón es posible señalar la limitación y déficit en una situación particular sin que el espacio-tiempo participe y condicione? ¿Cómo pensar la discapacidad vía diversidad como riqueza de la diferencia cuando, de entrada, se ha colocado en un plano negativo vía un ejercicio positivo de su existencia? ¿Cuál es el estatus de la discapacidad que permite pensarla como una forma de identidad cuya característica implica la conformación de una idea de diversidad humana en sí misma?

La propuesta, desde este punto, es el reposicionamiento ontopolítico del sujeto de la discapacidad, que pasa de un plano y lógica negativo deficitario a uno positivo identitario, donde se pueda poner en tensión la idea hegemónica sobre el hombre, su desarrollo y forma normal de existencia. Donde se interroguen las lógicas evolucionistas que siguen viendo a la discapacidad desde la mirada de la incompletud. Midiéndose bajo el baremo

del ritmo evolutivo normal del ser humano y la referencia a un plano intelectual de llegada que le imprime su carácter de evolucionado.

El documento también señala en el Artículo 5:

> Los principios que deberán observar las políticas públicas son: I. La equidad; II. La justicia social; III. La igualdad de oportunidades; IV. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad; […] (Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad, DOF, 30 de mayo de 2011, p.5).

Si bien, son visibles principios de justicia social, de igualdad de oportunidades, de equidad como formas de materializar una participación que respete la dignidad de todas las personas, el retorno a discursos evolucionistas y desarrollistas es una constante en los ordenamientos normativos sobre inclusión, educación y discapacidad. Lo que pone bajo sospecha la idea que toda diversidad es riqueza y, por ende, debemos aprenderla, reconocerla, apreciarla y recuperarla de forma constante. Al contrario, la idea de diversidad, desde la discapacidad, está planteada desde una posición epistémica cuya finalidad parece ser su extinción y desaparición, pero escasamente su reconocimiento.

Aunque los discursos sobre la dignidad de las personas emerjan de forma constante, cuando se analizan los postulados, ideas, categorías, referencias que conforman un *corpus* simbólico de enunciados que pretenden dotar de contenido y coherencia al discurso jurídico-legal sobre los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad, hay siempre la presencia de visiones que más que permitir la aceptación, invitan al cambio vía asimilación. Por ejemplo, en el siguiente párrafo se habla de dignidad, sin embargo, se enfoca también en la

individualidad de las personas, relacionando dicha dignidad con estados de autonomía e independencia que permitirán su participación plena y efectiva.

> El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; VI. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; VII. El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; VIII. La accesibilidad; IX. La no discriminación; X. La igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad; XI. La transversalidad, y XII. Los demás que resulten aplicables (Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad, DOF, 30 de mayo de 2011, p. 5-6).

No obstante, aunque se habla nuevamente de no discriminación, de igualdad, de respeto a la diferencia, de aceptación, una condición que parece ser el horizonte de llegada y, en muchos casos, la condición *sine qua non*, es que la persona adquiera ciertos niveles de autonomía e independencia, negando también que, en sentido estricto, somos seres que vivimos en interdependencia y también bajo ciertas formas heterónomas que no nos hacen menos valiosos. En el caso de las personas con discapacidad, este discurso tendría que ser rectificado para permitir pensar que hay formas de existencia que, siendo interdependientes y heterónomas, refieren la misma o igual valía. Pues la única diferencia está en determinados planos continuos que colocan a la persona en una tensión constante entre dependencia-independencia-interdependencia y autonomía-heteronomía, donde nadie, absolutamente nadie, posee una total autonomía e independencia, pero tampoco existe una vida que en dicha tensión no valga la pena ser vivida, por más dependiente que se pueda considerar.

Cabe señalar que, dentro del ordenamiento normativo citado, también se sientan las bases para el funcionamiento de los espacios escolares, donde, para el caso de las personas con discapacidad, la existencia de la educación especial cobra sentido a partir de la fabricación de las necesidades educativas especiales. El interrogante en este marco no está tanto en pensar si la educación especial debería existir o no. Queda claro que hay saberes pedagógicos que pueden ser recuperados, no solo para personas con discapacidad, sino para cualquier estudiante que así lo requiera. Más bien, lo que debe ponerse en tensión es la existencia de dos programas (educación especial y educación regular "inclusiva") y los criterios mediante los cuales se podrá decidir a dónde corresponde poner cierta forma de diversidad deficitaria. Lo anterior es visible en el siguiente párrafo: Capítulo III Educación Artículo 12:

> La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones: I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad; II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado; […] (Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad, DOF, 30 de mayo de 2011, p. 9).

Fomentar que todas las personas con discapacidad puedan recibir educación escolarizada, sin duda es uno de los retos del sistema educativo en México, por lo cual las acciones a emprender están enfocadas en la eliminación de las formas en que todavía pueden materializarse la discriminación y la exclusión en los mismos espacios educativos. Nuevamente, la idea, para poder favorecer procesos inclusivos, recae en las formas en que la accesibilidad debe aportar para dicho cometido. Como ya se había comentado en líneas anteriores,la propuesta de hacer asequibles contenidos, espacios, lugares, situaciones, etc. puede ser plausible en la medida que consiente la adquisición de ciertos conocimientos que pueden servir como herramientas a determinadas personas. Sin embargo, parecen ser insuficientes ahí donde no permiten una transformación desde los propios fundamentos que sostienen las lógicas escolares. En este marco ¿cuál podría considerarse una finalidad de la educación inclusiva a partir de volver accesible lo que por ahora se torna inaccesible? Cap. III, Artículo 12, Fracción VI:

> Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad […] (Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad, DOF, 30 de mayo de 2011, p.10).

Con base en el párrafo anterior, ¿cómo podríamos traducir la idea de rendimiento académico como finalidad de la accesibilidad? ¿Cuál es la traducción o interpretación que puede tener la idea de rendimiento desde el espacio

escolar? Como se puede observar, la imagen de accesibilidad que se muestra, junto con sus fines y medios, solo señala la incorporación de ciertos ajustes a lo ya establecido, invitando a cierta forma de adecuación por vía una capacidad humana que está presente y es defendida desde la escuela. Una forma de cognición que sigue dejando intacta la posibilidad de un tránsito ontológico de lo negativo a lo positivo. Esta negatividad, incluso, se ve reforzada por la propia construcción y papel en donde han colocado a la educación especial. Artículo 15:

> La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación (Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad, DOF, 30 de mayo de 2011, p. 11).

La educación especial parece ser la encargada de esa diversidad negativa que es traducida en necesidad educativa especial, en dificultad –no solo de aprendizaje, sino también emocional y de comportamiento– que permite la existencia de fenómenos como un bajo desempeño. Esto reafirma la única posición epistémica y estatus ontopolítico válido, el de la figura de la evolución y el desarrollo humano. Por otra parte, condiciona no solo cuestiones cognitivas, sino también emocionales y comportamentales, con lo cual se naturaliza cierta forma de moralidad por vía el discurso desarrollista y evolutivo que pasa por patológico todo aquello que en otros contextos puede ser considerado como diversidad en positivo.

En este marco, habría que aproximarse a otros documentos que puedan expresar discursos sobre la experiencia de la discapacidad en los procesos de inclusión en educación. Si bien, como ya se ha visto, los textos políticos han ayudado a identificar ciertas visiones y perspectivas sobre estos temas, habría que revisar otros que pueden tener tanta legitimidad por antojarse neutrales y científicos y, por ende, verdaderos. Esto lleva a pensar qué se dice de la temática en la producción científica de la época, aspecto que se presenta a continuación.

Capítulo 5. Producción de conocimiento y subjetividad

El sujeto de conocimiento, lejos de hallarse fuera del contexto, es producido por las prácticas que se propone analizar (Dreyfus y Rabinow, 1983, p. 196).

El dispositivo es […] un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas (Foucault, 1991, p. 128).

En las últimas décadas, el impulso por llegar a una educación que tenga como característica principal el ser inclusiva se ha diseminado a lo largo y ancho del país. Lo anterior, no solo por la impronta de las políticas internacionales que apuntan al significante inclusión, como un punto nodal que permite el mejoramiento de los sistemas educativos y de las vidas de los estudiantes que asisten a los mismos. También, hay en la literatura sobre el tema, a nivel internacional y, en específico, nacional, propuestas interesantes sobre las formas en que puede materializarse ese ideal inclusivo. Así, las investigaciones abordan el tema de las prácticas y metodologías que pueden considerarse inclusivas, pues responden a las características e intereses de los estudiantes y permiten un ejercicio equitativo que facilita formas de igualdad educativa (Echeita, 2014; Giné, 2009).

Sin duda, esa impronta política basada en una perspectiva ética, de justicia social y educativa, ha impregnado los intereses y focos investigativos y, con ello, la producción de conocimiento sobre el tema, llevando la

discusión a otros espacios, considerados científicos. Aquí, los procesos de generación y aplicación del conocimiento permiten la posibilidad de materializar esos ideales en prácticas concretas, los cuales redundan en formas de existencia, relaciones y experiencias menos discriminatorias y más justas en lo social.

Si bien, hoy por hoy, no se puede hablar de estudios sobre educación inclusiva, como si estos fueran un conjunto coherente y articulado de visiones, posiciones y perspectivas unificadas cual paradigma, lo cierto es que han servido, por un lado, para la visibilización de un objeto-problema educativo que históricamente ha impactado muchas existencias de forma negativa y, por otro, ha permitido la transformación y movilización a través de la interrogación de dichas prácticas que, bajo el prisma inclusivo pueden antojarse todavía bastante excluyentes, discriminatorias y violentas (Cruz y Hernández, 2006; Pérez-Castro, 2020a)

En esta línea, hablar de educación inclusiva, como ya se ha referido en capítulos anteriores, implica no solo su reducción a las prácticas y acciones hacia grupos y sujetos determinados. Más bien, intenta emplazar la mirada hacia la amplia gama de lo que puede entenderse como diversidad humana, no restringida incluso a cuestiones de identidad, etnia, creencia, preferencia, cultura, etc., sino más bien, a todas y cada una de ellas desde una perspectiva compleja. Donde la acción educativa no se reduce al tratamiento o intervención por rasgo, ya sea capacidad, discapacidad, clase, género etc. sino todo en su conjunto, en las relaciones que permiten la existencia y, sobre todo, la experiencia de un sujeto.

En este trabajo, como ya se había mencionado, interesan los procesos de inclusión que se realizan en los espacios educativos sobre las personas con discapacidad. La

selección no es arbitraria si se piensa en cómo, hoy por hoy, los procesos de atención para con este colectivo parecen representar las versiones límite de las posibilidades del dispositivo escolar. Incluso esto es plausible en la medida que se debe reconocer que todavía hay personas que son considerados como no excluidos del sistema (De Sousa, 2019). Es decir, legítimamente se sabe que no deben estar en las escuelas, debido a sus condiciones personales.

En este marco, pensar los procesos de inclusión de personas con discapacidad permite imaginar precisamente las situaciones límites, los márgenes y delimitaciones que todavía puede tener el mismo discurso inclusivo cuando intenta materializarse en el dispositivo escolar. Sobre todo, cuando la presencia de mayor diversidad interroga de forma penetrante las lógicas, metodologías, rituales y formas de funcionamiento que han resistido en el tiempo y que hoy conforman parte ya de una cultura de eso que puede considerarse una escuela.

Esos interrogantes no solo pasan por cuestiones físicas de acceso o arquitectónicas que, dicho sea de paso, representan todavía retos importantes en la materia. Además, cuestionan las formas en que se ha construido la idea de educación, sus finalidades y concordancias con ciertas figuras ideales de ser una persona normal. Así, frente a la no concordancia, interrogantes y retos, se ha abierto un campo de estudios que está en proceso, pero que cada día representa un espacio de interés no sólo práctico, sino también investigativo.

Uno de los deslizamientos que es importante identificar está relacionado con el paso del significante discapacidad y todo lo que lleva dentro, a la cuestión de su educabilidad. Ciertamente, en algunos momentos de la historia, hubo una idea de la ineducabilidad de algunas

personas con discapacidad, lo cual se vio medianamente resuelto con los aportes de la educación especial (Jacobo, Vargas y Paredes, 2014). Si bien, los inicios de escolarización de personas con discapacidad datan de varias décadas atrás, con la creación de escuelas para sordos y ciegos (De la Vega, 2010), la afirmación que podría pensarse implicó un cambio en su posición social por vía el reconocimiento de derechos como la educación, el trabajo. Su existencia no vio la luz hasta principios de este siglo con la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2008). Política internacional considerada por muchos un hito que responde a los principios de inclusión desde una perspectiva de derechos humanos.

No obstante, no quiere decir que en el *inter* no se hayan dado prácticas y procesos de escolarización de personas con discapacidad. Es decir, desde la llegada de su educabilidad y el cambio de posición como sujeto de derecho, se pueden encontrar muchas experiencias educativas de gran interés que, en cierta forma, dan cuenta de las lógicas, visiones y modelos representacionales sobre la propia discapacidad y los procesos de institucionalización escolar (Pié, 2014; Brogna, 2021).

En este marco, aunque no ha sido reconocida positivamente por la historia, –incluso por los propios modelos de educación inclusiva basados en una perspectiva de derechos humanos–, la educación especial y su emergencia, permitió avances importantes para los criterios de educabilidad de los estudiantes con discapacidad. Aunque mucho de lo realizado puede considerarse impregnado por un discurso higienista que premiaba una visión reparadora y correctora de la anomalía (De la Vega, 2010), o, posteriormente, una mirada que ponía su foco en la cura de lo que podía considerarse un cuerpo enfermo (Álvarez-Uría, 1996). Frente a una serie de

necesidades donde la funcionalidad del sujeto estaba en el centro de las preocupaciones. Lo cierto es que muchas innovaciones pedagógicas se gestaron en dichas prácticas.

Sin embargo, también facilitó la presencia y articulación de la función *psi* (Braunstein, 2013), lo cual permitió devenir un dispositivo (Foucault, 2007)no solo limitado a métodos y estrategias pedagógicas específicas para determinados sujetos. Posibilitó además otras miradas, saberes y perspectivas que consintieron la producción de cierto conocimiento de la discapacidad, pero ahora pasada por el propio dispositivo escolar. Así, las dificultades y trastornos de aprendizaje no se hicieron esperar, explicados por la concordancia entre el dispositivo y los saberes de la época sobre la discapacidad.

Las tensiones entre las miradas, las visiones, modelos y paradigmas siguen presentes hasta el día de hoy y son visibles en la propia producción científica. Sin embargo, esto también ha sido una oportunidad de colocar la crítica a lo realizado y deconstruir otras miradas posibles. Dicha crítica ha consistido en hacer visibles la naturalización y la imposición de ideales corporales normales (Pié, 2020) que solo han procurado la asimilación de los sujetos a una supuesta normalidad. Esta normalidad, basada en ciertas visiones científicas y biologicistas, no permite el desvelo de los elementos ideológicos que la fundan y que, colocados en sus intersticios, facilitan su estatus de verdad (Angelino, 2009).

Esta otra mirada, pugna por la negación de un cuerpo completo como lógica explicativa de los problemas de aprendizaje y capacidad, criticando la idea que la corrección del mismo, su cura o reparación van a producir de forma inmediata la mejora de las condiciones de vida y experiencias de los sujetos. Señalando que, incluso la

propia idea de intervención reparadora y curativa produce efectos de verdad que reafirman al sujeto con discapacidad como única matriz de intervención sin que las situaciones, relaciones y experiencias jueguen de forma importante.

Lo anterior ha impactado no solo las prácticas más concretas de intervención educativa, también las formas en que se piensa pueden producir conocimiento sobre el tema, iniciando por la cualidad constructiva de los objetos de estudio, donde el foco, sin duda, es la persona. Ejemplo de lo anterior, son los emplazamientos realizados por una educación especial que puede considerarse tradicional. Desde esta visión de la educación especial, los objetos de estudio se centran solo en el sujeto, sus ausencias, limitaciones y fallas (Skrtic, 1996), invisibilizando las reafirmaciones que dicho ejercicio produce sobre el sujeto y el cuerpo que es normal, por ser totalmente funcional.

Precisamente, una de las bondades que se reconocen en los estudios sobre educación inclusiva es el haber realizado un ejercicio deconstructivo, colocando el contexto en el centro de las preguntas y en las causas de las deficiencias y no la persona en esencia como espacio desde el cual es posible identificar la ausencia de aprendizaje. Basados en el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008), nuevos discursos se diseminaron en las visiones sociales y educativas y, con ello, en las formas de abordaje de los objetos de estudio realizados en las propuestas investigativas.

Ejemplo de lo anterior, es el discurso y propuesta de investigación que fija su punto de interés en las barreras –tanto actitudinales como contextuales– que pueden estar presentes en las prácticas educativas que llevan a cabo los profesores (Vilchis y Arriaga, 2018),

permitiendo nuevos focos de análisis sobre las prácticas realizadas en las instituciones educativas. Producto de ello son los discursos sobre accesibilidad curricular, arquitectónica y el cambio en las metodologías didácticas (Saldívar y Márquez, 2020)

En investigación, la hegemonía de los estudios experimentales y cuasiexperimentales abrió paso a trabajos más cualitativos que intentaban mirar con mayor profundidad la complejidad de la problemática observada, rescatando las visiones otras que habían estado soterradas gracias al mismo emplazamiento epistemológico que sustenta la producción de conocimiento científico. El tránsito de una mirada positivista a una más interpretativa y fenomenológica, también permitió enfocarse en las experiencias, los sentidos y significados construidos, los retos y problemas que enfrentaban las propias personas con discapacidad, al encontrarse con un espacio no diseñado para ellos, pensado en solo unos cuantos.

Sin duda, el cambio epistemológico y metodológico fue central en las formas en que se recuperaba el conocimiento y en la naturaleza del mismo, impactando las convenciones en que la verdad se había construido sobre lo escolar y la discapacidad.

Dicha discusión epistemológica no sólo recuperaba el aspecto representacional y simbólico de lo que podía entenderse como discapacidad. También permitió la visibilización de las maneras en que esto podría materializarse en determinada forma y experiencia de vida. Desde una perspectiva crítica, colocó una demanda en el contexto, por considerarlo discapacitante (Barton, 2008), produciendo más que ausencias, faltas y déficits, estados de opresión por vía la gubernamentalización de lo social y, en específico, lo escolar. En otras palabras, contenía un llamado a repensar las formas en que legítimamente se

habían instaurado las lógicas opresivas, produciendo desigualdad, injusticia, a través de la imposición arbitraria del espacio y el tiempo, reducido a una misma experiencia de vida dictada por criterios de normalidad.

Instituida la nueva visión, se abría paso para una política de verdad que posibilitara discursos, ya no sobre el cómo intervenir mejor, clasificar de forma correcta, jerarquizar eficientemente y distribuir las acciones a modo de lograr solo mayor funcionalidad. Sino de establecer espacios abiertos que permitan la existencia de cualquier sujeto, pero, sobre todo, la producción de un conocimiento sobre la otredad que legitimara su reconocimiento en toda su humanidad, por vía del reconocimiento de la existencia de una estructura social, política y económica que funcionaba como legitimadora de ausencias y faltas.

Si bien, al menos esto fue parte de las finalidades del discurso inclusivo, habría que indagar cómo esto se ha diseminado en el propio campo científico. Cómo se ha articulado la idea de educación, escuela y discapacidad y, sobre todo, cuáles son las lógicas y reglas de operación visibles (Brogna, 2021).

En este marco, este trabajo parte del supuesto que, si bien las políticas educativas sobre educación inclusiva y discapacidad han pugnado por el cambio de la posición social de las personas con discapacidad –pasando de la ubicación de desventaja y ciudadano de segunda, al de un ser humano de derecho–, no es claro cómo esto ha permitido el reposicionamiento de la posición epistémica y estatus ontopolítico de las personas con discapacidad.

En otras palabras, ¿cómo la producción de conocimiento, cuyo estatus de verdad tiene un impacto importante en los estados de realidad? Y ¿cómo ha permitido

la descolocación de la negatividad, la ausencia y falta, para no solo ocupar posiciones sociales diferentes, sino estatus que permitan su relación y participación en lo social? En este sentido, si bien hay trabajos que han centrado su atención en este aspecto, todavía coexisten con miradas y emplazamientos investigativos que, aunque están posicionados desde una supuesta perspectiva inclusiva, siguen sin interrogar la posición y estatus que una mirada basada en el déficit permite.

Cabe señalar que, hoy por hoy, no existen perspectivas metodológicas que se hayan diseñado para comprender e indagar sobre las formas en que la educación inclusiva y la discapacidad se articulan en los espacios escolares (Ocampo, 2021).

