

**Implicaciones ontopolíticas y epistémicas del acto de inclusión en  
educación de personas con discapacidad**

**Rodolfo Cruz Vadillo**

**Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla/UATx**

**rodolfo.cruz@upaep.mx**

Resumen

Este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre el acto de inclusión en educación de personas con discapacidad a partir de pensar su complejidad en cuanto en tanto refiere no solo a la conjunción de todos en los mismos espacios, sino a las formas de existencia que son posibles. En otras palabras, refiere una acción ontológica que está sostenida en un tipo de política epistemológica y epistemología política (Broncano, 2020), en donde se juega el estatus y posición de los sujetos en lo social y en la escuela. La pregunta que guía este trabajo está relacionada con pensar ¿cuál es el estatus

ontopolítico y la posición epistémica que hoy por hoy tienen los estudiantes con discapacidad en el espacio escolar?

Con lo anterior, se pretende poner en tensión el acto de inclusión, señalando su complejidad a partir de la construcción de subjetividades y relaciones que permiten que determinado sujeto pueda ser reconocido como parte de la diversidad o, por el contrario, sea colocado en un plano negativo por vía la idea de su identidad en falta, deficitaria e incapaz. Se parte del supuesto que el ejercicio de inclusión refiere ante todo una cuestión que es política en la medida que permite la representación de una determinada singularidad en el campo escolar y social. Se concluye que es necesaria una reflexión crítica sobre las subjetividades que se están jugando y las producciones identitarias que son posibles ser incorporadas a partir de dicho ejercicio.

Palabras clave: acceso a la educación, atención a la diversidad, educación inclusiva, discapacidad

## Introducción

En las últimas décadas en México, pensar la forma en enfrentar la discriminación, la violencia, la exclusión, se ha condensado notoriamente en un significante "incluir". Sin embargo, también, en el devenir, dicho concepto se ha encontrado fuerte y constantemente tensionado a partir de la búsqueda del sentido que deberá tener para poder ser materializado en los distintos espacios nacionales. Por lo regular, la palabra inclusión se usa para referir ciertas acciones que deben realizarse, de forma sistemática y concreta sobre los grupos que se consideran están en situación de vulnerabilidad (Pérez- Castro, 2016). Es decir, hablar de inclusión implica pensar en personas con discapacidad, sujetos pertenecientes a pueblos originarios, mujeres, niños y niñas, personas de la tercera edad, identidades sexogenéricas, entre muchos otros que se han ido agregando a la casi

interminable lista. Haciendo parecer que la inclusión lejos está de referirse a un tipo de sujeto, sino más bien a una compleja matriz en donde se intersectan elementos históricos, político, identitarios, económicos, etc.

En este sentido, este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre el acto de inclusión en educación a partir de pensar su complejidad en cuanto en tanto refiere no solo a la conjunción de todos en los mismos espacios, sino a las formas de existencia que son posibles. En otras palabras, refiere una acción ontológica que está sostenida en un tipo de política epistemológica y epistemología política (Broncano, 2020), en donde se juega el estatus y posición de los sujetos en lo social y en la escuela. La pregunta que guía este trabajo está relacionada con pensar ¿cuál es el estatus ontopolítico y la posición epistémica que hoy por hoy tienen los estudiantes con discapacidad en el espacio escolar?

Con lo anterior, se pretende poner en tensión el acto de inclusión, señalando su complejidad a partir de la construcción de subjetividades y relaciones que permiten que determinado sujeto pueda ser reconocido como parte de la diversidad o, por el contrario, sea colocado en un plano negativo por vía la idea de su identidad en falta, deficitaria e incapaz. Se parte del supuesto que el ejercicio de inclusión refiere ante todo una cuestión que es política en la medida que permite la representación de una determinada singularidad en el campo escolar y social. Por tanto, lejos está de limitarse a una cuestión técnica- instrumental en donde solo hace falta la incorporación de métodos y pasos a seguir para procurar aprendizajes. También, es necesaria una reflexión crítica sobre las subjetividades que se están jugando y las producciones identitarias que son posibles ser incorporadas a partir de dicho ejercicio.

La inclusión de las personas con discapacidad: una mirada desde su complejidad

En este marco, se puede decir que uno de los grupos que más ha recuperado la idea de inclusión en lo social y educativa son las personas con discapacidad. Dicha afirmación ha llevado a la necesidad de intentar constituir lo que ontológicamente refiere una discapacidad o, sobre todo, una persona con discapacidad. Aquí es donde se bifurcan las explicaciones, pues ciertamente el concepto o representación, así como sus caracterizaciones pueden ser tantas a partir de la lente desde la cual se mira e intenta explicar. Por ejemplo, si retomamos la idea de discapacidad desde una perspectiva médica (Palacios, 2008), la cuestión se relaciona con una mirada deficitaria, donde las personas han devenido en sujetos en falta, a veces catalogados como enfermos, cuya inclusión refiere una cura, una reparación de aquello que no funciona de forma adecuada, o una compensación para hacer o producir un sujeto capaz de realizar lo que a su género le corresponde.

