

La recientemente promulgada Ley de Inclusión Escolar debería generar que paulatinamente nuestras escuelas abandonen el mito de la homogeneidad de sus estudiantes, lo que sin duda traerá nuevos desafíos al quehacer educativo. Al respecto, Claudia Matus y Carolina Rojas buscan aportar al debate, problematizando las categorías sociales, raciales, de género, entre otras, sobre las cuales se construyen las nociones de diferencia y normalidad en educación, y cómo muchas veces las políticas educativas, la formación docente y los propios profesores contribuyen a reproducir las relaciones de poder que subyacen a las mismas.

Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar

por **Claudia Matus y Carolina Rojas**

Claudia Matus

Doctora en Educación, profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y directora de la plataforma de investigación interdisciplinaria "Normalidad, Diferencia y Educación" (www.nde.cl).

Carolina Rojas

© Doctora en Sociología, profesora de la Escuela de Antropología de la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadora y coordinadora de terreno de la plataforma de investigación interdisciplinaria "Normalidad, Diferencia y Educación" (www.nde.cl).

Fotografías: Genaro Hayden G.



En el contexto de la nueva Ley de Inclusión Escolar (Mineduc, Ley 20.845, publicada el 8 de junio de 2015) y de la Ley de No Discriminación (SEGE-
GOB, Ley 20.609, publicada el 24 de julio de 2013) el trabajo docente adquiere nuevos desafíos que es necesario ir anticipando. Producto de estas nuevas legislaciones, resulta urgente mirar de manera crítica cómo se están entendiendo los conceptos que están a la base de estas políticas (desigualdad, diversidad, inclusión, integración, diferencia, normalidad); cómo estas nociones son incorporadas en la formación de los y las profesoras; y cómo la complejidad de estas nos hace repensar nuestras prácticas pedagógicas. En esta línea, desde la plataforma interdisciplinaria de investigación “Normalidad, Diferencia y Educación” (NDE)¹, hemos realizado un trabajo prolongado y sistemático de construcción de una perspectiva teórica que creemos ilumina dimensiones nuevas de la política de inclusión. En función de este trabajo, desde hace tres años venimos trabajando en establecimientos educacionales con el fin de analizar aquello que se entiende por “lo normal” y “lo diferente”, y cómo ambas nociones nos proporcionan más posibilidades tanto para el trabajo de profesores y profesoras, como de alimento a las políticas en estas materias.

Nuestro objetivo, entonces, ha sido complejizar aquellas perspectivas que hoy parecen *evidentes*, que afirman que la “diversidad” en las escuelas se debe a la presencia de sujetos con diferencias particulares y reconocibles (inmigrantes, vulnerables, discapacitados, etc.). En este artículo queremos compartir algunos de los resultados y aprendizajes que tuvimos como equipo de investigación y que nos ayudan a entender cómo nosotras/os como docentes podemos contribuir con cambios significativos cuando se trata de temas de inclusión en las salas de clases. Para esto, hemos organizado este documento en tres partes. En la primera hacemos algunas revisiones teóricas al uso de los conceptos centrales que se movilizan a propósito de la inclusión en la política y en las escuelas y presentamos, a propósito de estos, el enfoque que hemos ido construyendo en la investigación. En la segunda parte presentamos algunas reflexiones acerca de cómo algunas prácticas escolares operan reproduciendo una idea normativa de la diferencia desde distintos ámbitos del quehacer social y del sistema educativo. Y por último, en base a la experiencia de trabajo que hemos tenido

con docentes en ejercicio, enunciaremos algunas condiciones o recomendaciones para identificar y luego problematizar aquellas prácticas pedagógicas que reproducen la idea del “diferente” o “distinto” como problemático y desajustado de aquello que se piensa como ideal.

¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad e inclusión en educación?

Conceptos

La articulación de los conceptos diversidad y educación es una tarea compleja, ya que ninguno de los dos son neutrales. Muy por el contrario, cada vez que los utilizamos se despliegan una serie de perspectivas que aluden a convenciones, normas, valores y prácticas disímiles. De hecho, al referirnos a diversidad en el campo educacional, indudablemente estamos haciendo referencia a nociones tales como cultura, conocimiento, equidad, justicia social, etc. (conceptos no menos complejos que los anteriores). Dentro de la discusión acerca del concepto de diversidad y las implicancias de sus definiciones en lo que son las políticas y prácticas escolares, hay tres distinciones conceptuales referidas a los temas de inclusión, integración y “aceptación o acogida de la diversidad”.