Los trabajos realizados que pueden ubicarse temáticamente cercanos parten de ocupar las mismas propuestas ya existentes en las ciencias sociales y humanas. Con lo que, aunque no se quiere o desee, se trabajan con propuestas epistemológicas y ontológicas congruentes con la decisión metodológica y teórica utilizada.

El interrogante en este punto tiene que ver con la posibilidad de ese conocimiento con voluntad de verdad que dichos emplazamientos analíticos permiten. En este marco, cabe preguntarse sobre, ¿quiénes construyen y se interesan por producir conocimiento sobre la educación inclusiva-discapacidad? ¿Desde qué matrices y posicionamientos lo hacen? ¿Cuáles son las verdades que se han constituido sobre el tema? y ¿Qué efectos de verdad han tenido dichas construcciones sobre la subjetividad de las personas con discapacidad y sobre las prácticas/discursos que se han constituido sobre las mismas?

En este marco, la pregunta ya no es si lo que se conoce como verdad es en sí la verdad o si es posible llegar a la verdad por los medios de intelección construidos para tal

objetivo. Tampoco interesa una discusión ontológica sobre las cualidades de esa verdad o incluso si es posible señalarla de forma transparente. Lo que interesa tiene que ver con el efecto que esa verdad tiene y cómo lo "verdadero" es producido y productor de prácticas, relaciones y subjetividades.

El dispositivo de la educación inclusiva en la producción científica

Los trabajos que abordan el tema de la educación inclusiva en México no representan un conjunto heterogéneo de miradas y posicionamientos. Si bien hay elementos en común, no siempre es posible la identificación de concepciones y significaciones precisas en su congruencia con el resto de los escritos. Por otra parte, si bien todos los textos pueden ubicarse en un mismo lugar geográfico que es el territorio mexicano, lo cierto es que también dan cuenta de una gran diversidad de experiencias que pasan por diferencias de enfoque, posición, perspectiva y objetos plausibles a ser estudiados.

No obstante, es posible su organización con base en los puntos en común que presentan. Por ejemplo, responden a ciertas problemáticas puestas en contexto en el espacio mexicano, destacando cuestiones como la desigualdad, la pobreza y las afecciones que estos elementos pueden tener frente al aprendizaje escolar. También, hacen énfasis en políticas, normativas y discursos que no solo destacan su diseño nacional, sino que apuntan a preocupaciones macro, que superan los espacios territoriales y, por ende, las preocupaciones individuales.

Así, se pretende responder algunas preguntas como: ¿Cuál es la representación que de las personas con discapacidad sostiene el autor? ¿Qué conceptos y elementos teóricos ayudan a sustentar la construcción simbólica en

torno a la discapacidad? ¿Qué formas de subjetividad coloca como óptimas y como tipo ideal, ubicadas en el plano del deseo? ¿Qué tipo de organización jerárquica sostienen y cuál es el lugar que ocupa la discapacidad en ésta? ¿Cuál es el concepto de educación escolar y cómo éste posibilita la inclusión de estudiantes con discapacidad?

Dentro de los discursos sobre educación inclusiva, hay ciertas posturas que se presentan como hegemónicas, es decir, que son una constante en los trabajos revisados. Tal es el caso de la propuesta del *INDEX de Inclusión* de Booth y Ainscow, (2000; 2011).

Los trabajos que abordan de forma central esta propuesta pueden clasificarse en tres dimensiones:

- ✓ Concepciones y fundamentos de la inclusión.
- ✓ Referencia a la inclusión como políticas, prácticas y culturas.
- ✓ Referencia al INDEX.

En torno a la primera dimensión "Concepciones y fundamentos de la inclusión", los textos dan cuenta, centralmente, de las aclaraciones conceptuales y clasificaciones que Ainscow (Echeita, 2014), expone sobre el concepto y definición de la inclusión, su diferenciación y multirreferencialidad, así como la complejidad de colocar en una sola oración una idea exhaustiva de lo que implica dicho significante.

Uno de los textos que abren la revisión, está relacionado íntimamente con la Declaración de Salamanca y una crítica realizada por Ainscow. Pérez-Castro (2019a), menciona que, a partir de las críticas realizadas, no sólo al documento, sino a sus alcances y grados de concreción en los diversos contextos, se inicia un ejercicio reflexivo y teórico acerca de cómo puede ser entendida la

inclusión, pero, sobre todo, de qué elementos habría que demarcarse, diferenciarse y distinguirse.

Un llamado que ha sido fuertemente referenciado por los investigadores e interesados en el tema es la evocación a la inclusión como forma educativa que supera por mucho la presencia de grupos vulnerables (Murillo, 2018; Hernández y Tobón, 2016; Sevilla, Martín y Jenaro, 2018; Rivera y Espínola, 2015). En los trabajos revisados, se puede ver, a partir de las premisas y énfasis de los autores, la intención de abrir el discurso de la inclusión, hacerlo en sí más incluyente y, con ello, demarcarlo de la propia educación especial. Una de las conclusiones evidentes en este punto y a partir de los usos e interpretaciones a la posición de Booth y Ainscow, es la complejidad que en sí misma encarna el significante "inclusión". Sobre todo, en su puesta en acto en los espacios concretos como lo son las escuelas.

Por otra parte, están los textos que profundizan sobre la visión que, según Booth y Ainscow, debe ser predominante de la inclusión. Entender la inclusión como un proceso que va de las partes al todo y viceversa (Hernández y Tobón, 2016; Garnique y Gutiérrez, 2012; Garnique, 2012). Proceso que implica el encuentro dialógico entre los agentes, los interesados y el reconocimiento y oportunidad de participación sin que existan barreras de ningún tipo.

Lo anterior sirve de antecedente para la segunda dimensión: "Referencia a la inclusión como políticas, prácticas y culturas". Si bien, esta propuesta se presenta de forma más profunda en el *INDEX*, es rescatada a partir de otros textos de los mismos autores, en donde refuerzan que el cambio hacia la inclusión se debe dar a partir de tres elementos centrales: las políticas, las prácticas y las culturas inclusivas (Vilchis y Arriaga, 2018;

Campa y Contreras, 2018; Cruz, 2016). En este sentido, esta segunda dimensión representa una aproximación más concreta que va de los niveles más abstractos de pensar la inclusión, hasta terrenos más visibles, aunque no menos problemáticos.

En esa línea, están los trabajos ubicados en la tercera dimensión y que refieren directamente al *INDEX* (Sevilla, Martín, y Jenaro, 2018; Vilchis y Arriaga, 2018; Aquino, García e Izquierdo, 2012). Dichos textos representan el grueso de los artículos encontrados en comparación con las otras dimensiones. Cabe señalar que las referencias se centran en colocar al *INDEX* como un instrumento que es, ha sido y puede seguir siendo útil para las transformaciones de los espacios escolares. Con ello se acepta fuertemente la propuesta de Booth y Ainscow para entender la inclusión como la transformación de esas políticas, prácticas y culturas, pero, sobre todo, la posibilidad de basarse en cierta racionalidad para llegar a ello.

Cabe señalar que el abordaje teórico de la educación inclusiva, además de referir algunas propuestas como la del *INDEX*, presenta otras temáticas que pueden identificarse a partir de ciertos hilos conductores como lo son el tema de los derechos humanos, la justicia social, la democracia, la perspectiva axiológica de los valores inclusivos como la equidad, la igualdad, la solidaridad, entre otros menos nombrados.

Con lo anterior, se quiere decir que, si bien todo el *corpus* discursivo de la educación inclusiva se basa en dichas categorías, las traducciones, los usos y los sentidos pueden diferenciarse a partir de ciertas relaciones genealógicas que permiten hacer visibles. Por ejemplo, las posiciones epistémicas establecidas entre los sujetos, entre

los que no son sujetos de inclusión y los que sí, o los que se consideran vulnerables de los que no.

En este sentido, en la producción científica de la última década son perceptibles gran cantidad de perspectivas, posicionamientos, miradas, formas de proceder y problemáticas que pueden estar articuladas con el tema de la educación inclusiva. Para poder aproximarse a dichas perspectivas y posicionamientos, es necesario identificar algunos elementos de partida que coadyuven al abordaje analítico que se desea realizar. En un primer momento, una cuestión que puede arrojar luz a dicho ejercicio tiene que ver con la posición epistémica de los sujetos que son objeto de una educación inclusiva, en otras palabras ¿cuál es la posición epistémica que los sujetos de una educación inclusiva tienen en la producción científica mexicana?

Trabajos que ponen su foco en la Educación inclusiva

El concepto de educación inclusiva, a partir de la revisión de la literatura, representa un conglomerado de sentidos, definiciones, procesos y énfasis que no siempre apuntan a los mismos elementos constitutivos. Por un lado, la educación inclusiva es colocada del punto de una mirada hacia el desarrollo de la sociedad del conocimiento, es decir, como agencia y principio que puede llevar al progreso y avance educativo (Hernández y Tobón, 2016; De la Cruz, 2012). Sin embargo, hay quienes señalan que no es posible entender dicha categoría sin pensarla desde los lugares de enunciación y en los cuales se emplazan determinadas prácticas que pueden considerarse "inclusivas" (Castillo, 2019), haciendo pensar que hablar del tema implica una visión hacia su propia complejidad y evolución (Álvarez-Rebolledo, Barrios y Santos, 2019; Hernández y Tobón, 2016; García,

Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez, 2013).Por otra parte, la educación inclusiva no puede imaginarse al margen de otros tipos de adjetivaciones a lo educativo, como lo es la propia educación para la paz e, incluso, la educación especial y la integración (Rivera y Espínola, 2015; García, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez, 2013; Palos, Ortiz, y Méndez, 2014).

No obstante, hay quienes más bien señalan elementos o relaciones que pueden apuntar a ciertas pautas antagónicas y adversariales que tiene la educación inclusiva, por ejemplo, con la educación especial (Barraza, 2014). Algunas de esas visiones hacen énfasis en pensar que la educación inclusiva puede entenderse a partir de tres grandes dimensiones: sus políticas, las culturas y las prácticas (Mendoza, 2018). Donde la búsqueda de la participación de todo el alumnado, así como de la construcción de espacios dialógicos y dialécticos deben ser principios rectores para una convivencia democrática al interior de las instituciones educativas (De la Cruz, 2012; Murillo, 2018; Cruz, 2018; Robles, 2021).

En ese tenor, la asistencia a discursos como la educación como derecho se hace presente de forma constante (Aguirre, 2018; Ochoa, 2019; Van-Dijk y González, 2013; Cruz, 2016; Pérez-Castro, 2020b) La educación inclusiva, como derecho, parte de la exigencia de la incorporación de colectivos que se habían quedado al margen de los sistemas educativos, pero también de la obligatoriedad por parte del Estado de garantizar que todos puedan participar en igualdad de condiciones de los beneficios que una educación escolarizada puede tener para el desarrollo armónico de los sujetos. De tal suerte que la educación inclusiva se ha articulado, en el discurso político y jurídico, con el de los derechos humanos y la calidad educativa (Aguirre, 2018; Van-Dijk y

González, 2013), elementos que forman parte de propuestas que pueden ser consideradas democráticas en la medida que facilitan y permiten la participación de todos de forma equitativa (Ochoa, 2019; Van-Dijk y González, 2013).

Por lo anterior, la educación inclusiva requiere ciertas herramientas de orden jurídico-político para poder sostenerse y, sobre todo, llevarse a la práctica a lo largo y ancho del país y al interior de todo el sistema educativo (Pérez-Castro, 2016). La accesibilidad, el cambio curricular, la disminución de barreras normativas y arquitectónicas son cuestiones que pasan por un tamiz inclusivo (Cruz y Casillas, 2016; 2017; Pérez-Castro, 2019b; Vilchis y Arriaga, 2018).

También, se reconoce que cuando se habla de educación inclusiva, es necesario apuntar no solo a elementos de orden político, sino también psicosociales. Aquí, el énfasis es puesto en el conjunto de relaciones e interacciones humanas que hacen del proceso un acto educativo, en la medida que apuntan a cuestiones afectivas y emocionales que al final permiten la participación de todos sin exclusiones (Bautista, Turnbull, Saad y Vidal, 2016; Campa y Contreras, 2018; De la Cruz y Matus, 2017). Temas como la violencia escolar y educativa emergen también como puntos a analizar y enfrentar para el logro de una cultura inclusiva (Cruz, 2018; Cruz, 2019a; Cruz, 2020).

En la revisión de la producción científica de la década, la recurrencia de la educación inclusiva a los temas de política educativa fue una constante (Villaruel, 2012; Pérez-Castro, 2014; Carro y Lima, 2015; Cruz, 2019; Mendoza, 2018). En varios casos, el foco de atención son las discusiones sobre igualdad, equidad y calidad y el papel que deben tener las políticas y marcos

normativos para garantizar los mínimos de justicia social hacia grupos considerados vulnerables, los cuales han sido objeto de exclusiones y discriminaciones diversas (Villaruel, 2012; Pérez-Castro, 2014; Arzate, 2015).

Se reconoce que las políticas educativas sobre educación inclusiva permiten evidenciar y hacer frente a lógicas excluyentes que habían discriminado y violentado a determinados colectivos (Carro y Lima, 2015; Pérez y Memije, 2015; Cruz, 2018b) negando el derecho a su participación plena (Mendoza, 2018). El papel que juegan los profesionales de la educación en la puesta en acto de las políticas se considera central en la medida que son éstos los encargados de materializar y gestionar lo dictado. Sobre todo, cuidar, desde una perspectiva de equidad, que los procesos se lleven a cabo considerando la educación como un derecho sostenido en valores como la igualdad y la equidad (De la Cruz, 2020; Cruz, 2019).

Para lograr lo anterior, algunos autores sostienen que el papel de lo simbólico es medular en la medida que posibilita la acción vía la representación (Garnique y Gutiérrez, 2012). Por ejemplo, pensar en los saberes y el papel que deben tener los profesionales de la educación frente a los estudiantes, sus habilidades y destrezas parece ser una condición importante para traducir un determinado conocimiento de una práctica que pueda ser considerada inclusiva (Sevilla, Martín y Jenaro, 2018; Saldívar y Márquez, 2020; Escalante y Villarreal, 2020).

Desde esta lógica, los profesionales de la educación deben hacer énfasis en el diseño de estrategias que permitan ciertos andamios y apoyos que enfrenten las barreras que se han edificado desde los sistemas escolares, posibilitando la construcción de prácticas docentes y curriculares que faciliten y garanticen la participación de todo el estudiantado (Zapata, López y Rivera, 2015;

García, Romero, Rubio y Martínez, 2015; Cervera y Reyes, 2018; Flores y García, 2016). La asistencia de metodologías activas se hace presente a través de la construcción de proyectos y estrategias de resolución de problemas (Arriaga, Soto y Arredondo, 2014).

Cabe mencionar que, para los autores, el cambio de actitud y de mirada hacia el proceso educativo y hacia los estudiantes en su diversidad es uno de los retos, pero también, de las principales condicionantes encontradas para lograr procesos que se dignen de nombrarse inclusivos (Sevilla, Martín, y Jenaro, 2018; Alcedo, Gómez, y González, 2013).

Algunos señalan lo favorable que son las experiencias previas de los profesores con estudiantes diversos. Las cuales les ayudan a repensar sus prácticas y a cambiar su actitud, al ver que es posible una transformación y aprendizaje en los estudiantes que, provenientes de algún grupo vulnerable o, más bien, vulnerado, salían de lo típico y cotidiano, representando así un nuevo reto pedagógico (Mezquita, Sánchez, Morales, López y Reyna, 2018; Abellán, 2015).

Un tema recurrente es el llamado a que las prácticas docentes y educativas se transformen para que puedan "atender a la diversidad" del estudiantado. Esto a través de la reflexión y crítica sobre las pautas escolares acerca de los procesos de normalización desde los cuales se ha sustentado la escuela en el devenir y el reconocimiento de un imperativo donde la diferencia es un derecho que implica el énfasis de la riqueza cultural y una perspectiva multi e intercultural (Naranjo, 2017; Aguilar M., 2013; Rojas, Gómez y García, 2013; Cárdenas, 2014) aunque se hable de problemas de conducta (Gavia, 2013).

Trabajos centrados en el significante discapacidad

Es importante mencionar que cuando se habla de educación inclusiva, no precisamente se refiere a un grupo en específico, sino al conjunto del alumnado. Sin embargo, en la revisión de la literatura, educación inclusiva y discapacidad parecen ser una dupla que aparece de forma constante. Así, varios trabajos abordan el tema de la inclusión, pero centrados en el significante de la discapacidad (Cruz, 2018; Sánchez, 2012; García y Romero, 2016).

Los análisis realizados dan cuenta de la importancia del cambio y giro simbólico no sólo en lo que se refiere a la educación inclusiva, sino a lo que históricamente se ha sostenido alrededor de la idea de discapacidad, donde además de elementos de orden didáctico-pedagógico, el papel de lo político cobra mayor relevancia (Cruz, 2016; Cruz e Iturbide, 2019; Alcántara y Ornelas, 2018).

Por ejemplo, las discusiones apuntan a las políticas sobre el cuerpo, sus referencias, matices y expresiones. Hay trabajos que abordan una mirada rehabilitadora de la discapacidad, la cual reafirma su carácter de anormalidad y error humano, al buscar, por medio de dispositivos, su "corrección". La asistencia al uso de las tecnologías, desde esta mirada puede verse desde dos ópticas: una que va de la rehabilitación (Aguirre, De Casas y Paramio, 2018) y otra que también apuntan a la habilitación de los espacios, por vías de principios como el de la accesibilidad (Archundia y Cerón, 2018; Esparza, Margain, Álvarez y Benítez, 2018).

Las discusiones también señalan, no sólo elementos ontológicos, como el anteriormente indicado, sino también estructurales, como la brecha de desigualdad que es posible vislumbrar a partir de un uso inequitativo de las tecnologías en el favorecimiento de las capacidades de

los seres humanos. Donde los más "capaces" al tener, usar e integrar en su vida las bondades de los medios tecnológicos, se distancian de aquellos que no tienen el acceso y, por ende, representan un tipo de diferenciación que puede traducir la diversidad en desigualdad (Aquino, García e Izquierdo, 2012).

Como se ha podido observar, el análisis y la discusión en torno al significante discapacidad es una constante en la medida que dicha palabra tiende a la dispersión y a la multirreferencialidad. Así, su representación y estatus simbólico permiten pensar a las personas que han sido designadas bajo esta situación/condición, como sujetos que, por un lado, están en relación de opresión social y, por otro, son víctimas de ciertas visiones que los han constituido como sujetos en desventaja, incompletos, errores humanos, anormales, etc. (Cruz, 2019). Lo anterior puede señalar la tensión existente entre los requerimientos culturales y económicos de determinadas estructuras societales y elementos de orden subjetivo que se hacen presentes cuando se rescatan las experiencias de vida de las personas que han sido rubricadas bajo la determinación de ser una persona con discapacidad (García, 2014).

Desde esta lógica, los trabajos asisten a posicionamientos y perspectivas teóricas como las representaciones sociales y al reconocimiento del papel que juegan las imágenes simbólicas sobre el cuerpo, lo normal, lo patológico, la capacidad, la deficiencia, la funcionalidad, etc. (Cruz, 2016). Estos trabajos, además de dar cuenta de los modelos sobre discapacidad que se han hecho presentes en la historia y que todavía, hoy por hoy, se encuentran articulados entre sí, permitiendo el emplazamiento de determinadas prácticas, también posibilitan pensar el cómo es posible la colocación bajo el rubro de

"vulnerabilidad" de ciertos grupos (como el de personas con discapacidad) (Pérez-Castro, 2014). En otras palabras, los estudios dan cuenta del papel que pueden jugar las miradas, las creencias, las actitudes y expectativas que, por ejemplo, sujetos como los profesores pueden tener de sus estudiantes considerados con alguna discapacidad, al condicionar las prácticas y al encajonar bajo ciertas etiquetas a los estudiantes, lo cual posibilita amplios procesos de estigmatización (Gavia, 2013).

Lo anterior también permite o impide determinadas formas de relación/interacción entre las personas con discapacidad y sus profesores, sus compañeros estudiantes, etc. En el caso de las instituciones de educación superior, el asunto de incluir estudiantes con discapacidad todavía se piensa un gran reto. En la medida que las lógicas y sistemas de razón de dichas instituciones están atravesadas por imágenes de excelencia, y capacidad del cuerpo y cognición humana, al grado de incluso impactar las construcciones simbólicas del sí mismo de los propios estudiantes con discapacidad (Sardán, 2012; Aquino, García e Izquierdo, 2012).