Si la discapacidad se explica desde una lente social (Barton, 2008), la mirada es colocada no en el sujeto, sino en el contexto que se ha construido al margen de la diversidad de funcionamientos que todo ser humano puede tener. Las sociedades se antojan discapacitantes en la medida que han edificado espacios y relaciones sesgadas solo a una única capacidad humana, que se traduce en una forma de desplazamiento, de pensamiento o de lenguaje, negando con esto la diversidad que antropológicamente se presente en cualquier contexto.

De estas dos miradas, es posible pensar que no es solo la capacidad individual de la persona o, el contexto que representa una barrera y el cual hay que hacer accesible, lo que juega para producir la exclusión. Ciertamente es la combinación de ambos los que pueden considerarse una

discapacidad. La existencia de una singularidad somática que, cuando entra en contexto con un espacio restringido, limita o impide su participación en el mismo. Desde este marco, interioridad y exterioridad participan en la producción de discapacidad.

No obstante, aunque esta explicación capta con mayor complejidad el fenómeno de la discapacidad, lo cierto es que escasamente explica las relaciones de fuerza y poder que el encuentro dialéctico interioridad-exterioridad es capaz de producir a partir del universo simbólico y político desde el cual se emplaza. Por ejemplo, erróneamente se podría pensar que la dupla sujeto- contexto participa de forma simétrica en la constitución de una discapacidad, en donde el cálculo de los pesos y soportes se encuentra equitativamente distribuido. Por lo regular, sea el locus de enunciación desde el cual se emplaza un ejercicio de inclusión sobre una persona con discapacidad, este par se tensiona al grado de favorecer una y otra posición. En otras palabras, el concepto de discapacidad que señala el encuentro entre una condición deficitaria y un contexto que representa una barrera, no explica la distribución que ambos elementos tienen cuando se intenta identificar una situación que es discapacitante.

Esto porque, pensar en la situación de discapacidad, debe referirse siempre desde una cuestión situada, es decir, desde un determinado espacio o matriz desde la cual se piensa y se práctica un ejercicio de inclusión. Lo anterior, invita a pensar en los procesos de inclusión y de exclusión como un solo concepto (inclusión-exclusión) (Aguilar Nery, 2015), que da cuenta de esa constante articulación y oscilamiento entre el papel que juega la interioridad del sujeto con sus habilidades, disposiciones, destrezas y actitudes, y lo que implica un entorno/medio que topológica y topográficamente está pensado en una forma de capacidad humana que centra su constitución en una idea de normalidad biológica que invisibiliza

la gran diversidad de modos de existencia que son posibles a partir de la combinación de la diferencia y pluralidad social.

El estatus ontopolítico de las personas con discapacidad en la práctica de inclusión

Muchas veces, esta falta de comprensión en torno a la complejidad del fenómeno de la inclusión de personas con discapacidad, ya sea en lo social o lo educativo, ha llevado a establecer una serie de principios y pautas de acción que, al estar enmarcado cual prescripciones a seguir, han reducido las posibilidades de éxito de tal empresa. Tal es el caso de los procesos de inclusión en educación de estudiantes con discapacidad. Por lo regular, cuando se piensa en una singularidad somática, se constituye un sujeto tipo que pretende englobar toda diferencia desde un ejercicio de unicidad. Es decir, cuando los profesores intentan intervenir y emplazar una práctica que se antoje “inclusiva”, en el caso de los estudiantes con discapacidad, lo hacen desde una serie de principios unificadores que se basan en la ficción de homogeneidad de toda singularidad somática a partir de una serie de síntomas y características.

Lo anterior, permite, de entrada, un reduccionismo ontológico, pues toda singularidad corre el peligro de pasar por una mismicidad (Laclau y Mouffe, 1985), a partir de un acto de nominación que pretende explicar al sujeto por vía los síntomas o cuadros que pueden ubicarse bajo la categoría de discapacidad auditiva, visual, psicosocial, motriz, o, peor aún, por vía una serie de cuadros diagnósticos basados más en la idea de una enfermedad más que de una interioridad- exterioridad tensionada de forma constante. En este sentido, cabe aclarar que no es que no se considere la información de tipo diagnóstica como valiosa a la hora de emplazar prácticas de inclusión en educación. En muchos casos, resultan insumos que

brindan información importante para el proceso. Sin embargo, el problema radica en la reducción ontológica que estos documentos pueden suponer al pensar que el sujeto se limita a su discapacidad o, incluso a su déficit o criterio diagnóstico.