En el caso de la discusión de inclusión o integración ya vemos dos formas que dan cabida a imaginarse condiciones totalmente distintas para entender el trabajo con estudiantes “distintos” dentro de la escuela. Integración se refiere a la adaptación de la o el estudiante “diferente” al contexto escolar “normal”, para lo cual se requiere ofrecer condiciones específicas a su favor. Inclusión, por su parte, se refiere a pensar que la relación del sujeto “distinto” con el contexto escolar es lo que debe ser modificado, lo cual implica pensar en una transformación de ambos (Dixon, 2005; Stainback y Stainback, 1999). Entendido de esta manera, tanto la perspectiva de la inclusión como la de la integración producen una forma de hacer políticas, de hacer investigación, de actuar en las salas de clases y espacios educativos, y en general de pensar la sociedad, que están ancladas en formas disímiles de pensar la diferencia, la normalidad y al sujeto. Según sostienen Lissi y Salinas (2012) ni la integración ni la inclusión “pueden erradicar el significado

¹ La producción de este artículo se enmarca dentro del Proyecto Anillos en Ciencias Sociales y Humanidades, “Normalidad, Diferencia y Educación” (SOC1103), el cual cuenta con el financiamiento del Programa de Investigación Asociativa-Comisión Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica (PIA-CONICYT). Las ideas expresadas son de responsabilidad exclusiva de la/los autores y no representan necesariamente aquellas de la Comisión o de NDE.

de la diferencia en un grupo minoritario que no encaja en el mundo diseñado para la mayoría” (p. 219). Estas autoras plantean una pregunta valiosísima: “¿de qué nos sirve una escuela ‘diseñada’ para que todos los niños aprendan, en el sentido de incorporar estrategias metodológicas diversificadas, contar con especialistas y hacer adecuaciones, si en ella unos son simplemente alumnos y los otros son ‘niños de integración,’ ‘niños diferentes,’ ‘niños con problemas?’” (p. 227). Dicho de otra manera, el discurso de integrar o incluir también normaliza a estos grupos en un espacio social que está fuera de aquellos que implícitamente se entiende como el/la alumna o escuela normal.

Por otro lado, el discurso de aceptación, tolerancia y acogida a la diversidad produce ideas que también pueden ser problemáticas. Estas ya han sido ampliamente teorizadas desde una lógica de poder, y muestran que la idea de tolerancia construye y posiciona socialmente a los sujetos, culturas y sistemas, refigura el conflicto, la estratificación y la diferencia, operando finalmente de manera normativa (Brown, 2006, p. 4). Lo que debiéramos preguntarnos es: ¿qué tipo de orden promueve la idea de la aceptación, tolerancia y la acogida de la diversidad dentro de una escuela? Como primera cosa, sugiere que ciertas creencias, comportamientos, disposiciones y prácticas son pensadas como civilizadas y otras como bárbaras. Siempre el que tolera está en el lugar del “civilizado” y el que es aceptado, en el lugar del “bárbarico”, no es al revés. Esto nos lleva a pensar que la idea de tolerancia es una práctica política más que una práctica moral (que es lo que habitualmente se invoca cuando anunciamos la tolerancia). Por lo tanto, para poder complejizar las políticas de tolerancia y aceptación de la diversidad hay que hacer una distinción entre aquello que se manifiesta a un nivel individual, como una ética personal que remite a un compromiso individual, y aquella tolerancia que se promueve desde las instituciones y que es más bien una forma de ordenar y gobernar lo social y cultural, muchas veces de una manera apolítica, transformándose, más bien, en una “práctica de cohabitación” (Brown, 2006, p. 9).

Pensar “la diversidad” y “la diferencia” a través del planteamiento de que la solución a situaciones de intolerancia estaría en reprimir el lenguaje o las acciones discriminatorias en respuesta a aquellas prácticas que disgustan o transgreden “el gusto”, no colabora a complejizar por qué sucede esto, de qué manera, cuáles son las prácticas que marcan a los sujetos (objetos) de la tolerancia como inferiores, des-



viados y marginales; y, más importante, cuáles son aquellas prácticas que de paso definen implícitamente a aquel sujeto “normal”. Por ejemplo, cuando a través de manuales de convivencia y otros documentos institucionales de las escuelas se promueve la tolerancia como recurso para poder convivir de una manera sana, se les está pidiendo a los y las estudiantes que toleren la raza, el color, la cultura, la religión, la orientación sexual de otros. Sin embargo, no problematiza cómo estas diferencias, o más bien las identidades a través de las cuales estas diferencias son representadas, han sido producidas social e históricamente y en base a qué supuestos ubican a algunas personas en posiciones de subordinación. Es decir que estas identidades son ellas mismas el efecto del poder y de las normas hegemónicas (Youdell, 2006). De esta manera, la “diferencia” misma es lo que las y los estudiantes son llamados a tolerar y, por tanto, al igual que en las perspectivas anteriores (integración e inclusión), se conduce a reforzar la identificación de las personas distintas.

Políticas Educativas

En las últimas décadas las políticas culturales de la diferencia en las escuelas y las universidades han adquirido una gran relevancia. Instituciones de carácter internacional como Unesco (1994, 2005), OEA (1998) y OECD (2008) han inculcado la necesidad de especificar políticas educativas con



relación a temas de diversidad. En respuesta a esto, en Chile, en los últimos 15 años, las políticas han estado orientadas a regular temas de diversidad vinculados especialmente con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, lo cual ha tenido un efecto importante en la organización de los currículum de formación universitaria de profesores y profesoras. Pero ahora, con los desafíos de heterogeneidad que supone la Ley de Inclusión Escolar, la diversidad vuelve a aparecer como un problema sobre el cual no se sabe qué y cómo hacer. Tal como mostraremos a continuación, replicar los modelos aprendidos para las necesidades educativas especiales y la discapacidad, para abordar otras diferencias (socioculturales) ha resultado ser inadecuado o insuficiente. En otras palabras, se traslada la idea del déficit asociado a la diferencia (totalmente cuestionable en el caso de la discapacidad y otros diagnósticos de carácter transitorio) a otras identidades presentes en la sala de clases. De esta manera se reinstala la idea de que lo diferente es anormal y que debe ser mejorado.

