

**Disciplina escolar  
y cuerpos cuestionados:  
la educación especial en México**

*Isaías García Lerma*

Disciplina escolar y cuerpos cuestionados: la educación especial en México  
*Isaías García Lerma*

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México  
[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.  
ISBN Obra Completa 978-607-413-337-0  
ISBN Volumen 978-607-413-376-9

F  
LB3013.34  
M6  
G2.23      García Lerma, Isaías  
                  Disciplina escolar y cuerpos cuestionados : la educación especial en México /  
                  Isaías García Lerma. – México : UPN, 2020  
                  1 archivo electrónico (30 p.) ; 700 KB ; archivo PDF  
  
                  ISBN Obra Completa 978-607-413-337-0  
                  ISBN Volumen 978-607-413-376-9  
  
                  1. DISCIPLINA ESCOLAR – MÉXICO 2. EDUCACIÓN ESPECIAL  
                  3. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

*HECHO EN MÉXICO.*

---

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CUERPO, DISCIPLINA Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO .....	6
REFLEXIONES FINALES .....	25
REFERENCIAS .....	27



# DISCIPLINA ESCOLAR Y CUERPOS CUESTIONADOS: LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

*Isaías García Lerma\**

## INTRODUCCIÓN

El artículo tiene el objetivo de analizar la posición ambigua del cuerpo en el discurso y las prácticas escolares. Para ello, se parte por explorar las posturas que hacen suponer que no está presente o que tiene un papel marginal, que el centro del proceso educativo está en el cultivo del componente racional del ser humano y en la legitimidad que emana del conocimiento científico, que la carne es un dato empírico que se tiene que obviar, superar y examinar como un objeto de investigación. Frente a ellas, se abordan las que plantean que es una elaboración social, el producto de la disposición primaria del sujeto a asimilar los estímulos que recibe del ambiente y la

---

\* Egresado de la Licenciatura en Sociología de la Educación, generación 2000-2004, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Sus principales temas de estudio son la educación intercultural, la supervisión escolar en la educación básica y el reconocimiento de las personas con discapacidad en el contexto educativo. Eje temático: Diversidad e inclusión. Contacto: [isaias\\_11@yahoo.com.mx](mailto:isaias_11@yahoo.com.mx)

socialización de la que es objeto, y que ocupa un lugar central en el proceso de formación, que es la base sobre la que se construyen habilidades técnicas como la lectura y la escritura. Esto es posible sólo porque en un punto determinado de la historia, siglo XVII, se descubrió la capacidad para construir y manipular los cuerpos, de hacerlos más hábiles y más dóciles, se construyó un *saber hacer*, una *tecnología política* que se engloba bajo el término *disciplina*, una disciplina escolar.

La idea central del trabajo es que no todos los cuerpos son recibidos de la misma forma en el entorno escolar, que hay algunos que son cuestionados por encontrar en ellos signos de discapacidad, en los que la *disciplina* adquiere configuraciones particulares, en los que se renuncia a la productividad y se crea una serie de dispositivos que apuntan sólo a la docilidad. Para sustentarla, se echa mano de algunos hechos de la historia de la educación especial en México, de entrevistas con estudiantes de educación media superior, de información sobre los resultados educativos de esta población y de referentes teóricos en el estudio del poder, el cuerpo y la discapacidad como Foucault, Le Breton, Skliar y Pié. Para finalizar, en la conclusión, se plantea la necesidad de hacer visibles las prácticas que pesan sobre estos cuerpos, de poner en tela de juicio la cultura docta sobre la que se funda el proceso educativo y el apremio de sentar las bases de una educación que permita el diálogo, el reconocimiento y el encuentro con ese otro cuestionado.

## CUERPO, DISCIPLINA Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

Es frecuente escuchar que el cuerpo está ausente de la escuela o por lo menos que tiene un espacio marginal, su presencia formal en los programas de estudio, formas de evaluación y la jornada escolar es mínima. La institución se enfoca tácitamente en el componente racional del ser humano: sus métodos son enciclopedistas, de acumulación, producción e interpretación de conocimientos en áreas como la escritura, lectura, matemáticas, ciencias naturales, historia y geografía; su figura

emblemática es el experto/maestro, que acumula el saber y posee la capacidad de explicar y de enseñar; y su discurso es el de la calidad, legitimado por el rigor y validez comprobada del conocimiento científico, invulnerable ante la crítica. Los resultados negativos que pudiera tener el proceso son completamente atribuibles a los sujetos que lo consumen o lo implementan (Scharagrodsky, 2012, p. 3 y Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006, pp. 239-241).

Las disciplinas que lo incorporan de forma declarada tienden a atraer poca atención, sus contenidos son apenas valorados y los profesionales que las imparten tienen un prestigio menor que el del resto de sus colegas, es el caso de áreas como la educación artística, la física, la sexual, las actividades recreativas y de identificación, y regulación de las emociones (Scharagrodsky, 2012, p. 3). El fenómeno no es casual, se basa en una concepción moderna del cuerpo nacida entre los siglos XVI y XVII, en la que se diferencia al hombre de su carne, que lo convierte en un objeto de investigación, de intervención a través de las ciencias anatómicas y fisiológicas. Junto a ellas, la filosofía mecanicista, cuyo representante más distinguido fue Descartes, lo consideró un mecanismo aislado del mundo natural, de los otros y del hombre mismo al que le da existencia material, es un límite viviente, es el confinamiento del sujeto a sí mismo. La razón se convirtió en el principio y fundamento de la existencia humana, de la construcción del saber, de la realidad y las relaciones, dejando al mismo tiempo fuera otras fuentes de sentido, de experiencia y conocimiento basadas en los sentimientos, la cercanía y el afecto (Le Breton, 2002, p. 19 y Pié, 2014, p. 152).