Esto sin duda ha sido uno de los principales retos en materia de inclusión, pues la reducción ontológica invita inevitablemente a la reducción pedagógica. Cuando una categoría de sujeto que se supone homogénea se hace presente, la vía puede ser una serie de estrategias y prácticas igualmente homogéneas, sostenidas en la ficción de la mismicidad de los cuadros diagnósticos. La inclusión, desde este trasfondo se vuelve un ejercicio prescriptivo que lejos de ayudar al reconocimiento de la diversidad y la diferencia, termina imponiendo formas arbitrarias de subjetividad por vía la acción de un poder y colocación epistémica de dicha singularidad.

Lo anterior niega de entrada el carácter fenomenológico de la experiencia de la propia idea de discapacidad (Laing, 1975), al restringir la mirada a una sola dimensión de la persona y, con ello, tecnificar instrumentalmente las prácticas, a modo de una serie de pasos que deben ser seguidos por el profesor para el logro de una inclusión que empieza a deslizarse a un acto de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1997) con la propia imposición de un estatus ontopolítico, cuya posición reafirma su condición en desventaja y, con ello, la negatividad (Braidotti, 2002) que implica su propia diversidad.

De la política de inclusión a la inclusión de la ontopolítica en la educación  
El acto de inclusión en educación sobre estudiantes con discapacidad, también es una cuestión política, en la medida que el emplazamiento de ciertas prácticas sobre esos “otros” sujetos, invita a la producción de cierta

ontología y a la colocación en el espacio y campo social de dicha singularidad, siempre en relación con los otros.

En este caso, poco se recupera que el problema educativo pasa por una cuestión donde la matriz tiempo- espacio juega de forma importante. Por un lado, la experiencia en la escuela implica un ritmo determinado, pues el dispositivo escolar refiere un avance que no solo implica un tránsito por los estadios del desarrollo, sino un compás que vaya al unísono con los demás, siempre en relación con unos tiempos escolares que han sido institucionalizados y que escasamente logran mostrarse como lo que son, temporalidades arbitrarias que han pasado, por vía de la norma (Foucault, 2007), a convertirse en la verdad de las formas de aprendizaje escolar. Por otra parte, está la cuestión del problema geográfico, es decir, las realidades, barreras y experiencias que son posibles a partir de la colocación en el espacio de las propias instituciones educativas y, por ende, de los sujetos que ahí asisten. No es difícil imaginar los retos que deben enfrentar los estudiantes con discapacidad, en particular, y los demás estudiantes, en general, a partir del lugar en donde se encuentran situados.

Nuevamente, se olvidan las cuestiones subjetivas que permiten la socialización de ciertas disposiciones para lo escolar, para el propio aprendizaje, que no solo se restringen a elementos de orden económico que, por supuesto impactan de forma considerable en los logros académicos. También debemos tomar en cuenta las experiencias de vida que son internalizadas y que conforman un determinada habitus (Bourdieu y Passeron, 1997), el cual, muchas veces, es negado desde los principios escolares, haciendo que el sujeto, en este caso, con discapacidad, ocupe una posición epistémica (Broncano, 2020), de inferioridad- negatividad (Braidotti, 2002) frente a una institución que si bien, tiene una voluntad de

ser inclusiva, escasamente se ha pensado para recuperar las singularidades, la pluralidad y las contradicciones que le subyacen.

Lo anterior, ha facilitado que muchos de los profesores que han intentado realizar un proceso de inclusión en la escuela, en específico con estudiantes con discapacidad, se hayan visto frustrados en el intento, esto por vía la idea prescriptiva que está basada en el cálculo de logros a partir de una serie de pasos a seguir, pasando por la negación de toda singularidad somática y estatus ontopolítico. Pues la restricción ontológica, también es una restricción política. En este trabajo, entendemos el estatus ontopolítico como el lugar simbólico desde el cual está representado el sujeto, lo cual permite una serie de acciones, procedimientos, relaciones e interacciones concretas.

Negar el la condición ontopolítica del sujeto implica, por un lado, la asignación de su singularidad como mismicidad por vía de la nominación. Es decir, el emplazamiento de estrategias que están construidas a priori, sólo a partir del cuadro diagnóstico, sin que medien otras formas de existencia que no solo se reducen a la discapacidad, síndrome o trastorno, también tienen que ver con la identidad del sujeto en relación con el contexto en el cual se encuentra. En este sentido, se niega la condición política de todo acto educativo que media en las relaciones que son posibles a partir de determinada singularidad. Por ejemplo, la invisibilización de las esferas que están implicadas en la constitución subjetiva e identitaria, donde, las posiciones sociales, las identidades colectivas, la posición epistémica y social, dan cuenta de una serie de relaciones de equivalencia que tocan varios ejes de existencia.

