

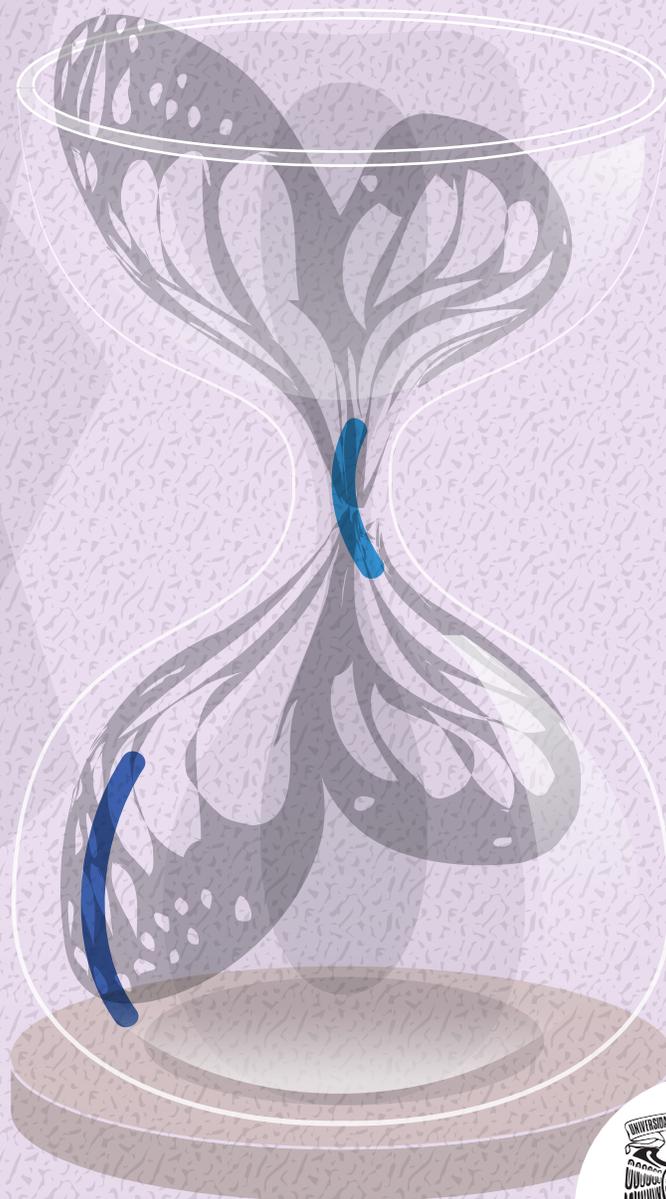
UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista Pasajes

Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre Integración Educativa



Número 18
Enero- Diciembre de 2024



CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

**CULTIVAR LAS DIFERENCIAS, ERRADICAR LAS DISCRIMINACIONES. NOTAS
CONCEPTUALES PARA IMPULSAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**CULTIVATING DIFFERENCES, ERADICATING DISCRIMINATION. CONCEPTUAL
NOTES TO PROMOTE INCLUSIVE EDUCATION**

DR. Rodrigo DÍAZ CRUZ¹

Departamento de Antropología UAM-Iztapalapa
rdc@xanum.uam.mx

Recibido: 27 de octubre de 2024 Aceptado: 20 de marzo de 2025

RESUMEN

En este trabajo se reconocen los enormes desafíos que hoy tienen las instituciones de educación superior (IES). Además de sus funciones sustantivas, destaco las batallas internas que libran contra las diversas formas de discriminación y violencias por razones de género, así como el robustecimiento de una *educación inclusiva*. Para la aprehensión de estos retos me interesa proponer un conjunto de conceptos e ideas que contribuyan a socavar esas discriminaciones y violencias, y que al mismo tiempo nos permitan impulsar una auténtica educación inclusiva. Abundo, en consecuencia, sobre términos como diferencia, exclusión, órdenes clasificadorios, discriminación, fronteras. Defenderé que a la hora de estudiar procesos de discriminación es central considerar la naturaleza

¹ Profesor del Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 3. Temas de investigación: antropología del ritual y simbólica; antropología del cuerpo; antropología de la *performance* y estudios culturales de la tecnociencia.

Entre sus libros destacan *El fulgor de la presencia. Ritual, experiencia, performance* (2023), *Los lugares de lo político, los desplazamientos del símbolo* (2014). Ha sido profesor visitante en la Universidad de California (Berkeley), la New School for Social Research (Nueva York), la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Fue Rector de la UAM-Iztapalapa (2018-2022).

altamente encarnada de la vida social: a mi juicio la discriminación y las violencias son ininteligibles si no atendemos los mecanismos de sujeción corporal.

Palabras clave: Inclusión, discriminación, clasificaciones, cuerpo, violencias.

ABSTRACT

This paper recognizes the significant challenges that higher education institutions (HEIs) face today. In addition to their substantive functions, I highlight the internal battles they face against various forms of discrimination and gender-based violence, as well as the strengthening of inclusive education. To understand these challenges, I am interested in proposing a set of concepts and ideas that contribute to dismantling discrimination and violence, and at the same time, allow us to promote an authentic inclusive education. Consequently, I will expand on terms such as difference, exclusion, classificatory orders, discrimination, and borders. I will argue that when studying processes of discrimination, it is essential to consider the highly embodied nature of social life: in my opinion, discrimination, and violence are unintelligible if we do not acknowledge the mechanisms of bodily subjection.

Keywords: Inclusion, discrimination, classification, body, violence.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior (IES) están obligadas a transformarse para atender los acuciantes retos del mundo contemporáneo. Desde luego cumplir con sus funciones sustantivas: impartir docencia, realizar investigación en las disciplinas y temas que han sabido cultivar, impulsar la preservación y difusión de la cultura. En paralelo a éstas, han de desarrollar, con pensamiento crítico y creatividad, soluciones a las consecuencias de la emergencia climática, a las amenazas de las sociedades del control y vigilancia, a los desarrollos tecno-científicos que generan desigualdades y devastan nuestro entorno, a las violencias por razones de género; han de oponerse al racismo, al clasismo, al capacitismo, en suma, a toda forma de discriminación. Las universidades deben promover en su interior, pero sobre todo irradiar al conjunto de la sociedad, la producción de saberes y prácticas que atiendan problemas de los sectores más vulnerables de la población; generar innovaciones tecnológicas responsables con nuestro

presente y futuro; respetar los derechos humanos; impulsar culturas de paz, igualdad de género, reconocimiento a las diversidades sexuales; ser ejemplo de conductas éticas intachables. No es casual que, en 1998 en uno de sus puntos centrales, la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI* de la UNESCO haya subrayado que “la educación superior debe emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante”².

