



Universum. Revista de Humanidades y
Ciencias Sociales

ISSN: 0716-498X

universu@utalca.cl

Universidad de Talca
Chile

Infante Jaras, Marta; Matus Cánovas, Claudia; Vizcarra Rebolledo, Ruby
Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas
Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, vol. 2, núm. 26, 2011, pp. 143-163
Universidad de Talca
Talca, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027770008>

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

redalyc.org

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

Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas¹

Marta Infante Jaras (*)
Claudia Matus Cánovas (**)
Ruby Vizcarra Rebolledo(***)

RESUMEN

En este artículo se analiza cómo las políticas educativas entendidas como prácticas discursivas, producen problemáticas relacionadas con la noción de diferencia. Primero, se indican los planteamientos metodológicos utilizados, luego se examina críticamente el neoliberalismo como supuesto que organiza y enmarca las políticas educativas chilenas. A continuación se presenta cómo se produce la idea de diferencia y cómo se genera un sistema de razonamiento sobre esta idea. Finalmente, se concluye mostrando la producción y circulación de subjetividades en las políticas educativas chilenas.

Palabras clave:

Diferencia - políticas públicas - educación - discurso - neoliberalismo.

(*)Ph.D. en Educación Especial, Universidad de Missouri-Columbia, USA. Académica de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

(**)Ph.D. en Educación, Universidad de Illinois-Urbana Champaign, USA. Académica de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

(***) Doctora en Educación, Universidad Católica de Chile. Académica de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Artículo recibido el 23 de febrero de 2011. Aceptado por el Comité Editorial el 15 de septiembre de 2011.

Correos electrónicos: minfantj@uc.cl
cmatusc@uc.cl
rvizcarr@uc.cl

¹ Este artículo forma parte del Proyecto Fondecyt N° 1100399.

ABSTRACT

This article presents educational policies as discursive practices that not only construct systems to reason difference but also they create particular problems to be solved through specific strategies. First, we show the methodological approach to study educational policies in Chile. Second, we problematize the effects of neoliberal logics in organizing and framing educational policies. Third, we present the analyses with an emphasis on the production, reproduction, and circulation of discourses that essentialize difference. The article concludes with the troubling of those subjectivities produced in the documents examined.

Keywords:

Difference - public policies - education - discourse - neoliberalism.

Las políticas educativas en los últimos veinte años en Chile han intencionado la incorporación de temas referidos a la diferencia, integración y diversidad. Sin duda los conceptos de equidad, justicia social y democracia inspiran estas políticas, ya que las demandas sociales y culturales contemporáneas exigen que las escuelas se hagan cargo del incremento en el pluralismo de subjetividades. Estas políticas, de muchas maneras, se han establecido como referentes incuestionables que establecen conceptualizaciones, supuestos y marcos reguladores y normativos para pensar y actuar la diferencia. Es así como las problemáticas relacionadas con la inclusión y la exclusión de sujetos que presentan diversos “problemas” asociados al aprendizaje han sido incorporadas en las políticas educativas que intentan subsanar problemas de discriminación en la escuela. El propósito de este artículo consiste en analizar diversas políticas educativas que tratan el tema de la inclusión y la exclusión en Chile, con el fin de mostrar cómo se construye la problemática de la diferencia a través de sistemas que nos hacen razonar acerca de la diversidad y la vulnerabilidad de una determinada manera. Para ello nuestro planteamiento básico consiste en asumir que las políticas actúan como “actividades discursivas” (Bacchi, 2007, p. 47) en tanto producen el problema que buscan resolver. Dicho de otra manera, las formas y significados con los que se puede hablar sobre un determinado problema dependen del marco discursivo producido en las políticas.

Para organizar nuestro artículo, primero describiremos nuestra aproximación metodológica con el fin de clarificar la orientación seguida para los análisis. Luego analizaremos, críticamente, los supuestos neoliberales sobre los que se organizan y enmarcan las ideas sobre educación hoy. A continuación presentamos la construcción de la idea de diferencia producida en los documentos analizados, con el fin de mostrar cómo operan los discursos y se afectan unos con otros. Posteriormente se evidencia cómo se genera un sistema para razonar la noción de diferencia. Finalmente, concluiremos problematizando cómo a partir de este sistema de razonamiento sobre la idea de diferencia, los significados de las subjetividades son producidos y puestos en circulación en las políticas educacionales chilenas.