La discapacidad como problema interseccional

Sin ánimo de sonar reduccionista, la propuesta de la interseccionalidad, puede ayudar a explicar esta complejidad de relaciones. Si bien, nos queda claro que la singularidad es irreductible a cualquier categoría social o analítica/conceptual que pueda construirse, el pensar en algunas esferas desde las cuales puede identificarse dicha complejidad, puede ser potente para fines explicativos. Por ejemplo, un problema que suele tenerse en el emplazamiento de procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, suele venir cuando se realiza el ejercicio por vía la reducción ontológica, es decir, cuando el profesional de la educación considera que para atender a su estudiantes basta con saber sobre su déficit, discapacidad o diagnóstico. Este cierre de la singularidad descomplejiza la acción, haciendo pensar que la “variable” que juega para el aprendizaje es reducible a su etiqueta.

Lo anterior se sostiene en una serie de recomendaciones de orden metodológico- didáctico que dicen centrarse en los aprendizajes por vía el conocimiento de una discapacidad y que escasamente reconocen que dichas formas de aprendizaje representan un sinnúmero de equivalencias en relación con toda la diversidad humana. Propuestos como manuales, estas pautas devienen en formas de violencia relacional (Cruz, 2019) que invisibiliza el papel del encuentro con ese otro en toda su singularidad, haciéndolo pasar como una categoría más de las que se han producido en el plano del conocimiento sobre la discapacidad y demás “condiciones humanas diversas”, pero cuya diferencia radica en su carácter de ser deficitarias.

Este paso de la persona humana al estudiante- paciente es político en la medida que logra la reubicación del estatus ontológico que, de entrada, no estaba dado. Es aquí donde la matriz- espacio- tiempo vuelve a tensar las relaciones posibles. La escuela no solo es ritmo, es espacio en la medida que condensa y contiene las relaciones y encuentros posibles. Dicho espacio es

relacional, pues interviene de forma activa en las interacciones que son posibles realizar y en los intercambios de orden simbólico que son necesarios para el aprendizaje. Cuando en un salón de clases se asigna un lugar, muchas veces éste puede ser fruto del azar, aspecto que será reconocido en el día a día, cuando la posición fijada no intervenga en detrimento de las relaciones establecidas. Sin embargo, también podrá ser un ejercicio de esa reafirmación del estatus ontopolítico, cuando refiera una decisión por vía un criterio escolar que niege la diversidad y pugne por la colocación de un margen, ahora más simbólico que geográfico, en donde ciertos estudiantes son ubicados topológicamente y, al hacerlo, afirmados como diferentes en relación con los demás.

Si reconocemos que el ejercicio político se da en la asignación de la posición, aquéllos estudiantes que estando dentro del aula, se encuentra excluidos de la misma, han sido colocados como diferentes, acción que refiere un deslizamiento de la posición y estatus y una reafirmación de una condición, en este caso, no precisamente positiva, sino negativa, deficitaria, etc. Muchas veces, lo que los manuales expertos no mencionan, es el carácter político que todo encuentro y relación tiene, produciendo posición y condición de un determinado sujeto. Lo anterior da cuenta del carácter político de todo proceso educativo que se diga inclusivo.

Aquí es donde la propuesta de la interseccionalidad (Rodó, 2021) puede servir como primera aproximación, pues si bien mi estudiantes está catalogado como con discapacidad, como ya hemos mencionado, su ontología no se reduce a la misma, a la vez se encuentra atravesado por otras esferas o ejes que, o bien le sirven de soporte de forma favorable o, permiten la producción de exclusión y desigualdad. Por ejemplo, un estudiante con discapacidad también puede ser de origen indígena, en condición de

pobreza extrema, con una determinada identidad sexogenérica, ser mujer, migrante, niña, etc.

Lo anterior permite mostrar que la práctica de inclusión tendrá forzosamente que recuperar esta situación de inclusión- exclusión desde la cual se encuentra colocado el estudiante. Partiendo del reconocimiento de su experiencia en el mundo, de su historicidad, de su subjetividad. Para lograr lo anterior, no basta entonces saber su síndrome, hay que construir una relación que permita una aproximación a la singularidad y, con ello, a la forma en que es posible emplazar una determinada práctica. Esto puede parecer de enorme dificultad, pues ciertamente los procesos de escolarización, al premiar métodos homogéneos, han vendido la idea de cierta simplicidad técnica en toda acción docente. Sin embargo, lo cierto es que nunca hemos trabajado con cuadros no diversos de estudiantes, pero su invisibilización ha permitido su negación y, por ende, su no existencia.

