

La inclusión de personas con discapacidad en la educación: una mirada desde la biopolítica

*Including people with disabilities in education:
A perspective from biopolitics*

RODOLFO CRUZ VADILLO

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Resumen

Este trabajo tiene como propósito problematizar el tema de la inclusión de personas con discapacidad en la educación. Se parte del supuesto que las propuestas de educación inclusiva adolecen de ciertas reflexiones de carácter ontológicas y epistemológicas que pongan la situación en clave biopolítica, pues si bien hay abordajes políticos y pedagógicos, no se han cuestionados los fundamentos que permiten la existencia de formas de segregación y exclusión que pasan por legítimos y que, al hacerlo, hacen plausible la negación y asignación de una posición de sujeto de conocimiento a las personas con discapacidad, lo cual facilita su reducción ontológica a mero organismo y, con ello, la individualización del problema a una cuestión didáctica y médica a través de discursos biologicistas sobre el cuerpo. En este sentido, la propuesta arqueogenealógica de Foucault puede posibilitar nuevas aproximaciones analíticas al realizar un ejercicio de desmontaje del dispositivo escolar que posibilita un ejercicio de patologización y psiquiatrización de los sujetos sin reconocer el plano estructural y sus relaciones con discursos, prácticas y normatividades que favorecen la producción de cuerpos deficitarios e ilegítimos, por ende, no deseados.

Palabras clave: discapacidad, sujeto, subjetividad, biopolítica, educación, inclusión.

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-2561-1559>

Correo electrónico:
rodolfo.cruz@upae.p.mx

Abstract

The purpose of this paper is to examine the issue of the inclusion of disabled people in education. It is assumed that proposals for inclusive education lack certain ontological and epistemological reflections that place the situation in a biopolitical context, because although there are political and pedagogical approaches, the foundations that allow for the existence of forms of segregation and exclusion that are considered legitimate have not been questioned. By doing so, they make it plausible to deny and assign a position of subject of knowledge to people with disabilities, which facilitates their ontological reduction to mere organisms and, with that, the individualization of the problem to a didactic and medical issue through biologicistic discourses on the body. In this sense, Foucault's archaeo-genealogical proposal can enable new analytical approaches by dismantling the school system that allows for the pathologization and psychiatrization of subjects without recognizing the structural level and its relationships with discourses, practices, and norms that favor the production of deficient and illegitimate bodies, which are therefore unwanted.

Key words: *Disability, subject, subjectivity, biopolitics, education, inclusion.*

Introducción

El presente trabajo se propone tensionar críticamente las formas predominantes en que se concibe la inclusión de personas con discapacidad dentro del ámbito educativo. En buena medida, las nociones más difundidas de educación inclusiva, pese a su valor político y pedagógico, aún omiten una problematización desde coordenadas ontológicas y epistemológicas que permitan situar el fenómeno en su real dimensión biopolítica.

Las estructuras que sostienen la exclusión y la segregación continúan operando bajo supuestos naturalizados que otorgan legitimidad a prácticas que niegan a las personas con discapacidad su lugar como sujetos de conocimiento. Este desplazamiento ontológico las reduce a entidades biológicas mediatizadas cuya problemática es reinterpretada como un asunto individual de índole pedagógica o clínica. Así, el discurso biologicista sobre el cuerpo sirve como anclaje para despojar a estas personas de su potencia política.

En este contexto, la lectura arqueogenealógica de Foucault permite un desmontaje del dispositivo escolar, evidenciando cómo opera un régimen de saber- poder que patologiza y psiquiatriza, sin dar cuenta de los marcos estructurales que lo posibilitan. Dicho régimen produce cuerpos deficitarios, no reconocidos y, por tanto, no admitidos plenamente en el espacio educativo.