Aproximaciones metodológicas

En este artículo utilizamos el análisis de discurso como una forma de aproximarnos a la problematización de las construcciones de diferencia presentadas en las políticas educativas en Chile. En este sentido, el análisis del discurso desde una perspectiva Foucaultiana (2002; 2005) nos ayuda a entender las condiciones epistemológicas, políticas, sociales y culturales que subyacen a los entendimientos del objeto de estudio. El análisis de discurso problematiza cómo las diferentes versiones del mundo son producidas a través del uso de repertorios interpretativos, reclamos de veracidad dentro de las declaraciones y las construcciones de los sujetos que conocen (Silverman, 2000). En este sentido Foucault (2002) identifica las condiciones externas e internas de producción, regulación y circulación de los discursos. Para poder analizar los discursos de vulnerabilidad escolar, y siguiendo las orientaciones de Foucault, registramos cómo aparece lo prohibido, aquello que se excluye, lo que se rechaza y la construcción del razonar la oposición entre lo verdadero y lo falso dentro de las políticas educativas que producen la vulnerabilidad como sistema de verdad. En relación a los procedimientos internos, éstos enfatizan las estrategias discursivas referidas a la conectividad de aquellos discursos que anuncian la vulnerabilidad con otros textos ya sean provenientes del campo de la economía, de lo jurídico, u otros. Por otro lado, ponemos atención al sujeto que enuncia el discurso, “el autor” (Foucault, 2005), que refiere no necesariamente al cuerpo que enuncia el discurso, sino a la fuerza que adquiere el sujeto que se hace cargo de asumir la autoría del discurso en cuestión. Este autor que actúa como mecanismo de control del discurso sería el que lo renueva y lo actualiza permanentemente. Por último, otro procedimiento de control del discurso son las disciplinas. Foucault (2002) señala, “ella [la disciplina] le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (p. 38). Una vez planteados estos elementos de control para un entendimiento inicial del análisis del discurso según Foucault, a continuación definiremos tres conceptos claves para ahondar en las implicancias de este análisis. Estos conceptos son: discurso, poder y subjetividad.

El discurso se define como prácticas o sistemas de poder/conocimiento que son creados históricamente y culturalmente localizados. En este sentido, la conceptualización del discurso se refiere a una práctica social que sugiere entender las prácticas de constitución de subjetividad como clave. Por lo tanto, el discurso debe ser entendido más allá de lo textual, refiriéndose a estructuras de declaraciones, términos, categorías y creencias que son histórica, social e institucionalmente específicas. Para Foucault (2005), el discurso es algo más que signos lingüísticos, se constituye en una práctica. En este sentido, el discurso es anónimo, por lo que no reside en el sujeto que enuncia. También se destaca su carácter temporal y espacial, lo que introduce su condición de emergencia y producción.

La noción de poder, por su parte, no es referida al poder soberano que autoriza o reprime a los súbditos a ciertos derechos; alude más bien al poder que tiene un sentido productivo, lo que quiere decir que produce subjetividades, ideas de mundo, prácticas de poder, entre otras. Es así como “el poder circula a través de la sociedad más que ser posesión de un grupo. El poder no es fácilmente encapsulado. El poder

es más bien una forma de acción o relación entre sujetos, el cual es negociado en cada interacción y nunca es fijo y estable" (Mills, 1997, p. 34).

Como tercer componente, el discurso se entiende como clave en la producción de subjetividades. En este sentido Nancy Fraser (1997) propone que una teoría del discurso nos ayuda a entender al menos cuatro dimensiones de la constitución discursiva de los sujetos:

"En primer lugar, (la teoría de discurso) puede ayudarnos a entender cómo se construyen las identidades sociales de las personas y cómo se modifican con el transcurso del tiempo. En segundo lugar, puede ayudarnos a entender cómo, bajo condiciones de desigualdad, se forman y desintegran los grupos sociales, entendidos como agentes colectivos. En tercer lugar, una concepción del discurso puede aclarar la manera cómo se asegura y se desafía la hegemonía cultural de los grupos dominantes dentro de la sociedad. En cuarto y último lugar, puede dar luz sobre los proyectos de cambio social emancipatorios y sobre la práctica política" (p. 202).

La producción de identidades, por lo tanto, queda confinada a las posibilidades discursivas. Así el sujeto se constituye como un efecto producido en los discursos.