En el fondo, la ausencia del cuerpo en el discurso escolar es el reflejo de la representación de la persona, del ideal del ser humano, de sus límites, de su relación con el mundo natural, consigo mismo y con el otro. Sin embargo, como dice Le Breton (2002, p. 29): “el cuerpo es una falsa evidencia: no es un dato evidente, sino el efecto de una elaboración social y cultural”. No es sólo un conjunto bien articulado de órganos, tejidos, fluidos y huesos, ni un tener, es un ser, una construcción simbólica, un texto, la superficie de proyección de las visiones del mundo, de

interpelación, lucha, resistencia, de los discursos que orientan las prácticas sociales. En este sentido, más que de cuerpo, se estaría hablando de corporeidad, en tanto fenómeno social y cultural, como la base de la experiencia individual y colectiva, del desplazamiento en un tiempo y espacio determinados que esculpen esta falsa evidencia llamada cuerpo.

Es así como desde el nacimiento el niño está abierto a interiorizar y reproducir los rasgos físicos y culturales de la sociedad que lo aloja, incluso si ésta no es humana, tómesese como ejemplo extremo aquellos casos en que por algún motivo permanecieron al margen de los procesos de socialización de la familia o la colectividad, viviendo en soledad o cerca de comunidades animales, también llamados *niños salvajes*.<sup>1</sup> La relación con el otro, la experiencia corporal, hace que esta apertura inicial se transforme en gestos, movimientos, sentimientos, percepciones sensoriales, rituales comunicativos y formas de pensar que lo inscriben en el entramado de sentido de su grupo de pertenencia. El cuerpo existe en la medida en que se combinan los efectos de la educación/socialización del sujeto y su disposición a asimilar/resistir a los estímulos que recibe del entorno, porque no sólo la reproducción es posible, también la

---

<sup>1</sup> En Europa, entre los siglos XVI y XIX, cobró cierta notoriedad el estudio de casos de niños que crecieron privados del cuidado de las comunidades humanas como medio para encontrar respuestas del paso de un hombre natural, no contaminado por la sociedad, a uno civilizado, con dominio del lenguaje, con costumbres, desarrollado intelectualmente y capaz de cubrir sus necesidades. Los más conocidos, por no decir célebres, fueron los del *Niño oso de Lituania* y el *Salvaje de Aveyron* de Francia. Desde el campo médico, se los concibió simplemente como *idiotas incurables* sin esperanza fundada de una instrucción sistemática y extensiva en alguna institución, lo que posiblemente fue la causa de su abandono inicial. Para disciplinas como la antropología, la educación y la filosofía, el aislamiento al que estuvieron sometidos los obligó a llevar una vida instintivamente animal, ocupándose prioritariamente de buscar los medios para su alimentación y la protección de los elementos de la naturaleza, lo que determinó tanto su desarrollo físico como intelectual; no eran *imbéciles, sordos, ni mudos*, sino la evidencia de que *el hombre ha sido hecho por la sociedad*. El ser humano (el cuerpo, la mente y los sentimientos) es lo que se le hace ser, es el producto de la imitación, la influencia y hasta la coerción de la sociedad (Huertas, 1997, pp. 217-221).

oposición tiene un papel determinante, el individuo tiene la posibilidad de imprimir su sello en la experiencia propia (Le Breton, 2002, pp. 8-9).

Desde la edad clásica (siglos VIII a.c. al V d.c), pero fundamentalmente a partir del siglo XVII, según Foucault (2002, p. 17), hubo un descubrimiento de esta performatividad del cuerpo, como objeto que se manipula, educa, que obedece, se vuelve hábil y productivo; se empezó a producir un *saber* de él que no se relaciona con su funcionamiento biológico, como en las ciencias anatómicas y fisiológicas, ni con un dominio de sus fuerzas, porque no se basa en la coerción física, sino con una *tecnología política* difusa que no aparece en los discursos oficiales, pero que tiene herramientas y procedimientos que le permiten construir individuos productivos y sometidos. Estos métodos se engloban bajo el término *disciplina*, que por una parte permite aumentar sus fuerzas (utilidad económica) y por la otra las gradúa (docilidad).

Entre las instituciones en las que se puede observar *esta tecnología* difusa se encuentran el hospital, el ejército, la fábrica y la escuela; todas ellas comparten cierta lógica de funcionamiento, aunque los principios de docilidad y utilidad se expresan de forma diferente, en algunos casos para curar a los enfermos, en otros para producir bienes, con fines bélicos o para formar a los individuos necesarios para la reproducción social. En lo referente a la escuela, uno de los objetivos del discurso pedagógico, a partir del siglo XVII, y de la construcción de los sistemas educativos nacionales, en el XIX, ha sido la regulación y construcción del cuerpo infantil (Scharagrodsky, 2012, p. 4), que no aparece en los programas y planes de estudio, pero que como tecnología tiene efectos en la producción de estudiantes que se conducen a través de una serie de movimientos, gestos, actitudes, posturas, usos del espacio y del tiempo que denotan la disciplina. Todo trabajo pedagógico también lo es sobre el cuerpo (no reconocible), es la condición primera de los demás aprendizajes (visibles) (Milstein y Mendes, 2017, p. 35).

Para llevar adelante este proceso, que en la superficie se conoce como de enseñanza-aprendizaje de conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño del individuo en sociedad, la institución

exige cierta *clausura*, un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo (Foucault, 2002, p. 86), que permita obtener el máximo rendimiento de los alumnos y que neutralice los inconvenientes, por ejemplo, las distracciones, interrupciones, la intervención de sujetos extraños o la pérdida de materiales. Es así como se definió un adentro (salón, patio de recreo, baños, biblioteca y dirección) y un afuera (calle y casa) de la escuela, así como una diferenciación entre los actores que legítimamente se podían desplazar en ella (maestros, alumnos, directivos y marginalmente los padres de familia), la distribución del mobiliario y sus usos, de tal forma que se permitiera un funcionamiento eficiente de la organización.

Entre los dispositivos más importantes creados bajo este principio se encuentra el salón de clases, siglo xvii (Scharagrodsky, 2012, p. 5), en el que cada cuerpo ocupa un lugar, el de su banco, en el espacio cuadrículado del aula compuesta por filas e hileras, siendo observados en todo momento por el profesor, detentor y administrador del conocimiento. Además de impedir la intervención de terceros extraños, limita el contacto físico entre los alumnos, las distracciones, permite la formación de grupos más grandes y un uso más eficiente de la energía y el tiempo. El objetivo final, obtener el máximo rendimiento y docilidad de los cuerpos en una organización que se asemeja mucho a la de la fábrica, en la que cada obrero ocupa un puesto, con un área de trabajo, en la que no se tiene que distraer de su función y aprovechar al máximo los recursos para potenciar la producción.

