



### Análisis de micropolíticas en la Institución educativa desde aportes de Foucault: lo normal y lo anormal

*Analysis of micropolicies in the educational institution from Foucault's contributions: the normal and the abnormal*

**Flavia María Manoni**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

flavianamani@gmail.com

**Elsa Yolanda Cáceres**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

elsayolandacaceres@gmail.com

**Jimena Aguirre**

Instituto de Formación Docente Continua (IFDC Bariloche)

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina.

aguirrejimena1978@gmail.com

Recibido: 05/11/2020

Aceptado: 23/12/2020

**Resumen.** Michel Foucault afirma que analizar un discurso supone tratar de llegar a la red de estructuras que lo conforman; desentramar elementos ausentes y presentes, ubicaciones y significados de esos elementos. El poder opera para crear, vigilar, y normalizar, y en otros términos, los cuerpos hacen y operan lo que desea y quiere el poder normalizador. Cabe interrogarnos sobre las funciones de la institución educativa en este sistema normalizador o sociedad homogeneizadora. ¿Cómo la escuela

entreteje procesos normalizadores? Abordamos a la discapacidad desde las subjetividades, entendiendo que en ellas se imprimen verdades arraigadas sobre la naturaleza humana y la sociedad. En diálogo con categorías foucouliticas, habilitamos interrogantes que ponen en cuestión esas reglas móviles que gobiernan –muchas veces– aseveraciones que pueden ser tomadas como falsas o verdaderas en diferentes épocas, pero que sin duda alguna, terminan por ordenar y controlar a la sociedad y a los sujetos. Esas reglas sociales asumidas en un tiempo determinado crean un sistema de normalización y, por ende, de convicciones, principios, creencias y de realidades que fabricadas nutren juegos de poder regidos por criterios de normalidad y anormalidad.

**Palabras clave.** Discapacidad, Micropolíticas, Institución educativa.

**Abstract.** Michel Foucault affirms that analyzing a discourse involves trying to reach the network of structures that make it up; unravel absent and present elements, locations and meanings of those elements. Power operates to create, monitor, and normalize, and in other words, bodies do and operate what normalizing power desires and wants. It is worth asking ourselves about the functions of the educational institution in this normalizing system or homogenizing society. How does the school weave normalizing processes? We approach disability from subjectivities, understanding that ingrained truths about human nature and society are imprinted on them. In dialogue with Foucaultian categories, we enable questions that call into question those mobile rules that govern –many times– assertions that can be taken as false or true at different times, but that undoubtedly end up ordering and controlling society and people subjects. Those social rules assumed at a certain time create a system of normalization and, therefore, of convictions, principles, beliefs and of realities that, when manufactured, feed power games governed by criteria of normality and abnormality.

**Keywords.** Disability, Micropolitics, Educational Institution.

## 1.1 La “anormalidad” entendida desde el poder normalizador

En este capítulo abordamos a la discapacidad desde las subjetividades, entendiendo que en ellas se imprimen verdades arraigadas sobre la naturaleza humana y la sociedad. En diálogo con categorías foucouliticas, habilitamos interrogantes que ponen en cuestión esas reglas móviles que gobiernan –muchas veces– aseveraciones que pueden ser tomadas como falsas o verdaderas en diferentes épocas, pero que sin duda alguna, terminan por ordenar y controlar a la sociedad y a los sujetos. Esas reglas sociales asumidas en un tiempo determinado crean un sistema de normalización y, por ende, de convicciones, principios, creencias y de realidades. Estas realidades fabricadas nutren juegos de poder regidos por criterios de normalidad y anormalidad.

En las sociedades actuales son las tecnologías del poder las que articulan procesos de disciplinamiento y regulación sobre los cuerpos, las que ejercen procesos de normalización de las experiencias subjetivas como de nuestros procesos colectivos. Foucault estudia al cuerpo como un eje principal, él considera al cuerpo como un texto donde se escribe la realidad social. Desde esta perspectiva, las formas de gobierno vigilan y orientan el comportamiento individual a través de distintas instituciones: la medicina, la escuela, la fábrica, la cárcel, el ejército; estas entidades dotan al sujeto de estrictas normas corporales y de una manera de actuar y de obedecer.

Las tecnologías del poder mueven a la vida y a los sujetos a través de una lógica disciplinaria.

Así, que la función principal es encauzar las conductas y para ello se utilizan tres elementos: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. En el caso de la discapacidad, el discurso “experto” de la medicina ha estructurado el marco interpretativo del paradigma rehabilitador. Dicho discurso ha planteado ya hace más de cien años los conceptos de lo normal y lo anormal que organizan a una sociedad en una división de cuerpos sanos y cuerpos enfermos, en personas con y sin discapacidad.

Michel Foucault exhibe que analizar un discurso supone tratar de llegar a la red de estructuras que lo conforman; desentramar elementos ausentes y presentes, ubicaciones y significados de esos elementos. Relaciones entre el sujeto, su discurso y el discurso social ideal que dan cuenta del interjuego del trabajo, la producción y el consumo, que según Foucault, construye un tipo de subjetividad cada vez más individualista. El poder opera para crear, vigilar, y normalizar una masa de trabajadores y para introducir y disciplinar consumidores; es más no hablamos de masas de explotados sino que de excluidos. Hacemos referencia a una anatomía política, que configura igualmente una mecánica del poder que define cómo se puede hacer presa el cuerpo de los demás. En otros términos, los cuerpos hacen y operan lo que desea y quiere el poder normalizador (hegemónico) (Foucault, 1998).

Por lo antes dicho, cabe interrogarnos sobre las funciones de la institución educativa en este sistema normalizador o sociedad homogeneizadora. ¿Cómo la escuela entreteje procesos normalizadores? Nuria Villa Fernández y María Soledad Arnau Ripollés afirman que: “la escuela común hoy sigue siendo un espacio un tanto hostil e inaccesible para muchas personas con diversidad funcional, que quieren emprender estudios en escuelas de enseñanza primaria o secundaria” (2009, p.3). Tal como sostiene Miguel Ferreira (2008), la discapacidad adquiere sentido en un contexto cultural, la discapacidad se piensa aún como una desviación de la norma o patrón cultural; es decir, la conducta normal se analiza de acuerdo a intereses estructurales y estructurantes que se vuelven formas de opresión que discriminan al equivocadamente denominado “discapacitado”. La normatividad corporal ocluye, discrimina, excluye en una búsqueda de perfección inalcanzable (Ferreira, 2017). La discapacidad hoy en día se constituye en un fenómeno social de opresión, susceptible de conformar una teoría social. Podemos hablar de la superposición de diferentes formas de opresión cuando hablamos de la discapacidad, se trata de opresión de distintos sistemas: el neoliberal, el patriarcal, el racial, el de clases (aporofobia). Ello implica un sustrato, la insuficiencia sobre el que se edifican las estructuras sociales que la delimitan, la oprimen y la comprimen. En la confluencia de la resistencia y la opresión reside un cuerpo que hace y se expresa, y que manifiesta su singularidad con el deseo de incorporarse a los significados y prácticas de los que han sido históricamente incluidos. La tarea de reapropiación de la experiencia emancipatoria encarnada, por parte de las personas con discapacidad no es tarea fácil, dado todo el conjunto de dispositivos (materiales, representacionales, ideológicos y científicos) que actúan relegando su existencia a la mera condición de espécimen patológico que transitan fuera del cauce de las reglamentaciones normativas (Ferreira, 2017, p.27).