Desde luego son muchas las respuestas que al respecto se han dado —o que se intentan ofrecer— ante estos imponentes y complejos desafíos que tienen las IES, en muchos casos fomentadas por sus activas comunidades estudiantiles. Me interesa destacar aquí las batallas contra la discriminación y contra las violencias por razones de género, así como el robustecimiento de una *educación inclusiva*, fundamentada en el paradigma de los derechos humanos: proyectos de transformación universitaria en curso, entre otras razones porque es en los propios salones, pasillos, jardines, currículos oficiales y ocultos e instalaciones universitarias donde lamentablemente se siguen presentando prácticas racistas, clasistas, capacitistas, sexistas y donde se despliegan distintas formas de violencias. No escapan, no pueden escapar, las universidades a la estructura social vigente desigual, colonial, patriarcal: reproducen discriminaciones, estereotipos, prejuicios, aunque al mismo tiempo se manifiestan en ellas resistencias, críticas, alternativas. Es cierto: las universidades no sólo han sido un *instrumento* que reproduce esas estructuras sociales vigentes, sino, lo que es más importante, también han sido y son *sujetos* del cambio socio-cultural. Existen múltiples modos de invisibilizar o encubrir las violencias, las discriminaciones que nos hieren una y otra vez porque se despliegan tristemente todos los días. En cuanto sujetos del cambio, las IES han realizado esfuerzos por socavarlas y robustecer la educación inclusiva, reto que como instituciones identificamos hace unos años y donde apenas estamos reconociendo y aprendiendo sus rutas de navegación³. En este trabajo procuraré contribuir con un análisis teórico y

² Ver https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa, pp. 1-2. El paradigma que postula una educación inclusiva, por ejemplo, tiene múltiples fuentes. Una de ellas es la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* publicada por la ONU en 2006 y firmada por muchos países en 2008 (Jelinek, Gutiérrez y Jacobo, 2022: 58).

³ Véase, por ejemplo, el trabajo de Jelinek, Gutiérrez y Jacobo, 2022.

conceptual en torno a las diferencias y discriminaciones, y del mismo modo a la discusión de una idea abierta de educación inclusiva.

DIFERENCIA, EXCLUSIÓN Y ÓRDENES CLASIFICATORIOS

Comienzo con una aclaración terminológica: la discriminación supone la asociación entre un acto de *diferenciación* con, obligadamente, un ejercicio de *exclusión* (Restrepo, 2012, p. 176ss). Los procesos de diferenciación son consustanciales a nuestra especie: el pensamiento actúa produciendo y reproduciendo la diferencia, condición necesaria, pero no suficiente, para que exista discriminación. Abundo. Nuestro conocimiento del mundo está mediado por una vorágine taxonómica que, después de nombrar, ordena, cataloga, distribuye, divide, separa, enumera, etiqueta, jerarquiza, reparte, reagrupa, unifica, limita, incluye, excluye, diferencia, relaciona —sobre todo relaciona—, ya que toda clasificación configura un *sistema de relaciones*, pero también, y no menos importante, indica y constituye mediante su ejercicio las entidades que pueblan al mundo, es decir, tiene implicaciones ontológicas. Estos sistemas de relaciones, que nos remiten a estructuras de ideas, a disposiciones singulares de las cosas, son de naturaleza histórica y cultural. Pensemos, a modo de ejemplo, la distinción entre aquello que se considera susceptible de comerse en contraste con lo que no es comestible: existe una enorme variabilidad cultural al respecto, pero la diferencia *per se* comestible/no comestible es universal; o bien atendamos los complejos sistemas de parentesco (con sus nomenclaturas, formas de alianza y expresión del tabú del incesto, etc.). A veces todos éstos están tan cristalizados, tan enraizados, que nos impelen a concebirlos como si fueran el «orden natural de las cosas», «así, y no de otra forma, es el mundo», «el mundo no puede ser de otro modo».

Todo orden clasificatorio supone actos de diferenciación, e implica a su vez una valoración y jerarquía morales que son coextensivos a la realidad social. Con otras palabras, los objetos, eventos, actores, hechos tienen no sólo una existencia fáctica, sino también moral: piénsese en la época en que las mujeres no debían utilizar pantalones y los hombres no podían dejarse el cabello largo; una anécdota casi trivial, esta última, cuando en la ceremonia en la que asumió la presidencia de EEUU, Donald Trump indicó

que para su gobierno sólo existen dos géneros, el masculino y el femenino, en abierto repudio a los derechos ganados o por ganar de las diversidades sexo-genéricas. No sólo está indicando cómo está habitado y poblado el mundo, sino que está señalando cómo *debe* entenderse y a quiénes hay que desconsiderar y excluir. Como puede inferirse de estos ejemplos, la historia del vínculo entre saber y poder puede pensarse como la historia de las transformaciones en el orden de las cosas: los órdenes clasificatorios son campos y arenas políticas; implican formas en que se ejerce el poder y el control: producen realidades, tanto como el disenso, el contra-poder y la resistencia buscan realizar *otras* realidades. Una vez cristalizados, los sistemas y órdenes clasificatorios aspiran a fijar la realidad, a representarla como si ella fuera estable, inmutable, resistente al tiempo, o al menos controlable por un periodo largo de tiempo, esto es, buscan imponer un poder normalizador.