Habiendo enunciado brevemente estos tres conceptos, el análisis de discurso cuestiona supuestos epistemológicos, culturales e ideológicos que subyacen a las construcciones sobre diferencia, desmitificando sistemas de ideas totalizantes. En otras palabras, el estudio de los discursos, en tanto prácticas sociales, ayuda a entender cómo ciertos supuestos/conocimientos se sostienen, recirculan y se constituyen a sí mismos en las categorías de juego legítimas en los campos discursivos de interés para la investigación.

En nuestra investigación es relevante plantear que las políticas analizadas son entendidas como discursos en tanto no son procedimientos neutros ni apolíticos (Allan, 2003). Muy por el contrario, las políticas están orientadas por ciertos valores y representan supuestos específicos en relación con el objeto de su promulgación. Es nuestro interés describir y problematizar cómo las políticas educativas construyen la noción de diferencia a través de los conceptos de diversidad, inclusión y vulnerabilidad, reforzando sistemas de inclusión/exclusión a través de sus marcos normativos.

Para nuestro análisis consideramos siete políticas nacionales educacionales que están en vigencia y que abordan explícitamente conceptos de diversidad, vulnerabilidad, discapacidad, convivencia, entre otros. Estos documentos son: Ley de Integración Escolar N°19.284 (1994); Proyectos de Integración Escolar (Ministerio de Educación, 1999); Política Nacional de Educación Especial (Ministerio de Educación, 2005); Decreto N° 170 fija normas para determinar alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial (Ministerio de Educación, 2009); Ley Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social N° 20.422 (2010); Política de Convivencia (Ministerio de Educación, 2002); y Ley General de Educación, N° 20.370 (2009).

A partir de la lectura de los documentos se construyeron matrices donde organizamos citas en relación a núcleos conceptuales (ej. el buen estudiante, vulnerabilidad, inclusión) que fueron recurrentes en las políticas y que permiten visualizar las coherencias de significado y la creación de redes discursivas de interés para la investigación. Así, las preguntas que intentan ser respondidas en este análisis son: ¿A través de qué mecanismos las ideas de diferencia circulan en las políticas educativas? ¿Cuáles son las imágenes vinculadas con la noción de diferencia presentada en los textos? ¿Cuáles son los supuestos que subyacen a estas imágenes? De manera más general, la orientación de las preguntas es: ¿Cómo cambian los significados sobre la idea de diferencia?, ¿cómo es que algunos significados (sobre diferencia) son privilegiados y otros son negados?

En el siguiente apartado presentamos una descripción crítica de los supuestos neoliberales con el fin de problematizar las regularidades discursivas sobre diferencia planteadas en las políticas educativas analizadas en este artículo. Nuestro análisis parte de la premisa de que las políticas públicas producen y a la vez son producidas por supuestos neoliberales que organizan y enmarcan ideas sobre lo que es la educación hoy en día.

Neoliberalismo y políticas educativas

En la década de los años setenta, Chile se convirtió en un verdadero laboratorio del neoliberalismo produciendo profundas transformaciones sociales, culturales y políticas. El eje articulador pasa a ser la economía con una fuerte orientación al libre mercado. El discurso político gubernamental se centra en el liberalismo económico que indica que el mercado “posee su propia regulación y dispositivos de equilibrio que funcionan autónomamente mejor que intervenidos. En esto consiste el credo liberal: que el mercado posee su propio mecanismo de *feedback*” (García de la Huerta, 2009, p. 145). Esta forma de concebir el mercado hace posible la implementación de los ejes centrales de las políticas económicas neoliberales de desregulación, de liberalización y apertura del mercado financiero, de terciarización, entre otros, en un marco de eficiencia y expansión del sector privado y de disminución de la participación del sector público en todos los ámbitos de la sociedad. En ese contexto, la educación juega un rol central y es a través de ella que se logran construir y expandir las orientaciones de la política económica como un asunto de competencia individual, neutral, técnica y universal para el logro de la democracia y la libertad, dando predominio a los derechos individuales por sobre los colectivos.

Las transformaciones resultantes de la introducción de una política económica liberal de los años setenta y ochenta (Cano, 1995; Nef Novella, 2001; Núñez, 1990) en el ámbito educativo chileno muestran cómo la visión de un Estado docente se ve reemplazada por la de un Estado subsidiario. Como indica Nef Novella (2001) “...la educación deja de ser preferentemente un bien público y se transforma en un bien colectivo “privatizable” al cual se accede primordialmente por el mercado, como ocurre con cualquier otro servicio al público...” (p. 19). Este planteamiento se materializa en diversas acciones entre las que se cuenta el traspaso administrativo de los establecimientos educacionales hacia las municipalidades en un afán de

modernización estatal. Lo anterior promueve una mirada capitalista de la educación y produce un sistema educacional regulado según las premisas del mercado (Oliva, 2010).