En las últimas décadas, la inclusión de personas con discapacidad en la educación ha sido un asunto reiterado en las políticas públicas mexicanas (SEP, 2022). Sin embargo, el ideal de una escuela que albergue la diferencia sigue en tensión constante, incluso desde los propios movimientos sociales protagonizados por personas con discapacidad, en diálogo con otros ejes de desigualdad como el género, la etnicidad y la orientación sexual. El núcleo del problema radica en que muchas formas de exclusión se han institucionalizado bajo argumentos aparentemente objetivos, ya sea en clave biológica o por la reducción de las personas a organismos defectuosos (Laing, 1975).

Esta legitimación del orden excluyente impone como reto no sólo la transformación de las prácticas educativas o institucionales, sino una revisión estructural que alcance los niveles simbólicos, sociales y económicos donde se configuran estas formas de exclusión. Buena parte de la literatura sobre inclusión ha concentrado sus esfuerzos en transformar las prácticas escolares proponiendo ajustes

en las metodologías de enseñanza y aprendizaje que permitan una mejor convivencia (Cejas, Cermeño y Páez 2014; de la Cruz, 2012; Murillo, 2018; Robles, 2021).

Esta tendencia, si bien necesaria, ha reforzado la idea de que los cambios deben ubicarse principalmente al interior de las escuelas. Tal es el caso de Both y Ainscow (2000), quienes proponen la transformación de culturas políticas y prácticas escolares como pilares de la inclusión (Cárdenas, 2014; Hernández y López, 2014; Mendoza, 2018). Pero incluso cuando se abordan estos conceptos, la mirada tiende a quedarse en el ámbito institucional, sin proyectarse hacia las lógicas estructurales que nos atraviesan.

Reducir la inclusión a una vía para alcanzar la calidad educativa (Aguirre, 2018; Van Dijk y González, 2013) constituye una forma de replegar el problema a lo individual. En esa misma línea, pensar que basta con fortalecer la autoestima o el desarrollo emocional de los estudiantes (Campa y Contreras, 2018) implica mantener la segmentación del problema, enmarcándolo dentro de límites psicopedagógicos que escinden su dimensión política. Estas aproximaciones tienden a omitir que el fenómeno de la exclusión es multicausal y estructural, y no puede abordarse únicamente desde un plano instrumental.

La solución no radica únicamente en renovar técnicas pedagógicas ni en capacitar docentes, sino en abrir el problema a interrogantes más profundas que comprometan los fundamentos epistemológicos sobre los que reposa la idea misma de inclusión. En contraste, algunas perspectivas han intentado ampliar el horizonte de análisis considerando la inclusión como un problema de justicia social y de derechos humanos (de la Cruz, 2020; Lormendez y Cano, 2020). Esta mirada impulsa el reconocimiento de las personas con discapacidad como titulares de derechos, desplazando su figura desde la asistencia hacia el empoderamiento político y simbólico. Ello demanda reconfigurar las representaciones sociales que históricamente han despojado a estas personas de agencia.

Diversos modelos han intentado explicar la discapacidad (Palacios 2008; Brogna, 2009), y a lo largo del tiempo, las personas con discapacidad han sido catalogadas desde sujetos prescindibles hasta portadores de un don divino, pasando por su instrumentalización como objetos de asistencia o caridad (Barton, 2008). Frente a esta genealogía, el modelo social y de derechos emerge como una respuesta que intenta politizar el problema, cuestionando su reducción a lo técnico, médico o filantrópico. Esta perspectiva representa un intento por restituir el carácter político de la discapacidad y, con ello, interpelar sus implicaciones sociales y educativas.

En México, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) ha sido un referente clave para construir un nuevo marco normativo y simbólico (Brogna, 2009; Palacios, 2008; Pérez- Castro y Cruz- Cruz, 2021). No obstante, el énfasis en el reconocimiento ha desplazado el análisis del cuerpo como territorio político, manteniéndolo bajo la tutela del modelo médico (Toboso y Guzmán, 2010).