Cabe señalar que los elementos simbólicos que se han mostrado no sólo circulan en los espacios de sentido común, es decir, en los intercambios lingüísticos entre las personas, también están contenidos políticas y documentos de orden normativo que, si bien pugnan por una educación inclusiva, o mejor aún, por una inclusión social, todavía no parecen materializarse, sobre todo en México (Palmeros y Garirín, 2016). En este marco es común que, sobre las subjetividades consideradas con discapacidad, se postren determinadas formas de violencia, discriminación y estigmatización, que impactan subjetiva, pero también, emocionalmente en los estudiantes con discapacidad (Chao, y otros, 2018). Algunos trabajos

optan por objetivar las experiencias de los estudiantes, a modo que permitan expresar las lógicas que se hacen presentes y que consienten exclusiones diferenciales y trayectorias fallidas (Palmeros y Morales, 2019), con la finalidad de poder identificar las barreras que aún existen y los apoyos y acciones que serán necesarios para construir una escuela más inclusiva (Figueroa, Palmeros y Pérez-Castro, 2001; De La Cruz, 2019; Barrales, Pérez y Cruz, 2019).

Como se ha podido observar, la producción científica mexicana de la última década representa un mosaico diverso que aborda, desde una gran variedad de perspectivas, un tema como el de la inclusión y la discapacidad. Sin embargo, dichas diferencias no solo refieren cambios de énfasis teóricos, metodológicos o relacionados con disciplinas determinadas u objetos específicos, también indican posicionamientos onto-epistemológicos que pueden leerse a partir de las perspectivas desde las cuales construyen sus discursos, enunciados y explicaciones. Es así como a continuación se presenta una revisión de los trabajos, pero ahora a partir de la posición epistémica que es visible a través de lo mostrado en los textos.

Posición y estatus en la producción científica mexicana

Si bien son muchas y variadas las formas en que puede organizarse la producción científica en México, es importante disponerla a partir de los intereses planteados al inicio de este trabajo. Uno de ellos tiene que ver con los efectos de verdad que producen en una idea de experiencia de las personas con discapacidad. Para lograr lo anterior, se han identificado dos herramientas de intelección que pueden servir para ese cometido. La posición epistémica y el estatus ontopolítico, pues permiten

visibilizar las formas en que esos efectos se han postrado en los perfiles subjetivos relacionados con la discapacidad.

Como ya se había explicado, la posición epistémica admite hacer visible el lugar donde se ha colocado al sujeto. Aquí no solo se refiere a una asignación en el campo social o escolar, sino a una cuestión mucho más precisa, ubicada en niveles casi microfísicos, menos evidentes y visibles, pero con un potencial importante a la hora de la producción de desigualdades que pueden ser consideradas como justas o legítimas. Esta posición epistémica puede dividirse a partir de dicho ejercicio de colocación. Por un lado, una posición epistémica negativa, señalaría una condición en falta y ausencia que no está relacionada con una estructura contextual, sino que más bien se ubica como un atributo a falta de éste en la propia persona. En otras palabras, tiene un efecto esencializante que hace que la clasificación social o escolar pueda realizarse no a partir de una valía social y de derecho por vía la dignidad, sino a partir de la capacidad mostrada en comparación con el resto de los sujetos.

Lo contrario sería una posición epistémica positiva, donde el sujeto es colocado como un estado óptimo, no en ausencia, sino más ligado a un ideal de completud, cuya diferencia o diversidad no implica carencia sino solo eso, diferencia y diversidad. Aquí, no cabe una distinción epistemológica profunda que lleva a la desigualdad en la posición, más bien la distinción radica en formas diversas de existencia, pero igualmente válidas en la medida que permiten su unificación en la capacidad humana que se ha designado como la deseable y la normal.

En lo que respecta al estatus ontopolítico, como ya se había mencionado, este está relacionado con la posición epistémica, aunque posee una característica que la puede

diferenciar. Por ejemplo, la posición epistémica da cuenta de un estado en donde ha sido colocada la persona. En cierto sentido, está más del lado simbólico y de la representación, aunque no se agota en ello. También se articulan discursos no solo de sentido común, sino de carácter científico que apoyan al ejercicio de la imposición de lo verdadero del sujeto y, por ende, de su subjetivación.

Sin embargo, el estatus ontopolítico es más cercano a las posibilidades de acción. Implica más el ejercicio de una llave que permite no solo la escucha y la existencia simbólica de un sujeto que es sujeto de un discurso de verdad, sino las relaciones, acciones y participaciones posibles.

En esta línea, el estatus ontopolítico puede estar jerarquizado a partir del tipo de práctica que es posible producir. Por ejemplo, cuando un estudiante se encuentra en determinado espacio escolar, los profesores pueden propiciar su relación y participación. Sin embargo, la diferencia va a radicar en la producción inmediata de dicha acción. Así, aunque todos los estudiantes tengan oportunidad de opinar, habrá de opiniones a opiniones y, por ende, de posibilidades de acción y existencia. Un estatus ontopolítico superior, permite la participación en el ejercicio coreográfico en todo momento, atravesar el escenario, girar, ocupar otros sitios y nunca perder dicho protagonismo. En cambio, un estatus ontopolítico inferior solo posibilita ciertos movimientos y acciones, siempre al margen, de forma secundaria y, muchas veces casi desapercibidas.

En la producción sobre el tema de la educación inclusiva en México, lo que puede ser mayormente visible son las posiciones epistémicas en las cuales se han colocado a los estudiantes con discapacidad, no obstante, a partir

de dicha posición son identificables también los estatus ontopolíticos probables en la coreografía y dispositivo escolar. A continuación, se presenta un análisis de dicha producción y las formas en que coloca la posición y, por ende, el estatus.

Posición epistémica negativa

Por un lado, está la posición epistémica que imagina a los sujetos en falta, es decir, en una situación deficitaria frente a las condiciones "normales" e ideales que debe tener cualquier ciudadano. Una primera categoría en la que pueden ubicarse una gran cantidad de trabajos refiere a una posición epistémica que no ha superado la idea de déficit, pues la acción educativa está centrada en compensar la falta. Ya sea a partir del uso de elementos tecnológicos y de accesibilidad, o con la ejercitación individual de las habilidades y destrezas, o ya sea a través de una serie de acciones afirmativas que dan cuenta que existen sujetos vulnerables que, debido a su condición, muchas veces no han podido acceder a las ventajas que tiene una sociedad que se fundamenta en la acción humana, la actividad, el trabajo, el desempeño.

La idea central de estos textos radica en la compensación de lo que no existe, de los recursos que deben hallarse para lograr que el estudiante pueda mejorar en sus niveles de rendimiento, por lo que premia una serie de estrategias y métodos que pueden ayudarlo a tal empresa. Escasamente se problematizan los contextos, si bien se hacen mención y reconoce su papel, en la coreografía toman un lugar secundario, pues lo central está en la intervención sobre el estudiante y en el ejercicio y acción que permita llegar a una posición epistémica que no es la actual, que es la de otro: un sujeto completo, que tiene todas las habilidades deseadas e impuestas por el

currículum escolar. Una vez llegado a dicha posición, es que será posible su relación, participación y reconocimiento, pues ese lugar es el de la legitimidad, el progreso y el desarrollo. También es importante mencionar que, aunque todos los textos han sido organizados y clasificados, esto no implica diferencia en intensidad y posicionamientos, por lo que pueden encontrarse otras formas de clasificación, igualmente arbitrarias que permitan la visibilización que la optada no muestra.

¿Cómo dicho posicionamiento puede ser visible? Por ejemplo, en los trabajos donde si bien se rescatan valores "inclusivos" como la justicia, el reconocimiento, la igualdad y la equidad, la finalidad del proceso escolar no tiene como fin dichos elementos axiológicos, sino algo que tiene que ver con los retos de una sociedad de conocimiento. En donde los procesos socioformativos están centrados en el aprendizaje, y la educación es un instrumento que debe estar presente para poder alcanzar mayores niveles de desarrollo.

> En una sociedad como la actual, donde el conocimiento, las tecnologías y la innovación juegan un papel crucial en la formación de los individuos, es pertinente una educación con una visión de inclusión y atención de las diversas necesidades, a partir de las cuales se logre configurar un proyecto ético de vida que contribuya al desarrollo social y económico, la sustentabilidad ambiental y la calidad de vida (Hernández y Tobón, 2016, p. 399).

De forma genérica esté trabajo pone su foco en una idea de socioformación, la cual tiene por objeto dar una respuesta, no a los estudiantes, sino a una abstracción como la sociedad de conocimiento. Si bien habla de procesos de pensamiento que permitan la capacitación para enfrentar retos futuros, no señala de forma frontal las modificaciones que son necesarias en el contexto para que

dichos aprendizajes se hagan presente. Al final, todo queda en manos de los estudiantes, haciendo énfasis –más que en la diferencia y cómo se deben producir espacios que la reconozcan– en cuestiones de una igualdad formal.

Por otra parte, no se pueden omitir elementos relevantes que sí toca el documento. Como hablar de participación, de respeto mutuo, de apoyos y la función de las políticas para conseguirlos, de la no discriminación y reconocimiento. No obstante, los autores no logran desarrollar del todo estás ideas al grado de poder cuestionar la estructura dada. Regresando a hacer nuevamente énfasis en pensar la inclusión como una capacidad de respuesta a los problemas sociales mediante un desarrollo individual y el trabajo colaborativo. Si bien se rescata una educación interculturalmente inclusiva, de calidad, basada en valores y actitudes democráticos. Su propósito central está en atender las necesidades de la sociedad del conocimiento. Incluso pareciera que el proceso de inclusión es mayoritariamente un ejercicio racional que responde al desarrollo socioeconómico del sistema y mundo del trabajo. Aquí, el papel del profesor recae en un mero sujeto instrumental y técnico, cuya función es planificar, anticipar, evaluar y enseñar.

Pensar una educación inclusiva no puede reducirse a un ejercicio de enseñabilidad que forma capital humano y que, bajo la premisa de derecho e inclusión, esté preocupada por la calidad de sujetos que debe formar, pues el contexto es así, las reglas del juego están ya definidas, la historia ha llegado a su fin y no queda otra opción más que hacerse funcional o morir en el intento.

En esa misma lógica está la siguiente cita de otro trabajo:

> En síntesis, la tesis básica de este documento radica en afirmar que la inclusión educativa va más allá de la incorporación de sectores que históricamente se han soslayado, para transitar a la urgente necesidad de discutir a la inclusión educativa como un factor que faculta a todo el estudiantado para actuar como agente de cambio en la actual sociedad del conocimiento (De la Cruz, 2012, p. 218).

Si bien, en el documento en extenso, se habla de temas como la equidad, la igualdad, la democratización, el diálogo, el aprendizaje colaborativo, la convivencia y la gestión de apoyos. No queda claro si esto está centrado en el estudiante o si responde a las exigencias de un tipo de sociedad. Cabe destacar que hay propuestas interesantes como la cuestión de establecer una tutoría que facilite las ayudas a los estudiantes en educación superior, que se oriente a comunidades de aprendizaje; no obstante, su foco recae en lograr su autorregulación y aumento de capital cultural. Es decir, su desarrollo individual cual organismo que puede ser dispuesto a un ejercicio de enseñabilidad.

Nuevamente se sospecha que esto es un medio para algo más relevante. Pues se menciona que es necesario también la obtención de recursos cognitivos para favorecer la incorporación plena a la sociedad como agentes activos. Por lo que la inclusión educativa faculta al estudiantado para ser agente de cambio en la sociedad del conocimiento mediante una igualdad de acceso con calidad educativa.

Así, la inclusión educativa es una actitud y un sistema de valores y creencias relacionadas con el desarrollo humano, en donde se prioriza la enseñabilidad de talentos y aptitudes de los individuos. Se menciona que las personas en condición de vulnerabilidad son valiosas en la medida que tengan talentos que contribuyan a la

sociedad, pues pueden ser el motor para el desarrollo de sociedades y naciones, por tanto, es necesario garantizar su participación exitosa, democratizando el conocimiento

En este marco, la respuesta del estudiante debe ser la modificación del sí mismo, la implementación de ciertas tecnologías del yo que lo devengan funcional y pueda responder a los imperativos que, en muchos casos, se muestran naturalizados cual mandatos y leyes que son como son, por lo que solo queda la asimilación y adecuación por vía un ejercicio de subjetivación.

Cabe señalar que, si bien estos trabajos no solo invitan al aprendizaje, pues están atravesados por elementos de orden axiológico que hacen pensar que este solo es un medio para el bienestar. El énfasis puesto en el mismo como fin importante permite la posición y por ende el estatus de los estudiantes, al señalar las carencias de aprendizaje y las problemáticas que éstas puedan traer. Esto no coloca de manera simétrica y profunda las formas en que el dispositivo escolar juega para la producción de ese no aprendizaje. Incluso, esta idea no es visible en las líneas que conforman los trabajos.

Por otro lado, hay documentos que refieren los procesos de inclusión como formas en que deben atenderse las necesidades educativas especiales y los problemas que pueden tener los estudiantes en cuanto a su aprendizaje o incluso cuestiones como la conducta, donde se destacan caracterizaciones de sujetos que, si bien pretenden poner en cuestión los espacios homogeneizantes, terminan señalando las diferencias como los elementos a modificar. Lo anterior puede ser visible en el siguiente fragmento:

> Por lo tanto, el objetivo general que se planteó en esta investigación fue explorar las creencias de los docentes sobre los problemas de conducta y la discapacidad intelectual y sus posibles implicaciones en la enseñanza. Derivados de este objetivo se reconocen los siguientes objetivos específicos: • Conocer los trastornos de conducta presentes en edad escolar en alumnos con discapacidad intelectual (Gavia, 2013, p. 247).

En el texto, muchas veces no es muy clara la postura teórica, pues en ocasiones pareciera que concuerda con la idea de que la discapacidad intelectual está relacionada con los problemas de conducta y ahí se pone foco. Incluso se menciona que los problemas de conducta se vinculan con trastornos y síndromes. Si bien señala y hace una crítica a las estrategias que usan los profesores, pues son de tipo correctivo, lo cual es producto de sus creencias. El texto pareciera aceptar que un estudiante con discapacidad y una mala conducta tiene relación cercana, incluso de esa parte para construir su objeto de estudio.

Esta idea es importante pues indica una escasa interrogación a los espacios que se han construido desde ciertos arbitrarios. Tal es el caso del espacio escolar. En sentido estricto, un problema de conducta aparece cuando hay una subjetividad que se resiste a la disciplina. Como el espacio ha sido moralizado, es decir, en él se han puesto ciertas normas que pasan por conductas deseables de todo sujeto educado, se espera que todos los estudiantes se comporten de forma similar frente a las reglas de la escuela. Si esto no sucede, se está frente a un problema de "conducta" que presenta el niño. Suponer que el "problema" radica en el niño, niega que la estancia en la escuela es un arbitrario en cuanto a disposiciones y códigos que muchos estudiantes experimentan, sin que esto implique que la cuestión a resolver es solo del sujeto. En este sentido, hay que indicar que hay una

relación entre la discapacidad y los problemas de conducta. Esta relación niega nuevamente la arbitrariedad, pero esencializa la cuestión. El problema es de ciertos estudiantes que no logran asimilarse a la escuela. No obstante, si bien, hoy por hoy, se puede hablar de inclusión, ésta tiene sus límites.

> La aproximación moderada admite la coexistencia de la integración y la inclusión. En otras palabras, conceptualiza a la educación inclusiva como el proceso de cambio en las escuelas que permita ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes. Pero también plantea la necesidad de ofrecer los apoyos específicos que precisan los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad (García, Romero, Rubio, y Martínez, 2015; García, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez, 2013).

Este segundo texto es muy interesante pues, la clasificación producida, si bien puede pasar como un ejercicio heurístico y científico, pareciera que dota de cierto irrealismo a una propuesta de inclusión usando la palabra radical. No es claro cuál es la postura de los autores, pero pareciera que puede sospecharse a partir de los nombres que han colocado a las formas en que se propone una práctica de inclusión. Por un lado, está lo moderado que es más cercano a lo que pasa actualmente en las escuelas y la división en instituciones segregadas, llamando así radical a la otra opción que señala transformaciones más profundas.

Cabe señalar que en este trabajo se plantea la necesidad de revisar la terminología asociada al tema de la inclusión. Se acepta que es un concepto en evolución que se caracteriza por brindar educación de calidad, íntimamente relacionado con los derechos humanos. Sin embargo, se dice que una debilidad de algunas propuestas es que se han quedado a nivel teórico. Mencionando

que, si bien, hay un imperativo ético de garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje, lejos está de poder cumplirse en México.

Por otra parte, en el artículo se retoman las diferencias con la integración, señalando que esta última se refiere a la atención de niños con necesidades educativas especiales y discapacidad. La inclusión más bien indica el cambio en las escuelas y los sistemas escolares. La opción de inclusión moderada planteada es muy cercana a la de integración educativa. La otra, la radical, representa una mirada más ambiciosa.

En la opción moderada se menciona la coexistencia entre integración e inclusión, donde no se pierden de vista la personalización de los apoyos. Aunque acepta curricula universales y trabajo con todos los estudiantes, se piensa como una forma de asistencia a problemas de aprendizaje en general. Atiende así a las barreras, las cuales abarcan a las necesidades, las condiciones y situaciones del mismo y los recursos de la escuela. En esta la presencia de la educación especial se considera útil.

Por su parte, la opción radical busca quitar conceptos como el de NEE, pues lo considera una etiqueta que no ayuda a los estudiantes. También hay una negación de la diferenciación de la enseñanza que debe ser personal, no limitando las oportunidades. Con esta visión se busca empoderar a los sujetos mediante otras formas de construcción de lo escolar, en lugar de enfoques de transacción que mantienen la jerarquía y el control. Cabe señalar que aquí pareciera que la inclusión tiene que ver más con un tema de poder que cuestiona la realidad y que busca un cambio que puede mover los cimientos de lo dado. No obstante, aunque se reconoce que es posible, dependiendo del contexto. Es decir, donde los sistemas de salud, de cobertura y de calidad ya están dados. Al

final, se plantea que la educación inclusiva va a llevar a la educación de calidad, pero reduciendo las posibilidades de lo que se ha llamado radical, pues se considera idealista, algo que no es posible realizar.

Esta división es importante por varios motivos, el primero es que al establecer la diferencia entre lo posible y lo imposible, lo imaginable y lo que no lo es, a través de un trabajo científico, se limitan las posibilidades de imaginación que puedan permitir transformaciones de gran calado. Aunque seguramente los autores no están en contra de una inclusión más amplia, el hecho de nombrarla como casi irrealizable también tiene un efecto de verdad que hace pensable que ciertos estados se antojan totalmente irreales, por lo que se opte por cambiar para seguir como hasta ahora.

No cabe duda de que algo que surge de forma constante en los discursos inclusivos es su apuesta por una atención a la diversidad, pues, como se ha podido ver en la revisión de las políticas, este significante parece condensar las singularidades que pueden estar presentes en los espacios escolares.

En este sentido, para algunos, si bien es importante hablar de diversidad, la señalan como un término que está de "moda" y que ahora hay que trabajar. Negando que, en realidad, siempre ha existido diversidad. Es casi imposible pensar que, en la historia, siempre fueron a las instituciones estudiantes idénticos en ritmos, experiencias, vivencias, disposiciones. Sobre todo, desde que se masificó la escolarización. No obstante, este tipo de ideas lo que permiten es pensar que "ahora" se debe atender a los que no se atendían, sobre todo porque está en la política, rechazando el racismo, la discriminación y la violencia escolar desde la cual el dispositivo institucional se ha levantado en el devenir. Por otra parte,

coloca el tema de la diversidad como una nueva imposición al docente, como si su tarea solo fuera atender a un solo tipo promedio de estudiante.

Por otra parte, ideas como ésta no dan claridad de la postura epistemológica y teórica de los autores, pues hablan en positivo de la inclusión, pero la piensan como una cuestión o normativa, de ley, que hay que seguir sí o sí.

> Cuando el maestro frente a grupo escucha el término "diversidad", enfrenta uno más de los conceptos de moda, una parte del discurso político internacional y nacional que ha envuelto al ámbito educativo y se encuentra solo frente a la estela de conocimiento y compromiso que la palabra encierra (Cárdenas, 2014, p. 70).

Si se revisa el documento en extenso, se menciona que la inclusión es un concepto considerado de moda por parte del discurso político internacional y nacional. Aunque no se aclara si se está a favor o en contra, se premia por la aceptación de lo dispuesto a nivel normativo. Por su parte, la atención a la diversidad tiene que ver con una enseñanza diferenciada, una forma de atender a todos, una escuela para todos. Basada en el reconocimiento de la diferencia de cada alumno. Lo cual se logrará a partir del trabajo colegiado de la comunidad, del cambio en la cultura escolar, de las políticas escolares de accesibilidad. Lo anterior, implica que en el aula se debata sobre la discriminación, el sexismo, la homofobia, etc. y la existencia de un currículum flexible. En este marco, la aceptación a la diversidad está dada desde un plano jurídico que no precisa más allá del seguimiento de la normativa y los imperativos éticos y morales que sostienen dichos ordenamientos.