Se configuran ciertos ejes de análisis que permiten la deconstrucción de las formas de poder homogeneizantes de lo normal: el pensamiento crítico decolonial y feminista y movimientos sociales que habilitan la comprensión de la discapacidad en tanto fenómeno social, que refiere a su ineludible sustrato material: “la insuficiencia”. Este estigma ha derivado por siglos, en tanto sistema de opresión a las personas con discapacidad en una histórica exclusión de acceso del

trabajo, educación y a las principales modalidades de participación social.

Históricamente dicha identidad ha estado marcada por prejuicios y estereotipos que han dejado como resultado la discriminación, la exclusión y el aislamiento de las personas con discapacidad, expresados en una vulneración de sus derechos y en una deuda de justicia social por el reconocimiento de su ciudadanía. En tal sentido, denegar otras identidades en la persona con discapacidad es una obstinación que restringe posibilidades y oportunidades de ser reconocido desde otras posibilidades de ser y hacer. Para concluir este punto se plantea que la relación normalidad/discapacidad es por lo general considerada en bloque, o tomando, a veces las diferencias entre diversas discapacidades. No obstante, esta relación, como dice Lugones, oculta una de las intersecciones fundamentales, y es la de que entre normalidad y discapacidad están las mujeres con discapacidad. En esa perspectiva la intersección de opresiones invisibiliza el modo histórico y específico en el que las mujeres han sido constituidas como “las discapacitadas”.

## 1.2 La institución educativa y su construcción discursiva excluyente

Tomar en consideración el contexto contemporáneo, a la hora de abordar la temática de la discapacidad, para no caer en idealismos o proyectos instalados en falacias epistemológicas, desnuda en la actualidad como el sistema educativo invisibiliza la desigualdad y la exclusión de las diversidades. Las personas con discapacidad son uno de esos colectivos que las dinámicas contemporáneas condenan a la inexistencia social y la escuela no es ajena a ello. Ahora bien, la educación institucionalizada cumple funciones ambiguas y no del todo a-problemáticas. Se considera que la escolarización es uno de los principales recursos para una plena integración social pero de allí a la inclusión hay un largo camino. Dicha integración pasa, según los dictámenes ortodoxos, por la incorporación al mercado laboral de forma activa y productiva.

El planteo de Miguel Ferreira radica en que la cultura que transmite la escuela no es la cultura de la “humanidad”, sino la cultura de aquellas minorías que dirigen los destinos de la humanidad. Las personas con discapacidad no sólo no tienen acceso, en su gran mayoría, a instituciones educativas de enseñanza común, sino que no tienen acceso a prácticamente ninguno de los cauces en los que se expresa la convivencia colectiva y esto se reproduce en los distintos ámbitos.

El discurso crítico se trasladará a la discapacidad desde el plano individual al colectivo, haciendo evidente que, en gran medida, es el contexto social el que contribuye a la construcción de un determinado sentido en torno a la discapacidad. Es este entorno el que determina la existencia de las personas con discapacidad, excluyéndolas de la participación social, recluyéndolas y aplicándoles medidas rehabilitadoras; construyendo espacios físicos que no tienen en consideración sus necesidades; generando estereotipos discriminatorios; etcétera. Este discurso tendrá influencia en el ámbito académico con la denominación de “modelo social” de la discapacidad y promoverá la idea de que la discapacidad es una cuestión de “opresión”, la opresión de un colectivo de personas por parte de unas estructuras sociales que no las toma en consideración. De este modo, se promoverá una práctica orientada, no ya a la rehabilitación clínica, sino a la movilización política, a la reivindicación de derechos y de una condición de ciudadanía plena a la inclusión. La discapacidad de esta forma será entendida como un fenómeno social que impone condiciones estructurantes y excluyentes sobre un colectivo del

que se prescinde: la discapacidad no radica en el cuerpo del sujeto, sino en las estructuras sociales opresivas. Visibilizar este proceso es poner en escena el cuerpo, hacer evidente la propia condición vital en su desenvolvimiento práctico; es asimilar la diversidad como dimensión definitoria de nuestra existencia, dejando de lado la tendencia homogeneizadora que se impone desde los discursos de autoridad. Así, el aprendizaje desde la infancia sobre “convivir” con la discapacidad, promueve “el alojar” lo diferente, lo diverso; cuando no alojamos lo distinto se nos manifiesta como ajeno, distante e incómodo (Ferreira, 2011). ¿Cómo construimos una nueva “política del cuerpo” en el ámbito educativo? Una real educación inclusiva supone resituar el cuerpo en un espacio que naturalmente lo estigmatiza, reconfigurar el espacio a partir de la corporalidad: la “inclusión” no es una medida “geográfica” (trasladar cuerpos de un lugar a otro; de un centro segregado a otro de integración), sino vivencial, debe comportar la apropiación del espacio a partir de una posición activa (el espacio material, el representacional y el afectivo) debe generar nuevas modalidades de relaciones sociales en las que la discapacidad esté presente, lo esté a través del cuerpo que la expresa y la define (Ferreira, 2017, p.27). La discapacidad es pensada como una de las múltiples diversidades que constituyen la experiencia humana, y no como la condición deteriorada e insuficiente de unos cuerpos que no se amoldan a las imposiciones normalizadoras y opresivas.

Las imposiciones normalizadoras nos alejan de la mirada liberadora de la educación, y por ende reflexionar sobre la práctica educativa, dentro de un sistema que surge como un dispositivo disciplinario, de selección y homogeneización que garantiza la reproducción de las desigualdades sociales y los sistemas de opresión, nos lleva a repensar la institución educativa, sus prácticas, sus saberes y haceres. Para visibilizar estos sistemas y convertirlo en un espacio abierto y creativo, promotor de la diversidad y de la singularidad, lo educativo se debe entender como un campo problemático y por ende un espacio en el que la discapacidad se incluye como parte de una experiencia cotidiana. Alejarnos de estos preceptos estructurantes implica una matriz de aprendizaje que echa por tierra los presupuestos de la lógica de la normalización, un aprendizaje vivido, encarnado, in-corporado. Sin embargo, la escuela ha sido parte y continúa siéndolo del modelo médico rehabilitador, a pesar de las leyes nacionales y provinciales que avanzan hacia otro enfoque de la discapacidad. En otras palabras, prevalecen aún en las micropolíticas educativas, imaginarios sociales que se traducen en discursos y prácticas que entran en tensión con las micropolíticas inclusivas.

Para Michel Foucault, los “anormales”, no están en un campo de oposición sino de gradación de lo normal a lo anormal. Su existencia en el discurso no remite a los saberes de la medicina y el derecho en sí, sino a una práctica particular que adultera la regularidad de la institución médica y legal y esto es llevado a la institución escolar. Este término se liga al funcionamiento de un poder que el autor llama ‘poder de normalización’, activando así una instancia de control sobre esta nueva categoría de personas “con discapacidad”. La “anomalía”, se constituye a partir de tres elementos o figuras: el monstruo humano, el individuo a corregir y el niño masturbador. Con respecto a lo que aquí nos interesa, Foucault encuentra en el derecho romano una distinción jurídica entre el monstruo y el lisiado, el defectuoso, el deforme; es decir, lo que hoy llamamos persona con discapacidad.