La idea de diversidad y la acción de inclusión: aproximaciones a una justicia educativa

Hoy en día, como profesores debemos atender a la diversidad, en ese sentido, ¿cómo entender la acción de atención y, sobre todo, de aquello que será denominado como lo diverso? ¿Qué es lo que incluye esa inclusión que emplazamos y que otras formas de exclusión produce en el constante ejercicio de afirmación de una forma deseable de ser y estar en el mundo? En este sentido, la invitación es a mirar con profundidad los procesos de inclusión como formas situadas, particulares y singulares que por ser únicas e irrepetibles, requieren forzosamente la activación por parte de los profesores de cierta sensibilidad pedagógica y política.

Lo anterior, supera por mucho el solo colocar la inclusión como un valor que debe darse sí o sí, sin importar situaciones, condiciones, historias,

sentidos y subjetividades. Plantea el reto de pensar desde la relación, desde el encuentro con los otros, el cual reviste de forma necesaria el reconocimiento de un sujeto político y una existencia que contiene diversidad y diferencia que, aunque muchas veces entre en contradicción con el dispositivo escolar, debe ser recuperada a través de una práctica del encuentro singular y del reconocimiento de un estatus ontopolítico desde una positividad, no deficitaria, no enferma, no incompleta.

Lo anterior implica diversificar los procesos de inclusión, hacer inclusiva la inclusión en educación, no restringiendo las prácticas a un sujeto que ha sido dividido a partir de criterios arbitrarios de capacidad humana (Laing, 1975). Recuperando pluralidad y singularidad, política y ontología como elementos que participan de forma constante en el encuentro intersubjetivo. En este marco es plausible recuperar otras discusiones que sin duda rodean, atraviesan y se intersectan con el proceso o práctica de inclusión de una persona con discapacidad. Pues toda acción a realizar, además de estar pensada en ese encuentro, debe tener también una comunicación sistemática con un sistema de valores que sirvan de brújula para el profesor. En este sentido, es importante que si bien la micropolítica que se pueda dar en el día a día al interior del aula y la escuela, a partir de las relaciones, interacciones y posiciones que se han asignado, también impliquen elementos macro políticos que sirvan como ejes que orientan las prácticas y vigilan cual política epistemológica los caminos, vetas y finalidades a seguir. Esto implica nuevamente un retorno constante al dispositivo escolar, el cual, como ya se había mencionado, responde a ciertas condiciones topológicas que, basados en la existencia subrepticia de ciertas normas, permiten un funcionamiento normal y la asignación de adecuaciones que también son consideradas deseables, pertinentes e incluso saludables.

¿Cuál es la idea de justicia que fundamentan las prácticas escolares de los profesores y que atraviesan las propuestas de inclusión en las aulas? ¿Qué estatus ontopolítico poseen los estudiantes y qué posición social permite ese ideal de justicia educativa? ¿Cómo responde a las singularidades y a la pluralidad? ¿Cómo gestiona la diferencia y la diversidad en la escuela y qué tipo de producciones subjetivas permite? Uno de los retos educativos y escolares en México, es el cambio epistemológico de la idea de justicia escolar. Los mecanismos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, aunque han sido objeto de reformulaciones y, hoy por hoy, se encuentran tensionados por otros discursos que premian su flexibilización por vía de la crítica, lo cierto es que escasamente han transformado el núcleo duro que los sostiene y que permite la validación de los resultados que obtiene y el estatus de verdad en el cual son colocados.

La idea de una justicia educativa es relativamente nueva, si pensamos que incluso la justicia social, frente a otras formas de entender la justicia en general también lo es. Pensar la justicia en educación ha necesitado una discusión de los principios de justicia social que pretenden ser aplicados a nivel macro. De tal suerte que encontramos más de una versión o idea que puede denominarse como justa y, más reducida todavía, aplicarse en la educación, sobre todo en la escuela. Por lo regular, el dispositivo escolar está sostenido sobre una idea de justicia basada en el mérito individual (Dubet, 2010), es decir, sobre el supuesto que la escuela solo debe valorar el esfuerzo personal de cada estudiante, por tanto, se ve llamada a establecer prácticas que permitan hacer evidente y observable el avance de los estudiantes en su individualidad. Para ello, parte de la idea que, al emplazar ciertas actividades desde un plano de igualdad, es decir, al realizar una práctica basada en un mismo espacio como el escolar, donde se han igualado las diferencias de origen, a través de la homogeneización y

estandarización de las prácticas de enseñanza y evaluación, el resultado obtenido puede catalogarse como justo y, con ello, la única diferencia o desigualdad podrá pensarse igualmente justa, pues refiere de forma directa la voluntad (actitud) y la capacidad individual (habilidades, conocimientos y destrezas) que el estudiante pudo realizar.