Aquí, escasamente se discute el papel que juegan colectivos –como el de las personas con discapacidad–, sino lo que las personas que ocupan un lugar de "normalidad" "deben hacer" para cumplir las disposiciones que ya están regulando lo educativo en el mundo. Cabe señalar que una posición epistémica negativa también se encuentra ahí, donde se niega la posibilidad de ser sujeto de conocimiento, donde son las personas que ya están "incluidas" las que tienen el deber moral de "incluir" a los que faltan a la vez que esos otros siguen ocupando un lugar que escasamente podría pensarse que facilita o produce autonomía, sino formas heterónomas negativas donde se decide sobre su vida.

En este sentido, la perspectiva metodológica importa en la medida que se premia por un ejercicio de enseñabilidad, en donde, si bien, se reconoce que no hay recetas, se pugna por ofrecer respuestas para atender a la diversidad, sin que dichas propuestas estén acompañadas de contexto que facilite al lector un uso flexible y reflexivo.

En la siguiente cita es visible otra forma de distinguir lo diferente y, sobre todo, pensar en que hay de diversidad a diversidad:

> Es así que en este trabajo se observa la pertinencia de que, para lograr una sana convivencia escolar en las comunidades educativas, en este caso aquéllas dedicadas a atender población escolar con discapacidades, se hace necesario tener perfectamente conceptualizado y "aterrizado" el funcionamiento de la educación inclusiva, pues no es prudente atender población diversa desde el marco de lo "normal" (Rivera y Espínola, 2015, p. 165).

Si bien este artículo vincula la educación inclusiva con educación para la Paz y su relación con la educación especial, considerando a esta última como una vertiente de la primera, no logra distanciarse de un énfasis que está

centrado en el déficit. Por ejemplo, aunque la inclusión la piensa como un proceso y una búsqueda continua de mejoras e innovaciones para dar respuesta a la diversidad, maximiza no solo la participación del estudiante, sino el éxito académico, el cual tiene que ver con los resultados de aprendizaje y, sobre todo, nuevamente con un tema de calidad.

> Otro aspecto de la Inclusión es que busca maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes, entendiéndose como presencia al lugar en el que son educados los alumnos y se refiere no al hecho de que los alumnos diferentes estén con los "normales" sino que todos los alumnos no importando sus condiciones económicas, creencia religiosa, discapacidad, origen, etc., estén en el mismo lugar. En cuanto a la participación, se refiere a la calidad de sus experiencias en la escuela, tomando en cuenta sus voces, sus puntos de vista de los propios alumnos, así como ser reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad escolar. El éxito tiene que ver con los resultados de aprendizaje en relación con el currículo de cada país (Rivera y Espínola, 2015, p. 157-158).

Cabe señalar por qué basar las aspiraciones de la inclusión en los resultados de aprendizaje y en el éxito académico puede posibilitar la constitución de una posición epistémica negativa. Pensar en que un ejercicio inclusivo exitoso está ahí donde haya resultados de aprendizaje académico que den cuenta de la calidad del sistema es colocar al centro al propio dispositivo educativo y, en la periferia, a los estudiantes con discapacidad.

Lo anterior porque, por un lado, el tener un rendimiento académico y logro de aprendizaje de supuesta excelencia no ha resuelto el problema de desigualdad social. En México, hay grandes cantidades de personas que tiene saberes y estudios profesionales que no logran emplearse en lo que aprendieron, por más que hayan

obtenido altos puntajes en las pruebas. Así, la perspectiva que se defiende es más bien una situación o ejercicio donde la idea de enseñabilidad ha resultado plausible, es decir, los sujetos que antes no se consideraban que podían ser enseñados con base en las propuestas curriculares, ahora demuestran capacidad de ser enseñables.

Por otra parte, hay una reafirmación de un tipo de subjetividad que más que permitir la diversidad de funcionamientos y capacidades, coloca en un lugar pleno de inclusión la igualación de los niveles de aprendizaje y, con ello, la idea restringida de éxito, no solo educativo, sino social. Una reafirmación de lo cognitivo por sobre otras posibilidades de existencia.

Cabe señalar que el texto también aborda el ya conocido tema de la inclusión como políticas, culturas y prácticas y el ejercicio de derechos, en el cual se reconoce el derecho a ser diferentes, a la libre determinación y la autonomía, identificando que uno de los problemas es la ausencia de voluntad política para hacer cumplir lo que la ley ya ha señalado sobre la educación en México.

Dentro de sus propuestas tiene que ver con el vínculo con la educación para la paz. Donde, siguiendo a Galtung, hace la diferenciación entre paz negativa y paz positiva, rescatando el diálogo como forma de hacer frente a los conflictos. Sin embargo, hace falta mayor énfasis en algunas temáticas, por ejemplo, se podría rescatar temas como la pluralidad, además de la convivencia, la cual, planteada como está en el texto se antoja bastante como un ejercicio de normalización.

Por otra parte, hay un conjunto de trabajos que usan el significante "necesidad" para dar cuenta de la diversidad de estudiantes en la escuela:

> La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias; así como reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Murillo, 2018, p. 46).

Si bien, para este texto la inclusión se define de muchas maneras, la reconoce como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión. Lo anterior debe basarse en una visión común para dar respuestas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje y al derecho fundamental para la equiparación de oportunidades.

Así, la idea de necesidad, aunque se articula con elementos discursivos que pueden pensarse positivos frente a una imagen amplia de inclusión, deviene nuevamente en la colocación de una negatividad, una diversidad en negativo. En el mismo tenor está el siguiente fragmento: "Con este enfoque se concibe a la educación como un continuo de prestaciones y esfuerzos que da respuesta a las diversas necesidades de los alumnos, de forma que se puedan alcanzar los ideales de la educación." (Garnique, 2012, p. 101).

Además de abordar la idea de "necesidad", la pregunta aquí es ¿cuáles son los ideales de la educación? En este sentido, el mismo documento parece contestar algunas cuestiones: "Este reconocer al otro implica también cambios importantes en la forma de entender la educación especial. Al plantear la inclusión, los fines de la educación son los mismos para todos los niños sin importar las barreras que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje." (Garnique, 2012, p. 101).

¿Desarrollo y aprendizaje son las únicas variables que juegan en las formas de educación? ¿Es posible reducir al sujeto a una cuestión orgánica y cognitiva? Esto es lo que aparece de forma constante en muchos trabajos que abordan el tema de la inclusión. Lo cual responde nuevamente a cuestiones de índole económicas:

> México está embarcado en un proyecto de modernización que se entiende como un proceso socioeconómico de industrialización y tecnificación, donde la educación juega un papel esperanzador, en el sentido de que puede permitir superar los rezagos y disparidades acumuladas, satisfacer la creciente demanda de servicios educativos y elevar su calidad (Garnique, 2012, p.101).

Si bien, el documento hace referencia a la inclusión como un proceso complejo que supera el trabajo de niños con NEE. Reafirma a ese otro que tiene tiempos distintos, que no aprende como los demás, cuyo ritmo es diferente. Haciendo pensar que los procesos de inclusión son cuestiones donde lo importante es un ejercicio de enseñabilidad del sujeto para que pueda responder, nuevamente a los retos que el contexto impone. En ese mismo tenor están ideas que refieren a la diversidad en los procesos de inclusión como necesidades educativas especiales: "La escuela debe tener una propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad." (Mendoza, 2018, p. 125).

En este párrafo, a primera vista, la proposición puede representar una forma en que se busca establecer procesos inclusivos. Hablar de una pedagogía que no deja a nadie fuera, que incluya, sin duda es parte de lo esperado por la inclusión. No obstante, como ya se ha señalado en momentos anteriores, hacer énfasis en las necesidades

educativas de "todos", no solo invita a colocar a la infancia en general en el lugar del déficit, bajo la visión de un organismo que no está desarrollado y, por ende, debe ser llevado a los niveles más elevados de acuerdo con la potencia de cada cual. También, bajo esta lógica, se esconde que la diversidad que atiende la inclusión siempre es necesidad, pero hay de necesidad a necesidad, pues hablar de discapacidad, es un tema que debe especificarse.

Otro ejemplo es visible en la cita siguiente, donde se vuelve a hablar de necesidad educativa:

> En este sentido, las y los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) quedan considerados al hablar de la inclusión educativa, pero esta última no se circunscribe sólo a la atención de estos alumnos, sino al logro de los propósitos educativos pertinentes a ellos (Zapata, López y Rivera, 2015, p. 355-356).

La cuestión no es tanto sobre cuántas veces se use el sintagma necesidad educativa, sino lo que es posible hacer con él. Por ejemplo, las buenas intenciones de comprender los procesos de educación de determinados estudiantes tienen múltiples formas de explicarse, sin embargo, el problema recae en cómo estas formas de hablar, estos actos de nominación facilitan distinciones de otras formas de existencia que se antojan ajenas. Por ejemplo, ¿acaso existe el mundo NEE?

> Los resultados obtenidos y las conclusiones a las que el equipo llega pretenden hacer un llamado de atención a las autoridades universitarias para efecto de cumplir con uno de los preceptos signados: la inclusión educativa a través de la profesionalización docente en el mundo NEE (Zapata, López y Rivera, 2015, p. 355).

Para este artículo, la inclusión es el proceso mediante el cual las instituciones educativas buscan construir apoyos para el logro educativo de todos los estudiantes, de esta forma, se pueda atender a la diversidad desde esas mismas instituciones. No obstante, aunque no se dice estar en contra de los procesos de inclusión, es interesante las formas en que el concepto de NEE no solo produce diferenciaciones y posiciones epistémicas diferentes, también suscita dilemas sobre la función de los profesores, aspectos que no están muy claros:

> El reto que enfrentamos cotidianamente, los docentes de la Preparatoria Guasave Nocturna, es la atención directa a los jóvenes inscritos en los distintos grupos y turnos. Intentar ofrecer un trato igualitario a alumnos y alumnas –con situaciones especiales- o como el Programa de Atención a la Diversidad de la Universidad Autónoma de Sinaloa (ADIUAS) los identifica como alumnos y alumnas NEE, nos lleva a vivir sentimientos de impotencia y frustración, pues mientras que nuestro compromiso como docentes es con el grupo, el compromiso de la institución –vía Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa (PIT-UAS)–, es con los padres de familia. Aunque los responsables de su atención seamos nosotros (Zapata, López y Rivera, 2015, p. 355).

No queda claro por qué hay un dilema entre quedar bien con los padres o con los estudiantes y cómo esto envuelve a los "estudiantes NEE", lo cierto es que, en el documento se exponen problemáticas muy recurrentes en cualquier escuela de México. La falta de formación e infraestructura hace que los profesores mencionen que no pueden atender a todos los estudiantes, pues no saben cómo hacerlo ni tienen los conocimientos mínimos para ello. Lo que es claro es que, aunque reconocen que es un derecho de los estudiantes cursar sus estudios junto a los demás, no en espacios segregados, la posición que tiene

esta diversidad es negativa frente a unas exigencias de capacidad normales del contexto.

> La presencia de personas en condición de discapacidad y por tanto concebidas como obstáculos para el desarrollo económico, llevo a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a difundir la tolerancia y aceptación humana en el mundo y en 1948, estableció que la educación es un derecho humano básico (UNESCO-OREALC, 2004), que más tarde fue reafirmado en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Zapata, López y Rivera, 2015, p. 360).

Así, las personas con discapacidad, según los autores, son educadas, pues representan obstáculos para el desarrollo del país. Por ello es por lo que hay que trabajar en los procesos de enseñabilidad. Que permitan saber identificar sus déficits, síndromes y demás diagnósticos. Lo cual, a pesar de referir que, si bien, la inclusión, siendo un concepto polisémico, que debe enfocarse en la integración de los distintos agentes que conforman el sistema educativo, también la incorporación de herramientas que contribuyan al proceso educativo. Esto pone el foco en atender a la diversidad, la igualdad de oportunidades, el derecho a la educación, los logros, sobre todo, de aquellos estudiantes en riesgo de exclusión. Se sigue pensando que son los estudiantes con discapacidad los que tienen las barreras, pues son las que provocan los problemas de acceso a los contenidos y otras cuestiones como la baja autoestima.

> De manera específica, el espectro de atención a la diversidad en el ámbito de la educación media que atiende la preparatoria, incluye a jóvenes cuyas características son: limitaciones sensoriales: referidas a trastornos de la visión (ceguera y debilidad visual) y la audición (disminución en la percepción de los sonidos externos), limitaciones de la actividad física: aquellas que alteran el movimiento corporal en el espacio,

> afectando a la persona para desplazarse y/o escribir con las manos y trastornos psicosociales, comprendidas como restricciones causadas por la interacción entre una deficiencia temporal o permanente de la psique y el entorno social, afectando el aprendizaje, entre éstas: Dislexia, déficit de atención por hiperactividad, depresión crónica, trastornos bipolar y obsesivo-compulsivo, trastorno de la ansiedad, trastornos alimentarios (anorexia y bulimia), y problemas de conducta relacionados con la autoestima. Esas limitaciones o diferencias suelen provocar problemas de acceso a los contenidos curriculares, desmotivación y/o baja autoestima, bajo aprovechamiento escolar y abandono de los estudios (Zapata, López y Rivera, 2015, p. 363-364).

Por otra parte, menciona que tiene relación con procesos gestores, donde el propósito es no dejar a nadie afuera de las instituciones. Aquí hay una idea interesante, pues se habla de NEE, pero se insiste en que es el contexto el que debe revisarse para ver las auténticas oportunidades. Por contexto, los autores entienden la acción de los profesionales sobre el currículo, aspectos materiales, tecnológicos, etc. En este artículo se dice que las NEE son todos los obstáculos y dificultades que aparecen en el proceso educativo, lo cual requiere una cultura de aceptación de la diversidad, justicia y equidad. Sin embargo, el "fracaso" queda en la "cancha" de los estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, se habla de inclusión con responsabilidad social, sobre todo cuando se aborda en la educación superior, donde aparece la idea de calidad. Así la inclusión nuevamente tiene un fin instrumental, pues se dice que debe servir para la inserción social y productiva. Aunque acompañado de ideas como cohesión social, democracia, cultura de paz, equidad, solidaridad y justicia, esta es para trabajar plenamente en sociedad.

Un aspecto que es necesario rescatar es que, cuando se habla de estudiantes, se refiere a ellos como sanos y motivados, los cuales trabajan en comunidad donde se incluye, no solo a profesores, estudiantes, padres de familia, sino también a los servicios médicos y a las políticas de protección biopsicosocial. ¿No se asoma aquí otro modelo que se imbrica con el de derechos?

Lo anterior puede verse con la idea sostenida que la inclusión se piensa como la atención de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, pero se refuerza que es conocimiento de especialistas. Se habla de discapacidad y de limitaciones, se aboca por la existencia de profesionales que, estando en determinados programas, apoyen a los estudiantes. Al final casi se pugna por trabajar desde una perspectiva de educación especial, donde la inclusión se dará ahí donde estén los especialistas. Este énfasis también es visible en el siguiente fragmento obtenido de otro trabajo de la producción académica analizada:

> […] en cuanto a las características físicas, había dos niñas con sobrepeso, en cambio, cinco niñas y un niño con bajo peso; tres alumnos con barreras para el aprendizaje: una con epilepsia motora, uno con labio leporino y paladar hendido y otro con prótesis en su ojo derecho, quienes fueron atendidos generalmente una vez a la semana por el personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Arriaga, Soto y Arredondo, 2014, p. 143).

En el documento, la diversidad es una oportunidad, no un problema. El trabajo en el preescolar para atender a la diversidad debe basarse en situaciones didácticas como talleres y proyectos que favorezcan la participación. Sin embargo, el capítulo no cuestiona qué se va a entender como diversidad o inclusión. No hay una discusión profunda que permita pensar en el

posicionamiento epistemológico del mismo, salvo la idea que las Barreras para el aprendizaje y la participación. Están y son del estudiante o, que la diversidad implica un "área de oportunidad", que es la diferencia de cada estudiante, que lo hace valioso y único.

Otro de los tópicos que aparecen de forma importante relacionados al tema de la inclusión y la discapacidad, es lo referente a las actitudes de los docentes.

> […] sensibilizar a los profesores resulta un imperativo del sistema educativo, de ahí la necesidad de conocer la actitud que tienen los docentes de los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato, hacia la educación inclusiva. En el presente estudio se parte del supuesto de que la falta de información y de formación en el área ha llevado a tener una actitud negativa sobre la inclusión que estudiantes, con diferentes necesidades educativas especiales, pueden tener en el contexto educativo. Así pues, nos planteamos como objetivo general: reconocer la actitud de los docentes ante la educación inclusiva […] (Sevilla, Martín y Jenaro, 2018, p. 123).

Para el documento desde el cual se ha sacado el fragmento anterior, que, como se podrá observar, sigue hablando de necesidades educativas, la inclusión educativa representa un ideal de todos los sistemas escolares del mundo frente a los procesos de exclusión y desigualdad. Se menciona que el concepto de inclusión ha pasado por una serie de cambios a lo largo de la historia. Se piensa que es un concepto que ha evolucionado. Así, se discute que siempre han existido personas que son diferentes y que por ello se le ha negado, por ejemplo, estar en la escuela.

Sin embargo, ¿no acaso la discusión tendría que ser sobre que, a lo largo de la historia, la escuela ha sido pensada solo para un tipo de individuo, privilegiando unos

por otros? Si bien, el artículo inicia una discusión sobre la diversidad y las formas en que ha sido entendida a lo largo de la historia, salta al tema de la discapacidad, tomándola como pretexto. En el documento se dice que es a partir de entenderla, como se es capaz de comprender de qué forma se han iniciado las transformaciones sociales en torno a la misma.

> Es así que, para entender la concepción actual de diversidad, hay que hacer una revisión de la forma como ha sido entendida y atendida, a la par de un análisis de los diferentes modelos bajo los cuales se ha conceptualizado la discapacidad (Sevilla, Martín y Jenaro, 2018, p. 116).

En este sentido, la diversidad y la discapacidad están articuladas, pues una incluye a la otra, incluso podría decirse que pensar en una lleva inexorablemente a revisar la otra. Por otra parte, se menciona que la educación inclusiva busca atender a la diversidad, reconociendo las barreras para el aprendizaje, donde lo normal es ser distinto, solo así se podrá superar la visión de tolerancia y aceptación. Se posicionan tres formas de entender la diversidad. Una asociada a las NEE, otra que premia por una atención individualizada, y la tercera que piensa la diversidad como soporte para sociedades democráticas, plurales y tolerantes.

Seguido, aborda los modelos de la discapacidad, para referir que son los sistemas educativos los que requieren transformarse: en la evaluación, en la enseñanza, en el aprendizaje, en las clasificaciones, en la formación y la capacitación, además de la sensibilización. Señala que la educación inclusiva no surge de un modelo puro, sino de combinaciones con otros, lo cual no es muy claro, pues no es seguro si se pueden tener modelos "puros" en algún momento.

También, la inclusión, representa el ideal de todos los sistemas educativos del mundo, el cual lucha para alcanzar la no exclusión y desigualdad. Considerando al final que hay diversidad pero que todos son capaces de aprender. Lo que debe cambiar es la institución y la idea de aprendizaje, pues todos pueden hacerlo, pero de diverso modo. La educación inclusiva, se entiende como forma de enriquecer la cultura, eliminar clasificaciones y comprender la condición de cada estudiante, lo cual requiere de profesores con determinado tipo de formación.

Sin embargo, al final, pareciera que varias ideas reducen la educación inclusiva a las NEE y a los grupos en riesgo de exclusión. Se habla del papel que juega la educación especial como apoyo a la inclusión. También que el logro de la educación inclusiva no depende de las leyes y normativas sino de la actitud positiva de los profesores.

En esta misma línea pueden identificarse trabajos que se centran en pensar las actitudes y conceptos que están presentes en la comunidad y que tienen que transformarse para poder "aceptar" o reconocer la diferencia, pero sin que lo establecido pueda modificarse significativamente, al menos no desde una perspectiva epistémica y ontológica. Esto deja las revisiones en planos netamente ónticos, es decir, no poniendo a interrogación las lógicas de sentido y sistemas de razón que posibilitaron colocar no solo en una posición social (vulnerable) a determinadas identidades, sino en una determinada posición epistémica (deficitaria). Así, el problema se piensa de actitudes y visiones y con ello se corre el riesgo de invisibilizar los mecanismos y prácticas más materiales, así como las condiciones de existencia que juegan notablemente en lo social y facilitan ciertas formas de exclusión, reduciendo el problema a una cuestión de perspectiva, donde es el estudiante quien tiene que realizar un

trabajo de sí y aspirar a una mejor vida. "La inclusión educativa es un proceso que ha llegado al nivel superior gracias al interés de estudiantes con discapacidad por aspirar a un mejor futuro" (Álvarez-Rebolledo, Barrios y Santos, 2019, p. 1).