El resultado ha sido una división artificial entre lo simbólico y lo orgánico, entre el discurso de derechos y la práctica clínica. Esta decisión deja intacta la idea de que el cuerpo discapacitado requiere reparación o tratamiento (Barton, 1998) como si su diferencia fuera una esencia que debe ser corregida para lograr su integración. Esta lógica sigue presente en los espacios escolares que se dicen inclusivos, donde el dispositivo psi (Braunstein, 2013) permanece activo, operando desde la evaluación, el diagnóstico y la intervención terapéutica.

Para muchas familias, la inclusión se materializa a través de la educación especial, entendida como espacio aparte (Cedeño y Cruz, 2020). Las propuestas pedagógicas y las políticas públicas, aunque impulsan cambios significativos, han tendido a agregar más que a transformar, sin cuestionar los pilares ontológicos y epistémicos que hacen posible la exclusión. En ese sentido, la hegemonía del modelo basado en el déficit se

mantiene, incluso cuando se recubre con un discurso progresista. La politización del cuerpo ha sido omitida, y mientras se insiste en reconfigurar el entorno escolar, se deja sin cuestionamiento la matriz de sentido que reduce el cuerpo a lo biológico.

Esta omisión impide construir una mirada que articule cuerpo, discurso y poder en una lógica que desnaturalice las formas contemporáneas de exclusión. Superar esta limitación, exige complejizar el análisis, reconociendo cómo la discapacidad ha sido ontológicamente reducida a una anomalía biológica. La transformación simbólica y jurídica no puede realizarse sin una articulación más profunda que vincule las esferas educativas, económicas y sociales.

Esto requiere romper con la segmentación epistémica que aborda la inclusión como un conjunto de compartimentos estancos sin diálogo entre sí. La tarea pendiente es entonces construir marcos onto-epistemológicos que restituyan al cuerpo su dimensión política y lo conecten con las condiciones estructurales que configuran la exclusión. Solo así será posible avanzar hacia una concepción de la inclusión que no se limite a intervenir sobre los síntomas, sino que cuestione radicalmente las condiciones que hacen de la diferencia una marca de exclusión.

Para superar las explicaciones simplistas que, por un lado, pugnan por un cambio representacional a través del plano legal y de los derechos humanos y otras que intentan modificar las prácticas pedagógicas al interior de las escuelas, sin problematizar a los cuerpos con discapacidad, por considerar que esto es perteneciente al campo biológico y, por ende solo una cuestión de tratamiento médico, es necesario un abordaje con mayor complejidad, no solo ver el problema como biológico, por un lado y político por otro, sino como un todo biopolítico.

Educación, cuerpo 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 teóricas pedagógicas, didácticas o educativas, sino a las propias de la discapacidad, son centrales, 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, 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 (s/f) 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 abismal (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 (mirada médica).

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 misma 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 pasa 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 currícula 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 capacitadas 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 (Broncano, 2020) 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. Es así que se hace necesario un deslizamiento que no solo implica nuevas metodologías y ordenamientos normativos que inviten al cambio representacional y, por ende, de actitud. Hace falta una reflexión que intente no solo politizar el cuerpo sin trastocar otros discursos sobre el mismo, sino reconfigurar las explicaciones que permitan entender los mecanismos que han posibilitado resistencias, esencialismos, reduccionismos y simplismos en la construcción de conocimiento en los procesos de inclusión de las personas con discapacidad. En este marco, es imperativo recuperar su propuesta teórica y metodológica con la finalidad de objetivar las formas y lógicas desde las cuales es posible proceder. Dicha propuesta se basa en el ejercicio arqueogenealógico propuesto por Michel Foucault, el cual, como se mostrará a continuación, puede posibilitar ampliar los campos de visibilidad del fenómeno estudiado y contribuir a otras explicaciones más complejas.

Propuesta arqueogenealógica de Foucault: hacia una comprensión de los procesos de inclusión de personas con discapacidad en la educación

Para Foucault (1979), su teoría debe servir como una caja de herramientas que permita 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 (Vázquez, 2021).

