



Artículo

Yo soy "normal". Racionalidad y normalización de la "discapacidad intelectual" en instituciones escolares. Aproximación etnográfica al modelo de Atención a la Diversidad en centros ordinarios


MARGARITA DE TENA CALVO¹

 0000-0002-6852-7808

Universidad Nacional de Educación a
Distancia, España



revistes.uab.cat/periferia



Diciembre 2023

Para citar este artículo:
De Tena Calvo, M. (2023). Yo soy "normal". Racionalidad y normalización de la "discapacidad intelectual" en instituciones escolares. Aproximación etnográfica al modelo de Atención a la Diversidad en centros ordinarios. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 28(2), 4-27, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.911>

Resumen

Los alumnos con discapacidad intelectual son perfectos analizadores para examinar en qué medida la escuela les resulta útil para aprender. Este artículo es producto de una etnografía que aborda el caso de un chico cordobés y emplea la historia de vida como técnica metodológica. A partir de un caso particular, se analiza cómo la escuela articula, a partir del Modelo de Atención a la Diversidad, la enseñanza/aprendizaje de este grupo de alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Los resultados obtenidos permiten identificar pautas de discriminación que, de manera más o menos encubierta, se reproducen desde prácticas institucionalizadas de normalización. Se examinan, asimismo, las técnicas de control y poder disciplinario bajo el concepto de "normalización" y desde teorías que sitúan a las instituciones formalizadas como administradoras de nuevos modelos de biopoder-biopolítica.

Palabras clave: Etnografía; Discapacidad intelectual; Escuela inclusiva; Racionalidad; Normalización; Biopoder.

¹ Margarita de Tena Calvo - mdetena2@alumno.uned.es



Abstract: *I am "normal". Rationality and normalization of "intellectual disability" in school institutions. An ethnographic approach to the model of Attention to Diversity in ordinary schools*

Students with "intellectual disability" are perfect analyzers to examining how school is useful for them to learn. This article is the product of an ethnography that approaches the case of a boy from Cordoba and uses life history as a qualitative research technique. Based on a particular case, an analysis is made of how the school articulates the teaching/learning of students with Special Educational Needs from the Attention to Diversity Model. The results obtained allow us to identify patterns of discrimination that, more or less covertly, are reproduced through institutionalized normalization practices. In this case, the techniques of control and disciplinary power are examined under the concept of "normalization" and from theories that place formalized institutions as administrators of new models of bio-power-biopolitics.

Keywords: Ethnography; Intellectual disability; Inclusive school; Rationality; Normalization; Bio-power.

Historia de vida y proceso etnográfico

Producción de visiones, racionalidad y lógicas de otredad

Cuando conocí a Jorge, un chico cordobés de veinticinco años con *discapacidad intelectual*, me habló de su reciente incorporación al ámbito del baloncesto profesional. Recuerdo la sensación de remordimiento cuando, con escepticismo, intenté relacionar conceptos como deporte profesional y discapacidad intelectual. Sin embargo, ¿quién no pensaría, como yo lo hice, en las connotaciones convencionalmente ligadas a las características de su consideración? Es decir: haber sido diagnosticado, valorado, definido, calificado o cualquier otra expresión de juicio que, habitualmente, culmina en la limitación de determinadas particularidades de la vida de estas personas.

Esta pauta implica asumir que la jerarquización vinculada oficialmente con la presencia o ausencia de ciertas capacidades, a priori, asienta las bases para la identificación de las personas con discapacidad intelectual en una relación de oposición con el grupo mayoritario. Asimismo, esta restricción sitúa la cuestión

teórica de la *identidad social* desde una perspectiva hoy criticada (Brubaker y Cooper, 2001), pero cuya práctica fue habitual en análisis comparativos, entre occidente y otras sociedades humanas, en los inicios de la antropología, y continúa siéndolo "a partir de concepciones polares, es decir, dualidades absolutas, en donde la identidad de un grupo se definía solamente en contraste y en oposición a otros" (Portal, 1991, p. 4). En otros términos: cuando el producto de la *norma* o *normalización* de ciertos valores, por parte de los grupos dominantes, valida la identificación de los otros en una relación de semejanza desplazándolos a un orden de otredad.

Cualquier campo ontológico que aluda a las categorías *normal/anormal* como universales de principios morales jerarquizados, debería hacernos reflexionar críticamente sobre lo que ya planteara Ruth Benedict (1934) "¿Hasta qué punto estas categorías están culturalmente determinadas, o hasta qué punto podemos nosotros, con seguridad, considerarlas como absolutas?" (p.2). Cuestión que podría resolverse, en mayor medida, si se insistiera más en los significados que el grupo de otredad (minoría) atribuye a estas categorías y menos en los del grupo dominante (mayoría).

El análisis que se expone a continuación se ha elaborado a partir de dos entrevistas nucleares de la investigación que, como hilo conductor, facilitan una aproximación a la experiencia escolar de Jorge. Además de las entrevistas realizadas a Jorge y a otros agentes involucrados (familiares directos, amistades de su círculo más estrecho, docentes y profesionales en el ámbito de la Orientación Educativa y otras instituciones públicas) se han empleado otras técnicas metodológicas, operacionalmente, necesarias durante el proceso etnográfico como trabajo de campo, observación directa, observación participante y sesiones de acompañamiento en entornos característicos de la vida de Jorge.

A través de la historia de vida, este trabajo etnográfico tiene como objetivo examinar cómo la escuela, en particular el Modelo de Atención a la Diversidad, contribuye al fortalecimiento y reproducción de los conceptos de "normalización", "control" y "disciplinamiento", así como a la implementación de los modelos de "biopoder" y "biopolítica".

Con miras a mantener la misma lógica, bajo la que etnográficamente se reconstruye la experiencia de Jorge, he extraído y reproducido varios fragmentos que, a modo de epígrafes, introducen las distintas secciones de este artículo.

Diagnóstico e intervención educativa en la discapacidad intelectual. Sistemas de discriminación en el encaje de prácticas normalizadas de enseñanza. El caso de Jorge

El retraso de Jorge

A decir verdad, mis valoraciones respecto a las connotaciones asociadas a la condición de discapacidad intelectual de Jorge no se alejaban en absoluto de la realidad. En una primera exploración de la base documental, que me proporcionó la madre, comprobé la presencia de registros oficiales suficientes sobre los que construir cronológicamente un análisis biográfico fundamentado, potencialmente, en el diagnóstico.