En el trabajo desde el cual fue obtenida la cita anterior, se aborda el tema de la inclusión a partir de la propuesta de políticas, culturas y prácticas de Booth y Ainscow. Se dice que es necesaria la empatía, las habilidades y una actitud positiva. Para este artículo, las políticas inclusivas refieren al tema de la accesibilidad y a la existencia de programas de apoyo, esto en el nivel superior. Las culturas inclusivas tienen que ver centralmente con el papel de los docentes y lo que les corresponde a los estudiantes. Aquí es donde se abordan ideas de respeto y actitud positiva. Las prácticas inclusivas también se relacionan con docentes y estudiantes, cobrando relevancia el trabajo en equipo, la motivación y la evaluación.

Si bien, pensar las actitudes de los profesores como parte importante de los procesos de inclusión es innegable, reducen la cuestión de forma muy simple. Por un lado, refuerzan la idea que lo que las personas con discapacidad (ya sean NEE, o diversidad) requieren es la aceptación de los normales. La inclusión de los que ya están incluidos, lo cual, epistémicamente no los recoloca en una nueva posición, sino que los reafirma y revictimiza al pensarlos como sujetos que requieren solo que el otro los mire diferente (Martínez, 2023). Por otra parte, invisibiliza el problema infraestructural, lo cual facilita que se crea que la inclusión se va a dar solo con la acción del profesorado y su cambio de perspectiva, sin que medien otras condicionantes.

En espacios marcados con una gran desigualdad –como lo es México–, esta idea lo que permite es

"romantizar" el ejercicio al grado de pensar que el problema puede resolverse a nivel personal o institucional, sin que medien los apoyos suficientes. De tal suerte que, si no se logra llegar con éxito, la cuestión pueda ser atribuible a la falta de actitud tanto del profesor como del estudiante.

Dicha simplicidad es visible en trabajos que abordan la relación inclusión-discapacidad y tecnología:

> En el caso de las personas con discapacidad, la tecnología se aplica para cumplir con los objetivos de apoyar su inclusión al entorno, lo cual se denomina tecnología de apoyo, pero existen varios términos que engloban este objetivo: tecnología de la rehabilitación (Rehabilitation Technology), tecnología asistente (Assistive Technology), tecnología de acceso (Access Technology) y tecnología de adaptación (Adaptative Technology). Cualquier equipo, dispositivo, artefacto global o parcial, o adaptado a una persona, que se use para aumentar o mejorar capacidades funcionales a individuos con discapacidad a través de tecnología de apoyo, puede modificar o establecer cambios en beneficio de su persona (Archundia y Cerón, 2018, p. 3).

Por otro lado, Caridad, Calzada, Jorge y Ayuso (2011) al igual que ubican a las TIC como un medio que puede representar para las personas socialmente desfavorecidas una importante oportunidad de inclusión (acceso a información, formación, trabajo, salud, comunicación y expresión); de tal forma que, la inclusión social se vincula directamente con el uso de las TIC mediada por la sociedad del conocimiento, como lo refiere Souter en Reyes y Prado, 2020) "Las nuevas tecnologías han generado nuevas oportunidades para la creación, preservación, difusión y uso de la información, pero es la actividad humana la que permite a la información ser transformada en conocimiento, y al conocimiento mismo

añadir valor a la experiencia y desarrollo humano" (…) (p. 2).

> En este sentido, es importante dotar de una correcta alfabetización mediática y sobre todo, digital, a aquellos jóvenes que presentan alguna discapacidad intelectual con el objetivo de mejorar su enseñanza y conseguir equipararlos al nivel del resto de la sociedad (Aguirre, De Casas, y Paramio, 2018, p. 40).

En los textos, se asume que la tecnología puede servir como rehabilitador y acceso a la educación y a lo social por parte de las personas con discapacidad. En sentido estricto, cuando se aborda este tema no se hace ninguna discusión teórica sobre la inclusión o la discapacidad, sino un uso más o menos instrumental de la tecnología. Se discute sobre el derecho a la educación, a la inclusión de personas con discapacidad, a la no discriminación; se habla de sistemas de acceso, sobre todo a las personas con discapacidad visual. Pero, nuevamente, no se problematiza la complejidad de la cuestión, haciendo pensar que, si bien la tecnología no lo soluciona todo, puede capacitar mejor a las personas y así poder incluirse, dejando sin cuestionar los contextos.

Por ejemplo, es importante la distinción realizada sobre los tipos de formas en que puede posibilitar el apoyo tecnológico, pues es claro que su uso también puede viabilizar reconocimiento o mera asistencia. También, es necesario identificar la ayuda que, hoy por hoy, los avances en tecnología tienen para apoyar a las personas con discapacidad. Sin embargo, por un lado, esto se inscribe en contextos donde el acceso a dichos recursos está limitado a unos cuantos. Por otro, y todavía más importante, la idea nuevamente se funda en dotar de funcionalidad lo que implica carencia, esto para responder a la

abstracción de la sociedad del conocimiento. Aquí, como se puede observar en una de las citas, la cuestión no es cómo puede, la diversidad, reafirmarse en lo social, sino cómo, mediante el uso de las tecnologías, se pueden volver a la normalidad los cuerpos y las mentes que están en situación deficitaria, que tienen una posición epistémica negativa.

Es imperante cuestionar las posiciones que buscan la inclusión como una forma de normalizar y de hacer funcional al sujeto, pues esto no busca en realidad el respeto a la diversidad, sino a lo igual. Además, premia ciertos procesos de subjetivación donde, el poder produce sujetos que desean ser funcionales para el sistema, por lo que un apoyo puede ser la asistencia a la tecnología. Esto no hace más que reafirmar que dicha diversidad no es deseable o solo lo es en la medida que tiende a un ejercicio de enseñabilidad que termina en su igualación con los demás. De no lograrlo, aún que esté presente la tecnología, la responsabilidad será de los propios estudiantes por no haber constituido disposiciones para ser más competentes en este mundo, donde la inclusión ya se antoja una competencia por el éxito de la funcionalidad y la capacidad.

El siguiente trabajo es un ejemplo de cómo se puede invisibilizar lo estructural y colocar la cuestión en los estudiantes, es decir, individualizar el problema:

Así mientras los estudiantes con un alto desempeño se mostraron más optimistas sobre su rol y la trascendencia de la participación escolar para la transformación de las condiciones escolares e incluso de su entorno social, los estudiantes con bajo desempeño de manera sistemática mostraron una franca apatía y desencanto ante cualquier acción que implicara su movilización. Estos resultados permiten apreciar que la participación escolar no

sólo depende de los mecanismos institucionales y de la eficacia de los mismos, sino también se relaciona con las percepciones de los propios estudiantes sobre el poder de su participación, como sujetos de derecho con capacidad de expresión y decisión. Estudiantes con alto desempeño académico: promedio global igual o mayor a 9.00 (en una escala de 5.00 a 10), aprobación de todas las materias y asistencia escolar regular. b. Estudiantes con bajo desempeño académico: promedio global igual o menor a 7.5, presentar tres o más materias reprobadas y asistencia escolar irregular (De la Cruz y Matus, 2017, p. 16).

Como ya se había mencionado, la selección de las formas de emplazamiento metodológico también juega en la producción y efectos de verdad en materia educativa. Tomando un arbitrario como la idea de rendimiento o la calificación del estudiante, se hace una distinción entre los que están en un alto nivel y aquéllos que responden a uno bajo. Se aplican unos instrumentos y después se comparan las respuestas para dar como resultado que, "los de bajo concuerdan con menor capacidad", mientras aquéllos de alto rendimiento poseen mayores disposiciones para el estudio.

Una conclusión así permite pensar que lo institucional no juega en las experiencias escolares de los estudiantes y no representa también una relación donde los procesos de desafiliación no se dan solo por la "carencia" del estudiante, sino por la fractura entre las respuestas de la propia institución y las expectativas del mismo. Mostrado así, se reduce el problema a una fórmula simple que lo individualiza, produciendo una verdad sobre el estudiante donde, en esencia, su bajo rendimiento es por sus cualidades particulares, sin que nada más medie en las respuestas educativas.

Aquí, la elección metodológica, pasada por científica, sin que se revisen las estructuras complejas del problema, permite colocar la diversidad de estudiantes a un posicionamiento negativo, donde el problema tiende a reducirse a una cuestión propia e individual. Lo preocupante de trabajos de esta naturaleza es que, gracias a la aplicación de una metodología validada, es posible la invalidación de otros que, debido al ejercicio de investigación "neutral", se antojan los responsables de su propia exclusión.

También, el artículo aborda el tema de la participación, la cual se reconoce como algo que aporta a construir culturas escolares democráticas. Sin embargo, el éxito depende de la capacidad de los estudiantes. Por otra parte, no se observa un abordaje profundo, por ejemplo, al papel del conflicto, a la forma en que la diferencia puede participar, si bien se menciona la pluralidad, tampoco se explica más allá de la referencia. La participación parece ser el baremo que marca la existencia de una inclusión o exclusión, lo cual es importante pues, sin duda, hoy por hoy, no todos pueden participar.

Un discurso que aparece de forma constante y con estatus de verdad, es el referente al propio desarrollo, el cual, en varios casos parece explicar, de manera natural y científica, las diversidades y, sobre todo, las desigualdades, de acuerdo con capacidad o incapacidad. Esta mirada biologicista facilita también una posición epistémica negativa, pues insiste en la falta e inapropiación de una subjetividad.

Como ya se ha señalado en otros apartados, los actos de nominación importan en la medida que permiten el acceso a la posición epistémica en la cual se han colocado a los estudiantes. Por ejemplo, cuando la referencia a las problemáticas educativas tiene que ver con las

ausencias, las faltas y las necesidades, inmediatamente se adscribe la presencia de un sujeto incompleto, cuyo acto educativo puede apoyar para que la existencia de carencia termine y logre los estados ideales de funcionalidad.

En este conjunto de trabajos es más evidente la posición epistémica presente y, sobre todo, el estatus ontopolítico que puede permitir cierta participación que es inclusiva, puesto que, al hacer énfasis en los sujetos, más que en otras relaciones y estructuras se señala la práctica a seguir, la cual tiene que ver con una serie de ejercicios que invitan a lógicas capacitistas, las el sujeto debe adquirir. Cabe señalar que no es que esto se considere un error, no es que en la escuela no se deben propiciar los aprendizajes y procurar que exista mayor funcionalidad; la cuestión radica en la mirada restringida al problema y la negación de la función activa del dispositivo escolar como forma de producción de ausencias y faltas, las cuales no solo pueden encontrarse de forma esencializada en el estudiante.

La pregunta, en este punto, tendría que ser el ¿para qué un estudiante con discapacidad debe ir a la universidad? Lo cual va más allá de cuestiones económicas, sin embargo, en el plano de la educación superior, esto parece ser una idea que aparece de forma constante.

> La CDPD reconoce, finalmente, que las personas con discapacidad son un sector de la población con habilidades, conocimientos y competencias que pueden ser útiles a la sociedad, contribuir al desarrollo de ésta y cuyos miembros sin discapacidad podemos enriquecernos con sus saberes y experiencias (López, 2019, p. 129).

Aquí, nuevamente parece ser que el propósito es utilitario y pragmático. Donde se reconoce la misma utilidad

de las personas con discapacidad y su contribución con un desarrollo, el cual no representa con mucha claridad a quién o quiénes beneficia y, sobre todo, la naturaleza de esos mismos beneficios.

En este sentido, ideas como las rescatadas en el siguiente fragmento, mencionan que la discapacidad es algo dado, lo cual se dificulta cuando entra en relación con un contexto. La relación mostrada –la cual es una idea que aparece en los documentos de política sobre la definición de discapacidad–, es dialéctica, en la medida que intenta mostrar que hay un contexto que impide el acceso a los derechos. Esto, sin duda, refiere la característica de la situación, la cual se antoja compleja. Sin embargo, nótese que, así construida la oración, no queda claro si la discapacidad precede al encuentro o si es (o no) el resultado de este.

> La discapacidad se refiere a las personas que tienen una o más deficiencias, ya sean físicas, mentales, intelectuales o sensoriales y que al interactuar con distintos ambientes del entorno social pueden impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones (Esparza, Margain, Álvarez y Benítez, 2018, p. 150).

En este marco, también se presentan visiones que, aunque parten de un posicionamiento de derecho humano, la exigencia educativa está centrada en el aprendizaje como forma de materializar parte de la dignidad humana. Aspectos que no solo toman en cuenta cuestiones sociales, además elementos de orden psicosocial que permiten entender al sujeto como un individuo que debe desarrollarse armónicamente.

> […] la educación inclusiva va más allá de integrar a las clases a alumnos con alguna discapacidad o trastorno de aprendizaje; es un término globalizador en el que caben todos

> aquellos que, de manera temporal o permanente, tengan alguna dificultad para ser parte del entorno escolar (Rojas, Gómez y García, 2013, p. 18-19).

En este documento, la educación inclusiva se entiende como educación de calidad y atención a la diversidad mediante el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. También, como la posibilidad de una escuela para todos, sin distinción y discriminación, centrada en los niños que se consideran vulnerables. Es aquí donde hay un sesgo importante, pues estas infancias son aquellas que tienen alguna dificultad para ser parte del entorno escolar. Lo anterior deja ambigua la idea, pues no clarifica si el problema es del estudiante o del contexto.

Por otra parte, ligada a esta imagen de un trabajo de sí, una tecnología del yo, están las formas de entender la discapacidad, como una cuestión personal de la que se podrá salir si el sujeto realiza una serie de inversiones, pues son las condiciones deficitarias las que juegan de forma importante en los procesos de inclusión.

> La atención a la discapacidad es una práctica social que, tanto en la institución escolar como en muchas otras, se ha complejizado cada vez más, en especial por considerar que tras la generalidad del término se agrupan múltiples factores y condiciones que determinan no sólo el estado de salud, sino el desempeño real de las personas en la vida social. Bajo esta nominación, se clasifican déficits de lo más diverso, los cuales comprometen las funciones individuales en distintas dimensiones de la personalidad, ya se trate de lo sensorial, lo mental o lo afectivo, por otra parte, no siempre fáciles de abordar (Palos, Ortiz y Méndez, 2014, p. 101).

Este texto trabaja desde la noción de mediación, donde la idea es la ayuda al otro sin prescripción. Rescata a la educación especial como una mediación de carácter

integral, interdisciplinario y complejo. Aquí, se parte de la idea que la educación especial, como elemento de mediación, se justifica a partir de la propuesta de la inclusión que refiere al derecho al reconocimiento, a la participación. La mediación es una acción recíproca entre personas que comparten una experiencia de aprendizaje, uno experto acompaña al otro menos experto. Por tanto, la inclusión es un proceso para la participación, un ejercicio de equidad y de acceso a los bienes de todo tipo. Lo anterior requiere adecuaciones y acciones como las afirmativas, en cierta forma de políticas compensatorias.

Uno de sus objetivos es lograr igualdad en los resultados, mediante apoyos. En este sentido, la inclusión supone una práctica social espontánea y continua para afrontar la diversidad. Sin embargo, la cuestión, si bien, ya ha superado su estatus de ser un problema solo médico o de salud, la discapacidad no se diferencia del déficit. Esto esencializa el problema y reduciendo la cuestión a un acto que parece referir a la mera individualidad, no haciendo énfasis en la responsabilidad institucional y estructural que tiene el término.

En este marco, ya no es claro cuál es la finalidad de un proceso de inclusión: el transformarse en sujeto enseñable que responda a los retos escolares para después hacerlo a lo social, o si es algo que tiene que ver con el reconocimiento de una otredad y con ello la reconfiguración de las posibilidades de relación.

> Cuando los discapacitados –o personas con diversidad funcional– acceden a los estudios superiores, tienen la oportunidad de aumentar sus conocimientos, de desarrollar sus habilidades sociales, de obtener una buena calificación y de constituirse en objeto de debate y análisis (Márquez, 2015, p. 140).

El texto quiere distanciarse de la noción de discapacidad, por considerar que hace énfasis en la persona, por lo que se decanta por referirse como diversidad funcional. Si bien, aborda temas como la justicia educativa, equidad, derecho a la educación, igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y logro educativo, hace evidentes ideas como la resiliencia (que nuevamente colocan parte de la responsabilidad en el estudiante), haciendo pensar que, la cuestión puede centrarse en lo que pueden o no pueden hacer de forma individual. Lo anterior es visible con una imagen referida donde "por su discapacidad (visual), el área de ciencias sociales se les facilita a los estudiantes".

Aunque se habla de la posibilidad de vida independiente, la discapacidad como opresión, la centralidad en la dignidad humana –como un derecho, pero también como un valor–, la idea de que la educación superior permite aumentar sus conocimientos, habilidades sociales y su calificación, no deja clara la postura epistémica del trabajo. Nuevamente queda cuestionado el para qué de la inclusión, lo cual parece reducirse a algo instrumental.

Por ejemplo, frases como: "las motivaciones que tienen los estudiantes con discapacidad, a pesar de tener limitaciones de aprendizaje que deben subsanar de manera personal", "Necesitan de los demás por su limitación", "Los estudiantes dicen que estar en la universidad implica un reto personal para demostrarle a la sociedad que sus circunstancias no son menores a las de los demás compañeros", "Hay un esfuerzo por sobresalir", "Demostrar a los demás que puede lograr una profesión", "A pesar de sus limitantes", entre otras oraciones, muestran que hay una línea muy delgada entre pensar en la posibilidad de inclusión y un pensamiento positivo que se basa en un voluntarismo ingenuo.

Por otra parte, permite imaginar la inclusión como un proceso de subjetivación que quiere a la diversidad para producir disposiciones que lleven a la constitución de intereses y formas de ser y estar que se antojen iguales frente a las demandas del sistema.

En esta muestra de referencia a los textos, no solo se han señalado los sesgos y las articulaciones discursivas que hacen posible pensar a la inclusión como un horizonte de llegada que está libre de revisión. También se ha podido evidenciar cómo funciona el poder, el saber y la voluntad de verdad en la forma de producción subjetiva.

Así, artículos que, si bien abordan el tema de la educación inclusiva como una cuestión política que debe traducirse en transformaciones de los espacios educativos, donde se premie por la educación de calidad, lugares dotados de apoyos y condiciones de accesibilidad, todo esto bajo criterios de igualdad, justicia, equidad, hacen énfasis en un discurso aparejado a la calidad educativa, donde las transformaciones o cambios propuestos pugnan por constituir sujetos capaces, que puedan desplegar sus potencialidades (Pérez y Memije, 2015; Ochoa, 2019; Bautista, Turnbull, Saad y Vidal, 2016). Esto vuelve a colocar el deber de una ciudadanía en responder a la sociedad y sus exigencias y el papel que juegan los sistemas educativos en producir una educación que dote de capacidades a los chicos (Van-Dijk y González, 2013), por lo que es necesario que los apoyos al interior de las instituciones incluyan servicios de salud que ayuden a los estudiantes con alguna discapacidad (Cervera y Reyes, 2018).

Hay trabajos que, aunque dan cuenta de cuestiones como la relación entre las propuestas educativas y la identidad, intereses y visiones desde las cuales están

ubicados determinados estudiantes, cuando se conjugan a través de discursos como el de la eficacia escolar o la calidad en educación, los resultados de aprendizaje colocan nuevamente con fin último la producción de sujetos capaces de desempeñarse. Así, la discusión se sigue planteando, de forma simple, entre un individuo o un contexto, sin tomar en cuenta que es un todo que debería ser comprendido desde sus relaciones complejas.

Habría que superar este binarismo entre, por un lado, el contexto y, por otro, el déficit, como si fueran cuestiones que no están implicadas. En otras palabras, pensar que cada cualidad o condición, siempre está en relación con un contexto, por lo que seguir insistiendo en separar lo que forma un todo, puede llevar a esencialismos y reducciones ontológicas que devendrán en reducciones pedagógicas. Un ejemplo se tiene en el siguiente párrafo:

> Dentro de esto no hay que olvidar que es incorrecto el mencionar que los estudiantes tienen barreras, tienen BAP y/o poseen BAP en consideración que al hacer esto promulgamos que la problemática es el educando, no el ambiente. Pero, dada las especificaciones del quehacer en intervenciones puntuales que existen para determinados trastornos, síndromes y/o dificultades de aprendizaje para potenciar los procesos del desarrollo integral es necesario utilizar a su vez el concepto NEAE […] (Robles, 2021, p. 180).