En este sentido la educación es un campo de ejercicio del poder que puede ser entendido bajo los planteamientos de Foucault, pues como él establece (1998, 1992), continúan existiendo los grandes mecanismos secretos mediante los cuales una sociedad transmite su saber, y se

perpetúa a sí misma bajo una apariencia de saber. Estos aparatos están todavía en pie: periódicos, televisión, hospitales, etcétera. Por lo que si se quiere estudiar el poder, “se trata de estudiarlo partiendo de las técnicas y de las tácticas de dominación” (Foucault, 1992, p. 147), que en relación a la institución educativa será, a partir de los discursos, de las normas, de las relaciones de poder que están presentes en las concepciones de normalidad y anormalidad y su mirada en la organización escolar. Es allí, donde los procesos de inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria han seguido caminos lentos en función de los compromisos políticos de los gobiernos, de las leyes educativas que los fueron respaldando, pero también del tipo de organización escolar de cada establecimiento y las condiciones internas que le son inherentes, como las prácticas, saberes y los discursos educativos.

De esta forma el autor en relación a las vivencias de las personas con discapacidad, brinda un instrumental conceptual variado y esclarecedor, que se constituye en una caja de herramientas importante a la hora de hacer inteligibles ideas, acciones y simbolismos que permiten una coherencia explicativa y descriptiva de la abrumadora evidencia de las relaciones sociales de grandes sectores de niños, niñas y adolescentes excluidos del sistema educativo común.

### 1.3 De la exclusión a la segregación y de la integración a la inclusión

Si la escuela sigue siendo uno de dispositivos privilegiados por los Estados para la educación de masas, bajo el postulado de la educación para todos; podemos decir que ha sido traducido como un proceso de homogenización (en el que todos hacen lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera. Si la escuela adoptó, como modelo eficiente las pedagogías de la cinta de montaje en la construcción del modelo del buen alumno versus aquel que no se ajusta a las normas. Y si aquellos que no se ajustan a la norma, deben ser disciplinados por medio de diversos correctivos. Y si el disciplinamiento no alcanza se cuenta con un arsenal de medicamentos que suplantando las torturas y electrochoques de antaño. ¿Cuál es el lugar esperable en la escuela para sujetos diferentes, sean o no personas con discapacidad? Lo que queremos subrayar es que, la inclusión escolar supone un proceso de cambio cultural complejo, porque implica revisar desde el mandato fundacional de la escuela, hasta el modo en que la institución escolar se ha hecho carne en nosotras y nosotros. Ese cambio cultural, requiere pasar de las pedagogías homogeneizantes, a la construcción de una pedagogía de las diferencias y ello, tal vez supone: refundar la escuela.

Repensar entonces la problemática en clave de Foucault es esencial para un análisis sobre lo que entendemos como integración e inclusión. El concepto de integración está ligado al colectivo de estudiantes con discapacidad, poniendo especial atención en aquellos con necesidades educativas especiales y focalizando su trabajo en la atención individual, basándose en el déficit. Desde este marco la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje reside en la ubicación de las y los estudiantes en las escuelas, con nuevas actividades pero no hay un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje; sigue siendo un modelo “aditivo” -escuela común + escuela especial- agrega maestros y métodos a la escuela ordinaria, no apunta a la transformación de las escuelas. El concepto de inclusión –estar y participar en igualdad con otros/as– defiende

la educación y vida de calidad para todas y todos, no dejar a nadie fuera de la vida cotidiana, tanto en el plano educativo como en el físico y social, participando activamente en la comunidad. La inclusión no intenta integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo ciertamente excluido; su objetivo es promover mejoras en la escuela y en la sociedad para no dejar a nadie fuera y lo hace entendiendo que es el sistema el que excluye, es decir se centra en cómo construir un sistema que logre responder exitosamente a las necesidades diversas. Abandonamos la idea de que son las/os estudiantes quienes se adaptan a las escuelas. En relación a la organización escolar, es importante analizar qué acciones, prácticas y dispositivos se utilizan en la promoción de la inclusión y gestión de facilitadores en el abordaje de la diversidad de sus estudiantes.

Esta perspectiva, que enfatiza la autodeterminación, la inclusión, la igualdad de trato y la valoración de la diversidad, implica situar la dignidad, la autoestima y la igualdad de derechos de las personas con diversidad funcional en el corazón mismo de los debates relevantes en relación con la temática.

Así, Alicia Camilloni, nos interpela al plantear:

La palabra ‘inclusión’ se encuentra hoy de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas. Es una palabra que se traslada de teoría en teoría y cuyo significado va mutando con cada contexto teórico, conforme con la concepción epistemológica de la “variación radical del significado”; que se transforma también según la profundidad de los problemas de los contextos sociales en los que se postula como objetivo; y que se transmuta, igualmente, de acuerdo con el carácter y propósito del discurso argumentativo de quien emplea el término y según el significado que le otorga su auditorio. Inclusión (con valor positivo) y exclusión (con valor negativo) son palabras comodín que sirven a todo propósito. La carga valorativa a la que se los asocia resulta, de este modo, indiscutida. Sin embargo, son términos polisémicos cuyo significado conviene puntualizar cuando, más allá del discurso político retórico, se los emplea en el dominio de un trabajo riguroso de política educativa. Se trata, pues de trascender el carácter de lemas que han asumido para intentar comprender sus significados conceptuales. (2007, p. 25)

Estos mecanismos de exclusión y prohibición de ciertos discursos y lugares, deslegitiman y despojan de todo valor, tanto a la palabra como a la persona. Y esto no podría lograrse sino como procedimiento de otro discurso que se encuentre en situación de ejercer el poder, generalmente asociado con el saber. A través de diversos mecanismos, se llega a anular tanto la posibilidad de enunciar algo, como a aquél que lo enuncia, en pos de alguna instancia que se arroga el derecho y la facultad de enunciar cuestiones de esta manera legitimadas, acerca de un campo particular, en este caso el discurso del “normal” sobre la normalidad y la anormalidad. Uno de los efectos que implicó este viraje del saber, es una consecuente modificación en el ejercicio del poder (Albano, 2006). El poder que continuará quedando del lado del que ejerce la práctica profesional (médicos, docentes), ya no estará en función de la directiva a lo que estudiantes tendrían que hacer para su rehabilitación— sino en relación al trabajo con la transferencia, dirigiendo no ya a la persona si no a la cura (Lacan, 2005), con lo cual más que de rehabilitación, se podría hablar de habilitación; más precisamente, habilitación subjetiva.

Michel Foucault (1996) planteará desde la más alejada Edad Media, el loco —persona con discapacidad mental, intelectual y otras— como aquel cuyo discurso no puede circular como el de los otros. A quien llega a suceder que su palabra es considerada nula y sin valor, que no contiene ni verdad ni importancia, que no puede testimoniar ante la justicia, no puede autenticar una partida o un contrato, o ni siquiera, el sacrificio de la misa (...). Durante siglos, la

palabra del loco no era escuchada (...) caía en el olvido –rechazada tan pronto como era proferida-, excluida, en un sentido estricto, no existía. Ello influyó fuertemente en la educación, donde después de considerar a la persona con discapacidad como un in-valido fue recluido en sistemas de educación especial y su discurso negado. Prueba de ello, por ejemplo lo constituye en Mendoza el caso Provolo, donde durante más de 30 años niñas y niños sordos fueron sometidos a diversos tipos de abuso físico, mental, emocional y sexual sin ser escuchados o en su defecto, desechadas sus denuncias.