El proceso comenzó a los pocos meses de vida, sin embargo, en el sumario documental relacionado con el proceso escolar, tropecé con una primera valoración que, aun elaborada antes de iniciar la enseñanza formalizada, coincidía con su permanencia en una escuela infantil de primer ciclo. El fallo clínico en cuestión, emitido por la Unidad de Salud Mental Infantil (USMI) a los cinco años, aludía a un *retraso evolutivo* que, según la Escala Manipulativa de Leiter², determinó un Cociente Intelectual 47 para el que se proponía, como tratamiento, la Intervención Educativa. Previamente a este juicio, y a tan corta edad, ya precedía una extensa lista de evaluaciones y diagnósticos, también dictaminados por varios especialistas de los Servicios de Salud y Servicios Sociales que aludían a otros trastornos del desarrollo: *Retraso del crecimiento intrauterino, malnutrición proteico-calórica, hipertelorismo, estrabismo y discapacidad psíquica*. El diagnóstico oficial se formalizó a los ocho años, con el reconocimiento de un grado 57 de discapacidad derivada de un *retraso mental ligero*.

Su instrucción académica comenzó cuando fue escolarizado en la etapa de preescolar. A este periodo, del que Jorge no recordaba prácticamente nada, hizo

² Registro 78 de 163 correspondiente al sumario documental recabado durante el trabajo de campo.

referencia la madre cuando evocó algunos conflictos que definió como imprevisibles, aunque en el futuro más habituales de lo que hubiera deseado. Rememoró un día en el que la maestra le propuso, por el bien del niño, su traslado a un colegio especial de "retrasados", en el que podrían atenderlo como necesitaba. Le explicó que ella, al igual que los demás docentes del centro, carecía de especialización para atender a alumnos con discapacidad intelectual. La propuesta de escolarización en un centro específico lo justificó, sobre todo, en la urgencia de liberar a Jorge de algunas prácticas de marginación que ya habían empezado a surgir por parte de algunos alumnos del centro y compañeros de clase.

Jorge permaneció en esa escuela a pesar del incidente. Este primer ciclo de infantil discurrió sin apenas trascendencia: pasaba desapercibido, no interactuaba en las prácticas cotidianas, tampoco en las actividades pedagógicas diarias como los demás niños de su clase de seis años porque, sencillamente, no sabía hacerlo. Cuando no le quedaba otra que intervenir delante de los compañeros, su frustración desencadenaba rabietas, episodios de ansiedad y llantos que, razonablemente, entorpecían el ritmo y el ambiente de la clase. La tutora lo resolvía unas veces sentándolo junto a ella en su mesa, otras acurrucándolo sobre sus faldas; y, en algunas ocasiones, estimulando su deseo de participar desde prácticas orientadas a reforzar su autoestima.

El diagnóstico de "discapacidad intelectual" en primaria

Al terminar preescolar comenzó la etapa de primaria e ingresó en un centro ordinario concertado al que Jorge nombró como "mi colegio". El acceso a este centro fue fruto del acuerdo de la madre con la Delegación de Educación a cambio de paralizar el procedimiento de reclamación iniciado tras el incidente mencionado en el anterior enunciado mientras cursaba preescolar³. En el nuevo colegio, según el testimonio de la madre, enseguida fue atendido por el Equipo de Orientación Educativa (en adelante EOE), al que fue derivado tras el conocimiento de los informes clínicos procedentes de la USMI (Unidad de Salud Mental Infantil). En una primera evaluación, se practicó la prueba de inteligencia Kaufman K-Bit, obteniendo nuevamente un C.I. 47 en la escala Leiter. Por igual, aunque de manera

³ Se ha de aclarar que no se ha hallado la existencia de un informe oficial que respalde tal acuerdo, en este caso, refleja una interpretación intuitiva de la madre.

incompleta, se aplicó el test Badimale. Ambas pruebas concluyeron en la necesidad de llevar a cabo una Evaluación Psicopedagógica⁴ para una valoración completa y precisa. Después se efectuaron la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-I)⁵ (test que se vincula con la estimación de un cociente intelectual), Escala de Inteligencia Wechsler para niños Revisada Wisc-R y el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA). Estas, junto con el repertorio de pruebas de la Evaluación Psicopedagógica, acabarían por determinar los *valores intelectuales*. En definitiva, el diagnóstico clínico, antes en manos de profesionales de la salud, fue reemplazado por el diagnóstico pedagógico y la posterior intervención educativa. El informe final concluyó Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE)⁶ asociadas a un *retraso intelectual*. En consecuencia, se propuso una Adaptación Curricular Significativa (ACS) y un Dictamen de Escolarización modalidad B⁷ que delimitaba tanto su asistencia al aula ordinaria como los apoyos variables, por parte del EOE, en el aula específica.

Los apoyos variables o asistencia al aula de apoyo (tal como prefieren denominarlo) se tradujeron en una práctica habitual durante los siguientes diez años: fase en la que fue promocionando de curso y superando los objetivos académicos establecidos en su Adaptación Curricular Significativa. En cualquier caso, estas actuaciones, contrastadas en la base documental, son parte de las *medidas y recursos generales y específicos* que establece el protocolo de Atención a la Diversidad⁸ para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Experiencias y prácticas en el contexto escolar

Del que denomina "mi colegio", lo que más le gustó fue el profesorado y, sobre todo, jugar en el equipo de baloncesto, aspectos que, por otro lado, no evitaron que su malestar en el aula ordinaria fuese en aumento conforme transcurrían los

⁴ Documento 9. Adaptación Curricular Significativa.

⁵ Documento 2. Perfil Individual BADyG-I. Curso: Infantil.

⁶ Alumnado con NEE "es aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta". Formas de Atención a la Diversidad del Alumnado. C.E.I.P. Santiago Ramón y Cajal El Ejido, Almería. Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/04002258/helvia/sitio/upload/FORMAS_DE_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD_DEL_ALUMNADO.pdf

⁷ Dictamen de escolarización tipo B.