Además de la *clausura*, el salón de clases permite observar otra condición de la disciplina escolar: *la división de las zonas o localización elemental*, que refiere a que a cada individuo corresponde un lugar, al mismo tiempo que se evitan las distribuciones grupales, indecisas, la desaparición incontrolada de individuos, la circulación confusa y sus efectos no productivos o peligrosos (Foucault, 2002, p. 86). Al colocar los pupitres en filas, hileras, círculos o semicírculos, el profesor puede detectar fácilmente si un alumno ocupa indebidamente un lugar que no le corresponde, si está platicando durante la elaboración de las actividades

o realizando movimientos no permitidos como mirar por la ventana, abandonar sin permiso el aula, ingerir alimentos o escapar de la institución misma. Para cada caso, existe un sistema de normas escritas y otro que se comunica a través de medios no formales que permiten distribuir las recompensas y castigos necesarios para que el orden establecido se perpetúe.

Uno de los métodos creados para este fin fue el de la *simultaneidad*, en el que el profesor tomó como función nodal la vigilancia, control y sanción del comportamiento infantil, para lo cual se debían procurar dos condiciones básicas: por una parte, cada alumno tenía que ocupar un sólo banco y, por la otra, el silencio tenía que imperar en el espacio, únicamente la voz del mentor se tenía que escuchar (Kirk, 2007, p. 44 y Scharagrodsky, 2012, p. 4). Esta organización de los cuerpos permite establecer un orden social, una economía del aprendizaje, normativizar las relaciones de tal forma que se pueda enseñar eso que está en los programas de estudio sin recurrir al castigo, pero sobre la base de un aprendizaje previo y oculto, la docilidad, la obediencia que encausa la energía corporal hacia la buena voluntad e iniciativa del alumno. La *simultaneidad* coloca al cuerpo infantil en un lugar de *plena heteronomía*, en el que todo le es ajeno, en el del no saber y no decidir sobre sus acciones, frente al poder dominante del profesor que dispone la distribución del espacio, el tiempo y el conocimiento legítimamente reconocido.

Al organizar y distribuir los cuerpos, tanto de los alumnos como de los docentes, dentro del espacio de la escuela se forman *cuadros vivos* (Foucault, 2002, p. 90), que al mismo tiempo que asignan lugares lo hacen con las jerarquías y las actividades que vienen con ellos; cada uno con pautas predefinidas de comportamiento que encajan en el engranaje escolar, determinan quién enseña, quién aprende, al que posee la autoridad, el que se puede mover libremente por el espacio y el que se tiene que retraer en su pupitre esperando las indicaciones que le permitan iniciar su labor. No todo es imposición, la maquinaria también se ve aceptada por la distribución de recompensas, ya sea prestigio, salarios o simplemente la promesa de un futuro en el afuera, lejos de la

institución, libre de la clausura, en el borramiento de la disciplina que ya se lleva impresa en el cuerpo.

El factor que articula la clausura, la localización elemental, las jerarquías y las actividades es la utilización del tiempo como medio para establecer ritmos y ocupaciones que se repiten cíclicamente: entrada, salida, duración de las clases, las actividades, los exámenes, el refrigerio, el juego y las salidas al sanitario. El objetivo es asegurar la utilización eficiente de la jornada escolar, eliminar todo lo que distrae el trabajo sobre el cuerpo, construir un tiempo útil, disciplinado (Foucault, 2002, p. 90). Para que esto suceda se hace necesaria una articulación entre cuerpo y gesto, una sincronización entre eficacia y rapidez que permita una relación correcta entre insumos –tiempo y energía– y producto –trabajo escolar–, por ejemplo, para escribir adecuadamente hay que empezar por aprender a desplazarse por el espacio en una posición erguida, después aplicar el mismo principio para sentarse con la espalda recta, colocar las piernas con cierta separación según se sea hombre o mujer, tomar el lápiz con los dedos pulgar, medio e índice de la mano dominante –agarre trípode–, apoyar el brazo en la banca y finalmente realizar un movimiento fluido de extensión y flexión de la muñeca. Esas instrucciones no vienen insertas en los libros de texto, sí están las vocales, el alfabeto y las oraciones que se plasman en el papel, para lo que antes se demanda aquél aprendizaje primario del cuerpo.

La disciplina escolar no ha estado exenta de críticas e interrogantes, en el Reino Unido, durante las décadas de 1960 y 1970, surgió el movimiento de *La escuela sin muros*, cuestionando los usos tradicionales del espacio y el tiempo, así como la regulación del cuerpo de los infantes. El supuesto era que la comunidad educativa tenía que salir al campo, a la ciudad, a los espacios en donde se construían las prácticas y saberes de la vida cotidiana (Kirk, 2007, p. 51). Otra manifestación de resistencia la observaron Milstein y Mendes (2013, p. 143) en una escuela primaria de la localidad de Villa la Florida en la provincia de Quilmes, Argentina, en el año 2004, en la que los alumnos consiguieron revertir las agresiones físicas que experimentaban dentro del aula por parte de

una maestra. Para ello, utilizaron técnicas similares a las que ponían en práctica miembros de su comunidad para protestar por la violencia en las calles en contra de niños, adolescentes y mujeres.

En un episodio en particular, en el que dicha profesora empujó a un chico, jaló del cabello a otra y golpeó a uno más, el grupo completo rompió la disciplina: algunos corrieron alrededor del salón, otros saltaron encima de las bancas y en conjunto lanzaron consignas de ¡Justicia, justicia! ¡Ayúdennos, ayúdenos! (Milstein y Mendes, 2013, p. 143). Con ello lograron llamar la atención de las autoridades y la consecuente remoción de la mujer. Este acontecimiento fracturó la clausura institucional trayendo técnicas del afuera, la comunidad, al adentro, la escuela; la localización elemental, abandonando momentáneamente sus bancos; la simultaneidad, evadiendo el control/vigilancia de la conducta; y la sincronización de las actividades en el tiempo.