Existen en la cultura jurídica, algunas subjetividades y representaciones sociales arraigadas, en esas totalidades, algunas de ellas son argumentalmente muy consistentes; pero al mismo tiempo existen otras creencias que, sin mucho asidero, se instalan colonizando todo el discurso. No adherir a las opiniones de las mayorías suele ser poco confortable, en especial cuando esa mayoría está revestida de corrección, progreso, modernidad y colonialismo. Pese a todo, “no tiene por qué ser verdad lo que todo el mundo piensa que es verdad”. En ocasiones, aquellas opiniones supuestamente incontrovertibles no tienen tanto respaldo, por otro lado si bien la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad brinda herramientas para la inclusión del colectivo en la escuela común no ha logrado una transformación significativa. Esta afirmación, en gran medida, va a contrapelo de la opinión de muchos autores en materia de discapacidad, pues está la idea generalizada de que la Convención (explícita e implícitamente) es la fuente normativa cuasi excluyente de todo progreso y toda protección de las personas con discapacidad es una quimera. Pero es importante resaltar el rol político de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que desde 1994 tiene rango constitucional, así como su relevante valor simbólico que nos brinda un marco de apertura en las interpretaciones, los discursos, las prácticas que empiezan a derribar paulatinamente discursos, mitos, estereotipos y barreras y, por ende, a cuestionar las resistencias en la organización escolar.

Si bien se han implementado nuevas políticas de inclusión educativa: proyectos con trayectorias escolares abiertas y flexibles entre la escuela de educación especial y común, y se ha logrado la incorporación de algunos grupos de estudiantes que antes eran segregados por ser niñas/os y adolescentes con discapacidad en la escuela; queda aún un largo camino por recorrer hasta lograr la inclusión de todos/as. Este desafío exige una transformación en los marcos interpretativos educativos vigentes: cambios que van desde la revisión a la luz de la nueva Ley de Educación N° 26.206/06, modificaciones en la currícula de las instituciones de educación superior, capacitación permanente para los/las docentes “de la escuela integradora”, mayor cantidad de docentes de apoyo en la escuela común para favorecer las configuraciones de apoyo de estudiantes incluidos/as, reducción del número de estudiantes por aula, adaptaciones de la infraestructura escolar y acompañamiento y análisis de prácticas, discursos cuyo elemento fundamental son las representaciones sociales que los sustentan.

La lectura desde Foucault intenta descubrir las capas sociales más profundas para desvelar proximidad o lejanía a la filosofía, los discursos y prácticas inclusivas. Ahora bien, de la función de la sociedad, ya sea en la integración, la inclusión o en la exclusión –necesariamente previa que tendría que haber para justificar luego una integración– ni una palabra. Y esto de que no haya ni una palabra tampoco lo podemos considerar casual o una prueba objetiva de que la sociedad no tendría nada para replantearse, si tenemos en consideración lo que afirmaba Foucault (1996, p.14): “supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función

conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento y esquivar su pesada y temible materialidad”. Dos de estos procedimientos, puntualmente los de la prohibición y la exclusión, funcionan obteniendo como efecto, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, y que cualquiera no puede hablar de cualquier cosa. Así mismo el discurso de la inclusión educativa, se encuentra estructurado desde lo idealmente esperado, y un tanto desligado de las realidades contextuales y epistémicas contemporáneas. Se plantea el logro de estándares educativos de los grupos que se reconocen como vulnerados, desligados de los intereses personales, de las expectativas de sus cuidadores, así como de las posibilidades del contexto. El discurso de la inclusión educativa, por tanto, idealiza las situaciones y deja por fuera los conflictos inherentes a la existencia.

#### **1.4 De la lógica del paradigma médico hegemónico al paradigma de la persona con discapacidad como sujeto de derechos**

La lógica del paradigma médico hegemónico hasta el momento se resiste dejar la institución educativa, por ello el tránsito de la educación hacia los derechos humanos (en adelante, DDHH) se encuentra en construcción y, además, debe enfrentar el duro embate de fuerzas refractarias que siguen considerando la educación como un instrumento subordinado al mercado, a las lógicas utilitaristas y consecuentemente, como un tipo de servicio, no un derecho. En otros términos, una educación que responde a los intereses de la economía, antes que de las personas. El marco social de asimetrías y desigualdades conserva una influencia decisiva en los determinantes que producen la exclusión social en la institución educativa. El Movimiento de los Pueblos para la Educación en Derechos Humanos (PDHRE) ha hecho una importante contribución conceptual sobre lo reflexionado anteriormente. Hace referencia a que el patriarcalismo es un contexto social que define las relaciones entre las personas como relaciones de desigualdad. Como base de esa asimetría, el sistema impone la supremacía de los hombres sobre las mujeres, y presenta una mirada sobre “los normales y los anormales” aunque también determina estrictos roles a los hombres e incluso divide a los géneros y los distintos grupos en toda la expresión de la diversidad contra de sí mismos. Es así que se profundiza sobre la relación entre desigualdad y discriminación estructural, y se encuentran en la base de los procesos de socialización y construcción de los estereotipos de género, sexualidad, normalidad-anormalidad, en muchos sistemas educativos, afectando a estudiantes quienes comúnmente se encuentran condicionados o son estimulados a comportamientos intolerantes o abiertamente violentos.

Para Foucault (1992) existe una economía política de la verdad, la “verdad” está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones educativas que lo producen; está sometida a una constante incitación económica y se vuelve objeto bajo formas diversas de una inmensa difusión y consumo. La verdad se produce y transmite bajo el control no exclusivo pero sí dominante de algunos aparatos políticos o económicos, representa el núcleo de todo un debate político y de todo un enfrentamiento social. La verdad está ligada a los sistemas de poder que la producen y la sostienen, y a efectos de poder que ella induce y reproduce; todo esto constituye el régimen de verdad. La verdad está en estrecha vinculación con las relaciones saber-poder. El poder se encuentra en las personas, no es algo externo que lo oprima o esclavice. En tal sentido, el razonamiento al poder, no consigue ser clasificado como algo bueno o malo, ya que el poder

se esboza como una extensa red de relaciones. No existen explotados, porque el poder no es una propiedad, vale decir, no es algo de la exclusividad de una persona o de un grupo determinado (1993). Si Foucault cambia la mirada al poder, lo hace para demostrar que la construcción del conocimiento, de la verdad y de la propia subjetividad, no son ni universales, ni azarosas pasan por estrategias concretas de poder.

La comprensión del conocimiento existente sobre el funcionamiento del sistema educativo que ha caracterizado a la Modernidad que propone en el libro “Vigilar y Castigar” (1975) y de otros autores relevantes sobre la relación entre la disciplina, el castigo, la docilidad, el control del tiempo, el examen, el diseño del espacio como ejercicio invisible del poder, son algunos de los conceptos claves. Podemos afirmar que el acceso masivo a la educación proyectó individuos homogéneos, dependientes y “normales”, lejos de las aspiraciones actuales de lograr una educación para la diversidad –de género, funcional– y la creatividad.

