



Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación

ISSN: 2027-1174

ISSN: 2027-1182

articulosmagis@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Matus, Claudia; Rojas-Lasch, Carolina; Guerrero-Morales,
Patricia; Herraz-Mardones, Pablo Cristian; Sanyal-Tudela, Anita
Diferencia y normalidad: *producción etnográfica e intervención en escuelas*

Magis. Revista Internacional de Investigación en
Educación, vol. 11, núm. 23, 2019, -Junio, pp. 23-38

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281060621003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Diferencia y normalidad: *producción etnográfica e intervención en escuelas*

Difference and Normality: Ethnographic Production and Intervention in Schools

FECHA DE RECEPCIÓN: 30 DE ENERO DE 2017 / FECHA DE ACEPTACIÓN: 6 DE MARZO DE 2018 / FECHA DE DISPONIBILIDAD EN LÍNEA: ENERO DE 2019



doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe

CLAUDIA MATUS
cmatusc@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE
<https://orcid.org/0000-0002-9180-8237>

CAROLINA ROJAS-LASCH
carojas@uahurtado.cl

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO, CHILE
<https://orcid.org/0000-0002-7792-3001>

PATRICIA GUERRERO-MORALES
pguerrem@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE
<https://orcid.org/0000-0002-5504-8920>

PABLO CRISTIAN HERRAZ-MARDONES
pcherraz@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE
<https://orcid.org/0000-0003-2901-7052>

ANITA SANYAL-TUDELA
asanyal@umd.edu

UNIVERSITY OF MARYLAND, ESTADOS UNIDOS
<https://orcid.org/0000-0002-3457-4729>

Resumen

En este artículo presentamos un *círculo de indagación etnográfica y de intervención* producido en una investigación entre 2013 y 2015 en cinco escuelas en Santiago de Chile, cuyo propósito fue documentar la producción de la normalidad y la diferencia en espacios escolares. Los marcos teóricos y metodológicos contestan la pregunta de *cómo se hace etnografía e intervención cuando la pregunta de investigación se sitúa desde la producción de la normalidad*. Los resultados muestran cómo los procesos culturales y sociales neutralizados son un espacio productivo para la reflexión necesaria para transformar las prácticas docentes.

Palabras clave

Normalización; diferenciación cultural; etnografía; educación

Abstract

This article presents an *ethnographic inquiry and intervention circuit* created during a research between 2013 and 2015 in five school in Santiago de Chile, which aimed to document the production of normality and difference in school spaces. The theoretical and methodological frameworks answer the question *How to do ethnography and intervention when the research question is situated under the normality production*. The results show how the neutralized cultural and social processes are a productive space for the reflection necessary to transform the teaching practices.

Keywords

Standardization; cultural differentiation; ethnology; education

Para citar este artículo / To cite this article

Matus-Cánovas, C.; Rojas-Lasch, C.; Guerrero-Morales, P.; Herraz-Mardones, P. C. & Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 23-38. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe

Introducción

La reforma educacional actual en Chile enfatiza temas de inclusión escolar y de no discriminación. Así, las formas en que conocemos sobre género, sexualidad, raza, etnia, nacionalidad, clase social y capacidad se tornan relevantes en lo que respecta a la toma de decisiones pedagógicas, disciplinarias, de convivencia y de gestión escolar. El circuito de investigación etnográfica y de intervención en espacios escolares que presentamos en este artículo no solo aporta una manera de investigar y de formar profesores en ejercicio, sino que también problematiza la producción de política educacional en estos temas.

En el presente artículo presentamos una manera de investigar e intervenir en espacios escolares cuando el foco es entender la producción de diferencia y normalidad particularmente referida a temas de género, sexualidad, raza, edad, capacidad y clase social. Nuestro trabajo ha consistido en el desarrollo de un *circuito de indagación etnográfica y de intervención* con profesores en ejercicio con el fin de: i) producir un conocimiento situado de las dinámicas socioculturales en torno a las cuales circulan discursos acerca de “lo normal” y “lo diferente” en contextos educativos y; a su vez ii) acompañar y conducir, en estos mismos espacios, un proceso de formación a docentes acerca de formas en las que se reproducen y circulan ideas acerca de lo que se entiende como “normal” y “diferente” en los espacios escolares. Este artículo presenta el producto de una investigación realizada entre 2013 y 2015 en cinco establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago de Chile y da cuenta del circuito de investigación e intervención que hemos desarrollado, implementado y evaluado en distintas instancias.

Nuestras preguntas de investigación están demarcadas por la política educacional internacional que enfatiza la necesidad de incorporar la política cultural de la diferencia como una manera de asegurar la igualdad y la calidad en las escuelas (OCDE, 2008, 2014; UNESCO, 2005). Asociado a este escenario, durante los últimos 10 años en Chile ha habido una importante producción de leyes y normativas que regulan temas relativos a actos de discriminación, violencia escolar, abuso, etc. Entre las más importantes se encuentran la Ley 20.422, promulgada en 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad; la Ley de antidiscriminación 20.609, promulgada en 2012, que instala un mecanismo judicial para penalizar situaciones de discriminación arbitraria; la Ley de acuerdo de unión civil 20.830, publicada en 2015 que pone término a la discriminación y desprotección de parejas que conviven y que son de igual o distinto sexo; y la Ley de inclusión escolar 20.845. De muchas maneras, estos dispositivos legales reconfiguran los espacios de acción cultural en la sociedad civil y por tanto exigen pensar otras formas de organizar los relatos de la inclusión tanto en las políticas como en las acciones emanadas desde el Ministerio de Educación.

Por ejemplo, vigente desde marzo de 2016, la Ley de Inclusión Escolar pretende en términos generales, reducir las barreras existentes para que todos los estudiantes puedan entrar a las escuelas sin distinción alguna. Ahora bien, la complejidad de la implementación de esta reforma, impuesta por la ley, ha permitido de antemano advertir que traerá varias consecuencias asociadas al fomento de la diversidad en las escuelas: (1) las escuelas serán más heterogéneas, es decir, se integrarán a las escuelas “otras familias y comunidades” y “otros tipos de niños”, lo cual pondrá en evidencia las expectativas culturales incuestionadas que circulan en las comunidades escolares acerca de grupos específicos; (2) el manejo desde el sentido común de esta heterogeneidad puede conducir a prácticas

Descripción del artículo | Article description

Este artículo presenta y explica el circuito de investigación etnográfica y de intervención en espacios escolares, resultado del proyecto *Anillos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades: Normalidad, Diferencia y Educación*. Este trabajo fue llevado a cabo entre 2013 y 2015. La investigación etnográfica realizada en cinco establecimientos de la ciudad de Santiago (Chile) está vinculada metodológicamente con la intervención en esos mismos establecimientos. Esta articulación es vital para el objetivo de este artículo.

discriminatorias dentro de las escuelas y entre los estudiantes; (3) los estudiantes que no conformen las normas culturales y sociales de los establecimientos podrán ser nuevamente objeto de identificación y categorización, lo que puede reproducir nuevas u otras formas de exclusión y de distribución desigual del aprendizaje menos evidentes; y por último 4) se producirán nuevas jerarquías de escuelas y de docentes asociadas al manejo que puedan tener en relación con estos cambios en la población escolar. Todo este escenario social, cultural, político y legal nos ha motivado a dirigir nuestra preocupación a la formación que los futuros profesores están recibiendo y con mayor atención a aquellos docentes que ya están en ejercicio en contextos escolares.