Un rasgo fundamental de toda clasificación, de los criterios que las conforman, de sus distinciones y oposiciones, de las diferencias y relaciones que las integran, es que no son, no pueden ser, claras y distintas, producen inevitablemente intersticios, zonas de ambigüedad e indefinición, ya que la imposición de cualquier orden, de todo proceso que busca estabilizar la realidad o establecer un poder normalizador, no puede ser plena, absoluta ni permanente. Con otras palabras, toda clasificación genera sus propios enigmas, interrogantes, misterios: su propia “impureza”. La antropóloga británica Mary Douglas propuso distintos términos para referirse a estas impurezas o anomalías propias de los órdenes clasificatorios: lo sucio, lo contaminante, lo impuro, lo peligroso, lo abominable, que —afirmó (1977, p.128)— nos remiten a “los hechos o acontecimientos que empañan, manchan, contradicen o alteran las clasificaciones admitidas”. La referencia a las «clasificaciones admitidas» nos remiten una vez más a los vínculos entre saber y poder. Las impurezas y anomalías tienen un poder contaminante, peligroso: nos remiten a la idea de contagio, que como tal tiene una dimensión excluyente (recordemos la reciente pandemia). “La pureza tiene tendencia a representar la norma [propia de un orden clasificatorio], el ideal esperado, supuestamente logrado hasta que se lo traiciona. La impureza es una intrusión social, una brecha en una frontera” (Douglas, 1999, p. 45). En muchas culturas la sangre menstrual puede hacer perder las cosechas, provocar

pasiones desbocadas o enfermedades; los shamanes —que ni son hombre ni mujer, o ambos al mismo tiempo— tienen poder curativo; el pasado distante y reciente nos ofrece casos en que los heterodoxos políticos, los gays, los seropositivos, los leprosos, deben ser separados del resto de la población o bien destruidos; e igualmente los paradigmas innovadores que emergen de las insuficiencias de la ciencia normal son impuros, tanto como las revoluciones en el pensamiento y las vanguardias artísticas. La intolerancia sin duda es un producto de clasificaciones altamente rígidas y sistematizadas por los poderes normalizadores; para los intolerantes, sean personas o grupos, es inevitable que las impurezas aparezcan como fantasmas por doquier: las anomalías permanente y obsesivamente les abruman, se precisa evitarlas, expulsarlas, discriminarlas, marginarlas, reubicarlas, silenciarlas.

El carácter encarnado de la discriminación

Las fronteras, los límites, las líneas divisorias entre lo limpio y lo sucio, lo puro y lo impuro —y cabe averiguar de caso en caso qué tan flexibles son, qué tan rígidas, qué tan permeables, qué tan claras— son móviles y en muchas ocasiones se busca estabilizarlas, regularizarlas a través de purgas, juicios políticos, persecuciones masivas, represión homofóbica, clasismo, racismo, capacitismo; o bien ampliando derechos y tolerancia, reconociendo la diversidad, cultivando la diferencia, en suma, transformando nuestros paisajes socio-culturales. La lectora atenta se ha de interrogar, ¿y por qué estas reflexiones sobre órdenes clasificatorios en un trabajo sobre educación inclusiva y discriminaciones? Porque el estudio de las diferencias y exclusiones, de los racismos, clasismos y capacitismos en la educación y más allá de ella es vacío o ciego si no atendemos su dimensión encarnada. Defiendo que el cuerpo es uno de los campos de batalla más recalcitrantes donde operan los órdenes clasificatorios, y al mismo tiempo es el elemento constitutivo de tales órdenes. Es decir, el cuerpo constituye una fuente privilegiada de los órdenes clasificatorios: pensemos en las distinciones evidentemente encarnadas entre izquierda/derecha, adelante/ atrás, adentro/afuera, arriba/abajo. ¿Dónde está el cielo y dónde el infierno?; cuando alguien está deprimido, ¿está arriba o abajo?, y qué decimos cuando está exultante; en algunas culturas la mano derecha es la

del sol, la luz, el hombre, el cielo, y la izquierda es la de la luna, el frío, la mujer, la tierra⁴. E igualmente es el cuerpo una fuente continua de impurezas. *Atiendo esta idea porque, a mi juicio, es indispensable considerar la naturaleza altamente encarnada de la vida social a la hora sobre todo de estudiar procesos de discriminación.* Cualquier orden, estructura o sistema es vulnerable en sus márgenes, en sus líneas divisorias, en sus fronteras. En el caso del cuerpo la piel, desde luego, constituye uno de sus márgenes: es, por decirlo así, nuestra frontera con el mundo. Pero en realidad son los orificios del cuerpo los que simbolizan enfáticamente sus puntos vulnerables, y como tales están revestidos de peligro, contagio y poder cualquier materia que brote de ellos es evidentemente un elemento marginal; el esputo, la sangre, la leche, la orina, los excrementos o las lágrimas por el solo hecho de brotar han atravesado las fronteras del cuerpo. Lo mismo sucede con los restos corporales, los recortes de la piel, de la uña, del pelo y el sudor (Douglas, 1973, p. 164).

El cuerpo constituye entonces un modelo idóneo para representar cualquier frontera amenazada o precaria; los poderes y peligros que se le atribuyen a la estructura social se encuentran reproducidos en el cuerpo, y viceversa. El cuerpo puede simbolizar cualquier cosa, y cualquier cosa puede simbolizar al cuerpo.

No existe una conducta natural del cuerpo físico, a éste lo percibimos a través de categorías sociales y culturales. Esta idea está presente en el clásico trabajo de Marcel Mauss, "Técnicas y movimientos corporales", publicado originalmente en 1936. No existe cuerpo que no esté sometido a unas técnicas y disciplinas, a formas sociales de modelación, ya que, escribía Mauss (1971), "el cuerpo es el primer instrumento del hombre y el más natural; el objeto y medio técnico más normal del hombre es su cuerpo" (p. 342). No hay un cuerpo que sea pura materialidad, materia cruda, sobre el que la cultura elabora productos finales, imprime sus huellas, forja sus disposiciones; no hay algo así como un cuerpo que sea sólo forma, mera naturaleza, recipiente al que se le satura de historia o cultura. De hecho, no hay algo como *el* «cuerpo», el «cuerpo» es una abstracción: existen cuerpos de mujeres y niños, de curanderos y enfermos, cuerpos

⁴ Véase el clásico trabajo de Robert Hertz (1990, publicado originalmente en 1909) con muchos ejemplos.

deseantes, cuerpos que en una danza se hacen ovillo para luego estallar y hacerse salto. “Lo propio del cuerpo humano —ha señalado Adriana Guzmán (2016, pp. 71,80)— estriba en la capacidad de multiplicar mundos alrededor de él; vivirlos, comprenderlos y dotarlos de significados (...) [permite] una multiplicidad de saberes (...) el cuerpo sintetiza los estados del ser-en-el-mundo y, en esa medida, es la condición de posibilidad de todas las facticidades del mundo”. En consecuencia, hemos de desafiar la idea de la coherencia del cuerpo humano, de su presunta naturaleza inalterable e insustituible. El cuerpo se nos revela, de continuo, como un campo de lo posible.