En este contexto, lo que interesa a Foucault fue ver cómo existe una producción de discursos verdaderos, a modo de ejemplo, llamar “desviado” a alguien, tiene consecuencias diferentes de llamarlo “enfermo”. De ahí la importancia que Foucault le da a los discursos, y a sus cambios en la historia. Las relaciones de verdad son relaciones de fuerza inherentes a las prácticas que se observan y codifican en los efectos de su propio movimiento. Las resistencias entraman, en este sentido, las luchas sociales, los grupos organizados que ponen en agenda temas que luego son tratados en el Congreso, por ello nuestra afirmación original que la convención representa un cuestionamiento a esa verdad instalada y por ende es un instrumento político.

Para Foucault el castigo al cuerpo ha sido sustituido por castigar al alma. Este castigo ya no se ejerce de manera directa sobre el cuerpo de los individuos, sino que se despliega de manera sutil por parte de especialistas (ya sean internos o externos) que juzgan, ponen etiquetas, toman decisiones. Al “extrapolar” este enfoque al análisis de la institución escolar, en la que el castigo se equipara al trabajo con el estudiantado llevado a cabo por parte de especialistas tales como psiquiatras, psicólogas/os, trabajadoras/es sociales, educadores. Convirtiéndose éstos en jueces, evaluadores, “verdugos” y agentes de dominación; instrumentos al servicio de un poder que sobrevuela la existencia de los sujetos afirmando y derivando a distintas instituciones normales de anormales.

Este aspecto se reproduce sin reflexión en la micropolítica de las escuelas recibiendo poca atención, ocupando poco espacio en las teorías de la organización, y menos todavía en las de gestión. Para Eric Hoyle (2019), es un tema complejo que genera debates, mientras que es una cuestión de la cual se murmura en los encuentros informales, en los que se habla de “juego político”, y de “agendas ocultas”. Son temas que se abordan en la sala de profesores, en los pasillos de la escuela, y, pocas veces, en el ámbito más académico que propicie un análisis riguroso. Ello hace que se sepa poco de ese lado de la organización, que permanece oculto. Se trata de un poder que influye en los estudiantes y sobre quienes se sujeta a un aparato de producción que además controla a lo largo de toda su existencia. Esta cita, y el tono general de algunos fragmentos de la obra de Foucault, permite enlazar con las teorías de Bowles y Gintis, o de Willis, así como con la noción de “currículum oculto”, planteada por Illich. Pero ¿por qué el castigo se ha considerado, tanto en su génesis como en su evolución, como algo natural? Porque quienes ejercen el poder han convertido el derecho a castigar en una defensa de la sociedad, una corrección orientada a reformar, a curar, a “volver bueno” al desdichado y normal “al anormal”. El castigo se presenta como algo inextricablemente unido a la propia naturaleza

humana, a la necesidad imperiosa de corregir, de “normalizar”.

Aunque ese castigo se realice de forma sutil, no deja de tomar al cuerpo como objeto y blanco de poder al que se manipula, educa, da forma, domina normaliza con el objetivo de producir seres útiles y por ende las y los estudiantes con discapacidad se constituyen en un trabajo “inútil” dado que para el sistema no son productivos. Este requisito imprescindible y a la vez consecuencia de este procedimiento de castigo (y de moldeamiento, en términos más generales) es el desarrollo de una serie de rasgos de carácter de los cuales el principal es la docilidad, la obediencia, la sumisión: sobre cuerpos sumisos se construyen futuros útiles, “constituido por un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. En el libro predomina la noción de docilidad que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable. “Dócil es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1992, p. 140). Por otra parte, esto es imperceptible en la organización escolar y se perpetúan dichas prácticas.

Por ello es necesario, entre otros aspectos, propiciar formas de pedagogía y políticas y dispositivos concretos que instalen una cultura de los DDHH tendiente a la construcción de una sociedad más justa, al fortalecimiento de la ciudadanía y a la ampliación de la democracia. El posicionamiento ético-político de todos y todas, funcionarios, docentes, administrativos/as implica, en este sentido, no sólo conocer y transmitir los derechos, sino favorecer la mirada crítica de las y los estudiantes respecto de su cumplimiento y brindarles herramientas que les posibiliten exigirlos. De lo que se trata es de alcanzar nuevas estructuras socioeducativas y pedagógicas que proporcionen, y favorezcan, un contexto solidario, que sepa reconocer las distintas diversidades humanas como riqueza y, como condición única de posibilidad, de existir en este mundo (con-viviendo). Todas estas corrientes pedagógicas “revolucionarias” deben constituir contextos y prácticas educativas, entre otras, respetuosas con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (ONU, 2006), así como con todas aquellas Declaraciones o Convenciones internacionales que defienden los Derechos Humanos de las distintas diversidades que conforman al ser humano. Estas corrientes pedagógicas, y la apuesta por una firme “Educación Inclusiva para todas y todos”, deben mutuamente retroalimentarse constantemente para sentar bases educativas y sociopolíticas basadas en los principios de Igualdad de Oportunidades y de No Discriminación. La ONU, y su organismo específico en el ámbito educativo, la UNESCO, conciben la Educación como uno de los más destacados instrumentos de socialización, y de posibilidad de transformación sociopolítica, para crear un mundo más justo y equitativo, y así, garantizar una Cultura de Paz. Esta última será posible, en todo caso, si las personas con diversidad funcional forman parte del recorrido histórico de la educación. Por ello mismo, debe iniciarse una pedagogía para la vida independiente.

## 1.5 Organización Escolar y Micropolíticas en clave de la relación saber-poder

Tal como ocurre en otros ámbitos de las teorías organizativas, la micropolítica no tiene bien establecido su campo de estudio. No existe una clara distinción entre el análisis de las

organizaciones, la gestión y la micropolítica, y es objeto de estudio de una variedad de disciplinas: educación, psicología, antropología, sociología, economía, política... Quizás esta misma dispersión, esta variedad de enfoques desde los que se mira la vida cotidiana de las escuelas, ha impedido que emerja un enfoque interdisciplinar. María Teresa González González (1998) sostiene que las perspectivas micropolíticas, que focalizan su atención en los procesos políticos dentro de la organización –conflictos, negociaciones, luchas de interés, control comparten una imagen o visión de escuela como entidad o construcción política, más que como una organización racional. Aunque el término “micropolítico” puede resultar novedoso, sus “antecedentes” más inmediatos los podemos encontrar, por un lado, en el ámbito de la gestión y administración pública, en el que ya hacia finales de los 60 se desarrolla una concepción de la organización como realidad política cuestionando así los modelos apolíticos tradicionales sobre el funcionamiento organizativo; por otro, en el propio ámbito de la organización escolar en el que, con la aparición de perspectivas epistemológicas no positivistas se empieza a cuestionar la capacidad de los modelos racionales y la comprensión de la organización escolar en toda su complejidad. También en torno a los años 70, en el ámbito del cambio educativo se empieza a poner atención sobre la complejidad de los procesos de puesta en práctica de reformas o proyectos de innovación, destacando, entre otras cosas, cómo la naturaleza política y las dinámicas de micropolítica generadas en las instituciones educativas contribuyen a dicha complejidad (González González y otros, 2003).

Una visión política de la organización va a subrayar que ésta es un área de luchas y conflictos, en la que conviven una amplia variedad de individuos y grupos de interés que están inmersos en dinámicas conflictivas, de negociación, de luchas y pactos. La micropolítica abarca todas aquellas estrategias a través de las cuales las y los sujetos y los grupos en contextos organizativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses.