Al respecto, la racionalidad del libre mercado plantea que los significados y valores asociados al conocimiento se deben guiar por una lógica instrumental y utilitaria. Un ejemplo de esto es la elaboración de un currículum técnico, en oposición a una visión democrática de la educación, que busca como objetivo social un sistema educativo que le sea ventajoso (Oliva, 2010). De esta manera, las políticas educativas marginalizan las políticas culturales para asegurar la neutralidad con la cual pueden ser expresados los supuestos del mercado. Esto se hace a través de la naturalización de las diferencias en las políticas educativas a través de, por ejemplo, el uso de los discursos de diversidad, donde profesores/as y estudiantes actúan como agentes en la reproducción discursiva de significados esencializados de las diferencias que son sostenidas por los imperativos del mercado (Matus & Infante, 2011). Esto se traduce en que el concepto de diversidad incluye todos aquellos marcadores de identidad que han sido definidos como marginales en relación a un estándar hegemónico, tales como: el mapuche, el discapacitado, la mujer, el vulnerable, el homosexual, el pobre, entre otros. En otras palabras, estamos frente a una pseudo política cultural de las reformas educativas asociadas a supuestos neoliberales que resignifican valores democráticos a través de la promoción de sistemas de privatización, control de riesgos, prácticas de desregulación y comercialización.

En este caso, el neoliberalismo lo entendemos no sólo como un sistema económico de relaciones de poder, sino también como “un proyecto político de gobernación e intento de persuasión de producir nuevas formas de subjetividad y modos particulares de conducta” (Lenke, 2007, citado en Giroux, 2008, p. 1). Es así como las conexiones que existen entre los mecanismos económicos del neoliberalismo con las políticas culturales de subjetividad se plantean como críticas al momento de analizar cómo se expresan algunas políticas públicas y sus respectivos alcances en los procesos sociales y culturales. En este sentido, uno de los supuestos más relevantes para fundamentar el efecto de la política económica sobre la constitución de las subjetividades se basa en el postulado de que la economía política es neutral y se basa en la experticia (Duggan, 2003; Giroux, 2008). Esta experticia, por lo tanto, es presentada de modo separado de la política y la cultura y de ahí que no pueda ser sometida a juicio crítico. Esta forma de relevar la economía a una dimensión racional, neutral y desconectarla de los mundos sociales y culturales, es la forma en que las políticas culturales y de identidad quedan reducidas a “inequidades” que se configuran en los planos “privados” de las vidas de los sujetos. A pesar de la separación retórica entre la política económica y la vida política y cultural, lo que ocurre en realidad es que las jerarquías de clase, raza, género, sexualidades, religiones y etnias son canales a través de los cuales el dinero y el poder político se movilizan (Duggan, 2003).

Una forma de definir el neoliberalismo se relaciona con “una teoría de política económica que propone que el bienestar del ser humano será alcanzado al liberar las libertades y habilidades emprendedoras de los individuos dentro de un marco

institucional que se caracteriza por fuertes derechos de propiedad privada, libre mercado y libre transacción” (Harvey, 2005, p. 2). Como es de esperar, dentro de esta lógica de regulación de lo cultural y social a través del mercado, el rol del Estado viene a consolidar y garantizar el marco institucional para estas prácticas. Lo que nos parece relevante para efectos de nuestro análisis es que la política económica ha integrado dentro de su lenguaje el tema de la diversidad como un intento de instalar una “política cultural” de la economía. Ahora bien, dentro de las críticas que se plantean para estas políticas culturales instaladas desde las lógicas neoliberales, se encuentra que “algunos proponentes de las ‘políticas de igualdad’ han dejado las luchas por los derechos civiles y las organizaciones de políticas de identidad para promover el abandono de las afiliaciones de izquierda–progresistas. Estas organizaciones, grupos de activistas y escritores, promueven la política de la ‘indiferencia al color’ (*color-blind*)², las políticas raciales de acción afirmativa, la ‘igualdad feminista’ conservadora-liberal y la ‘normalidad’ gay” (Duggan, 2003, p. 44). Esta forma de esencializar la diferencia promovida por la política económica es lo que se ha instalado con la misma neutralidad en las políticas de reformas educativas.