El problema de la investigación

Nuestra investigación se instala en un escenario de producción de políticas en donde la forma de abordar los temas de inclusión ha enfatizado la identificación de grupos particulares (mujeres, indígenas, estudiantes con otras capacidades y ritmos de aprendizaje, etc.) y ha asumido que sus características particulares son condición para la producción de una política compensatoria que los posiciona en discursos de déficit, carencia o rareza. Esto, obviamente, tiene consecuencias en las formas en que imaginamos la idea de la diferencia dentro del espacio escolar que se configura como un “problema a resolver” o como un “déficit o carencia” que se debe corregir o compensar. Esta forma de pensar la diferencia en la política y en la práctica escolar viene dada porque tradicionalmente las cuestiones de inclusión en los centros escolares se han centrado en dos ámbitos preferentes: discapacidad y necesidades educativas especiales (Infante & Matus, 2009; Macrine, 2008). Esto genera que el peso dado a estos marcadores de diferencias para abordar los temas de diversidad en la escuela neutraliza otras diferencias y simplifica el examen crítico de los supuestos subyacentes a las nociones de normalidad y diferencia en los que se sustentan las prácticas compensatorias (Baker, 2002; Bourke, 2008; Matus & Infante, 2011).

Esta forma de orientar la política educativa ha producido una “ilusión” y una “demanda”. La ilusión se refiere a la homogeneidad de la sala de clase. Este es un referente imaginario en función del cual se aprende a ser profesor y que opera utópicamente definiendo lo que no es y lo que deberían ser los estudiantes y sus capacidades para aprender dentro de la sala de clase (Kafer, 2013; Samuels, 2014). Por otro lado, la demanda se refiere a que ante la frustración asociada a constatar que los estudiantes son distintos o diferentes, se requieren estrategias y metodologías que habiliten a los profesores para trabajar con cada diferencia, por cierto, ilimitadas. Al modo como se haría o se ha hecho con la discapacidad o las necesidades educativas especiales, en general, los docentes en ejercicio demandan “herramientas correctas” para trabajar con la diversidad y con cada una de las diferencias en cuestión. Esto, sin duda, puede tener algún asidero cuando estamos frente a situaciones de diagnósticos complejos. Sin embargo, es problemático cuando esta lógica se traslada al hecho de que estudiantes pobres o inmigrantes son tan distintos que de igual manera requieren estrategias pedagógicas diferenciadas para el trabajo con ellos. Esta forma de producir el “problema de la diversidad”, sin duda, ha naturalizado prácticas segregadoras dentro del espacio escolar (Daniels, MacLure & Youdell, 2015; Harwood & Allan, 2014; Rabinow & Rose, 2006; Rose, 2013; Schmitz & Höppner, 2014; Wastell & White, 2012).

Las políticas que se han puesto en marcha en Chile se han centrado casi exclusivamente en dimensiones administrativas y pedagógicas para

abordar las cuestiones de diversidad (Infante, 2007). Esto ha derivado en que queriendo solucionar el “problema de la diversidad” se ha animado indirectamente a las escuelas a hacer entender las diferencias de manera reduccionista y esencialista (Ahmed, 2012; Gillborn, 2010; 2016; Popkewitz & Lindblad, 2000). Como consecuencia de estas formas de producir la política, en relación con temas de diversidad y los efectos de estas en las prácticas escolares, un estudio del Instituto Nacional de la Juventud muestra que el 34% de los jóvenes dice haber sido discriminado mayoritariamente en su escuela, liceo, instituto o universidad (INJUV, 2013). Más interesante aún son los datos de la Superintendencia de Educación (2015) que indican que el número de denuncias por maltrato en las escuelas en Chile creció 120% entre 2009 y 2011; la mayor parte de las denuncias registradas se dirige contra los adultos (profesores, personal administrativo y otros profesionales vinculados a los quehaceres escolares). En cuanto al contenido asociado a los reclamos de discriminación, de las denuncias registradas entre los años 2013 y 2014, la mayor parte se relaciona con el síndrome de déficit atencional (51%) y la otra mitad con discapacidad física y/o intelectual, apariencia personal, problemas de salud, embarazo y/o maternidad, orientación sexual y de género, inmigrantes y/o distinto origen racial y opción religiosa (Superintendencia de Educación, 2015).

Considerando estos datos, según los cuales la figura del adulto es sindicada como parte significativa en la producción del problema y la segmentación y jerarquización de las diferencias como constitutiva de la forma en que entendemos la diferencia, nos parece que los procesos de discriminación institucional en educación no solo se perpetúan y reproducen con base en las divisiones sociales y culturales asumidas como naturales, sino que es en función de estas mismas divisiones que se aprende y enseña a “normalizar” y “diferenciar” en las escuelas (Ahmed 2012; Youdell, 2006, 2010, 2011).

Nuestro foco de investigación estuvo orientado a identificar y describir la articulación entre aquello que se considera como “normal” (heterosexualidad, feminidad/masculinidad hegemónica, cuerpo habilitado, blancura, etc.) y lo que pensamos como “diferente” (homosexualidad, feminidades/masculinidades marginales, cuerpos con diagnósticos, cuerpos morenos, etc.) en prácticas escolares cotidianas. Es nuestra convicción que en esta articulación se reinstalan las lógicas del sentido común, entendidas como operaciones invisibles del poder que naturalizan órdenes sociales y culturales.

En lo que sigue de este artículo presentamos las perspectivas conceptuales que enmarcan nuestro trabajo. Luego, presentamos el proceso etnográfico llevado a cabo y que releva sus hitos más significativos. Seguido, describimos el proceso de intervención realizado con profesores de las escuelas participantes. Para terminar, entregamos algunas reflexiones y conclusiones producidas a lo largo de nuestro trabajo.

Perspectivas conceptuales para abordar la pregunta por “lo normal” y “lo diferente”

Nuestros planteamientos teóricos y metodológicos tienen qué ver con que los problemas de racismo, homofobia, sexismo, misoginia, entre otros, que se expresan en las salas de clases son efectos de las formas de pensar y organizar el conocimiento que hemos adquirido acerca de quiénes son los sujetos y sus comunidades dentro de una sala de clases. Siguiendo perspectivas ancladas en teorías poscríticas (Britzman, 1995; Kumashiro, 2002, 2008, 2009; Popkewitz & Lindblad, 2000; Rasmussen, 2006;

Youdell, 2006, 2010, 2011), entendemos que aquello que se define como *distinto, desviado, o marginal* en el espacio escolar es posible gracias al sostenimiento de la ficción de lo “normal”, entendido como un atributo o condición que poseen los sujetos (Davis, 2013). A propósito de esta articulación (normal-diferente), es posible justificar la identificación, monitoreo y evaluación de lo que se piensa como “diferente”. Esta articulación política, epistemológica y ontológica de lo normal y lo diferente funciona como un sistema de razonar (Barry, Osborne & Rose, 1996) órdenes sociales y culturales que asumimos como *reales*, por lo tanto, actuamos en concordancia. Ya que este aprendizaje viene de múltiples instancias (la escuela, la familia, la publicidad, etc.) la invitación es a ponerlo en cuestión, desaprender y aprender de otra manera (Britzman, 1991, 1995). Asumiendo esto, es necesario hacer un trabajo crítico y urgente de formación para aprender a reflexionar sobre los propios lugares que ocupamos dentro de estos sistemas de razonamiento; a saber, género, raza, etnia, capacidad, sexualidad, edad y clase social, con el fin de poder alinear las prácticas pedagógicas, disciplinarias, de convivencia y de gestión escolar a las nuevas orientaciones que desde la ley sancionan acciones discriminatorias en las escuelas.