Es necesario reflexionar sobre la lógica de las prácticas inclusivas, pues se corre el peligro que las tareas a realizar en las instituciones caigan en el terreno de la compensación y asistiendo a discursos como el de la accesibilidad o el de las acciones afirmativas y compensatorias, los cuales podrán hacer asequible lo educativo a partir de una serie de ajustes, dejando intacta las posiciones epistémicas que han estructurado las comunidades escolares.

Aquí, las perspectivas y discursos se tensionan, pues, por un lado, hay el reconocimiento de la posición social válida de los sujetos a partir de su voz, de los sentidos construidos y las experiencias de vida que logran expresar mediante una investigación que permitió basarse en dichas visiones. Aquí, la finalidad o centralidad de lógicas que buscan concentrarse en el rendimiento, en las capacidades mínimas que pueden considerarse cuestiones de desempeño para el desarrollo y progreso humano y social, entran en contradicción con perspectivas más fenomenológicas.

Cabe señalar que, pensar en una escuela eficaz, con calidad, puede representar, bajo cierta vigilancia, parte de lo que la inclusión debe buscar. Generar aprendizajes que les permitan a las personas poder participar de manera democrática en las decisiones sobre su vida, fomentar autonomía y ciertas formas de libertad. Sin embargo, cuando se hace énfasis en esos criterios, se corre el riesgo de perder de vista al sujeto, el cual deja de ser un fin en sí mismo para volverse un medio *para*. Pasa a ser un objeto cual instrumento para el desarrollo. Sobre todo, porque aún no se tiene claro qué es lo que implica la calidad educativa (Plá, 2019) o cuáles son los conocimientos y resultados de aprendizaje últimos que permitirán el progreso. Cuando la realidad le lleva delantera a la escuela, y a la propia capacidad humana, para poder internalizar todo el conocimiento e información que hoy por hoy circula de forma constante, la cuestión está en la mesura, en los cuidados y simetrías que hay que guardar entre una mirada basada en el desarrollo, y aquella que pierde de vista cierta sensibilidad sobre el cuidado de esos otros que, por razones y circunstancias diversas, no están llegando al estándar.

No es entonces que se deban abandonar los discursos de desarrollo y calidad, más bien, hay que desmontarlos para que no terminen siendo usados como forma clasificatoria sobre los sujetos, donde, al final, se puedan identificar los de calidad y los que no lo son (Plá, 2019), y, con ello, no se distinga la posición epistémica y el estatus ontopolítico que sirve, de forma subrepticia, para legitimar la aceptación de una desigualdad por vía la idea de diversidad.

Posición epistémica positiva

Hay trabajos que colocan a los sujetos de educación inclusiva como parte de una alteridad u otredad que deberían tener la misma posición social y epistémica que los demás. Es decir, el tratamiento no es pensado desde lo que les hace falta y es necesario compensar, sino del cambio mismo de la posición epistémica que no se ha dado en lo social y que, por ende, ha permitido la producción de desigualdades y exclusiones en el devenir. Por ejemplo, trabajos que abordan el tema desde una perspectiva crítica, colocando al centro a los sujetos en su existencia, como formas de vida valiosas, para lo cual es necesario trabajar desde otras pedagogías que sean capaces de reconocer la pluralidad y la diferencia como valor en sí mismo y no como condición deficitaria que debe ser producida para poder compensar y caminar hacia el desarrollo. Un cambio importante está en los propios cuestionamientos que hacen, que dejan de pensar en el sujeto y sospechan del contexto, de la forma en que se ha estructurado.

Ese contexto implica no solo lo referido a la escuela o al ámbito educativo, sino a las propias estructuras culturales que han permitido la estigmatización de lo diferente. Aquí cabe pensar si, dentro de esto no queda

nuestra propia cultura del trabajo, lo laboral y lo económico. Así, las cuestiones están en las condiciones que no son creadas a partir de esa interrogación del contexto, donde se piensan las barreras como esos arbitrarios que no permiten la participación plena.

En este marco, palabras como visibilizar y reposicionar, son centrales para pensar en procesos de auténtico reconocimiento y no de asimilación de lo dado. La investigación debería tener ese objetivo: reconocer que las voces que han sido silenciadas se hagan presentes, que esa ignorancia producida se difumine a partir de una nueva posición y del reconocimiento del sujeto como un sujeto de conocimiento, con un estatus ontopolítico que le consienta tomar las riendas de su vida. Evitar el epistemicidio implica un ejercicio de recolocación de la posición epistémica negativa, lo cual permite, la apropiación de las reglas y recursos.

> Aunado a esto la cultura de la discapacidad apartaría la identidad de la discapacidad, de las ideologías dominantes y hegemónicas; recrearía la discapacidad como agente en lugar de como otro cosificado, también reformularía la noción de yo como una identidad estética y manifiesta (Alcántara y Ornelas, 2018, p. 137).

Aquí, se plantea un enfoque alternativo y emancipador, lo cual se relaciona con la interculturalidad como vía de acción política, es decir, reactivar la politicidad del acto educativo que se ha desdibujado de los trabajos cuando se habla de inclusión. La discapacidad es un término político y se enfatiza como una construcción social donde se toman en cuenta relaciones políticas y subjetividades. Entendida así, implica una lucha por los derechos, y una categoría política.

La inclusión es también una lucha por la equidad, la justicia social, contra la exclusión y la ciudadanía. La educación y, en específico la escuela, debe transformar la sociedad. Por eso es importante hablar de las matrices de exclusión, ¿cómo la propia estructura escolar posibilita hablar de retrasados, reprobados, éxito-fracaso, normalidad-anormalidad?

En este marco, la atención a la diversidad debe dar cuenta de una respuesta acorde con las identidades. Un encuadre democrático de prácticas institucionales y curriculares consensuadas se debe plantear desde una perspectiva de interculturalidad como estrategia de inclusión, brindando no sólo soluciones de índole técnico que permitan la instauración de determinadas prácticas que puedan caracterizarse como inclusivas. Además, es necesaria la revisión teórica, lo cual sin duda refiere a los posicionamientos ontológicos y epistemológicos desde los cuales se emplaza determinada acción. Desde esta lógica, trabajar con la diversidad-alteridad-diferencia implica un paso importante, en la medida que permite acercarse a las posiciones epistémicas de los sujetos y transformar desde ahí los espacios.

En este tenor, hay trabajos que muestran la relación compleja entre los procesos de inclusión y los propios de la exclusión como lo son la violencia y la discriminación, haciendo énfasis en que, las afirmaciones de una capacidad individual, como naturaleza humana, han facilitado dichas formas que vehiculan y sirven de matriz para determinadas lógicas excluyentes, por lo que no solo es necesario cuestionar las culturas, las normas escolares y las prácticas pedagógicas. Además, es importante revisar el estatus ontopolítico desde el cual se emplaza el acto inclusivo.

Es decir, empezar a interrogar las formas en que ciertos conocimientos se han naturalizado y han posibilitado que determinadas formas de existencia no sean consideradas como legítimas o válidas en la escuela; pensar en cómo las estructuras curriculares han sostenido saberes que afirman formas de vida deseables, mientras niegan otras para después abrir sus puertas y querer asimilar y normalizar sujetos.

> […] el concepto de discapacidad homogeniza diversos tipos de limitaciones físicas, sensoriales, sociales, culturales, urbanísticas o a todas ellas. En su interior coexiste una diversidad de tipos de discapacidad y de personas, lo que se traduce en que hay mundos dentro del mundo de la discapacidad y todos ellos se comunican constantemente (Cruz, 2019, p. 123).

Por ejemplo, este trabajo invita a repensar en las construcciones simbólicas de las personas con discapacidad. Donde hegemoniza la presencia de la incompletud, como si el otro estuviera completo y ellos no, como si la falta de pierna y la llegada de esta los completara. En este sentido, habría que cuestionar en si todas las personas consideradas sin discapacidad realmente están completas en todo, si esa completud llega algún momento, o si en realidad hay incompletud, donde lo natural son sujetos carentes y deseantes. En esta línea, el texto critica la existencia de esa falta y el deseo de instaurar ciertas formas de compensación.

Una posición epistémica positiva invita a pensar incluso cómo hay más diversidad dentro de las categorías que se han establecido para nombrarla. Como dice el fragmento anterior, hay otros mundos posibles ahí donde la experiencia juega, donde las vivencias importan.

> El análisis realizado en este trabajo apunta a una gran variedad de factores, sin embargo, lo que interesa tiene que ver con uno en especial: la formación del profesorado desde una visión compleja y estructural que supere la individuación y clasificación y fomente la participación y comunidad. Lo anterior se antoja una condición necesaria para lograr la empresa inclusiva, no obstante, mientras los currículos que forman profesorado siguen estando centrados en las prácticas de rehabilitación y reparadoras, y en la realización de un diagnóstico "infalible" en la clasificación de las discapacidades", será muy difícil rescatar reflexiones interesantes sobre las relaciones que se juegan en los procesos inclusivos y las identidades que se constituyen en las interacciones del día a día, las cuales pueden ser el primer apoyo para superar las barreras que cotidianamente se ciñen sobre las personas con discapacidad (Cruz e Iturbide, 2019, p. 24).

Dejar de pensar que la única forma de existencia e identidad es lo que dice el saber que permite emitir un diagnóstico y, con ello, realizar un ejercicio de reducción ontológica que sólo facilita mirar al organismo defectuoso en un cuerpo que parece no ser más que sus síndromes o déficits.

> La escuela como espacio, no sólo de cohabitación sino de convivencia, ha de ser construido con el propósito de generar la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva o multicultural para permitir el encuentro de los actores, grupos o colectivos y favorecer una relación equivalencial, para que las demandas se reconozcan como legítimas generando la acción colectiva en la negociación con base en la alianza, diálogo y respeto (Aguilar, 2013, p. 57).

Por ejemplo, el texto del cual se ha extraído la cita anterior habla de diversidad multicultural e intercultural, del papel comunicativo de la educación, en general, como lugar de disputa. Hay una discusión de las identidades

donde se reflexiona la opción por la pluralidad como necesaria.

Así, es posible identificar trabajos que politizan la propuesta de educación inclusiva. Es decir, no la colocan en el plano de lo netamente científico, que premia procesos determinados de aprendizaje, y que, al final, sirven como herramientas para la vida adulta. Más bien, sitúan en su centro la cuestión de lo político como forma de pensar en la no neutralidad del espacio educativo y, por ende, en la producción de subjetividad que, muchas veces, no se identifica y que termina pensándose solo en términos de ausencia y desigualdad institucionalizada, y no como resultado de las posiciones epistémicas construidas.

> El problema de investigación que se aborda en este trabajo tiene que ver con las posibilidades de la realización de una educación inclusiva que se pueden vislumbrar rescatando el aspecto relacional y ético más que el instrumental y pragmático. Cuando se habla de educación inclusiva, muchas veces se le coloca desde una visión práctica, donde lo importante tiene que ver con el establecimiento de diagnósticos y la asistencia a niños que presentan alguna problemática escolar, invisibilizando el papel que juega el posicionamiento del profesorado frente al estudiantado y los contenidos escolares. Por tanto, el supuesto que se defiende en este texto apunta a la necesidad de mirar las experiencias educativas inclusivas desde una matriz relacional e interactiva, donde la subjetividad, las emociones y los valores son los elementos centrales que pueden servir de condición de posibilidad para construir escuelas y espacios inclusivos (Cruz, 2018b, p. 42).

Para entender la inclusión y, sobre todo la experiencia del sujeto con discapacidad es necesario también un componente ético que permita pensar, por un lado, que hay una interdependencia y vulnerabilidad que requiere de cuidados, eso es lo humano: y, por otro lado, que todo debe verse desde su cualidad situada, en relación con un

contexto desde el cual pueden valorarse las situaciones, no a partir solo de la existencia de una individualidad o de un contexto, la cuestión es relacional.

> El camino es muy largo, pero es urgente tomar en serio la idea de inclusión, pues los jóvenes no pueden estar en la calle expuestos a la violencia, la criminalidad, la pobreza y las múltiples formas de vulnerabilidad; deben, por el contrario, tener oportunidades educativas de calidad, que les doten de herramientas para construir un futuro digno y productivo. La escuela para todos, pública gratuita y laica, es uno de los mejores proyectos de la nación mexicana el cual no debe desdibujarse; por lo que es necesario que se comprenda como uno de los objetivos prioritarios de la democracia y el desarrollo económico. Desde esta perspectiva las ideas de inclusión educativa y de escuela para todos pueden ser vistas como acciones para la construcción de la paz en medio de nuestras sociedades extremadamente violentas e injustas (Arzate, 2015, p. 132).

Por ejemplo, para este trabajo, la escuela inclusiva es entendida como una escuela para todos. Hace frente a problemas de exclusión educativa presentes. Una escuela inclusiva es una escuela sin carencias, no pobre, con personal y currículum adecuado. Por otra parte, señala al modelo económico neoliberal como facilitador y causante de desigualdades, exclusión, estigma. La inclusión educativa es un reto político que hace frente a la desigualdad social, inequidad económica. Es una fuerza social y educativa compleja que se construye y realiza como procesos en sujetos e instituciones a contracorriente a las formas de desigualdad y violencia. Es un discurso académico y político.

En este tenor, las discusiones se parten de otros marcos interpretativos que no se reducen a lo que dictan los documentos de política, jurídicos o normativos, ni siquiera a lo planteado por las visiones que parecen ser

hegemónicas del tema. Destaca la idea que, para producir un espacio inclusivo, se deben cambiar las culturas, las prácticas y las políticas, haciendo del ejercicio una cuestión racional que puede cambiarse a partir de un diseño igualmente racional.

Cabe señalar que, no es que se niegue la utilidad o incluso los logros que se han tenido desde estas intervenciones a nivel óntico-tecnológico, pues sin duda, hoy por hoy, sí hay algunas prácticas y transformaciones es debido a estas perspectivas. Sin embargo, el problema parece plantearse desde otro nivel, el ontológico, donde a pesar de los avances, no se sabe a ciencia cierta si la posición epistémica se ha transformado; no se tiene certeza si hoy es posible mover las posiciones sociales y no solicitar a los sujetos que se muevan ellos; se desconoce si, auténticamente, hay una transformación justa que permite el ejercicio de reconocimiento de la alteridad u otredad; tampoco estamos en posibilidades de visualizar otras formas de exclusión, más sutiles, casi imperceptibles, pero cuyo impacto puede llevar a otras problemáticas no identificadas hasta ahora.

Desde este marco o mirada, la apuesta es por el reconocimiento en sí de la persona, como es, no lo que puede ser en potencia por el propio acto educativo e intervención pedagógica, sino en presente lo que significa y representa su existencia y experiencia en los espacios escolares. Lugares donde se juega su valía, donde ocupa una zona periférica y escasamente es protagonista central en el ejercicio coreográfico.

¿Qué nos deja este ejercicio sobre el estatus ontopolítico? Como ya se había mencionado, la posición epistémica, si bien puede no ser determinante, juega de forma central en la colocación o ejercicio de jerarquización de un determinado estatus ontopolítico. Por ejemplo, los

trabajos que siguen premiando la falta, la enfermedad, la carencia y la lógica compensatoria, posicionan desde una negatividad a los sujetos y, con ello, facilitan que su presencia no juegue de forma central, sino más bien periférica. Así, aunque los trabajos no lo abordan, es plausible la legitimación de los silencios, las ideas ignoradas, la infantilización y reducción de los sujetos a entes incompletos. Esto trae como consecuencia la normalización de la no participación por vía y explicación de la reducción ontológica realizada.

¿Qué tan legítimo es el discurso, idea y opinión de un sujeto colocado en un estatus ontopolítico inferior? Algunos trabajos lo muestran (aunque de forma tímida o al menos no desde este marco explicativo) cuando señalan la discriminación, la invisibilización, la exclusión y segregación de ciertos estudiantes. El problema es que no se logra explicar los por qué, al menos sociológica y epistemológicamente hablando. Por lo regular se señala injusticia, pero escasamente se busca comprender y hacer visibles los mecanismos sobre los cuales ese acto pudo producirse y reproducirse hasta nuestros días. Esto no permite dar cuenta de que parte del problema está incluso en las formas en que emplazamos y construimos nuestros objetos de estudio, en cómo imaginamos y posicionamos epistémicamente a los otros, a esos estudiantes que siempre son infantes o jóvenes en falta, casi rayando la irracionalidad, aquellos que se quedan al margen de la peligrosidad y la inestabilidad.

Lo anterior, todavía es enfático cuando se apuntan a procesos donde la discapacidad se hace presente. Aquí, la situación parece más evidente. Incluso, aunque hay trabajos críticos, se parte del supuesto que hay personas con discapacidad, lo cual refleja su esencia, escasamente cuestionando la etiqueta y, por ende, el estatus

ontopolítico que posee una persona rubricada bajo este significante.

Conclusiones

El motivo de que el poder gobierne, de que se lo acepte, reside simplemente en el hecho de que no solo nos pesa como una violencia que nos deniega cosas, sino que, en realidad, traspasa los cuerpos, produce cosas, causa placer, engendra saber, produce discursos. Hay que concebirlo como una red productiva que recubre todo el cuerpo social, y no tanto como una instancia negativa cuya función consiste en oprimir (Han, 2017, p. 35).

Un aspecto que hasta el momento se ha mostrado, aunque no de forma profunda, es la forma en que opera el poder en todo este proceso, sobre todo, cómo se inscribe en los cuerpos y posibilita ciertas subjetividades. Desde otra problemática teórica que ha implicado un tipo de perspectiva epistemológica rupturista que puede constituir nuevas visibilidades (Martínez, 2011), es que se ha emplazado este trabajo. Si bien, se ha intentado explicar el problema de la inclusión a partir de pensar en una posición y estatus que tienen las personas con discapacidad y la necesidad de realizar un desplazamiento hacia cierta positividad. Lo que algunos de los trabajos han mostrado es el peligro de una mirada ingenua de dicho movimiento. En otras palabras, la línea delgada existente entre reconocer la diversidad y diferencia como alteridad y otredad –tal cual es–, y la de intentar realizar un desdoblado de la afirmación del sujeto normal en todo proceso de inclusión.

El paso de una posición epistémica negativa a una positiva no implica observar a las personas con discapacidad como sujetos capaces de realizar lo que deseen. Es, más bien, reconocer que esas formas de existencia también son válidas, por lo que los procesos de inclusión

tendrían que intentar ver la riqueza ahí donde hay un ritmo diferente, un aprendizaje lento, más despacio, donde hay errores, no errores humanos, sino en la lógica a partir de la cual los saberes que son considerados verdaderos. En fin, en la constitución de una relación que permita imaginar que lo contrario al sujeto del rendimiento (Han, 2012), no es una referencia antagónica que no pueda estar en la escuela, a su tiempo y situación vivida, a las realidades que experimenta, sin que esto tenga que situarlo forzosamente en un sujeto en falta, necesitado, deficitario.

Cuando la inclusión de estudiantes con discapacidad signa por la enseñabilidad de los mismos, por el funcionamiento cual sujetos que deben responder a intereses que no son precisamente los de ellos, se antoja más a un ejercicio de gubernamentalización (Foucault, 2006), donde el espacio se ha dispuesto para gestionar las disposiciones y permitir emerger los deseos, siempre en condiciones de libertad. Aquí es visible la presencia del poder en toda su potencia, ahí donde la escuela "inclusiva" se antoja libre, pero siempre y cuando el camino lleve a un aprendizaje que vuelva "más inteligente y competitivo" al sujeto.

Una crítica realizada en este documento tiene que ver con la forma de poder que ha permitido o posibilitado el ejercicio de gubernamentalización mediante la disposición de un espacio que se antoja libre, pues puede permitir la adquisición de saberes, conocimientos y habilidades que den mayor libertad en una estructura supra; donde la ganancia estará en la adquisición de estatus económico que logre traducirse en la tan anhelada autonomía. Ahí, es posible pensar en un ejercicio de poder que produce sujetos, un sujeto educado que es enseñable;

un ejercicio de enseñabilidad, donde el sujeto se ha vuelto un medio y no un fin.

El reto entonces es el deslizamiento de esa negatividad a una positividad que no implica una subjetividad que premie la alta capacidad, sino que, más bien, reconozca que parte de la diversidad está incluso en la diferencia de poder aprender a los ritmos institucionales y para poder ser un exitoso trabajador –o no serlo– y, aun así, haya posibilidad de existencia.

Para muchos, hoy por hoy, la escuela inclusiva es aquella donde se aprende sí o sí, pero cuyos curricula (que marcan lo que debe ser aprendido), lejos están de responder a las diferencias y pluralidad, por lo que la trampa se establece al no usar un dispositivo represor, sino a instaurar el deseo por la normalidad, por competir y así, transformar a la inclusión en una competencia. Una escuela así ya no disciplina el cuerpo, sino gubernamentaliza el espacio, ejerce la positividad del poder que es productivo y constituye sujetos capaces y eficientes al sistema, aunque la vida, las fuerzas y los recursos se vaya en ello. Al final, se sentirá incluido por haber podido ser como los demás: un sujeto con capacidades y habilidades que puede poner en competencia y a quien, además, se le permite seguir distinguiéndose de otros que han quedado en el camino.