La micropolítica de las organizaciones escolares constituye, para Hoyle (2019), un aspecto de la vida organizativa que con frecuencia está implícito; en este sentido señala que la micropolítica es un submundo organizativo que todos reconocemos y en el que todos participamos. Lo reconocemos cuando hablamos de “mafias organizativas”, “agendas ocultas”, “hacer política” y “maquiavelismo”. Esta consideración de la micropolítica como un componente cotidiano y reconocido de la vida escolar, pero que constituye un submundo que se desarrolla de modo implícito y en las esferas informales de la vida organizativa, le lleva a Hoyle a tratar de establecer una distinción entre micropolítica y administración-gestión de la organización. Señala que lo que podría permitir distinguir entre micropolítica o gestión serían las estrategias utilizadas y, sobre todo, el modo de utilizarlas en cada caso.

Así, hablamos de estrategias de gestión al referirnos a estrategias desarrolladas en el ámbito de lo formal, mientras que hablamos de estrategias micropolíticas al aludir a aquellas utilizadas en el plano informal e incluso oculto de la vida organizativa. Otra aportación interesante sobre la micropolítica escolar es la realizada por Stephen Ball que sustenta su planteamiento sobre la idea de que las instituciones educativas son organizaciones en las que los ámbitos de control están sujetos a negociación, renegociación o disputas entre los miembros (director-profesores; jefe de departamentos, especialistas en tareas tutoriales y de orientación) de modo que están abiertos a modificaciones, siendo los límites del control organizativo diferente en las diferentes escuelas: los modelos variables de control no son el producto de sistemas organizativos abstractos sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos en la organización.

Por otro lado, las metas en las escuelas son ambiguas y están abiertas a múltiples interpretaciones; los procesos de elaboración de la política de la organización y la toma de decisiones no son procesos tecnológicos, sino cargados de contenido ideológico. Las personas y grupos en la organización poseen unos intereses no sólo ni siempre ideológicos, también de carácter más material: los profesores están dedicados a promover sus intereses creados, personales y de grupo, tanto como o en relación a sus adhesiones ideológicas. De ese modo, dada la diversidad de intereses, ideologías y preferencias en la escuela, lo más natural es que en las instituciones se desarrollen conflictos y luchas por el control de la organización.

Michel Foucault en su postura crítica ha analizado desde las prácticas educativas hasta la institución escolar, y ha terminado produciendo una corriente analítica que pretende desenmascarar los conflictos, antagonismos y contradicciones que condicionan los sistemas de enseñanza y aprisionan a los sujetos humanos. El saber y el poder se cruzan en las instituciones escolares, y plantean interferencias e implicaciones que destruyen todas las posibilidades que, tradicionalmente, se viene atribuyendo al humanismo histórico. Los mecanismos de enderezamiento de la conducta están legitimados y promovidos por prácticas de poder, que convierten la relación pedagógica en un nudo de confrontaciones políticas.

Otro aporte teórico, Bacharach y Mundell (1993), pretende ofrecer un marco propio para el estudio de las políticas que ocurren dentro de la organización. Estos autores consideran que la micropolítica, en la medida en que centra su atención en el poder y las políticas que ocurren dentro de la organización, cubre un ámbito de análisis y estudio poco tratado con anterioridad por los estudiosos de las escuelas –centrados en aspectos estructurales o psicológicos– y por los estudiosos de las políticas educativas, más interesados por análisis administrativos que por la realidad concreta de las organizaciones escolares. Para Bacharach y Mundell, la micropolítica constituye un entramado de lo escolar donde se negocian lógicas de acciones diferentes, mantenidas por grupos de interés en la organización. Su planteamiento gira en torno a los conflictos entre grupos que se desarrollan como consecuencia de que cada uno intenta mantener su propia lógica de acción.

En esa lógica de acción el poder pasa a ser la otra cara de la verdad. Un aspecto sin la que la verdad misma no llegará a producirse. “Lo importante, según Michael Foucault, es que la verdad no está fuera del poder, ni sin poder. La verdad es de este mundo, está producida aquí gracias a múltiples imposiciones y esta verdad es naturalizada en la organización escolar y reproducida en saberes y haceres. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad: es decir, los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar o castigar a unos y otros; los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad y el estatuto que legitima lo verdadero (Foucault: 1992). La cuestión de fondo es la naturaleza de la verdad y la naturaleza del poder. Michel Foucault se mantiene siempre en sus primeras hipótesis: por verdad entiende un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan. En la organización escolar, la verdad y el poder se despliegan en las dinámicas que se desarrollan en torno a lógicas de acción diferentes sobre contenidos diversos: ideologías, políticas, metas, medios se manifestarán como ideologías amplias: creencias generales que legitiman acciones e intenciones específicas como

políticas específicas; creencias asentadas en cuanto a nivel de comportamiento que guían y dirigen acciones específicas. La lógica de acción asumida implícitamente, por tanto, se manifiesta en creencias que gobiernan la conducta de la organización, de modo que las ideologías amplias o políticas específicas gobernarán implícitamente las decisiones sobre metas y medios ligándose así indirectamente y constituirán el foco de la contienda real o simbólica de la organización. Existen muchas lógicas de acción y las/ los sujetos y grupos dentro de la escuela compiten para imponer la suya a la organización como un todo.

Las políticas organizativas, en ese sentido son luchas que ocurren entre personas o grupos de interés para establecer unidad en torno a una lógica de acción particular. Esta lógica, basada en el poder disciplinario, cuyo instrumento/procedimiento específico es el examen, desempeña la función principal de enderezar conductas. Para ello hace uso de instrumentos en principio muy simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el propio examen. Es decir para poder ejercer este poder disciplinario se hace necesario activar un dispositivo de vigilancia jerárquica. Consiste en coacción por el juego de la mirada, unas miradas que deben ver sin ser vistas... Lo cual requerirá además de una arquitectura específica de “observatorio” para llevar un control interior, articulado y detallado.

En dicho sentido, la escuela deviene como el edificio operador de encauzamiento de conducta, aparato de vigilar, institución disciplinaria convertida en máquina de control que funciona como microscopio de la conducta: “un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminaría todo, y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas” (Foucault, 1992, p.178).

En síntesis, la obra “Vigilar y castigar” de Foucault se refiere al sistema educativo gestado en la Modernidad y se centra en los mecanismos empleados por el poder para hacerse natural y de cómo dicho poder se ejerce sobre los individuos en distintos ámbitos (político, religioso, escolar...) configurando un tipo concreto de consumidor, un tipo concreto de trabajador/a, un tipo concreto de ciudadano/a, un tipo concreto de estudiante normal o anormal y de profesional de la enseñanza...

Las resistencias y luchas empiezan a hacer visible lo invisible y nos referimos a las concepciones de poder y de resistencia que el autor desarrolla en el período arqueológico y, más exactamente, en historia de la locura en la época clásica; sin embargo, en la primera parte del capítulo se muestra el paso de una concepción negativa del poder en este período a una positiva. Este poder positivo en la sociedad disciplinaria, sociedad en la que surge un saber de vigilancia que se organiza en torno de la norma para el control de los individuos durante su existencia. Después, se sitúa el acontecimiento del pasaje de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control y el surgimiento de un nuevo paradigma de poder, el cual se define por las tecnologías que reconocen a la sociedad como el ámbito del biopoder. Se trata de la conexión entre resistencia, creación y vida sobre la relación entre resistencia y poder que hoy se cristaliza en las luchas de las personas con discapacidad y sus reclamos que son tenidos en cuenta en la Convención de personas con discapacidad.