Los cuerpos, sus deseos y temores, están sometidos a la producción arbitraria de lo que se asume normal y anormal. En una situación histórica dada, lo que sea normal y anormal ha sido en muchas ocasiones defendida a ultranza —muchas veces con violencia—, pero también ha sido cuestionada, ha sido sometida a disputas, transformaciones, resistencias y oposición. Los órdenes clasificatorios forman parte de la estructura arbitraria de la realidad, al mismo tiempo que la configura: son su causa y consecuencia. Ahora bien, en los sistemas clasificatorios, en la medida en que producen diferencias existe, como se puede inferir de las notas anteriores, una teoría implícita de límites y fronteras. Ahí donde hay límites existe la vocación de unos por clausurarlos y de otros la tentación indeclinable de ir más allá, de superarlos; las fronteras se contraen, expanden, multiplican, desaparecen y de súbito vuelven a aparecer; indican los cortes arbitrarios —porque no puede ser de otro modo— que existen sobre los elementos del mundo y sus relaciones. Las fronteras son puentes y barreras móviles; sus líneas, vaga o minuciosamente trazadas, atraviesan a los cuerpos dejándoles huellas y cicatrices: líneas que lo separan de los otros, pero que también al reconocerlos pueden unir. Cuáles son las fronteras (en apariencia) infranqueables entre un acto, entre un cuerpo o entre un deseo normal y uno anormal, cuáles se precisa reiterar, ajustar, expulsar, cómo se transmiten esos límites, de qué modo se les desborda, dónde están sus continuidades y rupturas, dónde la incertidumbre, las convicciones, el miedo o la vergüenza que producen; cómo se erigió en su momento su naturaleza arbitraria, pero que nos aparece como “natural”. Justo por ello toda frontera es temible incendio, llama que quema o purifica, instante deslumbrante y fugitivo. Los órdenes clasificatorios y sus fronteras en suma implican compromisos

epistémicos, ontológicos y morales: enmarcan la experiencia y el pensamiento, aunque por supuesto no las contienen. La frontera es una necesidad —ha señalado el escritor italiano Claudio Magris (2001, p. 29-30)— “porque sin ella, es decir sin diferencia, no hay identidad, no hay forma, no hay individualidad, no hay siquiera una existencia real, porque ésta queda absorbida en lo informe y lo indistinto”. Las identidades son resultado de las diferencias.

Las fronteras del cuerpo político

Como señalé arriba, para que exista discriminación se requiere que la diferencia esté asociada a un ejercicio de exclusión, que incluye “el rechazo, la negación, el desconocimiento de quien es objeto de discriminación” (Restrepo, 2012, p. 177), quienes viviendo en un particular sistema de relaciones padecen crisis de presencia, están en zozobra, desgarramiento, riesgo, vacilamiento, peligro, fractura, se refiere a quienes se les niega un lugar en la historia, en los relieves del mundo, en el espacio herido de la humanidad, son acusados de provocar miedo, están sometidos a odios; personas desechables, rotas, despreciadas, desplazadas, desaparecidas, y sin embargo, a pesar de todo, esa crisis de presencia puede ser, sólo bajo ciertas circunstancias, energía, combustible para la transformación, para el renacimiento. Me interesa ejemplificar lo que he señalado con un caso de dolorosa actualidad. En EEUU y en los países de la Unión Europea, aunque no sólo en ellos, se han tomado medidas draconianas en sus fronteras para cerrarle el paso a los y las migrantes que vienen de América Latina, del Caribe, de Medio Oriente, del África Subsahariana. Pero esa presumible seguridad de sus fronteras externas ganada con actos de violencia se convierte simultáneamente en violencia en su interior: “No hay exclusión hacia fuera que no tenga efectos de exclusión también hacia dentro (...) Detrás de esta manera de actuar en las fronteras hay una idea cerrada de la sociedad y una concepción homogénea de la nación que tiende a infravalorar su propia pluralidad y heterogeneidad”, ha señalado Daniel Innenarity (2024, párr. 5). Preservar intactas las fronteras exteriores implica suspender derechos de las personas migrantes y condenar y acaso reprimir o eliminar las diferencias internas. Creen que, al mantener alejados a esos extranjeros indeseados, al suprimir la diferencia, conseguirán tranquilidad y paz, pero no se percatan que están erigiendo un yermo inhabitable, incluso para ellos.

Este último es un ejemplo de las crueles formas con que actúan los esencialismos nacionalistas con sus diversas discriminaciones.