Para Foucault (2006), la gubernamentalización implica un ejercicio de poder donde el consenso, el deseo y la participación de los sujetos, al sentirse libres de elección, permite un complejo proceso de subjetivación, un ejercicio de sí donde lo más importante es ser funcional para poder tener los recursos y activos que faciliten el juego en lo social, aunque, esto dependa siempre de la posición social y de una serie de inversiones de tiempo y dinero que no todas las personas con discapacidad en

México pueden emplazar. Con ello se constituye una anatomobiopolítica que se sustenta, no solo en el ejercicio de las corporalidades, sino en una reflexión sobre el sí mismo como sujetos deseantes.

Lo anterior produce también nuevas líneas abismales (De Sousa, 2019) que se instituyen en el mismo momento que la posición ubicada en el tiempo-espacio, puede dotar de recursos y enriquecimiento a algunos, mientras lo negará a otros. Con esto, se abren nuevas brechas que ya no serán un problema estructural, sino individual, de capacidad de cada sujeto.

Las nuevas líneas abismales lograrán observarse entre los que podrán llegar y los que no, los que entonces, lograrán desear ser funcionales y aquéllos que no serán socializados en ciertas disposiciones internas y subjetivas que premien la acción, la participación, la inclusión, etc.

Como se apuntó en un inicio, las preguntas que guiaron este trabajo refieren a indagar ¿cuáles son los efectos que las políticas y la producción discursiva de educación inclusiva han tenido en la experiencia de la discapacidad en México? ¿Cómo se ha traducido, en las políticas de educación inclusiva en México, el significante discapacidad? ¿Cómo se constituye e instituye el sujeto de la discapacidad en la producción discursiva mexicana? ¿Qué formas de racionalidad sostienen las construcciones simbólicas de la producción discursiva sobre la educación inclusiva de la discapacidad?

La distinción entre finalidades y efectos ayuda a pensar que, si bien los documentos tienen como finalidad, en este caso, promover procesos de inclusión que tengan relación con formas de participación, convivencia y reconocimientos de sujetos que habían quedado al margen de los sistemas educativos; lo cierto es que, en su

diferimiento, los efectos pueden ser diversos e incluso contradictorios con sus propias intenciones.

Cabe recordar que todo documento, ya sea de política o científico, permite la afirmación de dos supuestos. En primer lugar, se afirma el estado de las cosas y las lógicas y relaciones que organizan sus elementos. En segundo lugar, se muestran afirmaciones de existencia, subjetividades, formas de ser ideales, correctas, deseables. Estas dos afirmaciones llevan a un ejercicio inmediato de negación ontológica de aquello que no está colocado en cierta posición y estatus que refleja lo que los horizontes de plenitud mandan.

En el tema de la educación inclusiva, política y conocimiento pueden encontrarse imbricados a tal grado que no sea fácilmente visible dónde inician los componentes éticos y de justicia que defiende un proceso de inclusión y cómo se articula con los principios científicos desde los cuales se han emplazado los educativos y escolares. De tal suerte que una cuestión puede estar apuntada en la finalidad del texto normativo, que sostiene un deber ser, un tipo ideal de existencia, que no precisa producción de conocimiento vía un ejercicio ubicado con cierta cientificidad y, otra, referida a los encuentros, prácticas y experiencias que son posibles a partir de las condiciones de recepción y espacios dispuestos para tal acto.

Lo cierto es que, ambas posturas, aunque genealógicamente se encuentran en posiciones diferentes, pueden estar de acuerdo en algunos momentos. Por ejemplo, es posible que, en los fines últimos, la concordancia se haga presente a partir de pensar en la importancia de un sujeto educado para lo social. Por tanto, el imperativo que, si el desarrollo y el bienestar viene dado por la capacidad, entonces la presencia de educación de tipo escolar puede

permitir la mejora en lo macro, lo meso y lo micro, implicando así las experiencias de vida de cada sujeto.

Ideales políticos pueden encontrar sus vasos comunicantes con propuestas pedagógicas que invitan a la desestigmatización de algunos sujetos que se habían encontrado al margen de las bondades de un aprendizaje que se antoja una herramienta central para hacer frente a los peligros y riesgos que toda vida experimenta. No obstante, en el devenir, en las formas en que se materializan los ideales y se emplazan las prácticas, los efectos pueden ser muchos, así como diversas interpretaciones, sentidos construidos y miradas realizadas sobre un mismo fenómeno.

Esto es lo que, sin duda, ha pasado con la propuesta de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad y su imbricación con dispositivos como la escuela. Realizar un ejercicio analítico de lo acontecido puede representar muchas vías y rutas posibles. En este trabajo se ha optado por seguir algunas pistas que la perspectiva genealógica ha mostrado como formas analíticas de los espacios y experiencias de subjetivación. Una de ellas tiene que ver con cierta mirada a los eventos, donde lo que importa no es dar cuenta de su paso por el tiempo a partir del orden de presentación y las referencias contextuales de la época. Aquí, más bien se han tratado de visibilizar los dispositivos que intervienen en eso que, hoy por hoy, se denomina inclusión de estudiantes con discapacidad. La intención radica en poder identificar las contradicciones, tensiones, vueltas de tuerca, reversos, suplementariedades y desencuentros que son posibles ahí en el choque de tecnologías, categorías y verdades.

En este trabajo se han identificado varios dispositivos que, en el objeto de estudio señalado, intentan operar desde sus propias prácticas, lógicas y estructuralidades.

Uno de ellos es de los más antiguos y, por ende, más difícil de capturar en su funcionamiento y de desmontar para su análisis. La escuela, como dispositivo, ha resistido en el tiempo, logrando la reproducción de ciertas lógicas que, a fuerza de iteración, han pasado como naturales, idóneas e, incluso, legítimas y válidas para poder emplazar un ejercicio educativo.

El dispositivo escolar está atravesado por la matriz tiempo-espacio y las formas arbitrarias de conocimiento que han sido colocadas en la síntesis experiencial entre la propia práctica *in situ* y los discursos que la han abordado, definido, delimitado y caracterizado. Lo cierto es que, hoy por hoy, realizar un ejercicio de desmontaje del dispositivo es una acción que puede llevar un esfuerzo importante ahí donde la naturalización y cristalización de lo dado se ha mostrado como forma verdadera de ser de lo escolar y, sobre todo, de existir en la escuela.

El problema en este punto es que escasamente se observa la arbitrariedad de ritmos, momentos y desplazamientos desde la cual está fundada. Para muchos, ha sido normalizada, de tal suerte que, el ejercicio coreográfico que repite sin cesar implica ya una norma que, al pasar de forma subrepticia, no siendo incluso objetivada, impacta de manera importante en la presencia y existencia de los que intentan habitarla.

Así, la escuela, como dispositivo y, a partir de una serie de tecnologías, permite la visibilización y la veridicción, no solo de la diversidad escolar, sino de las diferencias que existen a partir de la imposición del ritmo que deben seguir los estudiantes y las formas en que conviene dar respuesta al interior de sus aulas. Situada en toda una política de verdad, el dispositivo escolar consiente la identificación de una diferencia y diversidad que parece un desajuste estructural, pues no da respuesta cuando se

pide, incluso, para muchos casos, puede resistirse al ejercicio educativo, el cual también es subjetivo.

El problema que se ha querido demostrar no es tanto si es verdad que hay algunos sujetos que no responden a los mandatos y peticiones escolares (que no poseen las disposiciones, actitudes y aptitudes para dar una respuesta aceptable a lo escolar y, por ende, no demuestra desempeño ni capacidad), la cuestión radica en cómo, al no presentar una concordancia entre dispositivo y sujeto, toda la estructura (el saber, los conocimientos) ha ocupado su tiempo y esfuerzo en ubicar ciertas respuestas, pero partiendo, muchas veces, de preguntas equivocadas.

"¿Qué tiene este chico o chica que no aprende?" Suele ser un comentario recurrente (incluso inocente) que muchas veces se puede escuchar de boca de un profesor, pero cuyo contenido ontológico y epistémico lejos está de ser neutral e inofensivo. Aquí, lo que ha permitido el dispositivo escolar es la instauración de ciertas verdades a partir de una estructura que facilita ese campo de visión de forma intensa, al grado que, no hay poder simbólico que pueda negar lo evidente.

Un estudiante en la escuela puede recibir, casi de manera inmediata a su llegada, nuevas formas y actos para ser nombrado: retrasado, atrasado, distraído, lento, de lento aprendizaje, de altas capacidades, con problemas de conducta, con falta de actitud, con un trastorno, con un síndrome o con una discapacidad. Estos adjetivos surgen a partir de las relaciones que son posibles al interior de las instituciones educativas con la presencia de otros estudiantes cuya edad permite pensar una reducción ontológica a una fecha o etapa de vida. De esta forma, disminuye el impacto que tienen las diferencias de experiencias en cada sujeto. Con esto se facilita el acto

clasificatorio y de jerarquización que va dictado por el común denominador presente en las aulas y por lo que los curricula escolares marcan como baremo obtenido de un ideal de sujeto educado adulto que posee ciertas capacidades que son consideradas superiores.

Lo anterior tiene un efecto de verdad que puede ser visible a partir de la colocación –en cierta posición epistémica– del estudiante y su jerarquización en determinado estatus ontopolítico, produciendo exclusión, discriminación y violencias sutiles, que, en muchos casos, son legítimas.

Pudiera pensarse que los discursos de educación inclusiva han llegado precisamente para intentar acabar con el problema. Es decir, revisar las formas en que la escolarización se ha realizado, ubicar sus fallos y emplazar nuevas prácticas que tengan mayor respeto por las diferencias y diversidad. Sin embargo, como se ha mostrado en este trabajo, el problema ha sido la limitante de un interés restringido a ciertas posiciones sociales, lo cual, es idóneo si no fuera porque su complejidad no se agota en un reconocimiento como persona en su dignidad.

Aquí el problema ha sido que, si bien hay una intención de cambio de posición, un reconocimiento de un estatus como el de todos, las formas en que son referidos, nombrados y, por ende, relacionados, escasamente han permitido una transformación a profundidad. La referencia de ciertas subjetividades y sujetos como deficitarios no ha cambiado, aunque ahora se hayan modificado las formas de nombrar a las personas.

Ya no es válido llamar retrasado a un estudiante, mucho menos idiota o imbécil, pero hay formas sutiles se seguir reafirmando el plano de negatividad desde el cual existen en la escuela. Así, por ejemplo, desde las

políticas educativas que intentan hacer vigente un discurso de no exclusión, se realizan tenues deslizamientos que permiten la colocación en una posición epistémica negativa a muchos estudiantes. A través del sintagma necesidad educativa, se sigue reafirmando la falta, la carencia la incompletud, no solo de los sujetos con discapacidad, sino de la infancia y juventud en general, la cual siempre es nombrada como necesitada y carente, por tanto, es objeto de compensación y no así de una mirada simétrica que permita un diálogo entre pares.

Lo anterior ha instaurado ciertos regímenes de verdad desde las instituciones educativas que facilitan el emplazamiento de determinados discursos y prácticas que favorecen la visibilización de lo anormal, pero, además, la validación por vía ética de lo que es correcto, adecuado y deseable. Es aquí donde las políticas permiten hacer visibles las tensiones entre los ideales humanos que pueden denominarse inclusivos y las finalidades –también políticas– de las mismas por vía la instrumentación de una educación escolarizada.

Por ejemplo, han sido perceptibles las contradicciones y tensiones entre la colocación de la persona al centro, su reconocimiento de humanidad y dignidad y los tipos ideales afirmados, incluso por los mismos documentos sobre las formas que son deseables de ser una persona o un sujeto educado. Las afirmaciones en este sentido participan, pues posibilitan identificar las relaciones posibles –en varios casos antagónicas– entre una realidad experiencial y un ideal que ya no solo es normativo, sino ético e incluso moral.

El efecto visible está en la afirmación de humanidades deseables por vía la negación de lo que puede ser considerado incorrecto, anómalo e incluso peligroso. Estas afirmaciones hacen que posición y estatus no se vean

modificados ontológica, política y epistemológicamente, sino más bien reafirmados, ya no por la acción frontal de exclusión, sino por el dispositivo de gubernamentalización presentado que, a partir de pensar la libertad del sujeto, constituye también un espacio que invita a la transformación de mismidad, formas iguales de ser un sujeto educado.

Así, el significante discapacidad, en las políticas, ha cambiado de definiciones. Se ha presentado como una posición social que hace que una persona bajo ese rubro ya no sea pensada como ciudadano de segunda; se han mostrado su legitimidad a fuerza del derecho humano. Sin embargo, la mirada deficitaria que lo sigue colocando en una posición epistémica negativa y en un estatus ontopolítico inferior, sigue presente con mucha intensidad.

La idea de compensar lo que es vulnerable, de transformar y asimilar los cuerpos, de repararlos, sigue vigente. Como no se ha modificado la posición epistémica de "inválido", sólo se le nombra con otras palabras y referencias. Al final, un sujeto que necesita de educación para poder desarrollarse y participar en la vida, ve interrogada su existencia al paso que avanza en su trayecto escolar. En la escuela, su verdad sale a relucir como alguien que presenta dificultades por no responder como la mayoría al arbitrario curricular e institucional.

En este sentido, se esperaría que los documentos de política hubieran identificado la relevancia, no solo de los nombres que se les dan a los colectivos, sino de las asignaciones epistémicas que no dejan de apuntar entes y vidas en negativo. La discapacidad, lejos está de pensarse como un estatus de oprimido en las prácticas escolares, pues en el encuentro de la acción normativa con el dispositivo escolar, se sigue haciendo énfasis en la falta;

se les continúa nombrando desde esa referencia y, con ello, se prosigue afirmando la posición y estatus.

Algo similar pasa en la producción científica, la cual tiene múltiples vasos comunicantes con los documentos de política, al grado de poder asegurar que no hay texto que no haga referencia a alguno. Todos parten del reconocimiento de una necesaria inclusión, de un ejercicio de equidad y justicia, pero no todos han llenado estos significantes con los mismos sentidos. Y esto también ha sido fruto de las tensiones que también se hacen presentes en los documentos normativos. En estos textos, la educación ha devenido en aprendizaje (Plá, 2019) y, por ende, el derecho debe ser que todo estudiante pueda aprender, lo que, sin quererlo, coloca el problema como una cuestión epistemológica, puesto que los aprendizajes (como un derecho), siguen priorizando formas deseables y tipos de sujetos educados que puedan responder de forma funcional. Esto contrasta con las realidades y prácticas que se viven en los espacios institucionalizados.

De esta forma se produce un efecto de reafirmación de lo no deseado y, en muchos casos, el convencimiento de lo equivocado e incorrecto de colocar a cualquiera en cualquier lugar, cuando está visto que no todos son para la escuela (aunque lo digan las políticas y leyes). En este punto se esperaría que la producción científica pudiera identificar e iluminar formas posibles en congruencia con los ideales éticos plasmados en algunos documentos de política. Si bien esto es visible en los resultados, pues la invitación de todos es hacia la posibilidad de procesos que incluyan estudiantes y, así, se pueda atender a la diversidad, lo cierto es que siguen reafirmando posición y estatus.

A través de las propias estrategias, de las formas de nombrar, de las propuestas, son perceptibles miradas recurrentes sobre el sujeto y esporádicos cuestionamientos al dispositivo escolar. La verdad aparece como un llamado a la mejora de las prácticas y la instauración de los recursos para hacer más funcionales y capaces a los estudiantes ahí donde la desigualdad acecha y las experiencias subjetivas están atravesadas por un problema geográfico e histórico.

El resultado es una producción de sujeto y subjetividad que reafirma una idea e imagen de sujeto educado que, más que ser diversa, tiende a la homogeneidad. Sin embargo, esto es escasamente visible gracias al propio dispositivo de la educación inclusiva, el cual, como forma gubernamentalizada, funciona también para realizar ejercicios incompletos y periféricos de inclusión, donde el límite ya está dispuesto ahí donde no hay mucha posibilidad de funcionamiento y capacidad.

En este sentido, la educación inclusiva hoy puede entenderse como un dispositivo que busca la inclusión, pero cuyo efecto produce exclusiones justas y legítimas. La contradicción está en esa educación para todos y la afirmación de habilidades, conocimientos, destrezas, competencias colocadas como el umbral mínimo que permite llevar una vida adecuada y correcta, además de deseable.

La revisión de la literatura ha dado cuenta del aumento de la producción y, con ello, el interés sobre el tema. Sin embargo, hoy por hoy, todavía no se puede pensar que no existe necesidad de rectificaciones, de ciertos ajustes que permitan a la inclusión ser más incluyente. En este sentido, es necesario desmontar lo que se ha legitimado por tener un estatus de verdad. Esto no solo implica repensar las formas en que funciona el

dispositivo escolar, también las lógicas desde las cuales se han emplazado los discursos inclusivos.

El reto está en poder pasar lo negativo a positivo, lo inferior a lo superior en la coreografía que representa el escenario de los procesos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. Cambiar la mirada, desenfocar y regresar sobre lo andado para identificar en qué momento algo se ha perdido o se ha traducido de tal suerte que no ha facilitado la existencia de muchos. Tener en cuenta que todo lo que se dicta en materia de política y producción científica tiene tal estatus de verdad, por vía un ejercicio de veridicción que, apoyado en tecnologías y dispositivos, facilita darlo por hecho o dado y, proseguir haciendo más de lo mismo, sin tener capacidad de interrogar sus fundamentos más profundos, esos que se encuentran en los intersticios, que se asoman de forma tímida, pero que hacen la diferencia entre una vida que vale la pena de vivir y aquélla que no tanto.

Lo que aquí se ha presentado no pretende ser la explicación ni la solución última al problema, sino sólo problematizar lo que posiblemente de forma tímida no se ha puesto en duda, ha pasado por natural y normal, incorporándose a un *habitus* que ya no se interroga a sí mismo. Pensar los efectos en la subjetividad permite comprender las experiencias de vida de forma más cercana y, sobre todo, acercarse a explicaciones que intentan mostrar el funcionamiento, los mecanismos y lógicas que subyacen a los problemas que se presentan en el día a día, de los cuales solo vemos sus síntomas, pero escasamente parte de las causas que lo provocan.

En este sentido, identificar los dispositivos y sus relaciones con otros dispositivos, las formas en que estos son incorporados a las prácticas y, con ello, internalizados en ciertas subjetividades, puede ser el inicio para una

comprensión de dichas causas; facilitar la crítica tan necesaria hoy en día, sobre todo, por lo fácil que se legitiman prácticas, ideas, conductas que permiten la exclusión legítima y justa.

Como ya se ha mostrado, los alcances de este trabajo pueden ser limitados en la medida que no llegan a hacer contacto directo con las existencias que están sujetas a esos discursos sobre inclusión. No obstante, permiten la visibilización de un problema, una ausencia y error, ahí donde posiblemente no se ha resuelto o puesto en duda de forma constante. Es así como esta investigación tiene que ver con una segunda parte aún no realizada. Consiste en llevar a cabo un emplazamiento que reconozca, desde un plano investigativo, recuperar las experiencias de las personas con discapacidad en su paso por el dispositivo escolar.

Escuchar de primera mano sus opiniones, los sentidos construidos y las significaciones que las prácticas han tenido sobre sus vidas. Implica la construcción de un dispositivo heurístico que muestre las posiciones y estatus que no aparecen de forma concreta, pero que son el reflejo de las posibilidades auténticas de participación, ahí donde no se ha cumplido con los ideales normales y deseables de ser sujeto con capacidad, eficiente y competente.

Referencias

Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física. *Sportis Scientific Technical Journal*, *1*(3), 207-219.

Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Adriana Hidalgo Editora.

Aguilar Nery, J. (2015). Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento. *Perfiles educativos, 37*(147), 183-200.

Aguilar, J. (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. IISUE/UNAM.

Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: La educación intercultural en perspectiva. *Ra Xamhai*, *9*(1), 49-59.

Aguirre, O. (2018). El Estado mexicano frente al derecho fundamental a la educación. *Via iuris, 1*(24), 53-69.

Aguirre, R., De Casas, P., y Paramio, G. (2018). Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual leve. Un estudio de caso en la ciudad de Saltillo, México. *Universitas, 1*(28), 39-59.

Alcántara, N., y Ornelas, G. (2018). La interculturalidad y la discapacidad en entornos universitarios. Reencuentro. *Análisis de problemas universitarios, 29*(75), 133-154.