En la actualidad educativa si bien se observan avances en la perspectiva de inclusión educativa, aún es necesaria una transformación en la cultura escolar que sustenta prácticas más cercanas a la perspectiva de integración escolar. La mirada de la integración escolar se basa en el modelo médico, que tensiona entre lo que se considera normal versus a lo anormal. En otras palabras, la integración escolar implica un gran avance de la dimensión de los Derechos

Humanos aún garantiza el principio de normalización y en la dimensión pedagógica escolar sostiene la idea de un sujeto que se debe adaptar al contexto de la escuela ordinaria o común (Blanco, 2006).

Por otra parte, una perspectiva de educación inclusiva y la inclusión educativa, propiamente, se definen como un conjunto de procesos que buscan minimizar las barreras que obstaculizan el proceso de aprendizaje y la participación de todos las y los estudiantes, es decir que la inclusión no está limitada a la persona con discapacidad sino a la diversidad de toda la comunidad educativa. Esta perspectiva se condice con una mirada abierta a la diversidad, donde la diferencia otorga un valor agregado a la cultura escolar, enriqueciendo su propuesta educativa.

Desde una perspectiva filosófica, la inclusión escolar alude a promover una dimensión ético-política dentro de la cultura escolar. Algunos autores como Skliar (2012) observan que si bien se ha avanzado en términos de política educativa, esto no es suficiente, ya que los fracasos y reclamos frente a las prácticas educativas manifiestan que se deben analizar también otras dimensiones como la ética para favorecer a la inclusión educativa desde la diversidad. Por lo dicho, se expone la necesidad de dar la bienvenida al otro diferente, acogiendo a la alteridad. Ampliando esta mirada, la inclusión abre a lo diverso, lo toma, lo hace parte de un sistema más rico y más amplio por su heterogeneidad. He aquí la oportunidad para usar un lenguaje otro, un lenguaje de la experiencia, lenguaje de lo singular y propio puesto en relación con lo singular ajeno, lenguaje de la incertidumbre, de lo que no se sabe, de lo que no se puede anticipar, de la pasión, del acontecimiento, del encuentro con el otro.

### 1.6 Algunas reflexiones: la inclusión como biopolítica

Una estrategia teórica, ideológica y práctica puede ser pensar a la educación en términos inclusivos, por ello la noción de inclusión en la que se encuentran las personas en situación de discapacidad, no se sustenta solamente en la utilización novedosa de una palabra ya existente, sino que adquiere una consistencia teórica, ideológica y política en función de los marcos desde donde se ve justificada.

El concepto de inclusión se encuentra presente en diversos ámbitos (pobreza, trabajo, salud, educación, etcétera) y se ha extendido sospechosamente veloz como estrategia prioritaria en la búsqueda de mayor equidad en la institución educativa. La inclusión requiere inventiva, audacia, y condiciones subjetivas para soportar resultados no esperados; exige asimismo, dejarse sorprender por las capacidades de los niños/as, por sus potencias, por sus preguntas, por sus miedos, pero también por nuestros enigmas, por nuestras dificultades ante el fracaso o ante la repetición.

La inclusión educativa es aún un proceso en pleno desarrollo, el cual requiere atención frente a la propuesta escolar, en relación a detectar las barreras que la misma presenta frente a estudiantes en situación de discapacidad, con el fin de facilitar su acceso a una verdadera participación y derecho de la educación.

Según Miguel Ferreira la función de la educación es la homogeneización cultural de las poblaciones mediante la imposición de un código cultural “erudito” que es, históricamente, potestad sólo de una minoría. Tomando esto en consideración se expone cómo una adecuada

inclusión educativa de las personas con discapacidad requeriría una transformación de los propios sistemas educativos. Hace falta, pues, un nuevo discurso sobre la discapacidad, asociado a lo que se denomina una nueva “política del cuerpo” para poder lograr de manera efectiva la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Esa realidad a transformar, en lo que se refiere a la situación de las personas con discapacidad, implica unas estructuras materiales gestadas históricamente a partir de miembros de la modernidad capitalista, tanto como unas estructuras simbólicas, o representacionales, que son solidarias con ellas. No cabe entender el fenómeno de la discapacidad si no se lo circunscribe en el proceso global que da origen a los modelos socio-económico-culturales que vivimos en la actualidad.

Desde el modelo social, el desarrollo de la inclusión educativa, es tomado como una oportunidad que enriquece las prácticas escolares (Aznar & Castañón, 2008). En este análisis, nos parece oportuno clarificar la idea de sujeto que fundamentan dichos modelos, para favorecer a la transformación de los mismos. Desde el modelo médico, el sujeto que requiere apoyos de la modalidad de educación especial, es un sujeto deficitario con necesidades o capacidades diferentes; el acento está puesto en mirar lo que falta de la persona para adaptarla a la propuesta educativa; y, por otra parte, desde el modelo social, se piensa a la persona con condición de discapacidad y en situación de discapacidad, aludiendo a una interacción entre las posibilidades de la misma que se amplían o limitan frente a las barreras que establece la sociedad (Pantano, 2007).

Resulta interesante e integrador para este análisis, la perspectiva de la psicología cognitiva corporizada, la cual propone la idea de un sujeto activo con el mundo, donde se construye en plena acción y movimiento. Esta corriente da lugar a un sujeto biológico que interactúa a partir de su historia socio-cultural y de este movimiento dialéctico, emerge la comprensión del conocimiento.

Estos nuevos aportes sobre el conocimiento del sujeto de aprendizaje son favorables para repensar las prácticas pedagógicas educativas, donde se vinculan la tríada de sujeto, el conocimiento y el contexto. Desde esta dimensión de la práctica pedagógica, la incorporación del sujeto que aprehende en forma integral, no sólo desde un lugar simbólico representacional sino también en acción con su cuerpo e historia socio-cultural, exige repensar prácticas innovadoras que otorguen lugar a una comprensión más amplia sobre el aprendizaje y la enseñanza.

De lo que se trata es de alcanzar nuevas estructuras socioeducativas y pedagógicas que proporcionan, y favorezcan, un contexto solidario, que sepa reconocer las distintas diversidades humanas como riqueza y, como condición única de posibilidad, de existir en este mundo (conviviendo). Todas estas corrientes pedagógicas revolucionarias, decoloniales y patriarcales deben constituir contextos y prácticas educativas, entre otras, respetuosas con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (ONU, 2006), así como con todas aquellas Declaraciones o Convenciones internacionales que defienden los Derechos Humanos de las distintas diversidades que conforman al ser humano. Estas corrientes pedagógicas, y la apuesta por una firme “Educación Inclusiva para todas y todos”, deben mutuamente retroalimentarse constantemente para sentar bases educativas y sociopolíticas basadas en los principios de Igualdad de Oportunidades y de No Discriminación.

Por otro lado, existen trabajos recientes que desde una mirada crítica al paradigma

rehabilitador, ponen énfasis en la vida independiente y la autonomía de las personas con discapacidad. El planteo desde la diversidad funcional, en este caso Agustina Palacios (2007) y Javier Romanach (2008) nos dicen que el eje teórico del modelo social acepta la capacidad como elemento teórico que define a la persona y reivindica que la persona con “discapacidad” tiene capacidades que, con los apoyos necesarios, pueden hacerle plenamente partícipe en la sociedad.