En el caso de la agenda neoliberal y su énfasis en las políticas educativas, agencias supranacionales como son el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo junto con agencias intergubernamentales tales como OCDE y UNESCO, cumplen un rol fundamental en la orientación y normalización de decisiones en el ámbito educacional. Particularmente, sus políticas han sido impulsadas a través de los denominados “préstamos económicos” que, de muchas maneras, predisponen las políticas educativas locales para “converger” en lógicas mundiales de estandarización, nivelación, etc. Matus e Infante (2011) dan cuenta de la influencia de estas instituciones supranacionales en las disposiciones generadas en los sistemas educacionales nacionales. Las autoras expresan que:

“los usos de los discursos de diversidad, entendidos como la falsa retórica de separación entre subjetividades tradicionales y aquellas que no encajan en la categoría de normal, es una de las formas en que las universidades se alinean con las reglas de una sociedad democrática, basada en ideas de entendimientos multiculturales y comunidades tolerantes propuestas y movilizadas por instituciones intergubernamentales como son la OCDE, el Banco Mundial, UNESCO, entre otras” (p.1).

Es así como a través de la constitución de discursos que se superponen entre instituciones supranacionales, agencias intergubernamentales, gobiernos particulares e instituciones educativas se instala una red discursiva en el campo educativo que autoriza y naturaliza significados y prácticas tales como “diversidad”, “educación de calidad”, “equidad”, “igualdad”, “integración”, “inclusión” y “vulnerabilidad” como ejes de transformación social para la construcción de un sistema educativo más equitativo y democrático. Al entender estas políticas como discursos nos interesa focalizar la atención en cómo las “verdades” sobre la noción de diferencia son producidas, autorizadas y legitimadas en los propios documentos. Así como Scott (1997) plantea, “precisamente porque les es conferido el estatus de conocimiento

² “Color blind” se define como la política liberal que, cuando se institucionaliza, refuerza las ideas de que las relaciones de poder no tienen implicancias en los análisis de discriminación racial (Ver Patricia J. Williams, 1997).

objetivo, [estas verdades] parecen estar más allá de las disputas por significado y, por lo tanto, cumplen una función legitimadora” (p. 760).

A continuación presentamos la construcción de la idea de diferencia producida en los documentos seleccionados para el análisis con el fin de mostrar cómo los discursos operan y se afectan unos con otros. Es a través de estas conexiones y redes discursivas que el conocimiento sobre diferencia se constituye en obvio e inevitable.

Producción de la noción de diferencia

Históricamente, las condiciones de producción y emergencia de los discursos sobre diferencia han sido dinámicas y fluidas. De aquí se desprende que cuando hacemos referencia a estos discursos evidenciamos los vínculos establecidos con los conceptos de diversidad, discapacidad y vulnerabilidad presentes en las políticas educativas chilenas. Estas prácticas discursivas constituyen lo que más adelante llamaremos sistema de razonamiento para pensar la diferencia.

Los discursos sobre diferencia en las políticas educativas chilenas se organizan en al menos dos planos: uno de políticas para la educación en general y otro de políticas específicas para el sector de educación especial, en donde se ha tendido a asociar diferencia con diversidad, con educación especial y con necesidades educativas especiales. Entre lo que denominamos políticas para la educación en general, incluimos la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) y la Política de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2002).

Respecto de la Ley General de Educación (2009) es importante señalar que de los documentos oficiales (leyes) referidos a procesos de reforma educacional elaborados desde 1900 a 2009, esta se constituye en la primera Ley que hace explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión. Con anterioridad, se dictaron leyes y políticas especiales para el sector, pero no se habían incluido en una Ley General. En este contexto, el concepto de diversidad se amplía incorporando la idea de igualdad de oportunidades al afirmar que, “es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (artículo 4º). En esta cita si bien se conecta la idea de igualdad con la de oportunidad, lo que nos parece importante enfatizar es cómo la noción de desigualdad se presenta de manera neutra, no problematizada, como si las desigualdades se manifestaran y operaran por sí solas.

La noción de diferencia es abordada explícitamente en esta Ley desde tres principios: diversidad, integración e interculturalidad, identificando diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales que los sustentan. Por lo tanto, las diferencias se expresan a través de la constitución de minorías que son enmarcadas en categorías esencialistas y estáticas. Por ejemplo, en la Ley 20.370 (2009) se expresa, “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (p. 2). Es así como el nombrar a los

sujetos, enmarcándolos en categorías para ser enunciados implica entender que no hay sujeto fuera del discurso. Siguiendo a Youdell (2006) “cuando nombramos a otro, no describimos esa persona, sino que contribuimos a su construcción en términos del nombre que hemos usado” (p.75).