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. En este texto, se hace uso de algunas herramientas de dicha

caja para poder aproximarse a la problemática en torno al 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 cual, a continuación, se presenta 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, más bien, hacer una historia del presente (Foucault, 1979). 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” (Vázquez, 2021):

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

La noción de dispositivo no se centra en una construcción teórica que pretenda explicar lo social, sino que se orienta hacia el establecimiento de una analítica, es decir, una serie de elementos metodológicos que facilitan la aproximación a ciertas redes de relaciones desde las cuales se ha gestado e instituido lo social, o bien, un espacio específico en el cual habitan, existe y se vinculan individuos. Desde esta perspectiva, el dispositivo no solo revela la presencia de conexiones entre instituciones, prácticas sociales y formas de gobierno, que buscan modelar las maneras de ser, actuar y conocer del individuo en un periodo histórico concreto, sino que también se erige como un acontecimiento (Martínez, 2014). “Como señala Foucault, el dispositivo es esencialmente estratégico, lo que implica una cierta manipulación de las relaciones de poder, una intervención racional y consensuada en estas relaciones, ya sea para bloquearlas o para estabilizarlas y aprovecharlas” (Foucault en Agamben, 2014, p. 8).

El dispositivo muestra su efecto 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, para ajustarse a los tiempos institucionales, a los currícula escolares, a los espacios demarcados que lo sujetan a un ritmo, 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 (mirada médica). Una vez que esto ha pasado, viene un proceso de individuación, donde es apartado para ser examinado y poder 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/posición del sujeto (Broyna, 2023), 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.

Lo anterior permite relacionar lo visible con lo decible. Recuperando, 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 precondition 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).

Lo importante 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 los mismos. 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 (Boggino, 2011).

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, 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 (Broncano, 2020), que consiente reafirmar qué formas de existencia son las normales, adecuadas y aquellas que no lo son.

Por otro lado, posibilita una exploración de las conexiones regulares y susceptibles de cambio entre enunciados, lo cual implica entender los discursos como conjuntos de enunciados que configuran tanto la manera en que concebimos algo como la forma en que intervenimos en función de ese pensamiento (Vázquez, 2021). 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 determinada coherencia simbólica a partir de lo que es posible ser dicho en determinado régimen de verdad.

Un ejemplo puede ser cuando se identifica 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 es visible en ciertas ideas de la producción científica que también se muestran en las políticas sobre personas con discapacidad.

Aquí lo importante es 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, sostener la evidencia empírica de lo que es visible en la escuela y, por otro, señalar 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, 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.

Lo anterior implica también exponer de manera sistemática las posturas del sujeto y sus interacciones. El objetivo es desglosar minuciosamente los sujetos y grupos de individuos presentes en los textos, así como reconstruir lo que cada tipo de persona debería expresar dentro del contexto de las reglas implícitas en el texto (Vázquez, 2021). Así, 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.

Con lo anterior se da paso a explorar las áreas de aparición de los objetos discursivos. Estas son las áreas institucionales y, por ende, normativas, en las cuales se sitúan las prácticas discursivas y los hablantes en calidad de autoridades sociales reconocidas. Se requiere analizar las instituciones que obtienen autoridad mediante la generación de discursos, al tiempo que establecen los límites en los que pueden operar y desenvolverse los objetos discursivos (Vázquez, 2021)

Haciendo visible el problema 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 hay ciertas categorías que conformaron determinados discursos que permiten 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.

Aquí lo central es 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 permite la producción de cierta subjetividad. Con estos ejercicios se puede llegar a identificar cómo funcionan los dispositivos como la escuela a partir de la producción de subjetividad. Por ejemplo, en este trabajo se da cuenta que una tecnología que hace posible el ejercicio inclusivo está relacionada con la construcción de ciertas subjetividades que busquen ser funcionales al sistema y responder con autonomía a los retos enmarcados en lo social.