⁸ Protocolo de atención a la diversidad. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Junta de Andalucía.

años. Sus profesores tenían un buen trato con él y se preocupaban por explicarle, cuantas veces hiciera falta, aquello que no comprendía. Durante las actividades cotidianas del aula, siempre le animaban a intervenir junto al resto de la clase, pero, a pesar de todo, él solía bloquearse con bastante facilidad. A la hora de hacer algún ejercicio, no conseguía terminar a la vez que los demás ni hacerlo correctamente; cuando pedía más tiempo o lanzaba alguna pregunta en público provocaba alguna que otra burla de unos pocos, aunque la risotada era coreada unánimemente por toda la clase. Lo más frustrante llegaba cuando tenía que resolver algún problema de matemáticas en la pizarra o era su turno de leer en voz alta. Aunque lo intentaba no conseguía ni el ritmo ni la destreza del grupo (justo lo que él interpretaba como "hacerlo bien").

Algunas veces, además, cuando se ausentaba de clase para ir al aseo, algunos compañeros aprovechaban para ponerle chinchetas en la silla mientras el profesor escribía notas de cara al encerado. Tras la regañina del adulto, los que habían participado se disculpaban argumentando que se trataba de una payasada, pero él nunca lo percibió como una broma. Otras veces la diversión de alguien consistía en engañarlo simulando gestos de camaradería: le abrazaban y dándole palmaditas en la espalda, le colocaban monigotes y cartelitos satirizantes con papel celo. De todas, esa inocentada era la que mayor desconsuelo le causaba, aunque aseguró que también le irritaba que le escondieran los cuadernos o encontrarlos garabateados a la vuelta del recreo.

En el descanso de media mañana, a la hora del bocadillo, le gustaba jugar al baloncesto en las pistas del patio principal donde se reunían los alumnos de primaria y secundaria. Cuando podía practicaba en solitario tiros libres en las pistas de baloncesto. Puntualmente se le unía algún muchacho, pero cuando las canastas estaban ocupadas por los mayores, mientras los demás jugaban y disfrutaban en grupo del recreo, él se entretenía deambulando de un lado para otro. Mientras paseaba, acostumbraba a saludar a los profesores que en ese turno supervisaban el descanso y siempre que tenía oportunidad, entablaba conversación. En ocasiones se iba a conserjería a saludar al bedel. Si no había nadie en portería se dirigía a *aula de apoyo* a charlar con su "profe" de orientación. Otra alternativa era sentarse a tomar la merienda en las escalinatas del patio; desde allí le gustaba observar los corrillos que formaban los chicos, en particular, aquellos en los que se reunían los más populares. No solía acercarse a no ser que lo invitaran, ocasiones que, en todo

caso, eran promovidas por las chicas. A pesar de que ellas deseaban integrarlo en sus entretenimientos, las conversaciones sobre flirteos y posibles romances eran temas que Jorge no entendía ni le interesaban.

Estas rutinas siguieron sucediéndose año tras año, y poco a poco dejó de demandar el afecto de sus iguales. Se habituó a no encajar entre ellos, a no ser invitado y a no participar. Y, progresivamente, abandonó el interés por socializar con los de su edad. A excepción de cierto grado de relación mantenida en el tiempo con los del equipo de baloncesto, la estrategia fue interactuar con los adultos, con quienes sí llegó a establecer ciertos lazos de la alianza y amistad que no consiguió de sus congéneres.

El "aula de apoyo"

Tras hablarme del "aula de apoyo" supe que sentirse excluido y rechazado, por mucho que se convirtiese en algo habitual, tuvo que ser doloroso. Allí decía encontrarse seguro y, sobre todo, aliviado por no escuchar las mofas cotidianas en la clase ordinaria o en el patio durante el recreo. En el aula de apoyo, la imperfección, los errores y los descuidos tenían cabida sin que nadie reparara en ellos. En ese escenario, según Jorge, todos eran importantes y todos se equivocaban, pero no pasaba nada; *yo a veces lloraba cuando estaba triste y enfadado porque no sabía hacer los ejercicios, pero también me felicitaban cuando los hacía bien y me ponía muy contento*, me confesó. El aula de apoyo era para Jorge como estar en *zona franca*.

En realidad, cuando la visité el aula de apoyo me pareció más pequeña de lo que había imaginado, aunque resultaba confortable. La estancia estaba diseñada para atender a tres o cuatro alumnos simultáneamente, pero Jorge decía haber estado en muchas ocasiones solo. Cuando menos, en términos convencionales, tanto los orientadores como Jorge reconocieron que, en el aula de apoyo, aun sin existir imperativos innegociables, sí había disciplina. Además de las competencias académicas recogidas en su Adaptación Curricular Significativa, había otras orientadas a potenciar aspectos conductuales relacionados con el entorno como cuidar el material escolar, cumplir las normas, respetar a los demás, fomentar el deseo de superación y adquirir responsabilidades. Estas prácticas diarias y normalizadas de "refuerzo educativo" no terminaban en el aula, sino que continuaban en el entorno doméstico como parte de las "propuestas de mejora y

orientación a la familia” establecidas por el EOE. Las medidas de refuerzo en casa eran determinantes para su desarrollo autónomo y personal, pero también era esencial para su progreso escolar cumplir con los objetivos curriculares del resto de las materias del aula ordinaria. Con resignación, me dijo, que nunca descansaba de los deberes de refuerzo, ni siquiera en el periodo de vacaciones: *“Todos los años eran igual. Cuando llegaban las vacaciones a mis compañeros no les mandaban deberes, pero yo tenía que seguir haciendo fichas, aunque lo aprobara todo y me felicitaran mis profesores”*.

Más allá de una simple sala de trabajo, el emplazamiento me pareció recrear el intersticio entre dos realidades; un lugar creado para negociar las contingencias del alumnado, en algunos casos industrializándolas y rescatándolas y en otros exterminándolas, pero siempre validando el *éxito de unos y el fracaso de otros*. En cualquier caso, evocaba el medio idóneo para la distribución de ese género de fuerzas sutiles y veladas que enmascara un mecanismo deliberado, capaz de someter y definir los cuerpos desde su disposición espacial; para Foucault una “anatomía política del detalle”, dispositivo al que alude para describir su concepto de disciplina (Foucault, 2003, p. 127-128).