Por otro lado, la Política de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2002) se define a sí misma como un instrumento de regulación que entrega orientaciones éticas, valóricas y operativas para promover una convivencia que favorezca un clima óptimo para el desarrollo y aprendizaje a nivel institucional. Es así como la convivencia se construye como problema, y por lo tanto, se naturaliza la regulación de las conductas de los sujetos. Esto requiere que los sujetos sean pensados ya sea como incapaces de convivir con otros, o bien, que sus reglas de convivencia no sean reconocidas como “válidas” para la organización escolar.

Las políticas más específicas para abordar el tema de diferencia lo hacen a través del concepto de diversidad. Las nociones de diversidad planteadas en las políticas educativas han estado vinculadas a modelos bio-médicos que nombran al sujeto diverso como aquel individuo que posee un déficit. En tal sentido la Organización Mundial de la Salud (OMS) publica a fines de los años setenta, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), donde clasifica distintas deficiencias o discapacidades. Este sistema clasificatorio parte del supuesto de que los seres humanos tienen de hecho o en potencia alguna limitación en su funcionamiento corporal, personal o social asociado a una condición de salud y que es susceptible de identificar científicamente. Según Jiménez y Vilá (1999) en la década de los sesenta, Bank Mikkelsen plantea el principio de normalización entendido como “la necesidad que la vida de una persona con deficiencia mental sea lo más parecida posible a la del resto de ciudadanos, en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones y en las distintas esferas de la vida” (p. 109). Desde otra perspectiva, en el campo educativo, el informe Warnock (1978) introduce el concepto de “necesidades educativas especiales”, promoviendo un cambio desde la perspectiva centrada en el déficit a una centrada en la necesidad educativa del/la niño/a derivada de la discapacidad. Concibe la educación como un derecho para todos los individuos, postulando que la función de la educación consiste en satisfacer las necesidades de niños, niñas y jóvenes, cualesquiera sean sus características. Este informe enfatiza la idea de que ningún/a niño/a es ineducable y que lo que se requiere es atender las necesidades educativas especiales, en forma adicional o suplementaria.

A nivel mundial la integración de estudiantes con discapacidad a la institución educativa regular, es asumida por varios países que ratifican acuerdos internacionales (ej. Convención Internacional sobre Derechos del Niño, 1989; La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, 1994; Foro Mundial de Educación para Todos, 2000). Estas convenciones reproducen y hacen circular ideas relativas a la promoción de sistemas educativos inclusivos e integradores, generando las condiciones discursivas para la elaboración de políticas locales.

En Chile, la Ley 19.284 (1994) asocia la diversidad a la atención de necesidades

educativas especiales, al especificar el derecho que tienen las personas con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminadas, recibiendo el apoyo requerido en la estructura escolar común, basado en el currículum regular con los ajustes necesarios. La provisión de recursos humanos y materiales por parte del sistema educativo, necesarios para responder educativamente a niños y niñas con necesidades educativas especiales diagnosticados/as en la educación regular, es reforzado con la aparición de los “Proyectos de Integración Escolar” (Ministerio de Educación, 1999). Esta iniciativa instala la rendición de cuenta o *accountability* como un elemento importante de gestión. La lógica de proyecto y la rendición de cuenta requieren de un cambio organizacional a nivel escuela que involucra un cambio en la gestión sin que cambien necesariamente las relaciones pedagógicas, ni las subjetividades construidas en torno a lo diverso. Al respecto, Rose (1999) cuando analiza la relación entre el Estado y los gobiernos locales plantea que,

“se trata de un asunto delicado de aprovechamiento de las micro esferas de poder para facilitar la ampliación del control sobre el espacio y el tiempo o lo que he llamado el gobierno a distancia” (p. xxi-xxii). Se trata de una forma de gobierno donde la institución escolar (o el Municipio) debiera tomar las decisiones en relación a su proyecto de integración en “libertad,” sujeto a las nuevas formas de control y regulación definidas por una lógica de gestión empresarial. De este modo se obtiene la subvención especial que permite contratar los recursos humanos especializados y los recursos materiales y didácticos necesarios. La integración es definida aquí como “un proceso continuo y dinámico, que posibilita a las personas con discapacidad [a] participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistidas con apoyos especializados en los casos que sea necesario” (Ministerio de Educación, 1999, p. 5).