Es relevante preguntarse por cómo las políticas de diversidad en general evitan hacerse cargo del problema acerca de cómo se razona, se piensa y se produce la diferencia. Por ejemplo, si una se pregunta ¿cuál es el problema que las políticas de la diversidad intentan resolver mediante la idea de inclusión?, se observa que tiene que ver con el déficit o hándicap de aquellos grupos que son producidos como necesitados, marginales o minoritarios. Por ejemplo, la Política Nacional de Educación Especial “Nuestro Compromiso con la Diversidad”, promulgada durante el año 2005, se plantea como objetivo otorgar a las personas con necesidades educativas especiales el derecho de acceder a contextos escolares “regulares”. Esta orientación se justifica como una forma de otorgar igualdad de oportunidades para todos y todas. En el ámbito más teórico de la política este es un esfuerzo por ampliar la versión biomédica del “impedimento” a un modelo más social de construcción de la “discapacidad” como producto de las barreras sociales. En uno de los párrafos de la política se menciona lo siguiente, “con frecuencia, los estudiantes que provienen de sectores sociales más desfavorecidos o de otras culturas, que tienen una menor vinculación con los objetivos de la escuela, suelen presentar dificultades de aprendizaje y requieren, por tanto, recursos adicionales para participar y aprender junto a sus compañeros...” (Mineduc, 2005, pp. 35-36). Ahora bien, esta forma de imaginar y reproducir el espacio escolar como una alineación y correspondencia entre objetivos y tipos de estudiantes, habilita la

producción de los “otros”, “los diferentes”, “los que están fuera”. Al respecto pensamos que esto merece una reconsideración. Dicho así, esta cita establece que la escuela está disponible solo para un tipo de sujeto que: “es capaz de leer e interpretar desde la cultura dominante, lo que lo habilita [por defecto] para tener éxito en el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, para aquellos que no son construidos como parte de la cultura dominante, deben ser constituidos como diferentes para poder –desde esa diferencia, que siempre está subordinada a una ‘normalidad’, otorgarles herramientas para poder acceder a [la concreción de los objetivos instalados en la escuela]” (Matus, 2005, p. 19). Por lo tanto, todos aquellos y aquellas que no performen estos ideales creados serán declarados, diagnosticados y tratados como desviados, es decir, diferentes porque escapan a aquello que se asume como normal.

Las políticas educativas de la diversidad que se enmarcan en un enfoque de la equidad, tienen entonces el problema de que asumen o regulan los efectos de relaciones sociales que son entendidas como naturales. Así, según sostienen Popkewitz y Lindblad (2000), este tipo de políticas se orientan a “temas de representación y acceso de individuos y grupos a las prácticas sociales y educativas” (p. 6). Pero el problema no es solo de acceso y participación, sino que también de las reglas a través de las cuales las divisiones y distinciones califican y descalifican a individuos para la acción.



En este sentido parece fundamental problematizar cómo las relaciones sociales mismas son el efecto del poder y cómo las decisiones pedagógicas que tomamos contribuyen al sostenimiento de estas estructuras de poder y diferenciación.

Contextos Escolares

La diversidad tal como se plantea en las políticas y el currículum, supone una neutralidad que puede ser problemática, ya que favorece la adjudicación de características esenciales a sujetos basada en supuestos ya establecidos de cómo debiera ser la gente según sus orígenes o estructuras de experiencias comunes (Grossberg, 1996). Muchos de estos discursos esencialistas son aprendidos y reforzados en la escuela y refieren a aquellas prácticas discursivas que “tienden a establecer vínculos causales entre identidades y las experiencias sociales o comportamientos de las personas” (Rasmussen, 2004, p. 63). Estas formas de expresar son aprendidas y pueden ser sostenidas a través de la mantención de la marginalización y construcción del otro (Kumashiro, 2000). Como consecuencia de esto, los participantes perciben que la diferencia es algo que las personas poseen. Por lo tanto es muy importante el trabajo que ocurre en las escuelas a través del cual se clasifica a los y las estudiantes o grupos minoritarios, vulnerables, marginales o discriminados. El supuesto es que la diferencia es poseída o arrastrada por sujetos con características particulares y que esta diferencia es un potencial motivo de violencia, de déficit o falencia. Ante esto, las acciones que se han diseñado a su favor se han orientado a compensar, mejorar o resolver la necesidad de los sujetos diferentes o diversos y/o a incidir en la cultura escolar con el fin de garantizar que estas personas o grupos sean tolerados o aceptados en la institución escolar. Sin embargo, este discurso de la diversidad, en cualquiera de sus variantes, ya ha dado muestras de que no ha tenido los frutos esperados en términos de disminuir las tasas de violencia y discriminación, lo que hace que hoy se plantee como uno de los principales desafíos en el ámbito de la reforma educativa.