Estereotipos y discriminación: efectos e impactos del diagnóstico educativo de la “discapacidad intelectual”

Las tediosas actividades y rutinas de refuerzo diario le irritaban, pero tanto el desdén de los compañeros como la ausencia de amigos sobrepasaban con creces esa pesadumbre, circunstancias que empeoraron al llegar a secundaria. Le consulté por qué motivos, bajo su interpretación y según su testimonio, sus compañeros empleaban apelativos peyorativos como “retrasado” o “te falta un grado” para dirigirse a él. Argumentó que, seguramente, por utilizar libros de texto y otros materiales de trabajo correspondientes a dos o tres niveles inferiores a los del resto de la clase; pauta que, precisamente, identificaba a los alumnos que iban al aula de apoyo.

Las situaciones de conflicto no se limitaron únicamente a este centro escolar. Continuaron, quizás con mayor intensidad, en el instituto en el que realizó un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), al frustrarse sus expectativas de titular en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). No menos importante es otro de los estereotipos con el que tuvo que lidiar: el de su improbable éxito

profesional en el ámbito del deporte. Los de su círculo inmediato, más que un propósito alcanzable, lo asumieron como cualquier otra ensoñación. Justificaban que, por muy evidente que fuera tanto su instrucción como jugador en el equipo del colegio (que comenzó a los diez años) como sus habilidades, ejercer de árbitro o entrenador (una posición en la que se conjugan disciplina, autoridad y autonomía) eran palabras mayores.

El desafío de percibirse "normal" en el contexto de enfermedad y de retraso escolar

Quizás, el paso de casi una década reproduciendo el rol de alumno de educación especial favoreció el desarrollo de un ajuste apto para naturalizar las burlas y desprecios constantes en el entorno escolar y acoplarlas a su rutina lo más indoloramente posible. Pero a lo que nunca se llegó a acostumbrar fue a que lo compararan con una persona enferma; con rotundidad manifestó *yo soy "normal" y no tengo ningún problema de enfermedad*. No conseguía comprender por qué, durante toda su vida, sus compañeros le habían etiquetado con clichés y expresiones como "retrasado", "subnormal" o "te falta un grado". Él, afirmó que sabía reconocer la enfermedad, la que era evidente por sus rasgos físicos externos, pero, por motivos comprensibles, también la asociada a trastornos psíquicos o mentales. La experiencia de su paso por los hospitales, las consultas médicas y las pruebas diagnósticas, le había proporcionado el medio no solo para identificarla, sino para construir su propia conclusión. En definitiva, argumentó, que él no estaba enfermo pues llevaba una vida normal y, además, *aunque se tuviera que esforzar mucho, al final, aprendía cosas*.

Resistiéndose a pensarse como una persona defectuosa justificó que las personas que estaban enfermas no llegaban a conseguir las cosas que él había conseguido, sobre todo, formar parte de un equipo de baloncesto. Al respecto, puedo deducir que diseñó una suerte de tácticas de identificación en las que se había venido empleando durante años, en las que ponderaban, además, formas de auto-reconocimiento que mimetizaban, de alguna manera, los registros previamente observados en sus alter-egos. En su mayoría los relacionó con aspectos de autonomía, hábitos saludables y progreso personal.

Los obstáculos de la titulación. Repercusiones

Del periodo de aprendizaje en secundaria resaltó, por encima de los aspectos académicos, haberse nutrido de valores éticos fundamentales para "ser una buena persona". Del proceso de enseñanza destacó lo siguiente: *intentar aprender lo que me pedían los profesores, pero al final, aunque aprobara todos los cursos, no pude conseguirlo porque no me dieron el título de la ESO.*

No titular, es una limitación inherente a la Adaptación Curricular Significativa, posibilidad que sancionó negativamente la misma respuesta educativa que, paradójicamente, ordenó sus objetivos y competencias curriculares durante toda su escolarización. Esas prácticas disciplinarias, presuntamente, fueron inscribiendo en Jorge una paulatina predisposición a desarrollar un talante comprometido, potencialmente servil y condescendiente, pese a la casi ausencia de reciprocidad de sus iguales y aunque, reproduzco sus palabras, *muchas veces me insultaran.*

No conseguir la titulación supuso, bajo su interpretación, que "lo expulsaran de su colegio" para ir a tropezar con el ya mencionado Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Un itinerario frecuente, pero contradictorio, para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales que, sin haber agotado la edad límite (21 años) fijada para finalizar la enseñanza obligatoria, no haya conseguido graduarse a través de la ruta ordinaria. Pero, la mayor incoherencia de los PCPI aplicados a la educación especial, si cabe, es la ausencia de adaptación de las competencias curriculares (destinadas solo a primer y segundo ciclo de la enseñanza obligatoria); y, en el caso de Jorge, establecida en un nivel de sexto de primaria en aquellos momentos.

Alternativas para titular al finalizar la enseñanza obligatoria

Descalabro tras descalabro, ya cumplidos los 21 y sin alternativas a las que recurrir se afanó en la idea de formalizar una de sus mejores habilidades, el baloncesto. El cauce para conseguir la titulación en Educación Secundaria Obligatoria, necesaria para acceder a su formación como profesional del baloncesto, fue presentarse a las Pruebas Libres de Acceso a Secundaria. La preparación del examen supuso sacrificios de diversa índole, sin embargo, lo que más le pesó fue la desesperanza de graduarse, primero a través de una academia privada y luego en un Centro de Educación Permanente para adultos. En ambas ocasiones se vio obligado a desistir. Las Pruebas Libres de Acceso a Secundaria no contemplaban la adaptación del

examen a sus necesidades educativas, solo aquellas derivadas de discapacidades físicas (visión y audición).

Alcanzar el objetivo. ¿A qué coste?

Finalmente, consiguió ser árbitro y comenzó su despliegue profesional. Podría pensarse que todas las luchas, obstáculos y reveses vividos quedaban compensados con este final tan deseado, sin embargo, la realidad va varios pasos más allá. Por mucho que pudiera parecer una victoria, las consecuencias de esas prácticas de enseñanza y aprendizaje que llegó a normalizar, pero que significaron un fiasco como estudiante e impidieron su titulación, han derivado en consecuencias de distinta índole.

En relación con su experiencia en la escuela, una interpretación más formal y objetivista asumiría que la presencia de un proceso de discriminación costoso con un final traumático imposibilita su reincorporación al sistema educativo y limita su acceso al ámbito laboral. En un plano más subjetivo el dilema es situar, en un campo de valor, el desgaste personal que ha encasillado (y aún lo hace) su evolución personal. Los aspectos emocionales reflejan un rechazo extremo a seguir formándose académicamente si ello supone, como ha sido costumbre, enfrentarse a cualquier práctica convencional de enseñanza que signifique medir, evaluar y juzgar comparativamente sus capacidades con las estandarizadas en la *mayoría*.