Un caso más en el que se intentó subvertir la disciplina, venido desde el interior de la misma organización, se presentó en el siglo XIX en México, con la entrada de cuerpos cuestionados a la escuela, de la “alteridad deficiente, ese algo incompleto, que no es en sí mismo sino por medio de la comparación con aquello que se considera normal” (Skliar, 2005, p. 10). El Estado y la sociedad en general *no tenían idea de qué se debía hacer con estas poblaciones, no eran considerados seres humanos capaces de realización, autosuficientes y útiles para la comunidad*. No obstante esta valoración, se crearon instituciones para inadaptados sociales, vagabundos, sordos y ciegos, por ejemplo, el Departamento de Corrección de Costumbres, 1806; la Casa de Corrección, 1841; el Asilo para Jóvenes Delincuentes, 1850; la Escuela de Sordomudos, 1861; y la Escuela para Ciegos, 1970 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010, p. 21). Todos estos eran dispositivos fragmentados que renunciaban al componente productivo de la construcción de cuerpos, apostaban sólo por la docilidad basada en la enseñanza de las primeras letras como medio para introducirlos al conocimiento de la doctrina cristiana, las buenas costumbres, algunas tareas menores en talleres y el bordado de telas. También rompieron con la clausura, trajeron el afuera al adentro, integraron a grupos excluidos, no de la institución,

sino de la sociedad completa, se convirtieron en sistemas residuales separados de las escuelas generales.

Esta visión de la diferencia, de los cuerpos cuestionados permaneció relativamente intacta hasta mediados del siglo xx, los cambios se empezaron a generar como respuesta a una presión internacional producto de la promulgación de la Declaración universal de los derechos humanos, 1948, toda persona tiene derecho a la educación; la de los Derechos del deficiente mental, 1971, el deficiente tiene derecho a la educación; y la entrada del discurso médico a la trama escolar mediante prácticas higiénicas y de corrección corporal. Como réplica a ello, el gobierno mexicano creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE, 1970) con el objetivo de dar un *tratamiento* integral a los niños y adolescentes *atípicos* –ciegos, sordos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema músculo esquelético, menores infractores, niños con problemas de aprendizaje, de lenguaje o cualquier tipo de inadaptado escolar– y *convertirlos* en personas útiles e integradas a la familia, la escuela y la sociedad. Al mismo tiempo, se buscaron los medios más idóneos para la detección y *diagnóstico* más temprano de sus problemas, su pronta recuperación y la integración a la vida productiva (SEP, 2010, pp. 83-84).

Con este movimiento se recuperó aparentemente el fin productivo de la disciplina escolar y se redirigió la docilidad hacia las instituciones civiles, ya no a las religiosas. Acciones similares se realizaron en 1867 con la caída del imperio francés en México y el regreso de Benito Juárez a la presidencia del país, pero con una escala menor. Todos los dispositivos antes fragmentados, ahora se organizaron bajo la coordinación de la nueva dirección, construyendo al mismo tiempo una nueva clausura: el adentro y el afuera de la educación especial y la regular, cuyo elemento definitorio sería el diagnóstico médico. Este nuevo discurso –médico– se incorporó a la disciplina escolar, fue utilizado para la corrección de los alumnos, en ese entonces llamados *atípicos*. El hecho de que estuviera dirigida sólo a niños y adolescentes hace pensar que las expectativas sobre el desplazamiento de los sujetos por el sistema y sus potencialidades

productivas no eran muy amplias, apreciación que se confirmaría con las medidas que años después se tomarían en esta materia.

Con la llegada de la década de 1990, esta tecnología se hizo más difusa y se agregaron otros dispositivos que la complejizaron. Como parte del proceso de descentralización del sistema educativo mexicano, se promulgó la Ley General de Educación de 1993, en cuyo Artículo 41 se estableció que “Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas y materiales específicos” (p. 19).

Este movimiento rompió ahora la clausura entre la educación especial y la general, los chicos podían ir de una a la otra, pero también generó una circulación confusa, puso en cuestionamiento la *localización elemental* en la que al estudiante le correspondía un sólo lugar. Sin estar en el papel, se actualizó la influencia del discurso médico, la diferencia entre estar en uno u otro sistema seguía siendo el diagnóstico: los estudiantes con discapacidad múltiple o severa tendrían que ir a la educación especial y los que tuvieran una sola o moderada permanecerían en la general. El cambio en el lenguaje, al pasar de *atípico* a *persona y discapacidad*, y de *tratamiento* a *atención*, no fue suficiente para remover de la base del saber hacer a la medicina, sólo se hizo más suave, imperceptible.

Para reforzar la ruptura de la clausura entre educación especial y general, en 1994 se crearon dispositivos especiales para apoyar a las escuelas en la distribución, tránsito y egreso de los alumnos en una y otra modalidad del servicio, por ejemplo, las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Intervención Temprana (CIT), las Escuelas de Educación Especial (EEE), los Centros de Capacitación de Educación Especial (Cecade) y los Centros de Atención Múltiple (CAM); todos concentrados en la educación básica –preescolar, primaria y secundaria. Los profesionales a cargo utilizaban como técnica disciplinaria la *simultaneidad*: vigilar, controlar y sancionar tanto la conducta como el rendimiento –productividad– de los alumnos. Hasta ese punto,

no había mayor preocupación desde el sistema para controlar los resultados del proceso.

Sin embargo, concluida la educación básica e iniciada la superior la disciplina actualiza las exigencias productivas; desaparecen casi en su totalidad los dispositivos dedicados a apoyar la ruptura de la clausura entre los sistemas especial y general, el adentro y el afuera de la escuela, y la distribución y movilidad de los cuerpos. El examen estandarizado se convierte en la única técnica legítima para entrar, permanecer, transitar y egresar de este nivel de formación. El núcleo racional duro, el rigor científico, los conocimientos universales recuperan su lugar de privilegio y el cuerpo vuelve al espacio de lo invisible, lo borrado del sistema de relaciones. Es en este nivel en donde la disciplina recobra efectivamente sus fines productivos, no fue en 1970 con la creación de la DGEE o en la década de 1990 con la descentralización del sistema educativo.