El “otro” problema de la inclusión y la diversidad

Buscando otras maneras de concebir el problema para avanzar hacia la consolidación de comunidades más participativas, democráticas y orientadas a la justicia social, nos hemos propuesto desde NDE, investigar en aquello que en las escuelas llamamos o bien asumimos como “lo normal” y que es en función de lo cual se hace posible pensar en algo o al-

guien como “diferente”. Desde esta perspectiva, entendemos “lo normal” o “la normalidad” como aquella representación o bien imaginario, instalado en el sentido común, en torno al cual se organiza el ser y hacer escuela (Youdell, 2006; Dussell, 2004; Kumashiro, 2000). Por ejemplo, la idea de que a la escuela se va a aprender, que aprender significa tener buenas notas, que para aprender se requiere una conducta y ritmo específico, que el profesor es la autoridad, que para que el o la estudiante aprenda requiere de una familia funcional, etc. son temas que han sido motivo de nuestra investigación. Estas, así como muchas otras representaciones, son las que permiten pensar en los espacios educativos como unidades estables y predecibles. Pero, ¿de dónde vienen esas ideas?, ¿cómo las aprendimos?, y... ¿cómo también las enseñamos?

A partir de estas ideas de normalidad, es que se monta toda una estructura institucional, pedagógica, administrativa que permite evaluar a ciertos sujetos que, a propósito de sus comportamientos, actitudes, cuerpos, etc., se les diagnostica o se afirma que presentan *desviaciones*. Es a esto a lo cual nos referimos con la noción de “diferencia”. Por ejemplo, en una situación corriente en la que se identifica a algunos estudiantes como “vulnerables”, es fundamental preguntarse enseguida acerca de cuáles son aquellas valoraciones sociales y culturales que nos permiten pensar a los y las estudiantes como tal. Las respuestas de los y las profesoras con los cuales hemos trabajado para el desarrollo de una práctica reflexiva, han identificado que cuando ellos ocupan la idea de vulnerabilidad para referirse a una situación o a un/a estudiante, están evaluando –de manera no evidente– el modo de ser familia, el barrio donde viven, la manera como se visten, su desarrollo afectivo, etc., cuestiones que aluden principalmente a valoraciones (no observaciones) normativas de tipo social y cultural.

Desde el enfoque con el cual hemos trabajado en nuestra investigación, el problema y por tanto el foco sobre el cual intervenir o actuar, no es necesariamente la persona a quien se le asignó la etiqueta, por ejemplo, de “vulnerable” o, en términos generales, de “distinto”. Más bien el objeto de atención es aquel que nombra la vulnerabilidad y en consecuencia actúa en función de esta valoración social y cultural sin mediar o problematizar lo que se está reproduciendo. En este sentido, lo que debe ser objeto de atención es aquel sistema normativo a partir del cual evaluamos que el hecho de provenir de ciertos barrios o pertenecer a ciertos tipos de familias, tener una particular



situación económica o una determinada biografía, llevar un cuerpo o un ritmo de aprendizaje singular convierte a un/a estudiante en un problema. Estas valoraciones que se hacen de los y las estudiantes las entendemos como formas de conocer (más que prejuicios) y que por lo tanto pueden ser transformadas. De sostener que estos son prejuicios, seguiremos en la línea de la tolerancia y buen trato. Creemos que al proponer que las valoraciones que hacemos de nuestros estudiantes están en el plano del conocimiento se nos abren espacios para actuar de otro modo o en otro sentido. Es decir, si la comprensión del “diferente” y del “normal” se aprende (Britzman, 1991) podemos entonces desaprenderlo o bien aprenderlo de otra manera.

Los cambios necesarios

A partir de lo recién planteado, queremos sugerir algunas condiciones y apoyos estratégicos para el trabajo pedagógico en el contexto de salas de clases y espacios escolares plurales, pero a su vez democráticos y liberadores.

En el marco de la reforma educacional asociada a la Ley de Inclusión Escolar se ha planteado que los y las profesoras y comunidades escolares deberán enfrentar un desafío central: tener que abordar una “nueva heterogeneidad”. El supuesto que subyace al tema de la no selección y la prohibición de copago es que las escuelas del sistema público y del subvencionado recibirán estudiantes de diversos orígenes económicos y culturales. Entonces, a lo que nos estamos enfrentando es que la diversidad ya no solo es un “problema” asociable a las necesidades educativas especiales y discapacidad, sino también a la clase social, al género, etc., es decir, a diferencias culturales. Queremos imaginar que esta nueva forma de pensar las escuelas nos ayudará a abordar de manera honesta temas como el racismo y el clasismo (entre otros). En el contexto de esta nueva configuración que tendrá la matrícula escolar, sigue abierta la pregunta acerca de si hay que hacer cambios, cuáles y a qué nivel. Sobre esto sostenemos que hay que conducir una transformación a varios niveles.