Para nuestro equipo de investigación, una cultura más transformadora para el abordaje de la diversidad requiere hacer la pregunta acerca de qué puede ser considerado como “diferente” y en función de qué referente de “normalidad”. Como mencionamos antes, las políticas sobre diversidad actualmente se sostienen en la idea de que la diferencia es una condición a partir de la cual determinados individuos deben ser compensados (por ejemplo, discapacitados, migrantes, vulnerables, mujeres), pero no se cuestiona por qué y cómo se ha producido esa necesidad, por qué y cómo se les asigna socialmente una menor valoración, y en última instancia por qué y cómo a ellos no se les ha concedido el privilegio de ser imaginados como “normales” (Skliar, 2007). El uso de una concepción neutra y desproblematizada de la diferencia trae como consecuencia la normalización de la existencia de grupos a partir de características esencializadas, lo que naturaliza el privilegio de otros que, para efectos de tomas de decisiones pedagógicas, es altamente relevante. Con esto nos referimos a aquellos supuestos y atributos que se movilizan para comprender e identificar a “los otros” y que se asocian a la naturaleza u orígenes de las personas, asumiéndolas como estructuras comunes de las experiencias y por tanto como establecidas, fijas e inamovibles (Grossberg, 1996). Esta tendencia a esencializar las identidades actúa estableciendo relaciones causales entre las identidades y la experiencia o el comportamiento social de una persona (Rasmussen, 2006). Por lo menos, hay dos problemas con este tipo

de suposiciones. En primer lugar, esta noción de esencialismo refuerza la imaginación de correspondencias entre las “identidades” y significados con las prácticas y experiencias vividas por las personas (por ejemplo, la idea recurrente de que “los estudiantes de familias vulnerables son menos exitosos en la escuela”). En segundo lugar, al insistir en las diferencias entre los grupos y no problematizar la idea de “normalidad” contra la cual se construyen estas diferencias, la noción de “normal” resulta también naturalizada y por tanto invisibilizada y desproblematizada (en relación con el ejemplo anterior, al creer que “los estudiantes de familias vulnerables son menos exitosos en la escuela” sugiere que “los estudiantes de familias no vulnerables son exitosos”). La repetición y la circulación de los discursos de las diferencias esencializadas bajo la retórica de la diversidad preserva un orden normativo y organización jerárquica de aquello que es visto como normal y como diferente (Gillborn, 2010, 2016; Kafer, 2013). Con esto nos referimos a que, al contrario de asociar estas acciones con prejuicios individuales, se debe observar de qué manera los órdenes culturales reproducen normas acerca de lo deseable y aceptado en relación con género, etnia, raza, sexualidad, clase, edad, capacidad, etc.

Proceso de investigación e intervención

Antes de presentar aquello que hemos denominado como *círculo de indagación etnográfica e intervención*, creemos fundamental hacer dos aclaraciones; una de contexto y la otra, teórico metodológica. Como antecedente para el caso chileno, la etnografía como enfoque de investigación en el campo educativo tiene una larga data, pero su desarrollo ha sido discontinuo, poco sistemático y ha redundado en un número reducido de investigaciones y escasos espacios regulares de intercambio académico (Contreras, Assaél, Acuña, Santa Cruz, Campillay & Pujadas, 2016). No obstante, recientemente, se ha constatado un aumento de los usos y apropiaciones de la etnografía para el estudio de instituciones escolares y de problemáticas derivadas del campo de la educación; esta práctica investigativa constituye un aporte significativo a la investigación educativa (Herraz, 2016). Esta cuestión es importante ya que permite entender que nuestro trabajo ha aportado visiones y enfoques más contemporáneos acerca de cómo hacer y entender la etnografía para explorar en el ámbito de la educación.

La segunda aclaración se refiere a que uno de los desafíos principales del trabajo realizado en los espacios escolares fue resguardar la coherencia entre el enfoque teórico que sostenía nuestras preguntas y la conducción de las acciones de investigación. El trabajo desde una línea teórica poscrítica que indaga críticamente sobre cómo se producen y circulan las relaciones

de poder en espacios escolares requiere un formato de investigación que demanda revisión permanente de su propia constitución como tal. Por esto, es fundamental que el lector conciba la descripción del circuito de investigación e intervención que haremos a continuación como un producto o un resultado más que como método. En otras palabras, lo que sigue es la descripción de la producción de un *qué-hacer*.

Desde un inicio, el desarrollo de este circuito implicó definir principios orientadores del trabajo, que describimos a continuación. En primer lugar, el desarrollo de una *praxis performativa* (Butler, 1990) de investigación que requiere la permanente atención de lo que se reitera en la investigación; y el proceso de intervención y la definición de los efectos de estas reiteraciones. En segundo lugar, la comprensión de la articulación entre lo normal y lo diferente como una *forma de conocer* y no como una disposición subjetiva ético-moral o psicológica asociada a creencias, estereotipos y prejuicios de las personas. Y por último, se requieren unas *definiciones políticas por parte de investigadores y participantes* en relación con las propias posiciones ocupadas en la matriz *normalidad y diferencia* puesta en cuestión.

Investigar en la producción y articulación de la normalidad y la diferencia nos hizo poner especial atención a las formas en que tanto la etnografía como la intervención debían ser conducidas para lograr los objetivos de la investigación. A continuación, resumiremos algunos de los aspectos claves del proceso etnográfico (Momento I) y el proceso de intervención (Momento II).

Momento I - Proceso etnográfico

Durante 2013 se realizaron etnografías en cinco escuelas en una comuna de la ciudad de Santiago (Chile), cuyo principal propósito fue producir información acerca de los circuitos sociales y culturales que permitieran mostrar cómo la normalidad (lo aceptable, lo deseable, lo natural, lo permitido) y lo diferente (lo raro, lo desviado, lo deficitario) se sostienen en las prácticas cotidianas en las escuelas participantes (Matus & Rojas, 2015). La pregunta central que orientó el trabajo de investigación fue: ¿cómo se estructura, organiza y gestiona la producción, reproducción y articulación de la normalidad y la diferencia en cada uno de los establecimientos?

Decisiones metodológicas - Los etnógrafos

El trabajo etnográfico fue realizado en cada escuela por una dupla de investigadores de terreno que provenían de distintas disciplinas: antropología, sociología, psicología y educación. Estas duplas hicieron observaciones etnográficas durante 6 y 8 meses tanto en los establecimientos como en los barrios donde se ubicaban las escuelas participantes. El trabajo en duplas fue una de nuestras primeras decisiones metodológicas y se inspiró en el deseo de promover la constante complejización y los contrapuntos en la producción del terreno. Una sola mirada y un solo reporte de lo que ocurriría en el terreno no sirven para dar cuenta de lo complejo de la producción que requeríamos construir. La dupla se organizó de la siguiente manera: uno de los investigadores de terreno, identificado dentro del proyecto como Perfil 1, ejerció como responsable del trabajo realizado en la escuela asignada. Esto le implicó asumir las relaciones institucionales con los actores escolares, la coordinación con el equipo central del proyecto y la responsabilidad en la elaboración de informes. Ambos etnógrafos estaban a cargo de la producción del terreno.