Ahora los discursos de la no discriminación y de los grupos vulnerables toman el lugar de la educación especial y la inclusión e integración educativa. El primero de ellos es la definición negativa de la discriminación, entendida como el trato de inferioridad o desprecio hacia el Otro en razón de alguna característica o atributo que resulta desagradable para quien lleva adelante la acción, sea éste el color de la piel, el origen étnico, la edad, la clase social, el género, la preferencia sexual, el estatus migratorio o la condición de discapacidad. El elemento definitorio de estas conductas son las consecuencias reales o posibles que generan, la limitación injusta de los derechos y libertades civiles, políticas o sociales. La no discriminación tiene como meta la construcción de una sociedad justa, en la que no existan estos tratos de inferioridad, sin pasar por alto el derecho a la libre expresión de la opinión, aunque ésta tenga de fondo una valoración negativa sobre otra persona o grupo, y permitiendo el acceso equitativo a los bienes socialmente producidos (Rodríguez, 2007, pp. 11-15).

Por su parte, la concepción de grupos vulnerables se basa en el hecho empírico de que hay grupos que son frecuentemente objeto de estas prácticas de desprecio y de la limitación injusta de sus derechos por el aparentemente simple hecho de pertenecer a ellos o de ser quienes son,

por su identidad social, pero que en el fondo son el reflejo de relaciones asimétricas históricamente construidas, de la formación de categorías sociales y de la estigmatización de cierto tipo de personas que no se ajustan a los atributos socialmente valorados desde el punto de vista estético, físico, cultural, económico, de género o de origen étnico (Rodríguez, 2006, p. 96). Ese trasfondo que se refiere a la construcción de ese Otro diferente, extraño, que no goza de los mismos derechos, que no tiene el mismo estatus social y, por lo tanto, no tiene un acceso equitativo a los bienes socialmente producidos queda borrado, se cubre bajo el lenguaje científico de derechos.

Estos discursos que se suman a la disciplina escolar tienen además sus propias herramientas y procedimientos. Por el lado de la no discriminación, entendida como la eliminación de las barreras al pleno ejercicio de los derechos, en este caso al de la educación, se echa mano del acceso igualitario a los exámenes estandarizados a partir de los que se define la matriculación en la educación media superior y superior, cambiando en el mejor de los casos los formatos o soportes en los que están elaborados, haciendo accesibles las instalaciones en las que se aplican a personas con necesidades particulares de movilidad y ofreciendo el apoyo de personal de asistencia que pueda interpretarlos en lengua de señas, leerlos para ellos o marcar las respuestas en las boletas correspondientes. Sin embargo, se mantiene el núcleo disciplinar duro, el conocimiento científico y racional que asegura o pretende asegurar la formación de cuerpos productivos. Si después de todo este proceso el sujeto resulta descartado, la responsabilidad es completamente atribuida a él, la disciplina se conserva incuestionable, se convierte en uno de los miles de casos en que la exclusión es totalmente justa.

Desde el flanco de los grupos vulnerables, la disciplina cede un poco, hace porosa la clausura escolar, la diferenciación entre el afuera y el adentro de la institución. Su principal herramienta es la acción afirmativa, parte de la idea de que no es suficiente con crear leyes e instituciones que prevengan y sancionen la discriminación, sino que también es necesario compensar a los grupos objeto de la limitación injusta de derechos

y del trato de desprecio recibido por un tiempo que se prolonga hasta por siglos (Rodríguez, 2006, p. 90). El dispositivo empleado para ello ha sido el sistema de cuotas, mediante el que se asegura la entrada de unos pocos individuos seleccionados a espacios de los que antes habían sido excluidos, por ejemplo, el empleo, la educación universitaria y los puestos de representación política. El objetivo es, por una parte, revertir progresivamente la desigual distribución de los bienes y el prestigio social, y, por la otra, impulsar la emergencia de líderes o casos paradigmáticos que permitan cambiar la concepción que sobre estos grupos impera.

No obstante, se lleva hasta un punto en el que no se altere la dinámica y estructura de relaciones, que no se convierta en una discriminación a la inversa hacia población no catalogada como vulnerable, que no permita la entrada de individuos no calificados a los diferentes espacios y que se elimine una vez que se haya comprobado que la desigualdad que la motiva haya sido resuelta (Rodríguez, 2006, p. 91). Estos principios hacen que los cambios sean minúsculos, que se preserve la organización de las instituciones, que se construyan pequeñas élites dentro de los grupos vulnerables que tienen acceso a bienes de los que los demás están privados, que los sujetos se auto inscriban en una categoría que los hace blanco de la limitación de sus derechos y que los sistemas de cuotas se conviertan en dispositivos permanentes que disculpan la inequidad social general.

En el caso de la intersección entre discapacidad y educación, se ha recurrido a herramientas alternativas, a la creación de unas pocas instituciones de educación media superior enfocadas a la atención de esta población y a la distribución de recursos económicos en forma de becas a estudiantes calificados con esta condición desde el discurso médico. Si bien se ha puesto una tregua a la clausura, siguen estando condicionados a la superación de los exámenes estandarizados la permanencia, el tránsito y el egreso. Una de sus materializaciones empíricas es el Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad (BNEED), creado en 2009, con el mismo plan de estudios y los sistemas de administración de las preparatorias de modalidad abierta. Es decir, esta versión particular de la acción afirmativa abre

la puerta de entrada, pero al mismo tiempo impone una serie de exclusas que condicionan el tránsito y egreso de los estudiantes.

El camino para llegar a esta modalidad de bachillerato puede tomar distintos itinerarios, principalmente son personas que provienen de los CAM y de escuelas generales con servicios de USAER. Al finalizar este nivel, se enfrentan a los exámenes estandarizados por primera vez en sus trayectorias académicas, generalmente son enviados a los concursos de asignación a la educación media superior, dispositivos exclusivos que sirven para examinar y distribuir a los estudiantes en las diferentes opciones de educación pública; bachillerato, bachillerato tecnológico o educación profesional técnica. Son pocas las instituciones que cuentan con aplicadores o personal calificado para atender las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad, por lo que algunos deciden no presentarse. En el caso de optar por hacerlo, tienen que resolver por cuenta propia tanto el examen como sus necesidades de apoyo (Personal y alumnos del CAED del Cecati 90, comunicación personal, 13 de julio del 2018).