Esta idea, permite la producción sistemática de desigualdades que son consideradas justas (Plá, 2018), pero también de formas de exclusión que estarán legitimadas por los procesos validados construidos desde el dispositivo escolar y que, por ende, también podrán considerarse como justas. De tal suerte que toda exclusión, por vía la reprobación, la deserción, el rezago, el abandono y el fracaso escolar, podrán considerarse necesarias y adecuadas en la medida que refieren el escaso interés del estudiante y la falta de “inteligencia” para poder estar en la escuela.

Una justicia educativa emplazada desde la meritocracia individual, permite la invisibilización de las situaciones de inclusión- exclusión de cada estudiante, de la producción fenomenológica de la experiencia de vida que implica la subjetividad, la historicidad y, con ello, esa singularidad que ha devenido en la idea general de diversidad en la escuela. Aquí nuevamente se olvida que la escuela está atravesada por la matriz tiempo- espacio, donde son posibles tantas experiencias como puntos ubicados en dicha matriz. Pensar un proceso de inclusión en educación de cualquier estudiante, y en específico, de personas con discapacidad, implica necesariamente un desmontaje del dispositivo desde el cual se piensa el acto educativo justo.

Aquí, la micropolítica escolar requiere una reflexión que incorpore cuestiones macropolíticas, es decir, nuevas formas y teorías sobre la justicia social, pero traducidas a la esfera escolar. Una acción que si bien no pierda de vista las relaciones que se dan entre lo macro y lo micro, no olvide que

la escuela y lo educativo, no solo deben servir como mecanismo o dispositivo reproductor de lo social y, por ende, como forma de afirmación de lo instituido. También deben imaginarse como forma de resistencia que permita la transformación de las condiciones.

Una noción de justicia educativa basada en el reconocimiento político (Fraser, 2017), en la redistribución de los bienes simbólicos y la constitución de capacidades (Nussbaum, 2007), en la igualación de las posiciones sociales (Dubet, 2010) y epistémicas, en la resignificación del estatus ontopolítico del estudiante, en esta caso, con discapacidad, requiere una recuperación de formas de colectividad que más que pugnar por una serie de atributos que deben tener, sí o sí, los sujetos para ser considerados funcionales en lo social, inviten al cuidado del otro, a la comprensión de su identidad y, con ello, a la distribución de los apoyos por vía un ejercicio relacional humano. Por ejemplo, en la actualidad la idea de ser resiliente ha circulado en los espacios educativos, señalando la condición deseable de toda subjetividad. Un sujeto capaz de enfrentar, afrontar el peligro, salir del riesgo y superar la fragilidad, es decir, la propia vulnerabilidad (Evans y Reid, 2016). No obstante, este ejercicio que, de entrada, se antoja educativo y positivo por ayudar al sujeto a ser independiente, autorregulado y autónomo, pasa de largo las situaciones donde la subjetividad juega de forma central (Olivo, 2013).

Ser resiliente no sólo puede reducirse a una serie de cuestiones terapéuticas y metodológicas que puedan producir subjetividades que afronten el peligro constante en el que todos los seres humanos nos encontramos día a día. También refiere un ejercicio colectivo de distribución de apoyos y cuidados sobre los otros y el reconocimiento que la singularidad, pues implica experiencias subjetivas y fijaciones de sentidos que no son tratables cual máquinas a programas, lo cual hace que los resultados no siempre

respondan de forma similar en cuanto a tiempos y ritmos. Sin embargo, como la escuela sí lo hace (matriz tiempo- espacio), es lógica emplazar nuevas lógicas que terminen por establecer otros cuadros diagnósticos donde el nuevo síndrome de niño anti-resiliente sirva como elementos explicativo para realizar ciertas prácticas de inclusión, por vía la producción de la ausencia y el déficit.

¿Qué forma de justicia educativa puede permitir la deconstrucción (Derridá, 1989) de las prácticas naturalizadas que premian la individuación y coloquen a la demanda de apoyo y ayuda como falta constitutiva de una ontología e identidad? Reconocer, implica politizar la identidad en la medida que marca el derecho a una diferencia, pero también a un determinado estatus ontopolítico que no esté posicionado en negatividad, es decir, en falta o déficit. Dicha idea de justicia no puede estar al margen de un principio epistemológico que transforme lo que puede entenderse como enfermo, anormal, no adecuado, disfuncional, como una forma identitaria que no pasa por la terapéutica para llegar a una cura, sino representa una forma de existencia con la cual debemos aprender a construir relaciones justas y éticas.