En las sociedades complejas contemporáneas —en contra de esa idea de progreso que tanto encandiló a Occidente por dos o tres siglos— hemos sido testigos de cómo las autocracias, las dictaduras, algunos movimientos étnicos y religiosos han incitado a la violencia y al genocidio para purificar a ese objeto mitificado que es el cuerpo social, o bien para purificar al propio cuerpo político (una metáfora calamitosa), de los infieles, de los enemigos y traidores a la nación, de los disidentes, opositores y rebeldes, de las alteridades raciales y sexuales, de los insumisos, que constituyen para aquéllos un cáncer social. En el lenguaje político “decir de un fenómeno que es un cáncer es incitar a la violencia”, nos mostró Susan Sontag (1996, p. 82), pues a las “enfermedades” hay que extirparlas, suprimirlas. Es deplorable que tengamos al respecto muchas ilustraciones recientes, pero mencionaré aquí solo una por su pertinencia para estas notas. Apenas el 16 de enero de 2025, la Agencia Nacional (Argentina) de Discapacidad dio a conocer en el *Boletín Oficial de la República* la Resolución 187/2025 con la que se propone endurecer los requisitos para el acceso a las pensiones de los discapacitados intelectuales (es decir, busca recortes presupuestales a derechos y programas sociales según la lógica del gobierno libertario de Javier Milei). La Resolución se refiere a aquéllos como “Retardos mentales” y los ordena (¡otra vez los sistemas clasificatorios!) no como discapacidad leve, moderada, grave o profunda, según se usa hoy, sino —terror— como “idiota”, “imbécil”, “débil mental profundo, moderado o leve”, conceptos en desuso por más de 70 años, que ignoran décadas de desarrollo de la medicina, la psiquiatría y ciencia en general, así como el avance de los derechos humanos. En las primeras décadas del siglo XX en EEUU y en la Alemania nazi se utilizó ese lenguaje, encubierto con supuestas afirmaciones científicas, para justificar la esterilización o exterminio de poblaciones vulnerables. Por añadidura, Milei ha utilizado los términos de “Down”, “minusválidos” y “problema mental” para aludir y describir a sus opositores (principalmente a “los zurdos de mierda”). El gobierno se disculpó y corrigió, ciertamente, pero el hecho no oculta su intención, primero, de reducir pensiones a un sector de la población y, sobre todo, la de ejercer una política pública discriminatoria que incita a la violencia.

Racismo y el paradigma del mestizo

Las sociedades humanas han sido lastimosamente creativas para originar una y otra vez actos de discriminación. Para comprender sus valencias, me interesa abundar en lo que sigue en el tema del racismo, uno que atañe e interpela directamente, sí, a la historia de México, pero sin duda también a la de varios países latinoamericanos —si no es que a todos. Me interesa comentarlo, junto con otros casos de discriminación, para exponer algunos de los enormes desafíos que tenemos para instrumentar una educación inclusiva. Con ello ilustrar cómo podemos socavar presupuestos ontológicos, epistémicos, sociales, éticos hondamente arraigados que constituyen barreras para alcanzar una genuina inclusión.

En el México posrevolucionario la categoría de «raza» fue sustituida por la de «cultura». Este desplazamiento consolidó el *paradigma del mestizo*, que ha encubierto durante décadas el racismo estructural en nuestro país⁵. Desde luego fue necesario condenar el uso biologicista del término «raza», dominante en el siglo XIX, pero las consecuencias de nuestros actos muchas veces son imprevisibles. Con la negación de la categoría de «raza», el racismo, paradójicamente, no desapareció, antes bien se profundizó a partir de un horizonte cultural y colonial que robusteció un orden jerárquico y corporal de dominación y subordinación, con dos añadidos al menos: este racismo ha estado atravesado por las desigualdades de clase social y de género (véase Gil, 2024). La nación y la educación mexicanas se forjaron como desracializadas, esto es, ciegas a los elementos encarnados del ser mujer, indígena, afrodescendiente, de tal suerte que las políticas educativas se centraron en el tema de la cultura, no en las injusticias que causaba un racismo histórico, pero que desdeñó el uso de la categoría de raza. El sistema educativo en México ha estado alimentado, en general, por el liberalismo político, según el cual los individuos deben ser tratados como ciudadanos iguales, sin importar raza, género, religión o adscripción étnica. La consigna ha sido ignorar las diferencias, e

⁵ Un paradigma que ha tenido una enorme influencia, incluso en las contemporáneas ciencias genómicas. Revisense los apasionantes estudios al respecto en Brasil, Colombia y México en el libro *Genómica mestiza* editado por López Beltrán, Wade, Restrepo y Ventura Santos (2017).

imponer un modelo que concibe a la población como una entidad homogénea o que es susceptible de hacerse homogénea (y aquí desempeñaron un papel fundamental las políticas del lenguaje que obligaron a la asimilación al uso del español a la población indígena del país). Es cierto que a partir de la década de los ochenta del siglo pasado se introdujeron posiciones multiculturalistas y multilingüísticas en la educación, no sólo en México. Pero “El multiculturalismo sobreestimó el papel del cambio curricular; creyó que con incluir algunos contenidos estereotipados de las culturas era suficiente y desestimó por completo las limitaciones estructurales como la discriminación racista y sexista que afecta a la mayoría de las estudiantes minorizadas por las instituciones, entre ellas la escuela”. (Soler, 2018, p. 5)

De este modo se fue gestando en la vida social, en las instituciones escolares y en particular en las IES lo que Jhonattan Maldonado (2024) denomina “el *régimen político de la normalidad*” (p. 111). A reserva de abundar más adelante sobre este régimen, baste señalar que es fundamental conocer las formas en que las discriminaciones se despliegan para poder impulsar políticas inclusivas, no sólo en las IES, sino en los relieves del mundo.

Exclusión en las IES

En las IES están presentes además de las lacerantes prácticas de violencia sexual por razones de género, las violencias homofóbicas y transfóbicas —que poco a poco se han visibilizado y resistido gracias al activismo de diversas colectivas. No obstante, la discriminación no está aislada (y según se ha visto es una profundamente encarnada), observemos la exclusión de los grupos étnicos, afroamericanos, de los y las discapacitados, las clases populares, las brechas salariales, el color de la piel. Entre esos procesos que traigo a colación se encuentran los que tienen que ver con la formación afectiva, motriz, cognitiva, todavía muy marcada por sexo-género desde la infancia; o la socialización de los sentimientos como un elemento constitutivo de los mecanismos de sujeción de género; o que algunas carreras universitarias continúan reproduciendo el orden tradicional de género en las profesiones y la división sexual del trabajo; o bien la prohibición y barreras impuestas a las mujeres para estudiar en la universidad (“para qué

estudian si se van a casar”); o los criterios de elección de una carrera universitaria, condicionada por la construcción histórica, socio-económica y la división sexual del trabajo que ordena la mayoría de las labores y profesiones por sexo-género, y también por otros factores como las expectativas sociales y familiares, la interacción de maestros/as y amigos/as, el desempeño educativo, la vocación individual, los valores, tradiciones culturales, etc. Atención especial merece el **currículo oculto** cuando impulsemos la educación inclusiva. Éste:

hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, a todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional. El curriculum oculto incide en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de un momento socio-histórico. (J)uega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no son plenamente conscientes (...) (D)a como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica (y social, cultural y política) de la sociedad. (...) Favorece la reproducción de formas de conducta, relaciones sociales y conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos, culturales o religiosos dominantes en la sociedad en la que esos centros (educativos) se hallan enclavados. (Torres, 1998, p. 198, citado por Maceira Ochoa, 2005, pp. 8-9)

El currículo oculto funciona no sólo a través de contenidos, relaciones y actividades escolares, sino también mediante la arquitectura y espacio físico en que se da el proceso educativo, los cuales son parte de los mecanismos de socialización y configuran identidades. Los edificios, su distribución y decoración, los salones y su organización, y otros elementos de la estructura física reflejan historias, valores y agendas políticas, denotan la estratificación social, segregan sexos, marginan a los y las discapacitados, codifican el entorno.