Si bien se ha comenzado a realizar una aproximación al modelo de la diversidad, sin embargo, va más allá del eje teórico de la capacidad, ya que éste no da respuesta a los nuevos retos bioéticos y además ha sido impuesto por los modelos anteriores en un vano intento de ser como el otro, de aspirar a una normalidad estadísticamente incompatible con la diversidad que caracteriza a las personas con diversidad funcional. La diversidad se ve en este modelo como una realidad incontestable que, por otro lado, aporta riqueza a una sociedad formada por personas que son funcionalmente diversas a lo largo de la vida y que ve como cada día aumenta el número de personas discriminadas por su diversidad funcional como consecuencia del aumento de la esperanza de vida.

...afirmar que las personas con discapacidad están oprimidas implica afirmar (...) [en el nivel empírico (...) que, en general, puede considerarse a las personas con discapacidad como un grupo cuyos miembros se encuentran en una posición inferior a la de otros sujetos de la sociedad, simplemente por tener discapacidad. También implica afirmar que estas desventajas están relacionadas de manera dialéctica con una ideología o grupo de ideologías que justifican y perpetúan esa situación. Además, también significa aseverar que esas desventajas y las ideologías que las sostienen no son naturales ni inevitables. (Abberley, 2008, p. 37)

Para recuperar la condición íntegra del cuerpo como espacio fundamental de existencia de las personas con discapacidad, es necesario apelar a sus voces, sus experiencias, sus discursos, sentimientos y expectativas. Y para ello, es a su vez necesario asumir, en el análisis, un determinado marco de referencia teórico metodológico y siempre habrá una diferencia entre lo que puede ofrecer cualquier teoría y lo que las personas con discapacidad necesitan saber para entender y cambiar sus vidas. La teoría de la discapacidad (como otras teorías sociales) se resiste a la conceptualización de la diferencia en cuanto eje central y cada vez más importante de la subjetividad y de la vida social.

La postura que aquí se sostiene es que si tales dificultades continúan reproduciéndose, ello no se funda tanto en detalles que habrían que continuar perfeccionando, sino justamente en que en tanto la estructura básica del sistema capitalista mundial no se vea afectada, las aparentes batallas en torno a las minorías excluidas solo serán una válvula de escape transitoria y destinadas a fracasar. La verdadera utopía capitalista consistía en creer que se puede –en principio, al menos, aunque a largo plazo– acabar con estas excepciones a través de medidas apropiadas.

Se trata de “nuevos eufemismos que se utilizan para diseñar los actuales circuitos de la segregación” (De la Vega, 2009, p. 23), entre ellos, los conceptos de diversidad, inclusión, integración, etcétera; la inclusión sería entonces un nuevo modo de legitimar el sostenimiento de circuitos exclusivos y excluyentes.

Por lo tanto, la inclusión como política pública implica paradójicamente, no un verdadero ingreso al sistema, sino la construcción de nuevos espacios marginales o la legitimación de circuitos exclusivos y excluyentes ya existentes. Ambas alternativas se caracterizan de todos modos por poseer siempre un carácter diferenciador, con mecanismos exclusivos y alternativos, construidos específicamente para personas en situación de discapacidad.

Ahora bien, dichos discursos que con artilugios mencionan las políticas inclusivas, son elaborados generalmente desde espacios compartidos por diversos profesionales o funcionarios políticos, pero casi nunca por personas en situación de discapacidad, sosteniendo cristalizada e invariable la asimetría entre algunos cuyo discurso será legitimado y otros cuyo discurso se verá deslegitimado, bajo el título de emocionante, sensibilizador pero individual, asimetría que se presenta en este caso de la elaboración de las políticas educativas de inclusión y por ende tiene en cuenta un mismo y único punto de procedencia: la construcción política de la categoría de la normalidad (Foucault, 2008). A partir de la construcción de una norma basada en el individuo sano y adulto, completo, sin fallas, que se constituye como el ideal, es que se justifica una división entre lo normal, lo sano, lo esperable, y lo anormal, lo patológico, lo diferente.

En síntesis este recorrido se orientó a interrogar sobre la discapacidad como problemática en sí misma compleja y difusa, de la que se esbozaron algunas coordenadas básicas para proponer pensarla en términos de lo que Foucault llamó “dispositivo”; es decir, como una construcción política compleja y heterogénea, basada en la dicotomía normal-patológico, que naturaliza la noción de déficit, lo presenta como una tragedia personal que funciona a su vez favoreciendo el sostenimiento de la política económica propia del neoliberalismo y del neodarwinismo social.

## Referencias

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En: L. Barton, (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata.
- Albano, H. (2006). *Una propuesta metodológica para su enseñanza en la educación básica*. Logical USA.
- Aznar, A. & Castañón D. (2012). Evoluciones y resistencias en los procesos de cambio institucional: desarrollo de un modelo de análisis e intervención. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2 (1), 149-169.
- Blanco Guijarro, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Bacharach, S.B. y Mundell, B. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), 423-452. <https://doi.org/10.1177/0013161X93029004003>
- Camilloni, A. (2008). El Concepto de Inclusión Educativa: Definición y Redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2 (1), 1-12.
- De La Vega, E. (2009). *La intervención psicoeducativa: encrucijadas del psicólogo escolar*. Ediciones Noveduc.
- Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: *habitus*, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17 (1).
- Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación. Una nueva política del cuerpo, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6 (3), 6-19.
- Ferreira, M. (2017). La discapacidad: entre la formalidad político-discursiva y experiencia incorporada. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 23 (9), 20-32.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000->

[144999/141317/norma.htm#:~:text=El%20prop%C3%B3sito%20de%20la%20presente,respeto%20de%20su%20dignidad%20inherente.](#)

- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad. 3.- La inquietud de sí*. Ediciones Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Ediciones Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. 1.- La voluntad de saber*. Ediciones Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. 2.- El uso de los placeres*. Ediciones Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber. Ediciones Siglo XXI*.
- González González M., Nieto Cano J. y otros (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: dimensiones y procesos*. Ediciones Pearson.
- González González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Lacan, J. (2005). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos I*, Ediciones Siglo Veintiuno.
- Hoyle, E. (2019). Las dos caras de la micropolítica. En Manoni, Cáceres y otros. *La micropolítica y su influencia en los procesos excluyentes*. FLACSO UNICEF artículo en base a la publicación del informe del proyecto: Escuelas inclusivas y desafíos para la organización escolar frente a la diversidad funcional. Prácticas y discursos en torno a la inclusión educativa en las escuelas de enseñanza común: Primaria Edmundo de Amicis y Secundaria Técnica Antonio Gurgui.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8, (15), 67-81.
- Palacios, A. y Romanach, J. (2008). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitát Ediciones.
- Pantano, L. (2007). *Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos*. [https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/891127/mod\\_resource/content/0/Sin%20eufemismos%20Liliana%20Pantano%20%202007.pdf](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/891127/mod_resource/content/0/Sin%20eufemismos%20Liliana%20Pantano%20%202007.pdf)
- Villa Fernández, N. y Arnau Ripollés M.S. (2009). Un reto necesario en una sociedad para todas y todos. Las personas con discapacidad en la Universidad. *Antena de Telecomunicación*, 177, 48-54.