Acorde con la naturaleza de nuestra investigación, la orientación para el trabajo etnográfico fue *observar* y *documentar* las prácticas de producción de lo normal y lo diferente. Pero como puede advertirse *a priori*, tales directrices o ejes de observación resultaron ser desde un inicio complejas, confusas e inasibles: ¿dónde encuentro lo normal?, ¿en qué consiste?, ¿cómo se reporta? Esto condujo de inmediato a expandir los límites del trabajo y la propia pregunta de investigación pasó a ser una forma de intervención sobre los marcos discursivos y normativos de los investigadores. La observación que produciríamos no sería sino el resultado de las capacidades de quienes nos proponíamos hacer la observación (no así, de las cualidades de lo observado o los observados), las cuales estarían inevitablemente mediadas por los discursos en función de los cuales los investigadores —en particular, los etnógrafos— podían atender e interpretar lo ocurrido en esos espacios. Producto de esto, se realizó con ellos un taller de capacitación. Los objetivos de este taller fueron: i) entregar herramientas preliminares del trabajo etnográfico a partir de la construcción de sentido y significados que tienen las estructuras barriales y los territorios involucrados en el proyecto y; ii) observar, registrar, preguntar y reflexionar sobre los discursos y prácticas que un investigador de terreno produce. El taller cruzó elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos que se ponen en juego en la producción de un terreno de investigación. Este contempló sesiones presenciales de discusión, reflexión y ejercicios prácticos de observación en barrios. No obstante esta inducción general, durante el proceso mismo de la etnografía fuimos revisando y afinando los procesos de observación, registro y narración de la cotidianidad de las escuelas.

Producción del trabajo de campo

El trabajo de terreno se realizó en cinco establecimientos educacionales de la comuna de Santiago. La selección de los mismos fue coherente con el abordaje teórico en función del cual toda escuela contendría un modo propio de enmarcar el binomio normalidad/diferencia, por lo tanto, cualquier escuela podría formar parte de nuestra investigación. Sin embargo, escogimos establecimientos con distintas formas de administración (particular pagado, particular subvencionado, municipales) y que hicieran diferencias de sexo en su población estudiantil (mixtas, mujeres, hombres). Sin embargo, el principal aspecto que consideramos para seleccionar y luego contactar a las escuelas, fue el interés que manifestaron tener los directivos en los temas del proyecto (tal como mostraremos, este elemento es fundamental para el Momento II de nuestro trabajo, el proceso de intervención).

El trabajo de investigación de campo en estos cinco establecimientos fue planificado en cuatro fases. La primera, denominada *Entrada al terreno*, estableció los primeros contactos con los principales actores para hacer visible y normalizar su presencia en las dependencias. Las acciones que principalmente se realizaron durante esta fase fueron observaciones etnográficas a espacios comunes (patios, actividades al aire libre y actividades extraescolares) e instancias de reunión de profesores y equipos de apoyo. Esta fase terminó con la elaboración del *Informe de entrada*, primer informe descriptivo, orientado a caracterizar el establecimiento, con especial atención a las dinámicas en torno a las cuales se organiza la vida cotidiana.

La segunda, denominada *Consolidación*, se orientó a la observación pero ahora a partir de focos de interés específicos que habían sido identificados durante la fase anterior. Además, el trabajo de consolidación dio apertura a diálogos y conversaciones etnográficas con informantes claves.

Habiendo ya identificado procesos y actores dentro de los establecimientos, los etnógrafos se orientaron a producir información específica y detallada con respecto a cómo operan algunos de los marcadores de las diferencias en cada establecimiento (género, nacionalidad, clase social, sexualidad, edad, etc.). Los registros realizados por las duplas fueron analizados y discutidos en las reuniones de coordinación de todo el equipo de investigadores de terreno (cada 15 días por 8 meses).

La tercera fase, denominada *Problematización*, consistió en recopilar información relevante para describir el funcionamiento de sentidos, prácticas y supuestos compartidos por los miembros de la escuela, respecto de lo que se considera como “normal” y “diferente”. El fin de estos informes era documentar qué es aquello que, para los agentes escolares, se presenta como un problema o un tema cuando se piensa en temas de “inclusión” y “diversidad”. Aun cuando son muchos los aspectos que se complejizan a partir de la etnografía, el objetivo fue enfocar los análisis en aquello que aparecía como un eje articulador problemático más recurrente en cada uno de los establecimientos. La pregunta que orientó este trabajo fue: ¿cómo operan los discursos y prácticas de aquello que se valora como normal desde donde las diferencias son producidas y pensadas como problemas en esa escuela en particular? Esta fase culminó con la entrega del *Informe de problematización*, que contempló una descripción en profundidad (recolección selectiva de registros, escenas u observaciones de terreno) y una conceptualización (articulación y discusión de dichos registros en función de nociones teóricas y bibliografía). Concretamente, el informe consistió en una selección, articulación y discusión acerca del funcionamiento de prácticas de producción de normalidades y diferencias¹ en la escuela dentro de una dimensión o ámbito de prácticas cotidianas.

El *Cierre*, la última y cuarta fase, se orientó a afinar registros de prácticas cotidianas, a realizar entrevistas a actores relevantes que hasta entonces no habían sido contactados y en el caso de algunas escuelas, a tener una aproximación a la realidad del aula, a través de observaciones etnográficas. El proceso de cierre estuvo de buena manera dirigido por los requerimientos establecidos para la elaboración del *Informe Final*, el cual tuvo como propósito dar a conocer elementos concretos de la singularidad de la vida cotidiana de la escuela. El informe no incluyó textualmente el conjun-

to de relatos, escenas y notas de campo trabajados a lo largo del proceso de terreno, sino la organización de las descripciones de escenas previamente trabajadas en virtud de completarlas o hacerlas coherentes con la totalidad del material.

- Dentro del proceso de investigación etnográfica, el registro tuvo un lugar central. Trabajamos con cuatro tipos de registros: diarios de campo, material de registro de terreno, informes de proceso (entrada, problematización) y, finalmente, un informe de la etnografía en que se elabora un perfil cultural de cada escuela. La producción de los perfiles culturales institucionales tuvo distintos énfasis dependiendo de aquello que cada institución escolar proponía como clave y problemático para el trabajo de la diferencia. Las escuelas destacaron género, sexualidad, vulnerabilidad y nacionalidad como los marcadores más relevantes y críticos para trabajar institucionalmente. Este informe es altamente relevante, ya que es el insumo que orienta la producción de objetivos y secuencias a trabajar en la intervención en cada escuela.

Momento II - Proceso de intervención

Luego de llevar a cabo las etnografías en las cinco escuelas, se diseñó la intervención con profesores en ejercicio en las escuelas participantes. En este momento, la etnografía es relevante. En la planificación de los talleres con profesores, la etnografía proporcionó el material para (1) enfocar los talleres en aquello que para los profesores, estudiantes y otros agentes escolares pensaban como problemático en sus instituciones; y nos permitió (2) usar registros y textos producidos en la etnografía como evidencia para poder trabajar con los profesores participantes de los talleres.