Los recursos provenientes de estos proyectos se destinan fundamentalmente al mejoramiento físico, dotación de materiales educativos, capacitación de profesores y nuevas contrataciones de especialistas, con lo que se entiende, mejoran las oportunidades de estos/as estudiantes en relación a lo que ocurría en décadas pasadas. Se expresa aquí un propósito restringido de este programa, centrado fundamentalmente en los recursos que, con una orientación más bien compensatoria, no avanza en propuestas pedagógicas que permitan reducir las exclusiones educativas.

Por su parte, la “Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad” (Ministerio de Educación, 2005), evidencia en su título un uso limitado del término “diversidad” que naturaliza las diferencias a través de una única asociación: la educación especial. Como plantean Infante y Matus (2009) en esta política la idea de estudiante diverso es referido principalmente a personas con discapacidad, dejando de lado otras dimensiones como el género, raza, sexualidad y clase, que ofrecen un escenario complejo mayor para hablar de las cuestiones de diversidad. De este modo, en lugar de entender la diversidad como una cuestión epistemológica, política y ética, ésta se presenta fragmentadamente demarcando la discusión en torno a nociones esencialistas de identidad (Matus, 2005). Esta política enfatiza la integración de personas con discapacidad en el sistema regular de educación, para lo cual es necesario poner a disposición todos los recursos materiales y técnicos que permitan potenciar el proceso de integración. Infante y Matus (2009)

identifican detrás de este discurso de integración, un discurso de construcción de diferencia que reproduce las prácticas de exclusión del cuerpo, al diferenciar lo que se considera el “cuerpo normal” y el “cuerpo no normal” lo que perpetua los supuestos del tradicional enfoque bio-médico.

Por otro lado, las políticas entendidas como discursos, producen prácticas de exclusión al establecer que los/las estudiantes que presenten alguna discapacidad (déficit biológico) deben ser diagnosticados/as y autorizados/as por especialistas o expertos para poder ser incluidos al sistema de educación regular. Al diagnóstico bio-médico inicial, este documento agrega, de una manera simplista, un enfoque social que operaría en una segunda instancia y que consistiría en identificar las barreras sociales que obstaculizan la inclusión para introducir programas compensatorios (ver Infante & Matus, 2009). Este esfuerzo de incluir los obstáculos sociales para entender la discapacidad es lo que se ha identificado como modelo social, lo que constituye un enfoque complementario al modelo bio-médico desde las políticas públicas chilenas. Así, el énfasis declarado en esta política está puesto en generar medidas concretas en educación especial para contrarrestar las barreras sociales que afectan el aprendizaje de los/as estudiantes con “discapacidad”.

Por su parte, el Decreto N° 170 emanado el año 2009, contiene un conjunto de reglas que buscan regular los “requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales” (Ministerio de Educación, 2009, p. 2). Estos diagnósticos permiten acceder a la subvención del Estado para la Educación Especial, presentada como un beneficio para garantizar el mejoramiento de la calidad de la educación y posibilitar mejores oportunidades de enseñanza para los/as estudiantes de Educación Especial. Lo que se configura en estas políticas es la producción de nuevas subjetividades que aparecen sustentadas en un conocimiento basado en la naturaleza de los seres humanos como sujetos psicológicos: uno como el que posee el conocimiento para evaluar; el otro como el que requiere ser evaluado. En este sistema se establece una relación de regulación y control que tiene como fin la normalización.

Recientemente se promulgó la Ley 20.422 (2010) sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, propuesta por el Ministerio de Planificación, y que se enmarca en la suscripción y ratificación de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo de las Naciones Unidas (2008). En términos generales, esta ley aborda temas como la accesibilidad a espacios públicos, la necesidad de trabajo intersectorial, la creación del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), como instancia encargada de la elaboración de proyectos y programas, su financiamiento, entre otros, para la promoción de igualdad de oportunidades. De este modo, se establece una nueva institucionalidad pública destinada a trabajar temas relacionados con diferencia en las políticas públicas, generando un trabajo intersectorial de los ministerios. En este caso, nos parece relevante plantear que esta política se genera desde el Ministerio de Planificación, liderando acciones que involucran a diversos sectores públicos. Estas

acciones se materializan a través de prácticas (ej. construcción de rampas de acceso, uso de tecnología asistida, liberación de impuestos aduaneros, entre otros) que ponen en operación, nuevamente, ideas esencializadas en relación a la noción de diferencia.