1. *Práctica crítica-reflexiva que moviliza: instalar en la práctica pedagógica la pregunta por aquello que entiendo como “lo normal”.*

Una habilidad que debiera tener un/a profesor/a en este nuevo escenario sería el de aprender a identificar “lo

normal”, aquello que se ha naturalizado en las escuelas, para entender de qué manera esto afecta la toma de decisiones pedagógicas (planificaciones, evaluaciones, organizaciones del espacio, temas conductuales, relaciones con padres y apoderados, etc.). Retomando el ejemplo de la vulnerabilidad, cuando una profesora o profesor piensa que “los estudiantes vulnerables son menos exitosos en la escuela” lo que está diciendo es que, producto de circunstancias sociales y culturales, los y las estudiantes son pensados como menos alineados con los objetivos de la escuela. Esto indica que todos y todas actuamos desde supuestos acerca de quiénes son nuestros estudiantes y a las comunidades que pertenecen. Cuando estas ideas que arrastramos acerca de quiénes son nuestros/as estudiantes no son reflexionadas críticamente y las damos por hecho, lo que estamos haciendo es actuar pedagógicamente desde el prejuicio y estereotipo. En el caso concreto de la vulnerabilidad y en específico cómo se produce el índice a partir del cual se identifica esta condición², hay que preguntarse por cómo es que valoraciones culturales referidas, por ejemplo, a la organización espacial de la casa, a la maternidad, a la composición de la familia, por referirnos a algunas de las que componen este índice, son relacionadas con disposiciones específicas al aprendizaje.

Nuestra investigación nos ha permitido observar que los profesores y profesoras, de manera casi espontánea, actúan desde formas naturalizadas de conocer a sus estudiantes. Creemos que es vital que la profesora o el profesor sepa identificar y nombrar situaciones en donde las categorías que le sirven para clasificar a sus estudiantes y organizar la tarea pedagógica son usadas como una forma de ejercer el poder y producir jerarquías entre los y las estudiantes, y sepa problematizar las consecuencias que esto tiene para el aprendizaje. Porque al momento de categorizar a un/a estudiante como vulnerable, migrante, negrita, lento, problemático, cahuinera, conflictivo, etc. se está, a su vez, indirectamente reforzando a quien viene de un barrio más pudiente, al que es blanco, chileno, rápido, tranquilo, al que no cuestiona a la autoridad, etc. Esa es sin duda una de las primeras “herramientas” que un/a profesor/a debiera tener, ya que un/a profesor/a racista, un/a profesor/a sexista, etc., es un peligro dentro de una sala de clase. En otras palabras, los modos de nombrar y posicionar a sus estudiantes, hacen que un profesor o profesora marque una diferencia significativa en el aprendizaje no solo de aquel que es visto como “diferente”, sino que de todos y todas las estudiantes, reforzando implícitamente el privilegio de unos por sobre otros.

2 Para más detalles en la forma como se produce el índice de vulnerabilidad revisar Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizcarra (2013).

2. Uso de categorías y etiquetas: ¡Atención con los diagnósticos!

Una cosa que nuestra investigación nos ha permitido entender es que cuando los profesores o las profesoras identifican una dificultad, algún problema, alguna situación compleja en un o una estudiante, en general eso se resuelve a partir de una cierta explicación más o menos diagnóstica. Es decir, al tratar de ir al origen y comprender la causa que hace que un estudiante no se ajuste a los objetivos de la escuela, lo que se hace es recurrir al repertorio que cada uno tiene acerca de quiénes son esos “otros” estudiantes y cuáles son sus posibles dificultades. Es en ese minuto donde se ve, y lo hemos observado en nuestra investigación, que los profesores y las profesoras suelen recurrir a formas rígidas para clasificar a los estudiantes, de manera de poder darse a sí mismos una explicación de su comportamiento. Si un niño que era muy tranquilo un día empieza a moverse mucho en la sala de clases, lo esperable es que el profesor o la profesora se inquiete y empiece a tratar de entender qué le pasa. Actitud que nosotras como madres o padres no solo entenderíamos, sino que, por cierto, desearíamos. Sin embargo, lo que sucede es que en el minuto en que se desajusta aquello que el profesor espera que ocurra en la sala de clase, el niño o la niña pasa a tener un lugar dentro de la sala de clase asociado a una identidad o a un espacio cultural identificado como deficiente, en riesgo o vulnerable.

Pero la lectura que nosotras hacemos es inversa. No es que producto de que vengan de un lugar o de un grupo determinado, y que en ese minuto se hacen importantes para la escuela, que los o las estudiantes tienen determinados comportamientos; sino que es la escuela la que asigna, a propósito de una conducta que no es la esperada, determinados diagnósticos, determinada adscripción, identificación del niño con alguna de las múltiples particularidades de su vida a la cual se le puede atribuir ese comportamiento. Y eso tiene que ver con una racionalidad, con una lógica médica o biomédica instalada en el quehacer pedagógico, en el sentido de que el buen pedagogo es aquel que es capaz de diagnosticar y clasificar a los y las estudiantes, a partir de lo cual, por lo tanto, es posible responder a sus necesidades. Sin embargo, muchas veces esos diagnósticos y clasificaciones no responden más que a elementos de nuestro propio aprendizaje sociocultural a partir del cual operan prejuicios y estereotipos. De hecho, muchas veces estas definiciones o “diagnósticos” no tienen un fundamento profesional o técnico que los pueda avalar (Baker, 2000).