Al final, mediante una tecnología del yo, desde la cual es posible de producción de cierta subjetividad que coloca y reafirma determinadas formas de ser y estar en el mundo por encima de otras que, 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.

Por todo lo anterior, el concepto de la “biopolítica” recuperado de Foucault (2007) puede ser una herramienta importante para poder comprender el fenómeno desde su complejidad, sin realizar un ejercicio de análisis que separa el todo e invisibilice las relaciones de poder que participan en la interacción de sus partes.

Los procesos de inclusión de personas con discapacidad en clave biopolítica

Una vez que se ha marcado el emplazamiento analítico que permite la propuesta foucaultiana de una arqueo-genealogía y haber señalado, grosso modo, ciertas reflexiones sobre el objeto de estudio, ahora procederemos a pensar el problema desde la propuesta biopolítica. Para Foucault (2007), la biopolítica implica una serie de acciones sobre las formas de actuación y la subjetividad de las personas. Diferente a la forma en que tradicionalmente se entiende la cuestión de lo biológico, por un lado y lo político por otro.

Por ejemplo, lo biológico está en el plano de lo natural, por ende, todas las explicaciones como las que se refieren a la corporalidad son asunto de los discursos que no solo intentan explicar lo que está en ese campo disciplinario, sino controlar y vigilar el orden discursivo que hace aparecer dicha propuesta como verdadera y, en muchas ocasiones, única para la explicación de su objeto. Así, como ya se había mencionado, la discapacidad, siendo un problema del campo biológico, está ordenada discursivamente por los enunciados que señalan la verdad de la misma, como una condición del ser humano que, en muchos casos es deficitaria por un estatus de enfermedad, es decir, está ubicada como negatividad.

Por otra parte, está en el plano de la política, el cual se antoja posicionado desde otro campo disciplinar, donde lo que interesa es el ordenamiento correcto de las cosas, así como la construcción de normas y leyes que permitan la convivencia y participación de los sujetos en el plano social. No obstante, la función de las mismas no se limita a cuestiones materiales o económicas (por ejemplo, dinero, bienes, etc.) también implica la conformación de órdenes subjetivos que impactan molecularmente en los sujetos a quienes van dirigidas, facilitando la introducción de determinados discursos que buscan delinear y establecer la posición y la condición de los sujetos a través de una serie de criterios que involucran relaciones entre poder, conocimiento y verdad (Foucault, 2007).

Las nociones de biopoder y biopolítica, usualmente escritas por Foucault con un guion entre ambos términos, han generado un renovado interés en años recientes y han sido objeto de reinterpretación a través de su obra, especialmente con la progresiva publicación de sus cursos en el Collège de France. Aunque Foucault atribuye un significado específico al término "biopoder", reconoce que puede tener dos alcances distintos. En un sentido general, se refiere a las formas de ejercicio del poder que se centran en la vida biológica humana. Esto abarca tanto el poder sobre los cuerpos individuales (como las disciplinas y la anátomo-política) como el poder sobre la población o la especie (la biopolítica). Así, la biopolítica se presenta como una de las dos posibles formas del biopoder, y en su sentido restringido, se entiende como sinónimo de biopolítica. Este uso se refiere al conjunto de mecanismos mediante los cuales los aspectos biológicos fundamentales de la especie humana entran en el ámbito de la política (Castro, 2011)

Para Foucault (2006a), la biopolítica puede explicar nuevas formas de gobierno, es decir, del paso de la fijación sobre el individuo hacia un marco más amplio que estaba basado en una idea primaria de población. Así, diferencia la biopolítica de la anatomopolítica, siendo la primera una forma de conducción de las conductas hacia el grueso de los sujetos y la segunda una forma de intervención sobre el cuerpo- individuo en su condición de organismo.