El proceso de intervención y trabajo con profesores no siguió una metodología prescriptiva, sino que formulamos una matriz inicial de acción que luego fuimos reorientando, dependiendo de las particularidades de las instituciones. Estas directrices para “acomodar” el trabajo en cada escuela fueron consensuadas y definidas por el equipo de investigación que trabajaba en las cinco escuelas. Por esto, el proceso de intervención fue un proceso emergente, dinámico, altamente colaborativo e interdisciplinario que alineaba las expectativas de la escuela en relación con la investigación. Desde un principio, el diseño metodológico para la formación de profesores de los establecimientos educacionales con los cuales trabajamos desarrollando la etnografía, fue concebido bajo una lógica de proceso. Esto implicó que aun cuando había orientaciones generales y comunes a todos los establecimientos, era

¹ Para este documento específico, el análisis se organizó con las siguientes categorías entendidas como tecnologías de poder: género y sexualidad; comportamiento y control; familia; capacidades, necesidades educativas especiales y ritmos de aprendizaje; edad; raza y nacionalidad; clase social y vulnerabilidad; normalidad y diferencia.

fundamental respetar el principio de trabajar a partir de las dinámicas y en función de la información producida en las etnografías de cada escuela. Este aspecto del trabajo de intervención fue vital para la concreción de nuestros objetivos.

Siguiendo el trabajo etnográfico realizado en 2013, la intervención fue implementada en 2014. La intervención se estructuró alrededor de dos dispositivos formativos: talleres y acompañamiento. Estos dispositivos se trabajaron en paralelo e instalaron dos instancias: (a) una como taller que consistía en un encuentro del grupo de profesores y las integrantes del equipo de investigación (2 investigadoras y una monitora); y (b) el acompañamiento que tenía un carácter de trabajo individual enfocado en problematizar la práctica y el aprendizaje individual (trabajo dirigido por la monitora). A continuación, describiremos ambos momentos.

El taller

El trabajo por escuela se organizó en 6 talleres y tres períodos de acompañamiento. El acompañamiento se realizaba a cada uno de los participantes del taller, y se llevaba a cabo en cada taller. El taller, que se realizaba cada 3 semanas, se sostuvo en las reflexiones y narrativas que se producían y registraban cada semana en el trabajo de acompañamiento con cada uno de los profesores participantes. Este proceso de acompañamiento tenía el objetivo de complementar y dar consistencia a aquellos conceptos y argumentos trabajados en los talleres.

La secuencia de los talleres y el acompañamiento se basaron en el trabajo de Kevin Kumashiro (2002, 2008, 2009) que propone que la escuela es un lugar que produce prácticas opresivas y que, por lo mismo, puede producir prácticas antiopresivas. Orientadas por esta idea de transformación cultural de los espacios escolares, propusimos que el cambio, para el caso de nuestra investigación, requeriría dos tipos de aprendizaje. En primer lugar, era importante promover en los profesores participantes una familiarización con conceptos específicos que nos proveyeran de nuevas formas de pensar y conceptualizar acerca de quién es el *sujeto profesor*, el *sujeto estudiante* y sus respectivos roles y funciones. Para ello, era fundamental encontrar un lenguaje común que diera la posibilidad de resituarnos política y epistemológicamente y desde ese punto, movilizarnos hacia el desarrollo de otros tipos de aprendizaje y práctica pedagógica. En segundo lugar, el cambio requeriría un reposicionamiento identitario del profesor, para lo cual era necesario incidir en las formas de pensarse a sí mismo de cada profesor, es decir, cómo se entienden ellos mismos como profesores y aprendices. En este sentido, el proceso se pensó para desarrollar una íntima reflexión en cuanto a las experiencias y vidas de cada uno y conversaciones explícitas sobre sus identidades raciales, de género, étnicas, de clase, etc.

Estos procesos ayudaron a abrir un espacio político en donde los profesores se posicionaron como sujetos dentro de una red de procesos opresivos y de producción de poder en la escuela. Para lograr esto, nos dimos la posibilidad de poner bajo el lente las mismas prácticas escolares e individuales que estábamos socializando (a propósito de la etnografía), las que reconocimos como un proceso íntimo, personal y político. Consideramos estos dos procesos como necesarios para empezar a reimaginar y resituarse las prácticas pedagógicas. Creemos que una educación antiopresiva requiere y tiene como consecuencia un cambio en la mirada del otro, de la pedagogía y también de la propia historia. Los talleres tenían una lógica de progresión desde un enfoque conceptual y un marco general para comenzar a “ver” los sistemas de clasificación, gestión y ordenamiento de

identidades que operan y visibilizar las formas como son aprendidos de manera cotidiana y naturalizada en las escuelas. A continuación, presentamos una tabla que organiza la ruta y objetivos de los talleres producidos por el equipo de investigación para el trabajo con profesores en ejercicio.

Tabla 1
Organización de secuencia de objetivos y contenidos de los talleres con profesores

Taller	Objetivos
1. La diversidad: categorías y etiquetas	Visibilizar las prácticas de categorización, gestión, control y jerarquización de las identidades en las prácticas escolares cotidianas.
2. La diferencia como problema	Reconstruir el “problema” de la diversidad, con énfasis en la construcción discursiva del sujeto producido como problemático.
3. Formas de conocer lo normal	Entender cómo se aprende y enseña lo normal para problematizar cómo esta construcción configura la producción del Otro. Presentar y socializar los “epicentros culturales” de cada escuela participante.
4. El contenido de lo que enseñamos	Analizar contenidos del currículo formal e informal para desneutralizar el conocimiento y entender las formas en que este puede formalizar prácticas opresivas.
5. Enseñando y aprendiendo modos de Hacer/Ser en la escuela	Utilizar el marco teórico de Kevin Kumashiro (2002) con el fin de ayudar a los profesores a imaginar una práctica antiopresiva, al entender la complejidad que reconstruir las prácticas pedagógicas requiere.
6. Proponiendo formas reflexivas de pensar las prácticas pedagógicas	Diseño por parte de los profesores de una perspectiva para promover cambios con el resto de la comunidad escolar de cada centro educativo.

Fuente: Equipo de investigación Normalidad, Diferencia y Educación, www.nde.cl

El acompañamiento

El acompañamiento consistió en un trabajo individual y personalizado con cada uno de los profesores que participaron del taller (entre 6 y 8 participantes por establecimiento). El acompañamiento fue orientado hacia una autoobservación y problematización de las propias prácticas pedagógicas. Este proceso fue dirigido por un monitor, quien observaba, registraba y reflexionaba con los profesores participantes acerca de las actividades y procesos cotidianos del trabajo docente. Además, orientaba el desarrollo de habilidades de autoobservación en términos de establecer una continuidad con el desarrollo de la instancia de taller.