Por ejemplo, en una escuela que duplicó este año la matrícula de estudiantes, hemos visto que los y las profesoras tienen la imagen de que los niños y niñas nuevas son “más difíciles”. La explicación que se han dado, es que estos estudiantes viven situaciones familiares complejas. Por ejemplo, se argumenta que “la mayoría no vive con su familia”. Y cuando le preguntamos a una profesora ¿qué implica que ninguno viva con su familia?, su respuesta es que: vive con la abuela o vive con un tío. Es decir, ya no estamos hablando de un problema del niño o niña de manera particular, sino de cómo yo, como profesora, interpreto el ser familia y, más aún, ser una “buena” familia, o una familia “normal.” Es a eso a lo que nos referíamos con el tema de los supuestos que informan nuestras valoraciones acerca de los y las estudiantes. Hay supuestos asociados a qué entendemos por hacer familia, qué implica un contexto vulnerable, qué implica ser inmigrante de Perú o Alemania, qué imagen tenemos del ser niña o niño, etc. que hacen que produzcamos valoraciones acerca de los sujetos y sus comunidades. Más preocupante aún es cuando aquellas disposiciones que valoramos como positivas para el aprendizaje las atribuimos de manera absolutamente automática a lo que ocurre en otros contextos socioeconómicos más acomodados.

Para afinar un poco eso de la *cultura del diagnóstico* creemos que es importante que nos hagamos la pregunta de cómo es posible que tengamos tantos niños y niñas diagnosticadas dentro de la sala de clases. Algo no está bien. Es decir, no podemos pensar que el 50% de los niños y niñas de un curso está presentando algún problema que requiera especialistas (Baker, 2002). Esto más bien indica algo que no está siendo bien pensando. Por otro lado, tenemos el caso de profesionales de las áreas de la psicología y psiquiatría infantil que ya se están preguntando por el número de niños y niñas que son derivadas para diagnósticos desde la escuela. Más problemático aún es cuando de diez estudiantes derivados solo dos calificarían para seguir un tratamiento (Baker, 2002). Es así como, a propósito de una conversación con una neuropsicóloga, esta nos hacía la siguiente pregunta: “¿qué es lo que está pasando en la formación de profesores que cada vez tenemos más niños que son pensados con necesidad de tener un diagnóstico? ¿Cómo los profesores son enseñados a identificar trastornos? ¿Cómo es que cualquier signo que muestre el estudiante de no conformar el ideal de la sala de clases (estar sentado sin conversar, poner atención, mostrar motivación, etc.) se piensa que debe ser derivado a un especialista?”. Sin duda unas preguntas que debiéramos recoger para su análisis.



3. Relaciones de poder: equivalencias de las identidades

Otro aprendizaje que nos parece importante comunicar para apoyar las prácticas de las y los profesores, es la presencia de la idea de que la diversidad es equivalente a discapacidad y necesidades educativas especiales. Esto se traduce en que las y los futuros profesores y profesoras se imaginan que para trabajar con los estudiantes “distintos” se deben manejar herramientas específicas (Matus e Infante, 2011). En el caso de diagnósticos biomédicos específicos esto se puede entender. Sin embargo, el problema comienza cuando los y las profesoras continúan con esta idea para pensar otros marcadores de diferencia (género, raza, clase social, capacidad, etc.) a partir de lo cual asumen que para educar a niños migrantes o niñas mujeres, o niños pobres, o niños mapuche, etc. debo enseñar de manera distinta. En términos concretos es evidentemente inabordable pensar que un profesor tendrá herramientas específicas para trabajar con cada estudiante distinto y más aún cuando se trata de diferencias sociales o culturales, porque limita en sexismo, racismo, xenofobia, homofobia, etc. Este asunto es central a propósito de la Ley de Inclusión Escolar, ya que estamos traduciendo un lenguaje que está destinado a diagnósticos muy concretos a un plano que está centrado en la diferenciación cultural y social. Es decir, si alguien cree que sus estudiantes son distintos/as producto del lugar de donde vienen o la configuración familiar de que disponen, y que producto de esto aprenden diferente y que por lo tanto como profesor o profesora debo disponer de herramientas específicas, en este caso estamos frente a una situación de discriminación compleja. Sería algo así como que el estudiante peruano es tan distinto, porque viene de una cultura tan distinta, que yo necesito saber cómo lo trato y trabajo con él. En este caso lo que estamos diciendo es que se condiciona el aprendizaje y la enseñanza a una valoración basada en supuestos culturales y sociales acerca de quiénes son los y las estudiantes.