Alcedo, M., Gómez, Y., y González, R. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (IAPD). *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 152-162.

Álvarez-Rebolledo, A., Barrios, É., y Santos, M. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario "Percepción de la inclusión educativa en nivel superior. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 1*(53), 1-21. doi:10.31391/s2007-7033(2019)0053-009

Álvarez-Uría, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En B. Franklin, *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (90-120). Pomares-Corredor.

Angelino, A. (2009). Ideología e Ideología de la normalidad. En A. Rosato, y M. Almeida, *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (133-154). Noveduc.

Aquino, S., García, V., e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 1*(39), 1-21.

Archundia, E., y Cerón, C. (2018). Objetos de aprendizaje digital para personas con discapacidad visual en estructuras de datos: grafos (OAGRAF). *RIDE Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, 8*(16), 289-310. doi:10.23913/ride.v8i16.342.

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad.* Paidós.

Arriaga, M., Soto, M., y Arredondo, A. (2014). Atención a la diversidad en el preescolar. En T. Cárdenas, y A. Barraza, *Marco conceptual y experiencias de la Educación Especial en México* (142-170). Instituto Universitario Anglo Español.

Arzate, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un

contexto de desigualdad y violencia. *Revista de paz y conflictos, 8*(1), 103-134.

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 13*(2), 10-17. doi:10.1080/0159630930130203

Barrales, A., Pérez, M., y Cruz, O. (2019). Proyecto Bida: una intervención pedagógica para la inclusión de personas con discapacidad. En J. Pérez-Castro, y A. López, *Discapacidad, inclusión social y educación* (269-289). UNAM/IISUE.

Barraza, A. (2014). De la educación integradora a la educación. En T. Cárdenas, y A. Barraza, *Marco conceptual y experiencias de la Educación Especial en México* (30-51). Instituto Universitario Anglo Español.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad.* Morata.

Bautista, M., Turnbull, B., Saad, E., y Vidal, A. (2016). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamérica, 24*(1), 8-18. doi:10.48102/pi.v24i1.75

Beristain, A., y Cruz, R. (2019). Experiencias escolares e inclusión educativa de estudiantes de origen indígena en la educación superior. *Revista Inclusiones, 1*(6), 131-151.

Betanzos, N. (2019). *Las prácticas de crianza con enfoque inclusivo como estrategia para favorecer el desarrollo infantil temprano durante la primera infancia.* [Tesis de Doctorado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].

Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad.* Homo sapiens Ediciones.

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Indice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas.* CSIE.

Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social.* Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción.* Taurus.

Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico.* Siglo XXI.

Bourdieu, P., y Passeron, J. (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Fontamara.

Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir.* AKAL.

Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría.* Siglo XXI.

Brégain, G. (2022). *Para una historia transnacional de la discapacidad.* Siglo XX CLACSO.

Brogna, P. (2021). El campo académico de la discapacidad. Pujas por el nodo de sentido. *Acta Sociológica, 1*(80), 25-48.

Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical.* AKAL.

Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva.* Aprendizaje Visor.

Bury, J. (2009). *La idea del progreso.* Alianza Editorial.

Campa, R., y Contreras, C. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias imágenes, 17*(1), 9-24. doi:10.14483/16579089.12535

Cárdenas, T. (2014). Atención a la diversidad en el aula. En T. y. Cárdenas, *Marco conceptual y experiencias de la Educación Especial en México,* (30-51). Instituto Universitario Anglo Español.

Carro, A., y Lima, J. (2015). Políticas públicas para la inclusión educativa, en el caso del Programa de Estímulos a la Educación Superior en Terrenate, Tlaxcala. *Espacios públicos*, 18(44), 125-144.

Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (55-86). Gedisa.

Castillo, N. (2019). Educación inclusiva. Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis educativa, 23*(3), 1-11. doi:10.19137/praxiseducativa-2019-230304

Castro, E. (2016). La verdad del poder y el poder de la verdad en los cursos de Miche Foucault. *Tópicos*, *1*(31), 42-61.

Castro, R. (2023). *Dispositivos neoliberales y resistencia.* Herder Editorial.

Cerruti, P. (2012). La "Ontología histórica" de Michel Foucault. Apuntes de Método para el análisis crítico socio-cultural Sociedade e cultura. *Sociedade e cultura, 15*(2), 393-403.

Cervera, C., y Reyes, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendeinte en México. *Atenas, 3*(43), 72-88.

Chao, C., Reyes, M., Ramírez, G., Cunille, F., Torres, M., Torres, A., y Espinosa, A. (2018). Alfabetización emocional en estudiantes con discapacidad intelectual. *Didac, 1*(72), 48-63.

Cruz, B. (2019). El mundo y los mundos de la discapacidad. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas, 26*(75), 117-147.

Cruz, I., y Hernández, J. (2006). *Exclusión social y discapacidad.* Centro Editorial Universidad del Rosario.

Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPUE-e. Revista de investigación educativa, 1*(23), 1-23. doi:10.25009/cpue.v0i23.2172

Cruz, R. (2018a). Educación inclusiva y violencia escolar: notas para su abordaje desde la lógica de la

convivencia democrática. *Revista Educardi, 3*(1), 28-52. doi:10.7770/educadi-V3N1-art1906

Cruz, R. (2018b). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político- Educativas). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 41-57. doi:10.4067/S0718-73782018000200041

Cruz, R. (2019a). Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad: entre el diagnóstico y el reconocimiento. Aproximaciones a una violencia relacional. En J. Dorantes, *Investigaciones sobre violencia en la escuela* (151-170). Editorial Brujas.

Cruz, R. (2019b). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13 (2)*, 75-90. doi:10.4067/S0718-73782019000200075

Cruz, R. (2020). Estudiantes con discapacidad, inclusión y justicia educativa: una mirada desde los estudiantes de Educación Especial. *Emerging trends in education, 1*(3), 118-140. doi:10.19136/etie.a3n5.3759

Cruz, R., y Casillas, M. (2016). El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare, 20*(2), 1-26. doi:10.15359/ree.20-2.12

Cruz, R., y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior, 46*(181), 37-53. doi:10.1016/j.resu.2016.11.002

Cruz, R., e Iturbide, P. (2019). Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el

derecho a tener derecho. *Revista electrónica Educare, 23 (1)*, 1-27. doi:10.15359/ree.23-1.13

De Alba, A. (1990). Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de teorías educativas. . En A. Alba, *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación* (9-29). UNAM.

De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Etic@net*, 12(2), 216-230. doi:10.30827/eticanet.v12i2.12017

De La Cruz, G. (2019). Inclusión de jóvenes con discapacidad auditiva en educación media superior: reconstruyendo la labor docente. . En J. Pérez-Castro, y A. López Campos, *Discapacidad, inclusión social y educación* (227-249). UNAM/ISSUE.

De la Cruz, G. (2021). Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos. *Sinéctica. Revista electrónica de educación, 1(56)*, 1-24. doi:10.31391/S2007-7033(2021)0056-006

De la Cruz, G., y Matus, D. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos analíticos de políticas educativas, 25(102)*, 1-34. doi:10.14507/epaa.25.2979

De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 1(54)*, 1-15. doi:10.31391/S2007-7033(2020)0054-008

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y espaciales. Genealogía de la educación especial.* Noveduc.

De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur.* Editorial Trotta.

Diccionario de Oxford Languajes. (2022). doi:10.30827/revpaz.v8i1.2797

Dreyfus, H., y Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica.* Nueva Visión.

Dubet, F. (2010). *Repensar la Justicia Social.* Siglo XXI.

Dupret, M., y Sánchez, J. (2014). *Teorías críticas del sujeto. De Freud y Lacan a Foucault, Touraine y Levi-Strauss.* Universidad Politécnica salesiana.

Echeita. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Nárcea.

Escalante, A., y Villarreal, A. (2020). Testimonios y currículum: un vistazo a la formación de los educadores físicos y la inclusión de personas en situación de discapacidad. *Revista electrónica sobre ciencia, tecnología y sociedad, 7 (14)*, 1-22.

Esparza, A., Margain, L., Álvarez, F., y Benítez, E. (2018). Desarrollo y evaluación de un Sistema Interactivo para personas con discapacidad visual. *TecnoLógicas, 21*(41), 149-157.

Espinosa, J., Llado-Lárraga, D., y Navarro, M. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *Ciencia UAT, 16 (1)*, 116-135. doi:10.29059/cienciauat.v16i1.1508

Evans, B. (2016). *Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro.* Fondo de Cultura Económica.

Fendler. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En T. Popkewitz, y M. Brennan, *El desafío de Foucault* (53-85). Pomare-Corredor .

Figueroa, E., Palmeros, G., y Pérez-Castro, J. (2001). Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual. *Polyphōnía. Revista de educación inclusiva, 5 (1)*, 44-64.

Flores, V., y García, I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿Corresponden a lo que dicen las leyes? *Revista Educación, 40 (2)*, 1-20. doi:10.15517/revedu.v40i2.15851.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* Siglo XXI Editores .

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* La Piqueta.

Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del Sujeto.* La piqueta.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología, 50 (3)*, 3-20.

Foucault, M. (1991). El sujeto de Michel Foucault. En *Saber y Verdad* (128). La Piqueta.

Foucault, M. (1994). *Estética, ética y Hermenéutica.* Paidós.

Foucault, M. (2000). *Los anormales.* Paidós.

Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas.* Gedisa.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso.* Fábula Tusquets.

Foucault, M. (2006). *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población.* Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007a). *El nacimiento de la biopolítica.* Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007b). *El poder psiquiátrico.* Fondo de Culura Económica.

Foucault, M. (2010). *El coraje de verdad: el gobierno de sí y de los otro II.* Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2012). *Lecciones sobre la voluntad de saber.* Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N. (2017). ¿Redistribución o reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En J. Butler, y N. Fraser, *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (23-66). Traficantes de Sueños.

Fraser, N., y Honneth, A. (2018). *¿Redistribución o reconocimiento?* Editorial Morata.

Fricker, M. (2021). Conceptos de injusticia epistémica en evolución. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política, 10 (19)*, 97-103.

García, I., y Romero, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista electrónica Educare, 20 (1)*, 1-26. doi:10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee

García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomelí, K., y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación, 13 (1)*, 1-29. doi:10.15517/aie.v13i1.11712

García, I., Romero, S., Rubio, S. F., y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. Ac. *Actualidades investigativas en educación, 15 (3)*, 1-19. doi:10.15517/aie.v15i3.20671

García, M. (2006). *Espacio y poder: el espacio en la reflexión de Michel Foucault.* UAM.

García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei, 1*(74), 1-8.

García, L. (2014). La "discapacidad" en debate: puntos de tensión entre la vivencia comunitaria y la experiencia escolar. *CPU-e. Revista de investigación educativa*, *1*(18), 11-135.

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos, 34 (137)*, 99-118. doi:10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34119

Garnique, F., y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revisa internacional de investigación en educación, 4(9)*, 577-593. doi:10670/1.4ct1ov

Gavia, A. (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Ra Ximhai, 9 (4)*, 245-258.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente.* CLACSO-Siglo XXI.

Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, *La educación inclusiva, De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (13-24). Cuadernos de Educación.

Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada.* Amorrortu.

Grosfoguel. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistémicos. *Tabula Rasa, Revista de Humanidades, 1(19)*, 32-58.

Grzorna. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica. *Revista Investigación y Posgrado, 29 (2)*, 137-149.

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio.* Herder.

Han, B. (2017). *Sobre el poder.* Herder.

Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai, 12 (6)*, 399-420. doi:10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh

Iturbide, P., y Pérez, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH,1(11)*, 1-21. doi:10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007

Jacobo, Z., Vargas, S., y Paredes, M. (2014). *Integración e inclusión: función y desafíos de la investigación en México.* RIIE.

Laing, R. (1975). *El yo dividido. Un estudio sobre la salud mental y la enfermedad.* Fondo de Cultura Económica.

Le Breton, D. (1992). *La sociología del Cuerpo.* Claves.

Leclau, E., y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista.* Siglo XXI.

López, A. (2018). Accesibilidad académica en la educación superior virtual. En E. Alvarenga, *Las mil caras de la Universidad* (225-244). Dunken.

López, A. (2019). Accesibilidad académica en educación superior. En J. Pérez-Castro, y A. L. Campos, *Discapacidad, inclusión social y educación* (125-141). UNAM/IISUE.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa, 1(21)*, 37-54.

Márquez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista iberoamericana de educación superior, 6 (17)*, 135-158. doi:10.1016/j.rides.2015.02.002

Martínez, J. (2014). *Subjetividad, Biopolítica y Educación: una lectura desde el dispositivo.* Universidad La Salle.

Martínez, R. (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto.* PYV.

Martínez, R. (2023). *El irresistible objeto del poder.* CELAPEC, UAZ.

Mendoza, L. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista Educa-UMCH, 1(11)*, 115-127. doi:10.35756/educamch.201811.69

Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 1(50)*, 1-16. doi:10.31391/s2007-7033(2018)0050-009

Mezquita, Y., Sánchez, M., Morales, G., López, E., y Reyna, M. (2018). Regular and Special Education Mexican Teachers' Attitudes toward School Inclusion and Disability. *European Journal of Educational Research, 7 (3)*, 421-430. doi:10.129173/eu-jer.7.3.421

Monge, E. (2014). Saberes y Verdades, la construcción de una política de la verdad en Foucault. *El banquete de los dioses. Revista de filosofía y teoría política contemporánea, 1(2)*, 125-143.

Mouffe, C. (2011). En torno a lo político. *Fondo de Cultura Económica*.

Murillo, A. (2018). La educación inclusiva para todos. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa, 2 (1)*, 44-51. doi:10.5281/zenodo.3242818

Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. CPU-e.

Revista de Investigación Educativa, 1(24), 99-124. doi:10.25009/cpue.v0i24.2405

Nietzsche, F. (2019). *La gaya ciencia.* Ariel Quintaesencia.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia.* Paidós.

Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano.* Paidós.

Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva (Editorial). *Revista Colombiana de Ciencias sociales, 12 (2)*, 438-452.

Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad, 14 (2)*, 184-194. doi:10.17163/alt.v14n2.2019.03

Organización de las Naciones Unidas. (1982). Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad. https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/programa-de-accion-mundial-para-las-personas-con-discapacidad-4.html

Organización de las Naciones Unidas. (1993). Normas uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities

Organización de las Naciones Unidas. (1994). Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*.

https://unes-doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa

Organización de las Naciones Unidas. (2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI. *UNESCO*. https://unes-doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2016). Objetivos del Desarrollo Sostenible. https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final.* http://unes-doc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción.* UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Declaración de Salamanca*. *UNESCO*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2021). *Educación Inclusiva Hoy. Iberoamérica en Tiempos de Pandemia.* OEI: Estados miembros.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Editorial Cinca.

Palmeros, G., y Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación, 25 (49)*, 83-102. doi:10.18800/educacion.201602.005

Palmeros, G., y Morales, D. (2019). Éxito académico de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un análisis de los factores contextuales. En J. Pérez-Castro, y A. López, *Discapacidad, inclusión social y educación* (269-289). UNAM/IISUE.

Palos, Ú., Ortiz, V., y Méndez, A. (2014). Referentes teóricos en un estudio sobre significados y prácticas de mediación desde la educación. *Revista Intercontinental de Psicología y, 16 (1)*, 95-115.

Paraskeva, J. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Revista Con Ciencia Social, 1(3)*, 157-174.

Pérez, A., y Memije, N. (2015). Educación con inclusión en la Universidad Autónoma de Guerrero. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, 1(70)*, 161-170.

Pérez-Castro, J. (2014). Can Mexico achieve an inclusive education? An analysis of higher education policies of recent decades. *American International journal of social science, 3 (6)*, 77-88.

Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en

México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, (46)*, 1-15.

Pérez-Castro, J. (2019a). Tres modelos para ampliar las oportunidades de personas con discapacidad. En J. Pérez-Castro, y A. López, *Discapacidad, inclusión social y educación* (61-84). UNAM/IISUE.

Pérez-Castro, J. (2019b). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa, 19 (79)*, 145-170. doi:10670/1.Izbn44

Pérez-Castro, J. (2020a). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces De La Educación, 5 (10)*, 59-74.

Pérez-Castro, J. (2020b). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. Voces de la educación. *Voces de la educación, 5 (10)*, 59-74.

Pérez-Soto, C. (2012). *Una nueva antipsiquiatría. Crítica y conocimiento de las técnicas de control psiquiátrico.* LOM Ediciones.

Perrenoud, P. (2008). La construcción del éxito y del fracaso escolar. *Morata*.

Pié, A. (2014). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos Tránsitos sociales y educativos para la interdependencia.* UOC, España.

Pié, A. (2020). *La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia.* UB.

Plá, S. (2019). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad.* UNAM.

Poder Ejecutivo Federal. (2013a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Diario Oficial de la Federación.

Poder Ejecutivo Federal. (2013b). *Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad.* Diario Oficial de la Federación.

Poder Ejecutivo Federal. (2019). *Ley General de Educación.* Diario Oficial de la Federación.

Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia. (6a reimpresión).* Harvard y Cambridge.

Rawls, J. (2022). *La justicia como equidad. Una reformulación.* Paidós.

Reyes, R., y Prado, A. (2020). Las tecnologías de información y comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista educación, 44 (2)*, 1-32. doi:10.15517/revedu.v44i2.38781

Rivera, F., y Espínola, J. (2015). Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz. *Ra Ximhai, 11 (1)*, 153-168.

Robles, A. (2021). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Boletín Redipe, 1(10)*, 173-184. doi:10.36260/rbr.v10i1.1171

Rojas, G., Gómez, M., y García, N. (2013). El uso de un software educativo para promover el aprecio por la diversidad en alumnos de primaria. *Apertura, 5 (2)*, 16-29.

Saldívar, A., y Márquez, N. (2020). Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión Internacional-Local. *Voces De La Educación, 5 (10)*, 45-58.

Sánchez, N. (2012). El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad. *Democrática, Revista iberoamericana sobre*

calidad, Eficacia y cambio en educación, 5 (10), 149-163. doi:10.15366/reice

Sardán, N. (2012). *Discapacidad y educación superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante.* [Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca].

Secretaria de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación Básica 2022.*

Serna, A., y Castro, A. (2019). *Diagnóstico de estudiantes universitarios con discapacidad. Una acción de responsabilidad social universitaria.* En A. Hirsch-Adler y J. Pérez-Castro (Coords.), Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales (217-230). UNAM/IISUE.

Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Innovación Educativa, 18 (78)*, 115-141.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad. Falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía, 1(41)*, 11-22.

Skliar, C. (2015). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia.* Miño y Dávila Editores.

Skrtic, T. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. En B. Franklin, *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (35-72). Ediciones Pomares.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria.* Edición Morata.

Solís, P. (2017). Discriminación estructural y desigualdad social. *CONAPRED*.

Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos.* Siglo XXI Editores.

Toboso, M. (2017). *Capacitismo.* En R. Platero, y M. y. Rosón, *Barbarismos quuer y otras esdrújulas* (73-81). Editorial Bellaterra.

Toboso, M., y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales… y otros lechos de Proscuto. *Política y sociedad, 47 (1)*, 67-83.

Van-Dijk, S., y González, A. (2013). El derecho a la educación en la cotidianeidad escolar. *Entre ciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento., 1 (2)*, 149-159. doi:10.21933/J.EDSC.2013.02.033

Vázquez, F. (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de Uso.* Dado Ediciones.

Vázquez, M. (2016). *Apoyo a grupos vulnerables y prácticas en modificación de conducta desde la universidad.* (89-107). UABC Artificios Sueños y quimeras.

Vázquez, M. (2018). *Seguimiento de alumnos especiales en educación superior. El caso de la UABC.* (63-89). UABC Artificios Sueños y quimeras.

Vilchis, V., y Arriaga, J. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista educación, 42 (1)*, 69-86.

Villaescusa, M. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Revista Joned, Journal of neuroeducation, 3 (1)*, 90-98.

Villaruel, M. (2012). Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la educación inclusiva. *Perspectiva educacional. Formación de profesores, 51 (2)*, 4-20. doi:10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.105

Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva.* La Muralla.

Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad.* Fondo de Cultura Económica.

Zabala, J. (2015). Epistemicidio como negación del reconocimiento1 Pensar la educación en las estructuras espacio-temporales de producción y reproducción de desigualdades sociales. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus, 1 (7)*, 45-54.

Zapata, I., López, J., y Rivera, M. (2015). La inclusión educativa una mirada desde los docentes-tutores del bachillerato universitario: retos y desafíos. *Ra Ximhai, 11 (49)*, 355-367. doi:10.35197/rx.11.01.e2.2015.26.iz

Esta edición de
Saberes y política sobre educación inclusiva
se diagramó y digitalizó
en el mes de enero de 2026.