Ordenación de una institución moderna. Discapacidad intelectual, escuela y educación. Ley y Norma

“La objetividad, la ciencia, la verdad, la universalidad, también la eliminación de la diferencia, son elementos ineludibles del ethos sobre el que se vienen construyendo nuestras tradiciones escolares desde hace siglos” (Díaz de Rada, 1996, p.XXVI).

Este trabajo expresa la cosmovisión que propone Díaz de Rada a la que, además, se adhieren elementos propuestos por otros autores: el carácter disciplinario (Foucault, 2003) unido a la idea de objetividad (Bourdieu y Passeron, 1996; Díaz de Rada, 1996; Torres, 1998), y la igualdad y la neutralidad (Bourdieu y Passeron, 1996) como principio subyacente a la eliminación de la diferencia. Este enfoque, además, delimita dos nociones de educación. Por una parte, desde su relación con la institucionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la

escolarización obligatoria. Por otra, analizando la escuela como administradora de estos procesos, a la vez que emplazamiento, campo de acción y reproducción de prácticas, discursos, saberes y poderes comunes en las instituciones burocráticas modernas; en este caso adaptada al modelo educativo de inclusión de la diversidad intelectual.

A continuación, se realizará una revisión de la presentación, aparentemente neutral y objetiva, de ciertas convenciones y prácticas de la organización escolar que, como la medición de la inteligencia, la graduación del currículum, las evaluaciones o la titulación, aparecen vigorizadas en las actuaciones del modelo de Atención a la Diversidad.

Organización de instituciones escolares modernas: un sistema burocrático

Weber, parafraseado por Rambla (1998), concebía la escuela moderna como “una institución social que persigue unos fines explícitos, especifica sus funciones y delimita quienes son sus miembros”; esto se sustenta en una organización que refleja, además, un flujo dinámico de “componentes de disciplina y regulación social” (Rambla, 1998, p.136). Según Tyler (1996), una perspectiva estructuralista analiza la burocracia (y las instituciones que adoptan su forma), como ejemplo de *racionalidad*. La burocracia se describe desde su dimensión formal y no sustancial mediante fórmulas calibradas en la toma de decisiones sobre fines concretos, en las que, análogamente, es fácil identificar tareas y procedimientos calculados, división funcional y organización jerárquica del trabajo: todas ellas funciones comunes a las estructuras administrativas. “Lo específico de la burocracia es, según Weber, el carácter racional que le confiere el hecho de ser ejercida a través del conocimiento” (Terrén, 1996, p.36); un aspecto, asimismo relacionado con los medios que, desde su teoría de la acción, describe el modelo de la acción racional con arreglo a fines. Más adelante, estos elementos apoyados en la teoría de la racionalidad de Weber, serán analizados por Foucault (2003) como técnicas minuciosas, detalladas, micro dispositivos ocultos de coerción, vigilancia y castigo de los que se servirán las instituciones escolares para moldear y rectificar conductas. Prácticas del poder de la disciplina que definió como una *anatomía política del detalle* (Foucault, 2003, p.127).

A tenor de lo descrito en la sección anterior, el examen exhaustivo de la estructura y disposiciones del modelo de Atención a la Diversidad permite identificar en su interior el ajuste de una red de dispositivos orientados a cumplir dos funciones. En primer lugar, controlar y organizar el déficit en relación con la norma mediante técnicas y pruebas diagnósticas como las psicométricas, de medición de capacidades y conductas, y de organización del espacio. En segundo, facilitar la diferenciación sistematizada del alumno y, con ello, su identificación durante el proceso de escolarización. Dadas sus características, estas acciones pueden ser calificadas como prácticas de dominación y vigilancia inherentes a la propia naturaleza del ejercicio de enseñanza, que multiplican la eficacia y objetividad (Foucault, 2003). A su vez, son un ejemplo de "estrategia de disciplinamiento y administración del saber institucionalizado", que presenta la relación pedagógica "como relación de dominación fundamental cuya consideración permite poner en relación los ámbitos de la cultura y del poder" (Terrén, 1996, p.137).

La escuela inclusiva. Hacia la yuxtaposición de espacios incompatibles

Atendiendo tanto a sus rasgos funcionales como espaciales, la escuela inclusiva puede concebirse fácilmente como un lugar orientado a la yuxtaposición de diferentes espacios que, a priori, parecen incompatibles. Aun sin profundizar en los elementos específicos que conforman el discurso inclusivo, es bastante común percibir la imagen de neutralidad e igualdad en las disposiciones que articulan estas y otras políticas educativas. Una imagen esperable, por otro lado, al tratarse de fórmulas adornadas de la carga de imparcialidad que proveen los principios de equidad, igualdad y no discriminación en los que se sustenta su racionalidad. A propósito de esta idea, es oportuno detenerse en la indicación propuesta por Torres: "El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización" (Torres 1998, p.14).

De acuerdo con Torres, tiendo a pensar que las lógicas interpretativas de las teorías políticas de inclusión deberían, más a menudo, despojarse de suposiciones que se dan por asumidas precipitadamente, cuando se trata de los derechos explícitos que hipotéticamente tendría este alumnado y que se estarían institucionalizados en la escuela y regulados en nuestro sistema educativo. Mi etnografía respalda la

recomendación de Vadewalle (2010): examinar, en la educación especial, la normalización de un poder pedagógico que se sustenta en "prácticas disciplinarias y discursos normativos" (p.203). Lógica que, en definitiva, desmitifica la idea de neutralidad y objetividad de la educación y de la escolarización inclusiva.

Intentar independizar la objetividad del rigor científico es una tarea compleja, tanto en el ámbito de la educación como en cualquier otra disciplina. En última instancia, los fundamentos que hoy día caracterizan al sistema educativo en general y al inclusivo en particular se derivan de una tradición pedagógica establecida durante la Ilustración y el Humanismo. La intelectualidad y la ciencia se considerarían herramientas para alcanzar el desarrollo ideal de la sociedad (Terrén, 1996); la educación sería el vehículo para "asegurar las condiciones de su recorrido" (p.133) y el "motor de transformación" (Torres, 1998, p.65). El discurso escolar, siguiendo a Torres (1998), marcaría un período caracterizado por una inclinación progresista influenciada por corrientes tecnocrática y meritocrática: tendencias, igualmente, representativas de las sociedades capitalistas avanzadas (Feito, 2015).