Lo que queremos sostener es que pensar la heterogeneidad de manera estática (inscrita en los cuerpos de los y las estudiantes a través de ciertas identidades asociadas a imágenes con respecto a sus orígenes nacionales o territoriales, edades, familias, género, etc.) tiene efectos negativos importantes ya que incita a pensar que se requiere un currículum o un modo de enseñar específico para cada estudiante. Como ya dijimos, además de que esto refuerza la diferencia de unos y la normalidad de otros, no se hace cargo del problema de fondo que es el que queremos relevar: el privilegio de unos por sobre otros como producto de sus identidades. En

otras palabras, más que pensar en si se trata de un currículum homogéneo, heterogéneo o mixto, lo que sugerimos es girar la pregunta y por tanto el problema hacia comprender cómo reconozco que mis estudiantes son de cierto modo depositarios de identidades que se juegan en una relación de poder. Al pensarlo así, ya no se trata de particularizar el modo de enseñanza y el currículum según los/las distintos tipos de estudiantes, sino que en cómo actuar para alterar las relaciones de poder. Así, lo que se modifica es el supuesto a partir del cual se ha sostenido determinada diferencia.

En el caso de nuestra investigación ha sido bien interesante aprender que esta idea de homogeneidad que subyace a esta forma que tenemos para pensar las salas de clases y nuestros estudiantes, atraviesa las categorías. Por ejemplo, tenemos el caso de un colegio históricamente de hombres y que están en un proceso de coeducación. Las niñas en este minuto están entrando en 8vo año básico y así han ido avanzando progresivamente para llegar a la enseñanza media. En conversaciones con profesores y profesoras de los niveles superiores fue significativo darnos cuenta del temor que tienen de trabajar con las niñas. Para ellos esto se ha convertido en un problema porque los profesores y profesoras expresan que: “No saben trabajar con mujeres”. O sea, lo que estamos tratando de decir con esto es que un niño con “déficit atencional” está al mismo nivel que una niña que entra en un establecimiento de hombres. En términos concretos, cada vez que un profesor quiere imaginarse que su sala de clase es homogénea, cualquier tipo de sujeto que venga a interrumpir esa homogeneidad será pensado como un problema. Este es el gran desafío que tenemos por delante: problematizar ideas de homogeneización y naturalización que tenemos acerca de nuestros/as estudiantes.

Reflexiones finales

Estos problemas que hemos planteado en páginas anteriores no son una cosa particular de los y las docentes, sino que nos implican a todos y todas en tanto reproducimos valoraciones acerca de los sujetos con los que trabajamos. Estas formas de conocer y valorar las hemos aprendido por distintos medios, pero al no objetivarlas ni reflexionarlas también las reproducimos naturalizadamente como “normalidad” y como “diferencia”. Es así como nos ha parecido importante indagar en cómo se pueden modificar estructuras culturales que impiden que podamos pensar de manera distinta a nuestros estudiantes y lo que hacemos como profesores y profesoras.



A la luz del enfoque propuesto por NDE, creemos que el problema de la diferencia requiere ser planteado –y por tanto abordado– de otra manera. Si partimos del principio de que lo que viene a hacer la Ley de Inclusión Escolar es permitir que todos y todas las estudiantes puedan acceder libremente a los establecimientos escolares y que esto sugiere la aparición de una nueva heterogeneidad de estudiantes, implica asumir que estamos en una sociedad profundamente segregadora (por lo tanto, racista, clasista, sexista, entre otros). En otras palabras, decir que el problema es la llegada de estudiantes provenientes de otros orígenes sociales y culturales a los establecimientos escolares, implica aceptar como un *a priori* incuestionable que somos una sociedad que desea la segregación.

Pensando desde el ámbito de la investigación que nosotras realizamos, creemos que uno de los efectos positivos de la ley es que dejará en evidencia nuestros propios pensamientos clasistas, racistas, xenófobos, etc. De hecho, a propósito de la ley ya han aparecido comentarios de apoderados y apoderadas indicando que no quieren que sus hijos se “mezclen” con este “tipo de gente”, haciendo alusión a personas que vienen de sectores más “vulnerables”, o profesores y profesoras haciendo alusión de que ellos/as nunca habían sido preparados para trabajar con “estos tipos de estudiantes”.

En términos del trabajo docente, este punto adquiere especial importancia, ya que sostener la idea de una “nueva heterogeneidad” o entender que la llegada de “estudiantes provenientes de otros orígenes” es un desafío, remite a una idea de que uno/a solo está preparado/a para ser profesor/a de cierto tipo de estudiante. Y cuando estamos hablando de eso estamos haciendo alusión a clase social, estamos haciendo alusión a raza, estamos haciendo alusión a nacionalidad, estamos haciendo alusión a género, etcétera. Pero esto nunca ha sido evidente y eso es lo que nosotras dentro de nuestro proyecto tratamos de mostrar y lo que creemos que el contexto de la reforma potenciará. Lo que queremos decir, es que todas estas ideas acerca de quiénes son los “otros” están siempre

alojadas en la forma en que nosotras nos relacionamos, en las formas en que tomamos decisiones pedagógicas. En este sentido, consideramos que esta ley lo que viene a hacer es instalar un marco de regulación para iniciar una conversación de manera más crítica y más honesta. Ya nadie podrá decir que el racismo, la xenofobia, el clasismo no ocurre, por lo tanto, es un muy buen escenario para sacar estas problemáticas de una conversación de sentido común (asociada a que esto se resuelve mediante la voluntad de ser buenas personas y hacernos los agradables con las personas que para nosotros son indeseables) y moverlas al espacio de la formación. A partir de lo que ocurrirá a propósito de la ley, va a ser posible producir regulaciones específicas. Por ejemplo, será posible incorporar en la formación inicial y continua de profesores contenidos acerca de las categorías que permiten entender cómo se producen relaciones discriminatorias (clase, género, raza, edad, capacidad, color, cuerpo, etc.).