Cuando se trata de una condición de tipo visual, es relativamente sencillo que se acepte que una persona de apoyo entre con él a la aplicación, pero cuando es de otros tipos difícilmente identificables a simple vista y a través del sentido común –intelectual, emocional o auditiva– se invoca la regla de que sólo el solicitante puede entrar al lugar en donde se realiza el examen, se alude a la clausura institucional; sólo hay dos agentes que legítimamente pueden ocupar ese espacio: el aplicador, que ordena a los chicos en el salón, distribuye los exámenes, vigila el orden y controla el tiempo dedicado para la actividad; y el candidato o solicitante, que tiene que restringirse al pupitre que le es asignado, guardar un silencio absoluto y verter en el papel todos los conocimientos científicos y habilidades acumuladas a través de sus años anteriores de formación, de ello depende su futuro, debe mostrar potencial productivo, que la inversión hecha en él podrá rendir dividendos.

Los resultados de la aplicación de este dispositivo no son los mejores, los chicos obtienen calificaciones bajas que los hacen ser asignados

a instituciones que no eligieron, que están muy retiradas de sus comunidades y a las que son relegados todos los estudiantes que, igual que ellos, obtuvieron notas reprobatorias. Este es un segundo factor disuasorio, los cuerpos que no demuestran productividad son enviados a espacios no deseados, con servicios de menor calidad, de los que no es difícil desertar. Para los que deciden continuar, los esperan ambientes que no cuentan con el personal, materiales educativos e instalaciones aptas para responder a las necesidades de personas con discapacidad. Esto hace que pronto queden relegados de la dinámica de relaciones de las clases, que el conocimiento racional, que los métodos enciclopedistas cobren las últimas bajas.

Este proceso cumple completamente con el discurso de la no discriminación, todos tienen acceso a los mecanismos de ingreso y de formación media superior, al mismo tiempo que se conserva la integridad del sistema educativo general, no se generan distorsiones en su funcionamiento. La segregación de los cuerpos que no muestran productividad es valorada como justa y atribuible sólo a su magro rendimiento. Sin embargo, los costos para los individuos concretos son altos, quedan desplazados de estos espacios. No es el final del camino, para dar una salida al conflicto que genera esta situación se crearon sistemas complementarios encargados de captar a los residuos del proceso de selección/exclusión (Foucault, 2007, p. 76). En términos concretos, éstos son el discurso de los grupos vulnerables, la acción afirmativa, su materialización en el BNEED y su brazo operativo que son los Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED); su función es compensar las desventajas experimentadas por la población con discapacidad en el sistema de educación media superior.

Para llevar adelante este desagravio, rompen con la clausura inicial del sistema, aceptan a cualquier estudiante con discapacidad que haya acreditado la educación básica. Sin embargo, para desplazarse dentro de él, para sortear los veintidós módulos temáticos que comprende el programa de estudios, primero tienen que tomar una asesoría que puede ir de dos y hasta cinco meses por módulo con facilitadores que los ayudan a abordar los temas utilizando material educativo que va en consonancia

con sus necesidades de aprendizaje. Una vez finalizada, tienen que solicitar la aplicación de un examen estandarizado para acreditarlos. Para realizarlos, tienen el apoyo de un aplicador que puede leer las preguntas, las respuestas y marcar la opción elegida por el estudiante en la papeleta. Dos horas son el límite de tiempo que tienen para hacerlo, para mostrar su dominio de los contenidos y habilidades. Si lo logran, pueden pasar al siguiente. Para los que el resultado es negativo, está la posibilidad de presentarlo indefinidamente hasta aprobarlo o intentar con otro.

Nótese que en este dispositivo la responsabilidad recae en el sujeto, el estudiante, ya no hay un profesor que dosifique los contenidos, formule las evaluaciones, controle el tiempo, el ritmo y el espacio; ahora hay facilitadores y aplicadores que lo acompañan, pero al final tiene que enfrentarse solo al examen estandarizado. Esto se ha convertido en un verdadero sistema de exclusas que impide la movilidad de cuerpos no productivos, promueve sólo la docilidad, la aceptación de las reglas socialmente construidas y la distribución del mérito según el logro individual, ejemplo de ello son casos como los de Andrés, de 23 años, con discapacidad psicomotora, que tiene 7 módulos aprobados en 5 años; el de Pedro, con 19 años, discapacidad intelectual, con 1 módulo en 2 años; y el de Karla, con 18 años, con hemiplejía del lado derecho, también con 1 módulo en 2 años (Personal y alumnos del CAED del Cecati 90, comunicación personal, 13 de julio del 2018). A este ritmo, podrían pasar décadas antes de que puedan egresar del bachillerato.

En la superficie, la causa primera es que los chicos llegan a este nivel sin las habilidades básicas de español, matemáticas y ciencias. Algunos CAED han optado por empezar enseñándoles a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas; otros los someten a periodos de prueba de un mes para ver si desarrollan estas competencias, los que no logran superarlo tienen que tomar cursos de regularización en otros lugares para después regresar e iniciar sus estudios (Personal del CAED del Cecati 90, comunicación personal, 11 de julio del 2018). En el fondo, está todo un conjunto de instituciones de educación básica que está distribuyendo créditos educativos que no están respaldados por eso que arguyen

es su principal objetivo, el desarrollo del componente racional del ser humano, la acumulación de saber y habilidades, el rigor del conocimiento científico y la calidad en el proceso de construcción del conocimiento.

Este fenómeno puede ser la expresión de una falla en el sistema o, por el contrario, la develación del verdadero objetivo de la integración de cuerpos cuestionados, de la lógica que han seguido los cambios en la educación especial que iniciaron en el siglo XIX y se prolongan hasta la actualidad, transfigurados en discursos como los de la no discriminación y los grupos vulnerable. Como diría Skliar (2005, pp. 8-9): “hay argumentos educativos visibles que respiran cómodamente en las leyes y contextos”, pero al mismo tiempo existen otros que parecen ser perenes, que forman una realidad distante, que reflejan el vínculo habitual con ese otro diferente, con el que no se sabe qué hacer, con la *alteridad deficiente*. Los argumentos de la educación entendida como disciplina, como un saber hacer, renunciaron desde sus inicios a construir estos cuerpos como productivos, apostaron sólo a la docilidad.