Ontologías normalizadas, violencias epistémicas

Uno de los grupos más vulnerados en sus derechos, y sobre todo en sus derechos a la educación, es el de las y los discapacitados, histórica y culturalmente segregados — cuando logran ingresar a una institución escolar básica— a modalidades de educación especial. Las personas discapacitadas ponen en entredicho nuestras tramas culturales más íntimas, nuestros órdenes clasificatorios más arraigados, nuestros hondos supuestos sobre la ontología humana; o bien, sobre la ontología humana normalizada. Zardel Jacobo (2012) ha escrito, con razón, que el campo de la discapacidad expresa “las condiciones históricas que responden a un concepto particular de lo humano y de lo que una cultura pretende ofertar como condición de vida, sentido de vida para sus integrantes” (p. 42). Se denomina «capacitismo» a las formas de discriminar y de prejuicio social en contra de las personas discapacitadas, y nos remite a una lógica clasificatoria binaria en Occidente: “aquella que asigna deficiencia, inferioridad, incompletud e incapacidad, etc. a sujetos y colectivos que muestran algún signo de diferencia respecto de los modelos hegemónicos [normales] del ser y estar en el mundo, con claras e históricas implicancias en la construcción del «no-ser»” (Pérez, 2024, p. 49; véase también Jacobo, 2008, p. 235 sigs.). Al igual que las personas sometidas por razones de género, por racismo, clasismo, homofobia y transfobia, las discapacitadas son anuladas, omitidas y sujetas a *violencias epistémicas* en las que sus saberes, sus voces, sus experiencias, imágenes, señas, gestos, deseos son silenciados, suprimidos, desdeñados. Con ellas el régimen político de la normalidad es contundente en su estigmatización y condena de la diferencia: estatuye una forma de integralidad corporal obligatoria, es decir, una idea hegemónica de lo que se asume es el cuerpo funcional. Este régimen nos remite, por supuesto, a la categoría de bio-poder de Michel Foucault (1977), “un poder destinado a producir fuerzas, a hacerlas crecer y ordenarlas más que obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas; un poder que administra la vida (...) que procura aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales” (p. 165, 169-170). De la sujeción de los cuerpos y el control de las poblaciones, afirma Foucault en el primer volumen de su *Historia de la sexualidad*, “se inicia la era de un «bio-poder»”, uno de los elementos indispensables en el desarrollo del capitalismo y de los estados nacionales en cuanto las fuerzas corporales son

incrementadas en *términos económicos de utilidad*; pero también son subyugadas en *términos políticos de obediencia* (véase Sibilía, 2005, p. 31).

Hipercorporalización

Una de las indagaciones que se han abierto a propósito de las discriminaciones es la del vínculo que hay entre cuerpo y persona, entre cuerpo y el yo; entre el cuerpo y la identidad personal. Este problema no es menor: es consustancial a la historia de la especie. Recuérdese la discusión de Aristóteles en su *Política* en torno a la servidumbre natural. Para el filósofo griego son esclavos por naturaleza aquellos cuya función radica en el mero empleo de su cuerpo, porque no se puede obtener otra cosa de ellos. Son hombres, en efecto, porque pueden percibir la presencia de la razón, “pero no la tienen en sí”. Lector de la *Política* de Aristóteles, Juan Ginés de Sepúlveda justificó en el siglo XVI — en su polémica con Bartolomé de las Casas— la guerra justa y el sometimiento “natural” de los indios americanos al imperio de los españoles. En esta misma línea argumental se justificó la subordinación de las mujeres.

Paul Broca, cirujano francés, que fundara en 1859 la Sociedad Antropológica de París, y defendiera que el grado de inteligencia está determinado por el tamaño del cerebro, y éste a su vez por la raza y el género, escribió “que el tamaño del cerebro de la mujer, más pequeño respecto al del hombre, se explica por su constitución más pequeña, pero no debemos olvidar que las mujeres son en promedio menos inteligentes que los hombres, una diferencia que no debemos exagerar, pero que es real”. O bien, recordemos al norteamericano Samuel George Morton, quien en 1844 publicó *Crania Aegyptiaca*, en el que cree demostrar la menor capacidad mental de los negros, de aquí que hayan sido y sean sirvientes y esclavos (para estas referencias a Broca y Morton véase el trabajo de Synnott y Howes, 1992, pp. 150-151). Encontramos pues, a lo largo del siglo XIX, la caracterización de unos rasgos inferiores determinada ya no por la servidumbre natural, la guerra justa o la evangelización, sino a través de un conjunto novedoso de prácticas, discursos, símbolos y técnicas, esto es, de órdenes clasificatorios y diferencias que son enfáticamente excluyentes.

De estos casos históricos, a los que se pueden añadir muchos más, podemos inferir una *estrategia de discriminación*, la estrategia de *hipercorporalización*, como una en que se vincula al cuerpo con identidades colectivas sojuzgadas, sean indios, negros, mujeres, discapacitados (Llamas, 1994). En esta estrategia los individuos son ante todo cuerpo: no son, por ejemplo, ciudadanos con derecho a voz y voto, tampoco son hijos de Dios, y a veces incluso no se les considera humanos. Los negros, los esclavos (a quienes se les consideró pura fuerza física o mercancía orgánica), las mujeres (que se les reconoce sólo por la maternidad, el matrimonio, la prostitución, pornografía, publicidad), los locos, los delincuentes, los homosexuales (a quienes se les atribuyó y algunos atribuyen placer inmoderado, promiscuidad, instintos) aluden a categorías hipercorporalizadas, y al ser “demasiado cuerpo” padecen por lo tanto déficit de humanidad. La hipercorporalización en suma responde a diversos principios de sujeción, se subraya una naturaleza presuntamente encarnada para provocar explotación, opresión, exclusión: de hecho configura, en la historia, uno de los mecanismos más comunes de discriminación.