El dispositivo escolar: tensiones entre la exclusión y la inclusión, hacia una accesibilidad crítica

Es necesario pensar que un acto que solo distingue una característica de individuo que es la imagen del sujeto normal y promedio de la modernidad, implica también un tipo de racismo que ha dejado al margen lo que considera inadecuado, incluso, peligroso para la institucionalización de los social, sus valores, finalidades y sistemas de razón. Un racismo de la capacidad humana (capacitismo) (Toboso y Guzmán, 2010) que permite construir la ficción de la mismicidad a partir de la estructuración nominal

de las posiciones sociales y, con ello, de su legitimación a partir de los atributos positivos, que el sujeto es capaz de poseer, desarrollar y poner a jugar en el campo social.

Sin pensar siquiera que ese mismo dispositivo que funciona a partir de la individuación por vía el ejercicio del sí mismo, en donde se producen subjetividades capaces, a través del deseo de ciertas formas de completud humana relacionadas con una determinada idea de éxito, también funciona como forma de exclusión dinámica que afecta ya sea en el eje del tiempo o en el eje del espacio. Por ejemplo, cuando hablamos de discapacidad, escasamente nos imaginamos que esta situación- condición representa la norma más que la excepción y que, en muchos casos solo está a la espera del paso del tiempo para aparecer y transformar la vida de cualquier persona. También, se puede pensar en que la exclusión se da ahí donde el desplazamiento y el movimiento a lo largo del espacio geográfico, son una constante. Como ya se había mencionado, el proceso es de inclusión-exclusión, pues el paso y colocación en la matriz, su dinamismo y azarosidad pueden colocarnos en una situación incluyentes o en otra que más bien nos arroje fuera, es decir, nos excluya. Incluso, aunque podamos pensarnos del todo incluidos, siempre habrá lugar a exclusiones subrepticias e intersticiales que se harán presentes a lo largo de la experiencia de vida.

En concreto, estar incluido- excluido más bien refiere un dinamismo, un movimiento constante, el cual no puede estar controlado por el sujeto, es más bien fruto de una serie de encuentros y desencuentros, de situaciones específicas que permiten el desplazamiento constante y la reasignación del estatus ontopolítico del sujeto, el cual puede pasar de la positividad a la negatividad, por vía la emergencia de la discapacidad. En este sentido, la idea de una inclusión social y educativa no puede restringirse a la exclusión

de la misma a los considerados grupos vulnerables, los cuales lo son solo por una cualidad somática que los reduce a una parte de su singularidad.

La inclusión debe ser un principio articulador de diferencias y equivalencias, no una competencia entre los grupos que luchan por el sentido y representación de la exclusión social (Bernabé, 2018). Incluir en educación tampoco puede reducirse a una serie de acciones para discapacidades o capacidades específicas que permitan nuevamente el retorno constante a lo mismo y lo igual. En este sentido, es necesario volver a mirar y recuperar las prácticas desde las cuales estamos emplazando unas determinadas formas de inclusión.

Por ejemplo, cuando hablamos de accesibilidad, por lo regular reducimos la discusión a los objetos que deben permitir la llegada de todos sin restricción. Aquí, si bien hay algo valioso, pues permite pensar que los objetos/artefactos tienen política (Winner, 1985) en la medida que también excluyen e incluyen a partir de sus características y formas de uso. Lo cierto es que, sin crítica a los mismos, sin una reflexión de orden político-epistemológica, pueden quedar intactas las estructuras que legitiman la existencia de un racismo que excluye de forma legítima.

Cuando se vuelve algo accesible ¿en qué medida se cuestiona eso que está siendo tornado como accesible y que, al hacerlo, pasa como un saber, práctica, ética deseable y adecuado? ¿Cómo cuestionar e invitar a la transformación cuando se encuentran cristalizados y colocados en el lugar de lo “dado” algunos fundamentos ónticos que refieren a lo que es sí o sí? ¿Cómo recuperar los principios de una accesibilidad en educación que permita la singularidad, la pluralidad y la colocación de cierto estatus epistémico desde la positividad?

En este sentido, pensamos que una accesibilidad crítica puede ser necesaria en la medida que permite cuestionar el contenido de lo que está siendo

recuperado y afirmado en el plano del conocimiento y el saber. Realizar este ejercicio puede ayudar a deconstruir las prácticas y los saberes que aún, por vía la accesibilidad, están fijando el sentido único y homogéneo de lo humano y, con ello, mostrando lo que es deseable, adecuado y correcto, frente a lo que no lo es y, por ende, es necesario cambiar, asimilar, normalizar; sin que existe oportunidad alguna para el diálogo y el reconocimiento de esa pluralidad que, al ser incluso contradictoria a los ideales constituidos en lo social y lo educativo, es tan legítima como cualquier otra.