La integración y la no discriminación parecen no ser la cara opuesta de la exclusión de los cuerpos descalificados por ser señalados con el signo de la discapacidad, sino dispositivos que la suplantán, que cumplen la misma función por otros medios, que crean una inclusión excluyente: se genera la impresión de que es un territorio de encuentro, que aloja a ese otro, que reconoce sus necesidades y que le ofrece los recursos para que se desarrolle como un ser íntegro, en su diferencia, conservando su identidad, pero son espacios en los que se vuelve a ejercer la expulsión de todo lo considerado no productivo. Entran a las instituciones porque los textos normativos así lo dictan, pueden permanecer en ellas por años o incluso décadas. Sin embargo, al final terminan siendo desplazados o retirándose ellos mismo por no encontrar en esa experiencia la promesa de futuro que ofrece la educación, por no encontrar el camino para llegar a constituirse como ese ser completo al que aspira la obra formativa (Skliar, 2005, pp. 11-18).

Todo el proceso que se ha prolongado por más de un siglo ha apuntado a la producción de cuerpos dóciles, que acepten las normas, que

interpreten como justo el lugar que se les ha asignado en el complejo de posiciones sociales. Al final del camino, los resultados no han sido los mejores, las estadísticas muestran que, los ahora catalogados como con discapacidad, acceden en menor porcentaje a la educación, 46%, con respecto a las personas sin discapacidad, 60.5%; tienen un dominio de la lectura y escritura más bajo, 65% frente a un 89.5%; no tienen ningún grado de instrucción el 23%, tienen primaria el 44.7%, secundaria el 15.3% y educación superior, 5.7% (INEGI, 2015, p. 11). Más allá de la dinámica de relaciones que pudiera haber en los dispositivos de educación especial, es evidente que cuando termina su cobertura los porcentajes de escolarización caen vertiginosamente.

Con respecto a la utilidad o productividad, se observa que tienen una proporción similar de Población Económicamente Activa (PEA), 95.8%, que las personas sin discapacidad, 96.3%; pero las cifras son engañosas, porque incluyen a todos aquellos que durante la última semana trabajaron o buscaron trabajo. El indicador *fuerza de ingresos* es más claro, 32% no recibieron dinero durante la última semana, 40.2% sí lo percibieron por el producto de su trabajo, 39% por cuenta de programas sociales de gobierno, 21.6% por jubilación o pensión y 12.9% por ayuda de otras personas (INEGI, 2015, p. 13). Es decir, sólo cuatro personas de cada 10 reciben ingresos como parte de una actividad productiva. Si se combinan los datos de escolarización e ingresos, se puede observar que la integración de cuerpos cuestionados a la disciplina escolar no ha hecho de ellos seres productivos.

Ante este panorama, es evidente que se necesita ir más allá de la adaptación de los espacios, los reglamentos y los currículos que han permitido a las poblaciones históricamente excluidas acceder a la disciplina escolar; es indispensable primero hacer patente el lugar que ocupa el cuerpo en esta tecnología, para de ahí visibilizar las prácticas y los saberes que pesan sobre los que no se ajustan a las normas médicas de salud y a las económicas de productividad, que sólo se observan como objeto de las técnicas de docilidad; en segundo lugar poner en tela de juicio la pretensión de universalidad de la *cultura docta* sobre la que gira

el proceso educativo, que se centra en la escritura, la lectura y un conjunto de ciencias que reflejan fundamentalmente el saber europeo occidental, desplazando otras formas de producir y acceder al conocimiento, y la experiencia de los propios sujetos (Ferreira, 2011, p. 14).

Sobre esta base, algunos autores han hablado de la necesidad de hacer una *política del cuerpo* (Ferreira, 2011, p. 14), otros de utilizarlo como *mensaje político de resistencia* (Pié, 2014, p. 157) o del *descubrimiento del otro* (Forster, 2009, p. 102), pero que en conjunto plantean iniciar por una reflexión del sentido de la diferencia y la alteridad, de las normas, prácticas y representaciones que definen la relación con esos cuerpos cuestionados, partiendo de la vulnerabilidad como centro de la vida social y de la interpelación del otro. Es decir, traer a la disciplina escolar discursos diferentes al médico que nos permitan reconocerlos en su diferencia, no hacer de lo otro lo mismo, identificarse con ellos, pero sin forzarlos a ser iguales a los demás. Para ello, se necesita hacer patente la presencia de esos cuerpos, esa *alteridad efectiva* (Forster, 2009, p. 105), en los contenidos programáticos, en los instrumentos de formación de los profesores y en las formas de construir y acceder al conocimiento.

Intervenir en los contenidos representa traerlos al espacio de lo visible, descubrir la existencia de ese otro no normativo que ha sido descalificado desde los discursos de utilidad y racionalidad. Darles un lugar y significado distintos en los programas, planes y textos escolares permitirá a los sujetos narrar y labrar su propia experiencia, les acercará los símbolos necesarios para dotar de sentido su existencia, su relación con el mundo, para construir su propio cuerpo, ya no como objeto de disciplinamiento, sino como un *texto que se (re)escribe* constante (Forster, 2009, p. 102 y Pié, 2014, p. 156).

Para acceder a estos símbolos, a las representaciones de la realidad que ofrece la institución escolar, es ineludible reconocer como legítimas las prácticas lingüísticas divergentes, las que acceden al conocimiento y producen sentido por vías alternas, por ejemplo, hablar o leer con las manos, escuchar con la mirada, observar con el sentido del oído o razonar

poniendo en juego los sentimientos, la sensibilidad. En suma, ampliar las posibilidades de relación con el Otro, de representar el mundo del que se es parte y abrir paso a la construcción de la propia identidad. Es cada vez más necesario poner en tela de juicio la *lengua de nadie* a la que se refieren Bárcena, Larrosa y Mélich (2006, p. 244), que se dirige a un sujeto abstracto e impersonal, que mandata leer, hablar, escribir, escuchar y, por lo tanto, pensar de una sola forma. Es decir, pasar de un lenguaje de la exclusión a uno del reconocimiento que permita el diálogo entre cuerpos diferentes, por medios múltiples.