En cualquier caso, contrarrestar las desigualdades era y es un rasgo que, en lo que respecta a la educación, define a las políticas progresistas (Gimeno, 2015); tendencia que ha trascendido a los actuales sistemas escolares. De acuerdo con Torres (1998), en este marco ideológico es destacable la contribución del pensamiento liberal de Dewey, quien enmarcaría su filosofía de la educación en tres sentidos: "la función integradora de la educación" como vehículo para la posterior incorporación y contribución de los escolares al progreso de la sociedad en la que se inscriben; la escolarización como factor encaminado a incrementar la igualdad de oportunidades individuales; por último, un sistema de enseñanza diseñado para fomentar el desarrollo individual y la realización personal (Íbid., p.67).

Organización de la discapacidad intelectual en la escuela. Dispositivos de normalización en el Modelo de Atención a la Diversidad

Asimetrías

Por mucho que admitamos el progreso de la educación inclusiva, sería descuidado no reconocer la supervivencia de prácticas discriminatorias normalizadas, aunque camufladas, en los modelos de la educación especial y su intervención educativa. El propio modelo de Atención a la Diversidad desvirtúa la imagen de sistema igualitario, cuando observamos el dispositivo que organiza las NEAE (Necesidades

Específicas de Apoyo Educativo) y, sobre todo, las NEE (Necesidades Educativas Especiales). La estructura de esos dispositivos es asimétrica, y en ella predomina una estrategia inclinada, en mayor o menor grado, a ordenar las diferencias individuales atendiendo al nivel de déficit; una orientación, por otra parte, muy explicitada en las Teorías de la Reproducción, y que he presentado al narrar el caso de Jorge.

Jerarquización de capacidades

A fin de comprobar si el modelo contribuye a la jerarquización de desviaciones académicas, lo primero es desplazar el análisis de lo concreto (Jorge) a lo general (protocolo de Atención a la Diversidad) para, a continuación, describir brevemente la sucesión de actuaciones implicadas. Este procedimiento se puede esquematizar de la siguiente manera: primero, se realiza la evaluación psicopedagógica dirigida a identificar no solo la desviación detectada en la evaluación inicial a la que se somete a todo el alumnado sin excepción, sino a valorar el nivel de deficiencia y clasificarlo para la posterior intervención educativa. Después, tras la identificación del indicio o trastorno en la evaluación psicopedagógica, se cursa el informe de escolarización donde se diseña la adaptación curricular significativa como respuesta educativa individualizada. Seguidamente, en el dictamen final, se propone la modalidad de escolarización en la que se establece la asistencia al aula ordinaria y la frecuencia de salidas al aula específica o de educación especial. Por último, una vez emitido el dictamen de escolarización y establecida la respuesta educativa del alumnado con NEE (Necesidades Educativas Especiales), se mantienen revisiones periódicas, aunque prolongadas a lo largo de las etapas en las que el alumno permanezca escolarizado.

Dispositivos normalizadores en la enseñanza y la lógica del poder intelectual

Como afirma Gimeno: "en la pretensión de conocer al estudiante no hay nada perverso; lo decisivo será la utilidad dada a las mediciones y diagnósticos" (Gimeno, 2015, p.12). A través del protocolo que acabo de mencionar, el sistema de escolarización obligatoria cumple razonablemente con actuaciones eficientes para evitar la segregación del alumnado con discapacidad intelectual en centros específicos, salvo casos excepcionales. La objeción, sin embargo, se localiza en el perjuicio producido por la solución que organiza su permanencia en centros

ordinarios orientada, más bien, a "señalar las desviaciones", antes que, a eliminarlas, al "jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes" (Foucault, 2003, p.168). La utilidad de esta estructura de mediciones y diagnósticos, citada por Gimeno, muestra un efecto perverso de diferenciación y segregación, según Urraco y Nogales (2013), al cuantificar y cualificar al alumnado para su clasificación y distribución por rangos. El ejercicio derivado de homogeneizar la diferencia produce, además, el producto de una nueva "normalización aparejada a la desviación" (p.161).

La gran distinción con respecto a modelos anteriores se encuentra en el modo en que la educación especial, antes organizada en centros diferenciados, redirige la naturaleza de la exclusión hacia el seno de un espacio común en los centros ordinarios; aunque perpetúa, de la misma manera, la lógica impuesta por el poder intelectual. Es evidente que la imperecedera institución de norma del poder intelectual, característica de la perspectiva instrumental de la enseñanza (Díaz de Rada, 1996), constituye una fisura insalvable en la eliminación de la desigualdad de oportunidades. Esta circunstancia ha ocurrido a lo largo de la historia del sistema escolar en general, y en el sistema inclusivo en particular. En consecuencia, sería ilógico no admitir que la instrucción escolar aún permanece supeditada a la inteligencia como factor de medición de conocimientos estandarizados.

Esta disposición predominaba en las tradiciones discriminatorias vinculadas, de una parte, con el carácter universal de la educación escolar que sería impulsado por la racionalidad instrumental y, de otra, con la organización en grados de la enseñanza y de la escolarización. En síntesis, desde esta estructura de dispositivos normalizadores, se definirían los modelos tecnocráticos-meritocráticos de la psicología didáctica y la psicometría emergente de principios del siglo XX.

La inclinación positivista del concepto de sociedad tecnológicamente avanzada y los subsiguientes estudios tayloristas y fordistas sobre la productividad industrial de la actividad humana, abrió paso rápidamente a la cultura de las mediciones y los diagnósticos; y, por igual, al dominio de "las exigencias de la productividad y la racionalidad tecnocrática" (Torres, 1998, p.32). La pretendida objetividad científica de la psicología conductual y la psicometría, unida a la enseñanza y la escolarización universal también se puso al servicio de la educación proyectando, en el sistema escolar, la idea de mecanismo de selección legítima y eficaz de seres

humanos (Ibid.).