¿Integración educativa o educación inclusiva?

Ante estos enormes desafíos de las IES, no exentos de violencias y sufrimiento, se han diseñado diversas estrategias y tácticas, incluso globales desde hace poco más de 20 años, para promover *una educación superior inclusiva*. Desde luego debemos ser cautos ante ella, por eso la palabra «inclusiva» merece alguna aclaración. Se ha señalado —pero no está de más reiterar—, que la educación inclusiva está fundamentada en el paradigma de los derechos humanos y en el principio de que entender y respetar las diversidades y diferencias de un modo auténtico obliga a una educación para todas y todos. Hago una aclaración conceptual. No es lo mismo *educación inclusiva* que *integración educativa*. Ésta alude a una concepción, dominante en la década de los ochenta y noventa del siglo pasado, en la que se atienden un conjunto de necesidades educativas especiales de las personas: la integración “hace que el sujeto que se ha quedado fuera se incorpore lo más próximamente a un estado normal de vida” (Jacobo, 2013, p. 318). La integración asume que las personas que no están “dentro” se tienen que “sumar”, “añadir”, “incorporar” a un estado de cosas preestablecido, a un grupo o a una situación dada. Así, se señala que el preso recién liberado o el adicto recuperado se

tienen que “integrar” a la sociedad; durante buena parte de los siglos XIX y XX se indicó que la llamada cuestión étnica se solucionaría una vez que los indígenas se “integren” a la nación, esto es, cuando abandonen sus lenguas maternas y formas de vida. En buena medida al concepto de integración le subyacen al menos dos dicotomías: normal/anormal y homogeneidad/ heterogeneidad. Se precisa, en consecuencia, “hacer entrar” a quienes no son normales, cubrirles un conjunto de necesidades especiales —en ocasiones con una mirada paternalista— para que puedan incorporarse en las mejores condiciones a la corriente hegemónica, al *mainstream* normalizado de la vida social. Como se puede observar, la integración termina por eliminar la pluralidad, la diversidad, la diferencia: se reduce y somete al otro “al circuito de lo Mismo” (Jacobo, 2012, p. 56). Más aún, en situaciones extremas ha buscado suprimirlas con violencia. La integración desconsidera que los que se han “quedado fuera” no son entidades aisladas, sino consecuencia de órdenes clasificatorios específicos que los señala como “anormales”, de procesos sociales, culturales y económicos complejos y desiguales. La inclusión en contraste busca identificar precisamente esos procesos para identificar qué ha provocado en la historia que grupos determinados hayan quedado “afuera”, excluidos, sujetos percibidos como contra-natura y abyectos. Pero no lo hace para “integrarlos”, sino para reconocer y asumir en todos los ámbitos, con la responsabilidad que eso implica, las posibilidades de la diferencia humana y de la diversidad cultural. Como lo ha señalado Zardel Jacobo (2012, p. 47), en el marco de la discapacidad “se trata de reconocer las dimensiones de la diferencia, de explicitarla, comprenderla, investigarla y hacerla converger con el sentido originario de la educación. A cada diferencia le corresponde una posibilidad de vida dentro del mundo plural que posiblemente está por construirse”, esto es, de nuevos órdenes clasificatorios y acaso ontologías distintas.

Vulnerabilidad y el carácter in-fundado del ser humano

La inclusión educativa demanda una intervención política y cultural que introduzca incertidumbre a esos órdenes clasificatorios hegemónicos que producen discriminaciones, a esas prácticas epistemológicas, ontológicas, éticas e institucionales que excluyen; intervenciones que pongan en duda, acentuadamente en duda, nuestros supuestos de lo normal, lo convencional. Me parece conveniente aquí cuestionar uno de

los símbolos dominantes de la filosofía moderna, el que llamo “guerrero de la modernidad”, que está a mi juicio detrás del régimen político de la normalidad al que alude Maldonado (2024). ¿Quién es el guerrero de la modernidad? Un yo racional, libre, moralmente responsable, un yo autónomo, autosuficiente, centro y medida de todas las cosas, seguro de sí mismo, un yo con fronteras claramente delimitadas, invariablemente un varón que gobierna y domina, un sujeto cristalizado que goza de una voluntad y punto de vista soberanos sobre el mundo. Un sujeto cuya sede privilegiada es la conciencia, por eso es un sujeto sin cuerpo, en contraste a cuantos padecen de discriminación e injusticia, experiencias que dejan una dolorosa marca, un rastro, en el cuerpo, exclusiones que provocan daño en la carne. Ese guerrero oculta, desdeña, ignora la vulnerabilidad y fragilidad humanas. En oposición al guerrero de la modernidad, a esa pura conciencia sin cuerpo, Hannah Arendt (1974) nos ofreció una filosofía del nacimiento, a partir de la cual es posible construir una genuina comunidad política. Antes que mortales, decía, debemos decirnos “natales”. Aunque debemos morir, hombres y mujeres no nacimos para ello, sino para comenzar, para renacer, para reiniciar. Entramos al mundo por el nacimiento y éste nos deja una huella: nos incorporamos a una comunidad que está dada de antemano, a una pluralidad de existencias de la que dependemos, y si hemos de sobrevivir ésta habrá de ser mínimamente hospitalaria. Al asumirnos vulnerables estaremos en mejores condiciones para admitir y recuperar una responsabilidad colectiva por las vidas físicas de los otros. El nacimiento señala un cuerpo vulnerable que, como fenómeno social, está siempre en la esfera pública: “cada uno de nosotros, escribió Judith Butler (2006), se constituye políticamente en virtud de la vulnerabilidad social de nuestros cuerpos...” (p. 46). Quiero ser más enfático. Nos constituimos cada uno de nosotros/as “en sujetos morales no cuando reclamamos nuestra propia autonomía, sino cuando nos declaramos responsables del otro (...) Por ello, el ser humano es in-fundado: el ser humano no es su propio fundamento” (Mate, 2011, pp. 57, 65). En oposición al guerrero de la modernidad, para Emanuel Levinas el sujeto es concebido como uno para el otro. Levinas no arranca de la unidad del yo, de la autonomía del yo, para establecer luego la intersubjetividad, sino que invierte este planteamiento (véase, entre otros, a Levinas, 1993). Lo fundacional de mi ser sujeto es la responsabilidad que tengo ante los otros.