Lo que hay que hacer es precisamente hablar de raza, de género, de sexualidad, de cuerpo, de discapacidad, de clase social y hay que hablarlo en serio. No podemos poner a todo ese grupo de diversos en un lugar para dejarlo como los rezagados, los que tienen que tener programas especiales, a los que hay que adaptarles el currículum. No podemos seguir hablando así porque es irreal, discriminatorio y sirve para neutralizar aquello de lo que hay que hablar: el privilegio de algunas identidades por sobre otras que concebimos como deficitarias, difíciles, complicadas para cumplir con los objetivos que el sistema educativo propone. Sin duda que este es un escenario complejo, pero estamos convencidas, desde nuestra experiencia en escuelas, de que existen formas posibles de apoyar el trabajo de profesores y profesoras en ejercicio como también de influir en su formación. Está en nuestro espíritu poder contribuir a esta gran labor de educar desde el no prejuicio y orientar nuestro trabajo a prácticas pedagógicas que justifiquen el ideal de la justicia social en nuestras escuelas.

Como conclusión, la repetición y circulación de los discursos esencializados de las diferencias bajo la retórica de la diversidad, sostienen un orden regulador no problematizado y reinstalan la organización jerárquica de las normalidades y las diferencias. Hay que educar a nuestros estudiantes acerca del racismo, clasismo, sexismo, y no pensar que estas acciones son ubicadas en prácticas prejuiciosas individuales. El hablar de género, sexualidad y raza importa porque los y las futuras profesoras/as traen sus propias interpretaciones de quiénes son sus estudiantes, los barrios a los que pertenecen, sus comunidades y los ubican en una escala de jerarquías sociales y culturales. Estas interpretaciones están fuertemente informadas por perspectivas particulares acerca de raza, género, sexualidad, clase social, normalidad del cuerpo, etc. El no interrumpir estas formas de pensar que los y las futuras

profesoras llevan a la sala de clases es una forma de reproducir el racismo, sexismo y clasismo, más que revertirlo.

Es a través de esta forma de pensar la diversidad que las instituciones escolares se han embarcado en un trabajo que tiene que ver con el “manejo de la diversidad”, transformándose más bien en una forma de relaciones públicas y una práctica de gestión del conflicto o disenso. La diversidad puede ser considerada como una de las formas en que las instituciones establecen y mantienen la idea de la buena disposición al trabajo escolar con los “otros”, por lo mismo, una podría pensar que “diversidad” también serviría para responder a la mala disposición o disposición enfermiza. Está en nuestro objetivo el poder aportar a generar una discusión compleja acerca de cómo revertir situaciones de discriminación en las salas de clases. **D**

Referencias

- Baker, B. (2002). The hunt for disability. The new eugenics and normalization of school children. *Teachers College Records*, 104(4), 663-703.
- Brown, W. (2006). *Regulating aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire*. New Jersey: Princeton University Press.
- Dixon, S. (2005). “Inclusion-not segregation or integration is where a student with special needs belong”. *The Journal of Education Thought*, 39(1), 33-53.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 122(34), 305-335.
- Grossberg, L. (1996). Identity and Cultural Studies. Is that all that there is? In Stuart Hall & Pau du Gay (Eds.) *Questions of Cultural Identity* (pp. 87-107). London: Sage Publications.
- Infante, M., Matus, C., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacios y territorios. *Revista Literatura y Lingüística*, 27, 281-308.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research* Spring 2000, Vol. 1(70), No. 1, 25-53.
- Lissi, M. R. & Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalá y N. Milicic (Eds.). *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educacional* (pp. 198-237). Santiago: Ediciones UC.
- Matus, C. (2005). “Is there any possibility for diversity to triumph?”. *Revista Pensamiento Educativo*, 37, pp. 16-26.
- Matus, C. & Infante, M. (2011). “Undoing Diversity: Knowledge and Neoliberal Discourses in Colleges of Education,” *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.
- Mineduc (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad, Santiago de Chile.
- Mineduc (2015). Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ley núm. 20.845, publicada en Santiago de Chile, 08.06.2015.
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (1998). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Washington DC, USA: Autor.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008). Centre for educational research and innovation (CERI). Recuperado el 20 de Julio de 2009 desde <http://www.oecd.org/dataoecd/38/18/38446790.pdf>
- Popkewitz, T. y Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44.
- Rasmussen, M. L. (2004). “That’s so gay!”: A study of the deployment of signifiers of sexual and gender identity in secondary school settings in Australia and the United States. *Social Semiotics*, vol. 14(3), 289-308.
- Secretaría General de Gobierno (SEGEOB) (2012). Ley que establece medidas contra la discriminación. Ley núm. 20.609, publicada en Santiago de Chile, 24.07.2012.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Unesco (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.
- Unesco (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Paris: Unesco.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities*. The Netherlands: Springer.