Los monitores fueron elegidos cuidadosamente, ya que eran una parte esencial de la conformación del equipo de cada escuela. El equipo de monitores quedó conformado por psicólogos, sociólogos y terapeutas ocupacionales y entre las características significativas de estos, se requería que tuvieran la capacidad de instalar la idea de “poner en cuestión” todo aquello que era naturalizado en las prácticas pedagógicas de los profesores participantes. Junto con esto, era necesario que orientaran su trabajo de acompañamiento no desde la instalación de una verdad respecto de lo que estábamos haciendo como equipo, sino privilegiar la duda, el error y la pregunta. Finalmente, el objetivo de este acompañamiento tenía qué ver con la capacidad de los monitores de problematizar con los profesores la producción de la diferencia y la normalidad siempre desde el ángulo de los desafíos que presentan sus prácticas pedagógicas y experiencias laborales particulares y colectivas.

Los monitores se reunían una hora por semana con cada uno de los profesores participantes y estos encuentros se documentaban mediante una pauta de observación de terreno en la que les pedimos que distinguieran entre la observación propiamente tal de las acciones y aquellas interpretaciones conceptuales de estas acciones y que eran derivadas de sus marcos teóricos y disciplinares. Por cada encuentro, tuvimos una descripción de lo que sucedía y una interpretación por parte del monitor de cómo se podía nombrar esa situación.

Algunos resultados del trabajo de investigación e intervención

Luego de transcurrido el proceso de investigación etnográfica e intervención, es posible reconocer que este provocó un movimiento importante en los participantes, específicamente respecto de (a) su propia posición como profesor, tanto dentro como fuera del aula; (b) la comprensión de su trayectoria de educación, formación y ejercicio de la docencia; (c) y los modos en que, luego del taller, cada participante re-define y proyecta su profesión, su tarea y su vocación como profesor.

En este sentido, fue posible observar procesos en que los participantes podían problematizar (1) supuestos naturalizados, relacionados con la historia personal y asumir una posición crítica sobre procesos culturales y sociales en general; (2) el sentido e importancia de lo que se juega en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y (3) la forma de entender la práctica docente.

En esta línea, hacia el final de la intervención, los mismos participantes significaban el proceso como un hito que les había permitido producir cuestionamientos importantes a propósito de lo trabajado en los talleres, y como una experiencia transformadora en el caso del acompañamiento. No obstante, y para efectos de nuestra evaluación del proceso, también observamos con atención cómo en algunos participantes hubo aspectos fundamentales de lo trabajado en los talleres que no fueron modificados y que siguieron operando de manera incuestionada por los docentes. Esto lo entendimos en el sentido de que, para modificar los “modos de pensar lo normal y lo diferente”, el taller debía instalar los soportes reflexivos necesarios para generar transformaciones en sus prácticas docentes, y que esto no se logró con algunos participantes en particular. En otras palabras, el proceso de formación llevado a cabo principalmente en los talleres y el acompañamiento invitaba a una reflexión que requiere —para concretarse— un manejo conceptual, un lenguaje y una serie de perspectivas propias del pensamiento contemporáneo que no están inscritos ni en el sentido común, ni en el lenguaje compartido de la

reflexividad de los profesores y que, por ende, la intervención misma tenía que intentar proveer.

La aparición de esta brecha nos motiva a preguntarnos por los efectos y los alcances de la intervención, pero además, de la dificultad de la tarea de transformar los discursos y prácticas sobre normalidad y diferencia a partir de un circuito de investigación e intervención.

En este sentido, dado que el cambio que propone el taller pasa por un cambio conceptual, el hecho de que los participantes consideren que la diferencia se establece en relación con una normalidad que debe ser puesta en cuestión, constituye el primer indicador de que el taller tuvo un efecto importante, a saber: desplazar el problema de la *diversidad*, desde las características de los cuerpos que la portan, sus familias y sus contextos sociales, hacia el campo de las relaciones de poder, la producción cultural de subjetividad y la performatividad intrínseca a toda interacción social. Esto más allá de que los repertorios conceptuales y prácticos específicos no se hayan encarnado en los enunciados y acciones de todos los participantes del mismo modo.

En segundo lugar, este desplazamiento instala nuevamente la apertura de la reflexividad docente, por cuanto inscribe de manera radical, el hecho de que las tareas asociadas a los conceptos de *diversidad* e *inclusión* requieren una perspectiva pedagógica capaz de modificar la comprensión del problema, desde el énfasis en los resultados académicos hacia las relaciones de poder; desde los déficits o problemas de individuos particulares hacia las normatividades hegemónicas; desde la medicalización y patologización hacia la cultura (Daniels, MacLure & Youdell, 2015; Harwood & Allan, 2014); y en definitiva, desde la estigmatización de la normalidad (Karping & O’Connell, 2015).

Conclusiones

Para terminar, nos gustaría indicar que uno de los vectores claves del circuito etnográfico y de intervención presentado fue privilegiar una aproximación al terreno que permitiera trabajar con la singularidad de los espacios, instituciones y personas con las que se establece una relación de conocimiento. Algunos de los elementos que destacamos como relevantes de todo este proceso son:

Primero, la incertidumbre acerca del modo en que tanto el equipo investigador e interventor como los participantes de los talleres viven ese carácter abierto e indeterminado que caracteriza la posición teórica y práctica con que se pensó y llevó a cabo este circuito de investigación e intervención. Trabajar con esta incertidumbre, o con el carácter indeterminado

que abre el modo de plantear la entrada en las escuelas sin definir *a priori* lo que en cada terreno en particular requiere ser observado o intervenido, es el correlato experiencial de una perspectiva que busca generar conocimiento no al modo de la generalización numérica y comparativa que trabaja con los sujetos de investigación o intervención como “muestra”, sino con espacios de relaciones sociales y culturales singulares, con particularidades y configuraciones diversas, que obligan a investigar e intervenir en el tiempo, en la medida en que la inserción en terreno abre posibilidades para aproximarse a los acontecimientos, contingencias y problemáticas propias de la vida cotidiana en cada una de las escuelas. Atender a esta cuestión supone entonces comprender un desfase entre el diseño de un modelo y su aplicación, que requiere que los problemas y las dificultades aparezcan primero para luego buscar las maneras de observar, registrar, generar estrategias de trabajo y tomar decisiones y por ende, buscar las maneras de diseñar estrategias, metodologías y técnicas de investigación e intervención. Desde este punto de vista, el saber teórico-metodológico necesario para trabajar en estas condiciones no es el que se traduce en protocolos o procedimientos estándares validados *a priori*, sino que más bien se trata de un *hacer*, que se juega en el marco de una reflexión de orden mayor, a saber, de la articulación de una posición² por parte de quienes entran al terreno.

Este trabajo no solo requiere una formación teórica específica o experiencia en el trabajo de campo, sino también el desarrollo de una práctica que se sostiene en la capacidad de abstracción y reflexividad permanente, a partir de lo cual poder situar aquello que se ve y escucha en la escuela como parte de los acontecimientos a través de los cuales se realiza la forma de vida en una escuela singular, en un contexto institucional determinado, y en un sistema educativo general. Al mismo tiempo, requiere instrumentos y técnicas que se orienten no solo a capturar los fenómenos sociales y culturales que ocurren en terreno, sino también a cuestionar las propias formas de conocimiento del otro y de las escuelas, y por ende, a poner en juego la subjetividad y parcialidad de cualquier interventor o investigador.