Simultáneamente, la escolarización universal aspiraba a proporcionar a todos los individuos la oportunidad de acceder al empleo en igualdad de condiciones y a "separar la adjudicación de funciones de la historia personal de cada cual" (Illich, 2014, p.29), aunque, en contrapartida, también provocó la concurrencia de multitud de escolares que "de alguna manera tuvieron que ser clasificados para ser atendidos adecuadamente" (Gimeno, 2015, p.10). Unida a la idea de universalidad surgió progresivamente el progresivo sometimiento de lo natural, la búsqueda de la semejanza, la estandarización y la homogeneización que, consecuentemente, penaliza la diferencia (Urraco y Nogales, 2013). La noción de *inteligencia* emergió bajo la forma de "medida objetiva y neutra, estándar pura" (Ibid., 2013 p.160).

Junto a la idea de que la escolarización obligatoria y universal eliminaría las desigualdades y democratizaría las oportunidades individuales se presentaron a debate otros discursos que buscaban eximir al sistema educativo de cualquier responsabilidad sobre el fracaso escolar, basándose en las deficiencias e insuficiencias de aptitudes y capacidades individuales (Torres, 1998). De esta manera, todo aquel que no llegara a satisfacer las expectativas esperadas, legítimamente, iría "quedando atrás en unas difusas, pero efectivas escalas de consideración social" (Rambla, 1998, p.137).

A su vez, surgieron los otros dos dispositivos normalizadores ya enunciados con anterioridad: el concepto de una escolarización organizada en grados y la especialización en grados del currículum, implementada por la organización escolar moderna (Gimeno, 2015). Esta especialización cumpliría, entre otros, el objetivo de "clasificación de los estudiantes en fases para su transformación" (Ibid., p.10).

La organización en grados de la escolarización y el currículum proporcionó otra pauta normalizadora al sistema escolar, aún más evidente en el modelo de Atención a la Diversidad orientada a dos finalidades. Primero, establecer una relación de valores y aptitudes estandarizadas en relación a grupos de edad o niveles educativos de referencia⁹. Segundo, registrarlas documentalmente mediante un

⁹ Anexo III. Indicadores e instrumentos para la identificación de alumnado con indicios de NEAE del Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/centros/atencion-diversidad/protocolo-neae/deteccion>

conjunto de invenciones disciplinarias destinadas a la "organización de campos comparativos que permiten clasificar, formar categorías, establecer medias, fijar normas" y colocar a los individuos en un permanente "campo de vigilancia" (Foucault, 2003, p.175-176).

Desigualdad y límite de oportunidades

Lejos de ser acotada únicamente a prácticas de control y vigilancia disciplinaria, la esencia normalizadora se extiende y se replica, similarmente, en el diseño de las respectivas intervenciones educativas del modelo. La implementación de las respuestas individualizadas, no solo segrega y desplaza al alumnado con Necesidades Educativas Específicas a aulas específicas, sino que, además, delimita su posición en un sistema de enseñanza-aprendizaje diferenciado en procesos y criterios, en suma, contradictorios. Las Adaptaciones Curriculares Significativas sancionan implícitamente la posibilidad de cumplir con el objetivo finalista de la titulación¹⁰. La normativa parece contemplar la excepcionalidad, aunque no existe consenso ni criterio unificado y la salvedad se atribuye, bien al criterio de los docentes, bien a la superación de una evaluación final que se administra como al resto del alumnado de secundaria.

En este caso, no es tan importante la titulación como documento acreditativo que traduce la experiencia educativa en capital cultural (Torres, 1998), como el papel aparentemente neutro y objetivo del sistema escolar como "instrumento de legitimación a través de las titulaciones". La idea de imparcialidad se desvanece al "traducir en títulos jerarquizados el valor intrínseco de cada individuo" para justificar las desigualdades sociales como desigualdades naturales y, en cualquier caso, al "mostrar hasta qué punto la igualdad formal entraña una gran dosis de violencia" (Bourdieu y Passeron 1996, p.8).

¹⁰ En la práctica, la aplicación de la adaptación curricular significativa anula la posibilidad de titulación. La información sobre los criterios establecidos para la titulación en secundaria puede ser consultada en: apartado 7 del artículo 22 de la LOE/LOMCE y Real Decreto 1105/2014; el artículo 28 de la LOE sobre Evaluación y promoción; apartado 1 y 4 del artículo 9 del Real Decreto 1105/2014 y artículo 2 del Real Decreto 562/2017.

Conclusiones

Rememoremos uno de los enunciados en los que Jorge, a modo de alegato, reivindica su forma de existir: *Yo soy normal, pero decían que era "subnormalito" que, si tenía un problema de enfermedad, y yo no soy eso.*

Para Canguilhem, "lo que distingue lo normal de lo patológico es un valor biológico". Las contradicciones surgen, a menudo, de concebir lo normal como una regla de perfección y como medida de media estadística al mismo tiempo, es decir, al imbricar la perspectiva "estadístico-cuantitativa" con el "estado ideal como prototipo cualitativo" (Cit. en Barcaleett y Lechuga, 2009, p.69). En cualquier caso, Canguilhem se distancia del determinismo biológico a favor de entender la normatividad de manera consustancial al hecho de vivir y a la flexibilidad del ser humano para crear nuevas normas en su relación con el medio. Foucault se distancia aún más de este fundamento y establece la normatividad como supeditada a los "dispositivos de normalización propios de las sociedades disciplinarias", en las que también el ámbito de la vida sería objeto de control, y en las que la normalización se convierte en una obsesión por "eliminar o reducir las desviaciones, [...] aplanar las diferencias, [...] someter la otredad" (Barcaleett y Lechuga, 2009, p.70-75).

Según Jorge, *"Él llevaba una vida normal, se tenía que esforzar mucho, pero al final, aprendía cosas"*. Si pensamos que es "en la vida misma, en la conducta y desempeño de cada individuo, en sus posibilidades, limitaciones y la manera como los vivencia, donde cobran pleno sentido las categorías de lo normal" (Barcaleett y Lechuga, 2009, p.70), los argumentos de Canguilhem y Foucault se manifiestan, parcialmente, en el modo en que Jorge auto-percibe la categoría "normal" basándose en su experiencia incorporada. Por otro lado, también resulta incuestionable que, sobre las posibilidades de Jorge de readaptar conductas, extremar el desempeño o crear categorías alternativas de lo que es normal, finalmente termina imponiéndose el poder normalizador de la institución escolar como dispositivo que controla, distribuye y limita su existencia dentro y fuera de sus fronteras, tal como refleja Jorge: *"aunque aprobara todos los cursos, no pude conseguirlo porque no me dieron el título de la ESO"*.