En esta línea habría que cuestionarse sobre, ¿cuál es el estatus ontopolítico que hoy por hoy tienen las personas con discapacidad intelectual y psicosocial en la escuela, que además son niñas, viven en condiciones precarias, son de origen indígena, se reconocen desde una diversidad sexogenérica, han sido desplazados de sus lugares de origen, pasando a ser migrantes en su propio país y en otro? ¿Qué formas y lógicas de accesibilidad crítica pueden favorecer el deslizamiento y cambio de una posición epistémica y social que logre su colocación en planos de positividad? ¿Qué saberes y ejercicios de reflexión deben ser llevados al espacio escolar para favorecer una práctica inclusiva que, de entrada, no inicie con exclusiones legítimas y justas? Sin duda, este, así como muchos otros, implican grandes retos para la escuela, para las personas con discapacidad y para los demás sujetos que asisten a la misma, que no logran asimilarse, que se resisten a su reducción ontológica y que, al hacerlo, pasan a ser patologizados, psiquiatrizados (Foucault, 2007) y puestos en duda a partir del propio dispositivo escolar.

Conclusiones

¿Basta entonces con la existencia de políticas y leyes que reconocen los derechos humanos y la dignidad de las personas? Si bien, no podemos negar que hoy por hoy, gracias a estos ordenamientos es posible la existencia y participación de persona que estaban al margen y que habían sido sistemáticamente excluidos de ciertas instituciones, todavía existen aquellos sujetos que, al ser inasimilables, siguen en los márgenes, invisibilizados, excluidos de forma legítima, violentados por ciertas imposiciones subjetivas que premian lo igual por sobre lo diferente. En este sentido, tampoco es suficiente el que podamos estar todos juntos, si al hacerlo, la violencia simbólica devendrá en culpa, peligrosidad, falta de voluntad y ausencia de inteligencia.

Estar juntos no puede reducirse a una ficción de lo igual, del consenso, del total acuerdo, aspecto que niega el disenso, la diferencia y la contradicción que es constitutiva de lo social (Mouffe, 2011). Incluir, no puede ser solo un aspecto de acceso a los grados y a los títulos, sino un encuentro y relación que permita el apoyo colectivo y el sostenimiento comunitario sin que con ello se negativice la existencia humana y se juegue la valía de las personas. Incluir no tiene que ver con el perfeccionamiento de una capacidad humana, ligada a la eficiencia, más bien debe partir del reconocimiento de nuestra fragilidad como constitutiva a cualquier condición humana. Incluir es una acción colectiva, basada en relaciones, de encuentros, pero también de desencuentros, de acuerdos pero sin duda desacuerdos. Basada en la firme convicción de que nada en este mundo es ilegítimo solo por el simple hecho de no estar en el lugar de lo normal, el de la mayoría.

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2015). Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento, *Perfiles educativos*, 37(147), pp. 183-200
- Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. España: Morata
- Bernabé, D. (2018). La trampa de la diversidad. Cómo el neoliberalismo fragmentó la clase trabajadora. Madrid: Akal
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1997) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Fontamara
- Braidotti, R. (2002). Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir. Madrid: Akal
- Broncano, F. (2020). Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical. Madrid. AKAL
- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad: entre el diagnóstico y el reconocimiento. Aproximaciones a una violencia relacional. En J. Dorantes (Coord.), *Investigaciones sobre violencia en la escuela* (151-170). México: Ed. Brujas.
- Derrida, J. (1989) "La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas". Conferencia pronunciada en el College international de la Universidad Johns Hopkins (Baltimore) sobre «Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre», (La escritura y la diferencia, Anthropos, Barcelona).
- Dubet, F. (2010). Repensar la Justicia Social. México: Siglo XXI.
- Evans, B. y Reid, J. (2016). Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro. México: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2007) El poder psiquiátrico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Fraser, N. (2017) ¿Redistribución o reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En J. Butler y N. Fraser, ¿Reconocimiento o

redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo (pp. 23-66). Madrid: Traficantes de Sueños.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). Hegemonía y estrategia socialista. Madrid: Siglo XXI.

Laing, R. (1975). El yo dividido. Un estudio sobre la salud mental y la enfermedad. México: Fondo de Cultura Económica

Mouffe, Ch. (2011), En torno a lo político. México: Fondo de Cultura Económica

Nussbaum, M. (2007). Las fronteras de la justicia. Barcelona: Paidós.

Olivo, M. (2013). Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica. México: Gedisa

Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad. México: Ed. Cinca.

Pérez- Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior en México. Revista Sinéctica, vol. 46. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>

Plá, S. (2018). Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad. México: UNAM

Rodó, M. (2021). Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones. Barcelona: Ediciones Bellaterra

Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Proscuto, Política y sociedad, 47 (1), pp. 67-83

Winner, L. (1985). Do artifacts have politics? En D. Mackenzie et al. (Eds.), The social shaping of technology, Philadelphia: Open University Press