Segundo, una de las dimensiones importantes a considerar debido a la regularidad con que ocurre, es que los actores de las escuelas se posicionan respecto de la investigación e intervención con una demanda: que aquello que se realice en el espacio escolar consi-

dere las necesidades y apremios que las comunidades educativas viven de forma cotidiana frente a la producción de la normalidad y al tratamiento de la diferencia que, bajo el nombre de *diversidad*, aparecen explícitamente como “problemas” y “dificultades” a resolver y para los cuales la investigación o intervención deben ofrecer una solución. De este modo, específicamente en el marco de los talleres y el acompañamiento, los docentes participantes se sitúan demandando herramientas y técnicas que suponen deben adquirir para tratar casos de estudiantes difíciles, o directamente para afrontar desafíos para los cuales no se sienten preparados cuando el foco del trabajo es “la diversidad en la sala de clases”.

Desde el punto de vista del equipo de investigación e intervención, la demanda por herramientas y utilidad, antes que ser respondida, requiere ser considerada en sus dimensiones políticas y sociales más amplias. En este sentido, esta demanda aparece como la respuesta docente a las dificultades institucionales para llevar a cabo proyectos inclusivos y al mismo tiempo responder a los estándares de excelencia a partir de los cuales las instituciones reciben matrícula, financiamiento, son jerarquizadas y se ubican en el sistema escolar. Así, la falta de condiciones materiales, de espacios reflexivos y sobre todo de tiempos para llevar adelante un proyecto educativo, planificar el trabajo docente, revisar críticamente los modos en que se llevan a cabo los procesos de aprendizaje y formación de subjetividad en el aula, etc. hace recaer en la labor de los profesores la resolución de conflictos que han sido invisibilizados por el sistema en su conjunto. Como respuesta, los docentes buscan referencias que permitan no solo exteriorizar el problema respecto de su propia tarea, sino además demandar técnicas y herramientas específicas que les permitan simplificar las complejidades asociadas a las relaciones de normalización y producción de diferencias en el espacio escolar.

Tercero, el lugar que tiene el trabajo con las experiencias individuales y la historización de la subjetividad de los participantes en el espacio del taller, aunque fue considerado permanentemente por el equipo como de gran importancia, tendió a ser tratado en el inicio de forma cuidada y acotada, siempre teniendo a la vista los objetivos trazados por el diseño de la intervención en su conjunto. No obstante, la experiencia personal de formación y educación, y la historia de cómo se llegó a enseñar de tal o cual forma, se transformaron en un momento clave del proceso. La importancia del trabajo de memoria e historización de la propia formación como estudiante, como profesor, como ciudadano, padre o madre, y en definitiva como sujeto, permite la posibilidad de narrarse a sí mismo a partir de cómo se aprendieron y encarnaron

2 *Posición* se entiende como un complejo dispositivo de disposiciones, acciones, enunciados y prácticas a través de los cuales quienes entran en terreno van construyendo un lugar desde donde observar y actuar llegado el momento.

ciertas normalidades y ciertos modos de establecer diferencias. Este trabajo permite poner en cuestión el sentido común, las categorías de diferencia dominantes, y los sistemas de privilegio y opresión que estos vehiculizan y reproducen. Los participantes pueden nombrar los modos en que ellos mismos fueron sujetos de discursos, dispositivos y mecanismos de normalización; en su propia historia es posible encontrar cómo fueron diferenciados a partir de normatividades dominantes (ser mujer-hombre, por capacidades físicas, raza o color de piel, cultura, clase social, etc.).

Ahora bien, la fuerza que tiene este trabajo, su capacidad de generar implicación en un proceso grupal, el lugar que abre a la afectación y la posibilidad de elaboración del pasado encuentran una contrafuerza en los objetivos que la intervención en su conjunto se plantea. Esto pues el diseño de intervención se orientó a privilegiar el trabajo de visibilizar las prácticas que, cotidiana y sistemáticamente, reproducen las relaciones de normalidad y diferencia que se buscaba poner en cuestión. Esta tensión, que también puede ser pensada como la tarea de definir los límites de la intervención misma —entre un taller de elaboración con carácter terapéutico en un extremo, y una capacitación para generar nuevas prácticas docentes en el otro— constituye uno de los aspectos abiertos que definen la perspectiva con que se realizó la investigación e intervención. Esta tensión es vivida como una pregunta permanente tanto para los participantes como para los miembros del equipo de investigación e intervención, ya que en el caso de estos últimos es una pregunta que interroga la trayectoria disciplinaria, de formación profesional y las tradiciones y marcos de referencia que cada uno porta.

Esperamos que esta descripción de los procesos de investigación etnográfica y de intervención en escuelas aporte a repensar los espacios escolares como lugares de reinscripción performativa (Butler, 1997) de marcadores de identidad desde donde podemos pensar en nuevas formas de recuperación de los espacios escolares como seguros y orientados hacia el bienestar común. Es nuestro propósito contribuir con una forma de estudiar la escuela y vincularla con procesos de intervención que ofrecen un potencial de cambio tanto para las políticas en educación como también para la práctica escolar. En concreto, nos parece que visibilizar las prácticas de inscripción y reinscripción de significados e identidades en los espacios escolares es posible y nos provee de un espacio político de cambio que hemos documentado en este artículo. Cambiar la escuela implica cambiar las formas de pensar de aquellos que la componemos. Esto sin duda es un trabajo complejo y de largo plazo no solo porque implica hacernos preguntas complejas relacionadas con las operaciones del poder, con repensar los significados de construir espacios escolares seguros y preguntarnos por los límites de lo que llamamos *justicia social*, sino que además nos exige transformar el problema social y cultural que produce la política sobre temas de diversidad en la escuela. Aun así, creemos que los pequeños esfuerzos desde la investigación y la intervención, como los que hemos presentado en este artículo, ya constituyen una transformación para las escuelas y para aquellos que las habitan.

Agradecimientos y aclaraciones

Artículo financiado por el Proyecto Anillos en Ciencias Sociales y Humanidades SOC1103 Normalidad, Diferencia y Educación, CONICYT, www.nde.cl

Sobre los autores

Claudia Matus es PhD en Educación, Universidad de Illinois, Estados Unidos. Profesora asociada y directora de investigación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Sus publicaciones están orientadas a problematizar temas como la normalidad, la diferencia y las políticas de producción de conocimiento en las universidades.

Carolina Rojas-Lasch es doctora en Sociología, l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS-Paris. Académica y directora del departamento de Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Su trabajo se orienta al estudio etnográfico de las políticas y las prácticas de tratamiento de las desigualdades y de las diferencias socioculturales en contexto neoliberal.

Patricia Guerrero-Morales es doctora en Sociología, Universidad Paris 7 Francia. Profesora asociada en la Escuela de Psicología, Universidad Central de Chile. Sus investigaciones y publicaciones están orientadas a analizar los facilitadores y la resistencia para la transformación organizacional de las escuelas hacia la justicia social, problematizando la noción de normalidad y diferencia.

Pablo Cristian Herraz-Mardones es Psicólogo. Magíster en Filosofía Política, Universidad de Chile, Chile. Coinvestigador del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, CIIR, e investigador de la plataforma interdisciplinaria Normalidad, Diferencia y Educación, NDE, Chile. Sus investigaciones han estado orientadas al estudio del poder, la autoridad y la política en los espacios educativos.