Los conceptos *biopoder* y *biopolítica* constituyen los antecedentes de la normalización. Surgen en un momento en el que la sociedad se obsesiona por el control y se transforma progresivamente en "objeto de la modernidad política". El biopoder, entendido por Foucault "en su doble articulación entre el individuo y la población" (Giorgi y Rodríguez, 2009, p.11) irrumpe como poder dirigido, de un lado, a "los procesos biológicos, el desempeño y la conducta de los cuerpos individuales", de otro, "a la población como objeto de administración y control" (Barcaleett y Lechuga, 2009, p.77). Posteriormente, esta última formulación sería la génesis de su concepción de biopolítica, según Tejeda, "como aquella vertiente social ligada a las técnicas disciplinarias de poder y el control demográfico" (Tejeda, 2011, p.78).

De acuerdo a estos autores, el poder disciplinario de la sociedad moderna se impone en los sujetos desde mecanismos institucionales, normalizándolos, homogeneizándolos y bloqueando la propia corporeidad y subjetividad individual para su control y disciplinamiento. La tecnología de la normalización se aplica en torno al cuerpo, a la enfermedad, a la transmisión biológica o a la propia conducta y, a través de ella, el ejercicio de autorrealización distribuye a los individuos en "el mapa definitorio de lo normal y lo anormal" (Giorgi y Rodríguez, 2009, p.10). Influiría, además, en el diseño de dispositivos destinados a controlar, ordenar y distribuir espacialmente las desviaciones detectadas, lo cual se conoce con el concepto *heterotopía*, propuesto por Foucault.

Foucault describe las utopías y las heterotopías como aquellos emplazamientos que "tienen la curiosa propiedad de estar en relación con todos los demás emplazamientos, pero de tal modo que suspenden, neutralizan o invierten el conjunto de relaciones que se hallan, por ellos, designadas, reflejadas o reflectadas" (Foucault, 2019, p.18). Como dispositivo de control normativo, Foucault formula un tipo de heterotopía denominada de *desviación*, presente en las instituciones escolares. Las instituciones que responden a esta fórmula son lugares que la sociedad dispone y reserva en sus márgenes a "los individuos cuyo comportamiento representa una desviación en relación a la media o a la norma exigida" (Foucault, 2008, p.5). De cierta manera, estas instituciones reflejan la estructura de inclusión del sistema escolar. La heterotopía de la desviación articula, además, "relaciones fracturadas de un sistema, por ello interrelacionan[do] elementos que dentro de él serían imposibles de conectar, crean puentes entre una

estructura y otra y hacen que sus relaciones constitutivas varíen, cambien y se contradigan” (Toro-Zambrano, 2018, p.36): una noción que describe el fenómeno de escuela inclusiva y la estructura de la educación especial en centros ordinarios.

En resumen, el emplazamiento bajo el que se ordena la discapacidad intelectual, en el fenómeno escuela inclusiva, podría quedar formulado como *un espacio común diseñado para acercar dos realidades distintas, funcionalmente diferenciadas e históricamente discontinuas en el ethos de la organización de la institución escolar: la educación ordinaria y la educación especial*. Pero, de la misma manera que la escuela inclusiva reconstruye en el interior del sistema de la educación ordinaria relaciones antes fracturadas con la educación especial y llega a tender puentes entre ambas estructuras, el producto del acercamiento de estas dos realidades, como se ha comprobado, también produce conexiones contradictorias y excluyentes.

Lo más desfavorable, en definitiva, es el grado de peligrosidad con el que “la educación especial reconduce así los esquemas de la exclusión, reordenándolos en el seno de la integración disciplinaria.” (Vadewale, 2010, p.207). Y es que, “cuando se toma la diferencia como producto de la homogeneización institucionalizada, se crean diversidades al querer gobernarlas” (Gimeno, 2015, p.9). Es razonable, por tanto, situar la particularidad de la discapacidad intelectual como elaboración de un subproducto de la enseñanza escolar diferenciado, y situado más en los márgenes de la escuela ordinaria que en unión común con ella.

Bibliografía

- Acosta, C. y Heras Monner Sans, A.I. (2015). Salud mental, asimetrías de poder-saber y heterotopías. En: Jornadas Internacionales "Discurso y poder: Foucault, las ciencias sociales y lo jurídico" (A cuarenta años de la publicación de "Vigilar y Castigar"). UNLA, Lanús, Pcia. Buenos Aires.
- Barcalett Pérez, M.L. y Lechuga de la Cruz, A.M. (2009). Canguilhem y Foucault: De la normatividad a la normalización. *Ludus Vitalis*, 17, (31), 65-85.
- Benedict, R. (1934). La antropología y el anormal. *Journal of General Psychology*, 10(2), 59-82.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción*. Barcelona, España. Editorial Laia, S.A.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de la "identidad". *Apuntes CECYP*, (7), 30-67.
- Díaz de Rada, Á. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid, España. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Feito, R. (2015, 13 de marzo). Teorías sociológicas de la educación. *Biblioteca de Sociofilosofía*.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, (81 y 82), 1-19.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (2009). Prólogo. En Paidós (Ed.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. (9-35). Gabriel Giorgi y Fermín Rodríguez (comps.).
- Illich, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. México. Editorial Posada, S.A.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores Argentina, S.A.
- Foucault, M. (2010). "Topologías (Dos conferencias radiofónicas)", *Fractal*, XII (48), 39-40.
- Foucault, M. (2019). "Espacios Otros". *Versión. Estudios de Comunicación y Política*. Nº 9.
- Portal Ariosa, M.A. (1991). La identidad como objeto de estudio de la antropología. *Alteridades1* (2), 3-5.

- Rambla, X. (1998). Los resquicios de escuela. La organización escolar y los problemas de la investigación-acción en la escuela. *Revista de Educación*, 316, 133-150.
- Tejeda González, J.L. (2011). Biopolítica, control y dominación. *Espiral*, 18 (52), 77-107.
- Terrén, E. (1996). Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación. *Política y Sociedad*, 21, 133-148.
- Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L.
- Tyler, W. (1996). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L.
- Toro Zambrano, M.C. (2017). El concepto de heterotopía en Michael Foucault. *Cuestiones de Filosofía*. 3, (21), 19-41.
- Urraco-Solanilla, M. y Nogales Bermejo, G. (2013). Michael Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli*, 153, (12), 153-167.