Finalmente, actuar sobre los instrumentos de formación de los profesores permitirá contrastar las concepciones de la diferencia desde la óptica médico rehabilitadora con una que la interprete como parte de la condición humana, cambiando el marco de inteligibilidad del que parte su experiencia con estos cuerpos, dándoles las herramientas para crear un lazo social con sus alumnos, para salir de sí mismos, para romper con la *simultaneidad* y escuchar el llamado que les hacen, ofrecerles los cuidados y atención que necesitan para cubrir sus necesidades. En principio, es también un proceso por el que se hace patente la propia vulnerabilidad, fragilidad y dependencia del docente, una renuncia a la idea preconcebida de autonomía. Se trata de sentar las bases para una educación encarnada, una que permita a los agentes conmovirse, dejarse tocar, reconocerse los unos en los otros (Pié, 2014, p. 145).

## REFLEXIONES FINALES

La posición difusa del cuerpo en la escuela se explica por una concepción moderna del ser humano que se originó entre los siglos XVI y XVII en Europa, que lo divide en mente y carne, que prioriza su componente racional por sobre cualquier otro dato. Para llevarla a la práctica, se construyeron discursos –conocimiento científico–, métodos de trabajo –enciclopedismo–, se reconocieron figuras emblemáticas –maestro/experto– y se construyeron espacios confinados –escuela. Sin embargo,

de forma soterrada aparecieron otras elucidaciones que lo comprenden como una elaboración social, como un ser, como un texto que se escribe y reescribe. Bajo esta otra lógica, se ha creado un *saber* hacer, una disciplina escolar que construye cuerpos productivos y dóciles favorablemente dispuestos a asimilar esos conocimientos racionales, fácticos, ese núcleo disciplinar sobre el que gira el proceso educativo. El trabajo pedagógico es también un trabajo sobre el cuerpo, es la condición primera del aprendizaje. No está escrito en los planes y programas de estudio, pero para lograr el efecto deseado ha desarrollado sus propias herramientas y procedimientos, por ejemplo, la clausura, la localización elemental, la simultaneidad, el uso del tiempo y del espacio.

Desde la concepción moderna y desde la misma disciplina, históricamente ha habido cuerpos cuestionados, una alteridad deficiente, en los que no se reconoce capacidad de realización, autosuficiencia y utilidad, es el caso de los que han sido señalados con el signo de la discapacidad. Aun así, han sido integrados al espacio escolar, se ha creado un conjunto de dispositivos que han permitido su entrada que van desde las escuelas de educación especial hasta instrumentos normativos que reconocen sus derechos. En éstos se imponen treguas a rasgos nodales de la disciplina como la clausura, la localización elemental y la productividad, favoreciendo otros como la docilidad. Sin embargo, llega un momento en el que la moratoria termina, en el que son sustituidos por otros discursos y otros instrumentos, como el examen estandarizado, la acción afirmativa y la no discriminación que condicionan el tránsito y egreso de las instituciones a la capacidad de los cuerpos para mostrar productividad, para manifestar dominio del núcleo de conocimientos racionales, científicos que caracterizan al discurso educativo asentado en la concepción del hombre moderno.

Los resultados de la aplicación de esta tecnología no son positivos, se ha generado un efecto de inclusión exclusión en el que se aparenta que se les aloja, que se reconocen sus necesidades, pero que termina expulsándolos del sistema o haciendo que desistan por aparente propia voluntad. Ante esto, ante los costos humanos que tiene, se hace patente

la necesidad de reconocer el lugar que ocupa el cuerpo en el proceso educativo y las prácticas que pesan sobre aquellos que no se ajustan a las normas de productividad. Junto a ello, explorar formas alternativas de acceder y producir conocimiento que pongan en tela de juicio al incuestionado discurso científico sobre el que gira el trabajo pedagógico, que provoca la exclusión de aquellos que no demuestran dominio de él. Puntos igual de importantes son el inicio de una reflexión del sentido de la diferencia en el contexto escolar, su reflejo en los contenidos programáticos y los instrumentos de formación de los maestros. En definitiva, se trata de sentar las bases para una educación que permita el diálogo, el reconocimiento y la construcción de conocimiento por medios múltiples, no como parte de un proceso de disciplinamiento, sino como una experiencia, como el encuentro con ese otro, como una educación encarnada.

## REFERENCIAS

- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, (1), 233-259.
- Decreto de creación de la Dirección General de Educación Especial. *Diario Oficial de la Federación*, México, 11 de diciembre de 1970.
- Ferreira, M. A. (2011, agosto-noviembre). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva “política del cuerpo”? *Revista latinoamericana de estudios sobre el cuerpo, emociones y sociedad* (3), 6-19.
- Forster, R. (2009). Los rostros de la alteridad. En *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 97-120). Argentina: FLACSO-Argentina y Homo-Sapiens.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Huertas, R. (1997). Los “Niños salvajes” y la medicalización de la deficiencia mental. *Dialectología y tradiciones populares*, LII(1), 217-234.

- INEGI (2015). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad*. México: Autor.
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria. *Ágora para la EF y el Deporte* (4-5), 39-56.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Argentina: Nueva visión.
- Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, México, 13 de julio de 1993.
- Milstein, D. y Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista iberoamericana de educación* (62), 143-161.
- Milstein, D. y Mendes, H. (2017). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno en escuelas primarias*. Argentina: Miño y Dávila editores.
- ONU (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*.
- ONU (1971). *Declaración de los derechos del deficiente mental*.
- Pié, A. (2014). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. España: UOC.
- Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Rodríguez, J. (2007). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?* México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Scharagrodsky, P. (2012). *El cuerpo en la escuela. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- SEP (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial en México: una visión histórica de sus modelos de atención*. México: Dirección de Educación Especial y Secretaría de Educación Pública.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En *La construcción social de la normalidad* (pp. 7-21). Argentina: Noveduc.

### **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

### **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

### **COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*  
Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*  
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*  
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

---

Esta primera edición de **DISCIPLINA ESCOLAR Y CUERPOS CUESTIONADOS: LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.