Aunque Foucault abandonará rápidamente el concepto de biopolítica introduciendo en su lugar el de la gubernamentalidad, dicha categoría será útil para explicar ciertas problemáticas o fenómenos, así como objetos de estudio. En este caso, permitirá aproximarnos el tema de la discapacidad en los procesos de inclusión en educación.

Por biopolítico no se hace referencia a la simple suma entre la cuestión biológica y la política, sino a una articulación que en su ejercicio permite visibilizar y complejizar las explicaciones. Todo ejercicio biopolítico es aquel que por medio de una serie de normativas permiten la producción de existencias y subjetividades. Aquí, la política se encarga de la organización del *bios*, de lo que es existente y que no está libre de sesgos, posicionamientos y, sobre todo, poder.

La biopolítica se refiere a la racionalización de los desafíos planteados a la gestión gubernamental por parte de los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos en calidad de población, como la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad y la raza (Foucault, 2006b). Esta forma de poder se encarga, por tanto, de varios aspectos: 1) la proporción de nacimientos y muertes, las tasas de reproducción y la fecundidad de la población, es decir, la demografía; 2) las enfermedades endémicas, su naturaleza, extensión, duración e intensidad, y la higiene pública; 3) la vejez, las enfermedades que excluyen al individuo del mercado laboral, así como los seguros individuales y colectivos y la jubilación; 4) las interacciones con el entorno geográfico y el clima, el urbanismo y la ecología. En este contexto, se entiende la biopolítica como la regulación de la vida biológica de la población por parte del Estado (Foucault, 2006a).

Con la instauración del biopoder y la biopolítica, según la expresión famosa de Foucault, se ha alcanzado el "umbral de la modernidad biológica" (Foucault, 2006b, p. 188). Este cambio se refleja en la evolución del concepto de poder, donde el hombre moderno, en contraposición al hombre de la antigüedad, ve amenazada su vida biológica por la política misma (Foucault, 2007).

Dicha racionalización de los principios de gobierno hace visible las lógicas y formas en que es posible abordar la temática de la discapacidad y su inclusión en la educación. Por ejemplo, en el caso de la primera, hace plausible no sólo la regulación de las personas con discapacidad por medio de los dispositivos de salud, ubicando lo patológico en las formas individuales de existencia y no en las estructuras normativas

que hacen posible más bien una patología de orden sociocultural o estructural (Ponce, 2024).

Lo anterior ha posibilitado que se considere legítimo el aborto por temas de discapacidad y se haya naturalizado, a través de los actuales estudios de genética, que sea deseable una normalización de lo humano, por tanto, también la búsqueda de estados de “salud” donde no existe entidad orgánica que se considere deficitaria. Así, por cuestiones de salud, se legitima una ausencia o no existencia de sujetos con discapacidad, pues no solo se consideran incapaces de realizar los trabajos (lo que combate el modelo social y de derechos), también facilita la negación de su humanidad a través de su colocación en una posición donde se les niega su estatus de sujetos de conocimiento.

Este ejercicio de racionalización “biopolítico” se presenta cuando, por medio de políticas y nuevas metodologías y prácticas se busca la inclusión de sujetos con discapacidad, pero no se ha dado un deslizamiento epistémico donde dichos sujetos han sido colocados en una posición de lo deseable. La única opción “aceptable” es la normalización de la diferencia, la asimilación de las conductas, deseos y formas de existencia a la normatividad social, sin que esto implique un auténtico reconocimiento por vía la transformación de una práctica discursiva que coloque a estos sujetos en el plano de lo deseable y no de lo enfermo e inclusive peligroso.

Lo anterior impacta en los procesos de inclusión pues, aunque se busca que convivan en los mismos espacios, la biopolítica circulante permite un proceso de inclusión corporal, es decir, su presencia, pero no así su reconocimiento en el plano epistémico como sujetos legítimos. Pues en el campo escolar lo que sigue afirmándose es un tipo de sujeto con determinadas habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que no solo son consideradas normales, sino también deseables y no peligrosas.