Anita Sanyal-Tudela es doctora en Políticas Educativas Internacionales, Universidad de Maryland, Estados Unidos. Su área de estudio se concentra en la formación inicial de profesores y el desarrollo profesional de profesores en ejercicio. Específicamente, su investigación se enfoca en políticas de conocimiento y prácticas de sala de clase.

Referencias

- Ahmed, S. (2012). *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, London: Duke University Press.
- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104 (4), 663-703. Disponible en: <https://www2.faulkner.edu/admin/websites/jfarrell/Baker-Disability.pdf>
- Barry, A.; Osborne, T. & Rose, N. (1996). Introduction. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (eds.). *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism, and Rationalities of Government*, 1-17. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourke, P. E. (2008). Inclusive Education Reform in Queensland: Implications for Policy and Practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (2), 183-193. <https://doi.org/10.1080/13603110802504200>
- Britzman, D. P. (1991). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45 (2), 151-165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Butler, J. (1990). Gender Trouble, Feminist Theory, and Psychoanalytic Discourse. En L. Nicholson (ed.). *Feminism/Postmodernism*, 324-340. New York, London: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. London: Routledge.

- Chile (2010). Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Chile (2012). Ley 20.609, que establece medidas contra la discriminación. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Chile (2015). Ley 20.830, que crea el acuerdo de unión civil. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1075210>
- Chile (2015). Ley 20.845, 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. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Chile, Superintendencia de Educación (2015). *La discriminación escolar bajo la lupa: Hacia escuelas más inclusivas*. Disponible en: https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/11/PPT-Reporte_sobre_Discriminaci%C3%B3n_Escolar_Superintendencia_de_Educaci%C3%B3n.pdf
- Contreras, P.; Assaél, J.; Acuña, F.; Santa Cruz, E.; Campillay, B. & Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital*, 16 (3), 55-79. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1629>. Disponible en: <http://atheneadigital.net/article/viewFile/v16-n3-contreras-assaél-acu%C3%B1a-santacruz-campillay-pujadas/1629-pdf-es>
- Daniels, H.; MacLure, M. & Youdell, D. (2015). Psychopathology at School: Theorizing Mental Disorders in School. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (5), 785-797. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1043185>. Disponible en: <https://e-space.mmu.ac.uk/566/>
- Davis, L. J. (2013). *The End of Normal Identity in a Bio-cultural Era*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gillborn, D. (2010). Reform, Racism and the Centrality of Whiteness: Assessment, Ability and the 'New Eugenics'. *Irish Educational Studies*, 29 (3), 231-252. DOI: 10.1080/03323315.2010.498280. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/233023458_Reform_racism_and_the_centrality_of_whiteness_Assessment_ability_and_the_new_eugenics
- Gillborn, D. (2016). Softly, Softly: Genetics, Intelligence and the Hidden Racism of the New Geneism. *Journal of Education Policy*, 31 (4), 365-388. DOI: 10.1080/02680939.2016.1139189
- Grossberg, L. (1996). Identity and Cultural Studies – Is That All There Is? In S. Hall & P. du Gay (eds.). *Questions of Cultural Identity*, 87-107. London: Sage Publications. Disponible en: http://pages.mtu.edu/~jds/ack/readings/CSReadings/Grossberg_Identity_Cultural_Studies_Is_All_There_Is.pdf
- Harwood, V. & Allan, J. (2014). *Psychopathology at School: Theorizing Mental Disorders in Education*. London: Routledge.
- Herraz, P. (2016). Catastro de etnografías escolares e investigaciones con orientación etnográfica en espacios educativos en Chile 2001-2015. En *Proyecto Iniciativa Bicentenario: etnografía escolar en Chile: historia, oficio y debates actuales*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Infante, M. (2007). *Inclusión educativa en el Cono Sur: Chile*. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina, 12-14 de septiembre de 2007. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdf
- Infante, M. & Matus, C. (2009). Policies and Practices of Diversity: Reimagining Possibilities for New Discourses. *Disability & Society*, 24 (4), 437-445. <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Instituto Nacional de la Juventud, INJUV (2013). *Experiencias y percepciones en torno a la discriminación. Jóvenes entre 15 y 29 años*. <http://studylib.es/doc/3428110/experiencias-y-percepciones-en-torno-a-la-discriminaci%C3%B3n>
- Kafer, A. (2013). *Feminist, Queer, Crip*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press. Disponible en: <https://yale.instructure.com/files/1435608/download>
- Karping, Isabel & O'Connell, Karen (2015). Stigmatising the 'Normal': the Legal Regulation of Behaviour as Disability. *UNSW [University of New South Wales] Law Journal*, 38 (4), 1461-1483. Disponible en: <http://www.austlii.edu.au/au/journals/UNSWLJ/2015/55.html>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education. "Queer" Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Kumashiro, K. (2008). *The Seduction of Common Sense. How the Right Has Framed the Debate on America's Schools*. New York, London: Teacher College Press.
- Kumashiro, K. (2009). *Against Common Sense. Teaching and Learning toward Social Justice*. New York: Routledge.
- Macrine, S. L. (2008). Inclusive Schooling. En D. Gabbard (ed.). *Knowledge and Power in the Global Economy. The Effects of School Reform in a Neoliberal/Neoconservative Age*, 449-461. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Matus, C. & Infante, M. (2011). Undoing Diversity: Knowledge and Neoliberal Discourses in Colleges of Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- Matus, C. & Rojas, C. (2015). La normalidad y la diferencia en nuestras escuelas a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*, 56, 47-56.
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD (2008). *Centre for Educational Research and Innovation, CERI*.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). Educación y competencias para un crecimiento inclusivo en América Latina. En OECD. *Perspectivas Económicas de América Latina 2015: Educación, competencias e innovación para el desarrollo*, 17-28. París: OECD Publishing. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf
- Popkewitz, T. & 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. <http://dx.doi.org/10.1080/01596300050005484>
- Rabinow, P. & Rose, N. (2006). Biopower Today. *Biosocieties*, 1, 195-217. Disponible en: <http://imap.anthropos-lab.net/wp/publications/2007/01/rabinow-rose.pdf>
- Rasmussen, M. L. (2006). *Becoming Subjects: Sexualities and Secondary Schooling*. New York: Routledge.
- Rose, N. (2013). The Human Sciences in a Biological Age. *Theory, Culture & Society*, 30 (1), 3-34. <https://doi.org/10.1177/0263276412456569>
- Samuels, E. (2014). *Fantasies of Identification. Disability, Gender, Race*. New York, London: New York University Press.
- Schmitz, S. & Höppner, G. (2014). Neurofeminism and Feminist Neurosciences: A Critical Review of Contemporary Brain Research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-10. doi: 10.3389/fnhum.2014.00546
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Noveduc.
- UNESCO (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf>
- Wastell, D. & White, S. (2012). Blinded by Neuroscience: Social Policy, the Family and the Infant Brain. *The Policy Press*, 1 (3), 397-414. Disponible en: http://www.managingbydesign.net/my_library/blinded%20by%20neuroscience.pdf
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Youdell, D. (2010). Queer Outings?: Uncomfortable Stories about the Subjects of Post-Structural School Ethnography. *Qualitative Studies in Education*, 23 (1), 87-100.
- Youdell, D. (2011). *School Trouble. Identity, Power and Politics in Education*. London, New York: Routledge.