En la misma dirección, Maldonado (2024, p. 112) ha insistido que “la lucha para prevenir y erradicar cualquier forma de violencia y discriminación tendría que conmovernos hacia la diferencia. He aquí la premisa ética del trabajo de inclusión: incluir es abrirse a *lo impersonal*, apartarse de *la mismidad* y renunciar a que todo sea asimilable a *nuestro deseo*; el trabajo de inclusión requiere una *ex-tática corpórea*, arrojarse más allá del *yo*, ‘lo cual nos saca de nosotros mismos, nos vincula a los otros, nos transporta, nos deshace y nos implica en vidas que no son las nuestras, a veces de forma fatal e irreversible’ (Butler, 2006, p. 39)”. Debemos concebir a la inclusión no como *un dejar entrar*, sino como un llamado para que *nos salgamos* del régimen político de la normalidad. Por ello es un desplazarnos hacia las diferencias. “El trabajo de inclusión es un evento antropológico, es ubicarse en un lugar de extrañamiento frente a todo lo que se nos manifiesta como ‘dado’, ‘obvio’, ‘posible’, ‘normal’ o ‘natural’; quien ejerce el trabajo de inclusión despliega una variedad de saberes, de sentires [de sensorialidades] para que el resto de las personas se motiven a desmarcarse del sentido común, y logren recuperar la sensibilidad de asombro” (Maldonado, 2024, p. 119). La inclusión es, en consecuencia, un proceso en movimiento, acaso sin fin o con metas móviles, es uno que provoca inevitablemente conflictos, que gesta tensiones, que nos cuestiona: asumamos, cultivemos y reconozcamos los lugares de las diferencias, el derecho a las formas alternas de existencia. La inclusión ha de estar siempre alerta a valorar, criticar y modificar los saberes contemporáneos sobre los cuerpos y sus representaciones, las personas y culturas, sobre los géneros, los actores no-humanos, los vivientes, sobre el mundo y el planeta en el que vivimos. En el caso de la educación, tenemos que preguntarnos —como apuntan Zardel Jacobo, Laura Vargas y Maribel Paredes (2013)— “por la estructura de existencia que ofrece la educación actual. Quizá la educación ha perdido la noción de proyecto político y ético o se ha extraviado sin proponérselo en asumir posturas donde se enfatizan y dominan las competencias y estrategias para lograrlas” (p. 319). Nuestra fragilidad y vulnerabilidad, ahondada por sistemas sociales que promueven la desigualdad y discriminación, demanda que establezcamos, que nos empeñemos en erigir otras formas de estar en el mundo y modalidades imaginativas para interrelacionarnos con los otros.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Seix Barral.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI.
- Douglas, M. (1977). Contaminación. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, (Vol. 3, pp. 126-131). Aguilar.
- Douglas, M. (1999). La pureza del cuerpo. *Revista de Occidente*, (222), 37-50.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Gil Martínez de Escobar, R. (2024). Estudios críticos de la raza y luchas antirracistas. En Gustavo Leyva (coord.), *Las ciencias sociales revisitadas* (pp. 941-970). Gedisa-UAM.
- Guzmán, A. (2016). *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*. INAH.
- Hertz, R. (1990). *La muerte. La mano derecha*. Alianza/CNCA.
- Innenarity, D. (21 de octubre de 2024). La democracia de la migración. *El País*.
- Jacobo, Z. (2008). Discapacidad y subjetividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII(3-4), 233-244.
- Jacobo, Z. (2012). De la discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo. *Revista Ruedes*, Año 2(3), 40-60.
- Jacobo, Z., Vargas, L. y Paredes, M. (2013). Discapacidad y discriminación. En Alfredo Furlán y Terry Carol Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*, (pp. 279-332). ANUIES.
- Jelinek, R., Gutiérrez, S. y Jacobo, Z. (2022). Las IES, la inclusión social y las políticas públicas y universitarias. En Servando Gutiérrez, Zardel Jacobo y Raquel Jelinek (coords.), *Educación superior: discapacidad, experiencias y reflexiones. Hacia una transformación cultural incluyente en tiempos de pandemia* (pp. 57-81). ANUIES-CRAM-UPN.
- Levinas, E. (1993), "El sufrimiento inútil", *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos.

- López Beltrán, C., Wade, P., Restrepo, E., y Ventura Santos, R. (eds.) (2017). *Genómica mestiza. Raza, nación y ciencia en Latinoamérica*. FCE.
- Llamas, R. (1994). La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de SIDA. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, (68), 141-171.
- Maceira, L. M. (2005). *Currículo oculto y derechos del alumnado*. División de CSH, UAM-Iztapalapa.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Anagrama.
- Maldonado, J. (2024). Respira sin miedo. El trabajo de inclusión en el contexto universitario. *Revista Voces de la educación. Retos actuales de la educación inclusiva*, 9(17), 108-136.
- Mate, R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Anthropos.
- Mauss, M. (1971). Técnicas y movimientos corporales. *Sociología y antropología*. Tecnos.
- Pérez, A. V. (2024). Educación y discapacidad. La inclusión como problema. *Revista Voces de la educación. Retos actuales de la educación inclusiva*, 9(17), 43-70.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Editorial Universidad del Cauca.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. FCE.
- Soler, S. (2018). Racismo y educación. Una revisión crítica. *Educação em Revista*, 34, 31-75.
- Sontag, S. (1996). *La enfermedad y sus metáforas y El sida y sus metáforas*. Taurus.
- Synnott A. y Howes, D. (1992). From Measurement to Meaning. Anthropologies of the Body. *Anthropos*, 87(1-3), 147-166.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.