Por tanto, la inmovilidad de la biopolítica existente que premia cuerpos capaces, normales, eficientes, etc., hace que los procesos de inclusión social y escolar sean cuestiones individuales, que incluso deben ser atendidos desde una anatomopolítica al interior de las instituciones educativas, esto con la fuerza de un biopoder cuyas herramientas son la psiquiatrización, patologización y medicalización de lo que es considerado inaceptable.

En otras palabras, el dispositivo biopolítico, el cual es escasamente recuperado a nivel de las políticas y las prácticas educativas llevadas a cabo al interior de los centros escolares, hace plausible que existan políticas educativas que afirmen lo normal y deseable y que, al hacerlo, nieguen lo que no aparece como aceptable. Instituyendo que busquen la normalización de los cuerpos no sólo a través del dispositivo *psi*, sino también de la gubernamentalización de los espacios educativos que promueven de forma indirecta pautas de ser y estar en la escuela, también consideradas como deseables.

La educación inclusiva, en este marco, sin una reflexión biopolítica, corre el riesgo de volverse otro dispositivo que facilite el ejercicio de poder a nivel molecular para constituir no solo cuerpos dóciles y disciplinados, sino también deseantes de ciertas disposiciones cognitivas, conductuales y corporales. El reto de una educación inclusiva que aborde el tema de la discapacidad es mirar las prácticas discursivas desde un plano biopolítico, esto implica identificar los fundamentos ontológicos y epistémicos que se han establecido y constituido sobre los cuerpos, los cuales son considerados deficitarios y enfermos, no por una condición orgánica, sino por una asignación de posición (Brogna, 2023), que los hace pasar como indeseables e ilegítimos. Permitiendo la legitimación de exclusiones, segregaciones y otras prácticas que pasan a ser el común denominador en toda experiencia de inclusión escolar.

Conclusiones

En este trabajo hemos problematizado el tema de la inclusión en la educación de la discapacidad. A partir de una caja de herramientas foucaultiana, abordamos un problema que está vigente en México y en el mundo y que sigue sin poder resolverse de forma aceptable. En el sistema educativo, la idea de una educación para todos se ha materializado en políticas y estrategias para hacer una educación más inclusiva. No obstante, dicho ejercicio, aunque expuesto en el plano jurídico- normativo y propuesto a través de un cambio didáctico- metodológico, lejos está de ser algo resuelto.

La tesis de este texto es que la problematiza se ha abordado desde diferentes flancos, pero no articulados y puestos en tensión. Por ejemplo, el discurso de la educación inclusiva es visible en un plano político, a través de leyes y ordenamientos que mandatan la inclusión y condenan la exclusión y discriminación de cualquier tipo. Como respuesta, las pedagogías y didácticas han señalado varias rutas como lo es el diseño universal para el aprendizaje, donde se plantea un cambio en la forma de gestionar lo curricular, la planificación y las características de las prácticas escolares.

El resultado ha sido, en muchos casos, la producción de exclusiones justas y legítimas que en el intento de materializar la inclusión han emergido como efecto de lo propuesto. Esto es visible en México con la existencia de estudiantes con discapacidad que no asisten a la escuela. La Encuesta Nacional sobre el Acceso y Permanencia a la Educación (ENAPE, 2021) revela que 1.8 millones de individuos, con edades comprendidas entre los 3 y los 29 años, nunca han asistido a la escuela. Este grupo incluye a personas con discapacidad física o mental.

Además, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) de 2022, aproximadamente un tercio (33.8%) de la población con discapacidad de 12 años en adelante informó haber experimentado discriminación en los últimos 12 meses. Dentro de este grupo, casi la mitad (49.6%) identificó su condición de discapacidad como la causa de la discriminación, mientras que el 26.1% mencionó que fue debido a su edad.

En este marco, la cuestión radica en la inmovilidad y más bien afirmación de una biopolítica que permite la individualización del problema al patologizarlo, haciendo no deseables, peligrosos y enfermos una diferencia por vía la asignación de una posición de inasimilables a los sujetos con discapacidad. Dicho ejercicio es visible incluso en las prácticas consideradas “inclusivas” donde el dispositivo psi está presente con la naturalización de psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, en los espacios educativos, con la firme encomienda de buscar anormalidad y tratarla para su normalización, ya sea desde una anatomopolítica, es decir, una serie de intervenciones legítimas sobre el cuerpo a través de los especialistas o de forma indirecta, a partir de la transformación de espacios que, interviniendo en el contexto, posibilitan la presencia de ciertas prácticas que apunta a nivel molecular, es decir, que permiten la emergencia de sujetos deseantes de cierta normalidad, capacidad, habilidad, etc.

Referencias

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Adriana Hidalgo Editora
- Aguirre, O. (2018). El Estado mexicano frente al derecho fundamental a la educación. *Via iuris*, (24), 53-69.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Morata.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata
- 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). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Siglo XXI.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157- 187). Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P. (2023). Una noción triádica. Condición, situación y posición de discapacidad. *Revista Andamios*, 20 (52), 33-362 DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i52.1019>
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. AKAL
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Aprendizaje Visor
- 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
- Cedeño, N. y Cruz, R. (2020). Legados representacionales de la discapacidad y su arraigo en la educación inclusiva. *Polyphōnía. Revista de educación inclusiva*, 4(1), 273-291.
- Cejas, L., Cermeño, M., y Páez, M. (2014). Capítulo 7. Competencias docentes para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad auditiva en educación básica. En T. Cárdenas y A. Barraza (Coords.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial* (pp. 174-201). Instituto Universitario Anglo Español.
- Cárdenas, T. (2014). Atención a la diversidad en el aula. En T. Cárdenas y A. Barraza (Ed.). *Marco conceptual y experiencias de la Educación Especial en México* (pp. 30-51). Instituto Universitario Anglo Español.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI Editores
- De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Etic@net*, 12(13), 216-230. doi:10.30827/eticanet.v12i2.12017
- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (54), 1-15. doi:10.31391/S2007-7033(2020)0054-008
- De Sousa, B. (2019). El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur. Editorial Trotta
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2006a). *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Clacso- Siglo XXI.
- Goffman, E. (2001) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu
- Hernández, J., y López, A. (2014). Capítulo 1. La cultura inclusiva desde la mirada de alumnas/os de educación primaria. En T. Cárdenas y A. Barraza (Coords.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial* (pp. 11-44). Instituto Universitario Anglo.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). ENAPE 2021: Presentación de resultados. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Encuesta Nacional de Discapacidad 2022. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf
- 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
- Lormendez, N. y Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-27. doi:10.15517/aie.v20i2.41665
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, Biopolítica y Educación: una lectura desde el dispositivo*. Universidad La Salle
- Mendoza, L. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista Educa - UMCH*, (11), 115-127. doi:10.35756/educaumch.201811.69
- Murillo, A. (2018). La educación inclusiva para todos. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 2(1), 44-51 doi:10.5281/zenodo.3242818
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Cinca.
- Pérez-Castro, J., y Cruz-Cruz, J. (2021). Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 39-54. doi:10.4067/s0718-73782021000100039
- Pié, A. (s/f). *La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. UB
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación Básica 2022*. SEP
- Ponce Valdivia, F. A. (2024). Patologías estructurales y sí mismos en la discapacidad: hacia una terapia familiar crítica. *A&H Revista De*

- Artes, Humanidades Y Ciencias Sociales*, (19), 114–126. Recuperado a partir de <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/397>
- Robles, A. (2021). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Boletín Redipe*, (10), 173-184. doi:10.36260/rbr.v10i1.1171
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Proscuto, *Política y sociedad*, 47 (1), pp. 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