Esta ley como parte del discurso de la política de igualdad, declara que su objetivo es, "... asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, [...] y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad" (Ley 20.422, 2010, artículo 1°). Más adelante en el artículo 2° se plantea que, "se dará a conocer masivamente a la comunidad los derechos y principios de participación activa y necesaria en la sociedad de las personas con discapacidad, fomentando la valoración en la diversidad humana, dándole el reconocimiento de persona y ser social y necesario para el progreso y desarrollo del país" (Ley 20.422, 2010). Esta ley deja en evidencia el tejido de relaciones construidas entre ideas de participación, discapacidad, diversidad, progreso del país y vulnerabilidad enfatizando las representaciones y significados asociados desde un enfoque biomédico y un enfoque social.

El reconocimiento de persona y ser social de las personas con discapacidad, resulta absolutamente necesario para considerarlas como sujetos con derechos y deberes y por tanto objeto de regulación, libres para elegir, conformando parte del capital humano que puede ser introducido en el mercado laboral. Esta regulación basada en valores como la autonomía y autorrealización según Rose (1999) establece y delimita nuestro sentido de lo que es ser un ser humano y lo que es vivir una vida en libertad. De hecho cuando se les concede el estatus de adultos a las personas, éstas son obligadas a ser libres en este sentido psicológico, que aunque se encuentren con obstáculos y limitaciones externos, cada individuo debe llevar a cabo su proyecto de vida con sentido como si fuera el resultado de sus propias elecciones individuales. Es en esta Ley en donde el concepto de vulnerabilidad aparece vinculado a aspectos específicos como género y discapacidad. Históricamente este concepto surge durante los años setenta en Europa, asociado a temas de hambruna, pobreza y desigualdad. Posteriormente, adquiere una connotación social para entender la situación de grupos desfavorecidos y con riesgos de exclusión y marginalización. En el contexto chileno este concepto se vincula inicialmente a la situación económica de las personas, siendo definidos como vulnerables aquellos individuos y comunidades que pertenecen a sectores socioeconómicos deprivados.

Nuestro interés aquí es relevar cómo el tema de la vulnerabilidad social se traslada desde el plano de la planificación social al educativo a través de la institucionalidad estatal por medio de tres agencias: Ministerio de Educación, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas y el Ministerio de Planificación. Específicamente, se define vulnerabilidad como "...el riesgo de carácter biológico, psicológico, socioeconómico y cultural, que afecta la calidad de vida, bienestar y capacidad de aprendizaje de los escolares" (JUNAEB, 2005). Para la focalización de políticas gubernamentales se crea el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) que se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades que son constituidas como riesgosas, como por ejemplo: baja escolaridad materna, necesidad médica, déficit del peso para

la edad, entre otras. Este índice naturaliza “inequidades,” tales como las posibilidades de escolaridad asociadas a nivel socioeconómico, presentándolas como “inevitables”. Según Cornejo (2005), “este concepto tradicionalmente vinculado exclusivamente a la condición socioeconómica, progresivamente se posiciona para dar cuenta de procesos colectivos e individuales de acumulación de daños” (p. 19). De esta manera, se oscurece y neutraliza aún más la forma en que se constituye la diferencia en los discursos. Por otro lado, este índice se complementa con el concepto de bienestar (IBI), intentando abordar la complejidad del contexto que viven algunos/as estudiantes. Así, el bienestar se entiende como la existencia de factores de protección que evitan daños como resultado de una condición de vulnerabilidad. Al respecto, la JUNAEB (2005) plantea la necesidad de comprender la vulnerabilidad y el bienestar como dos extremos en un continuo en la vida de los sujetos, familias y comunidades para así poder identificar factores protectores y de riesgo (ej. medioambiental, biológica, económica, escolar, psicosocial, cultural) que posibiliten la elaboración de estrategias para favorecer un desarrollo más integral de los individuos. De acuerdo a lo anteriormente planteado, el desarrollo del continuo vulnerabilidad-bienestar en el contexto educativo chileno muestra cómo se instalan y circulan discursos sobre diferencia que aluden a problemas de “déficit” o “fragilidad” que es necesario abordar explícitamente para el desarrollo del bienestar social. Popkewitz y Lindblad (2000) señalan que “este interés no es sólo una de las promesas de la modernidad altruista, sino históricamente ligado a una serie de cambios contemporáneos que relacionan procesos de globalización a tradiciones de nacionalismo e ideales liberales acerca de la participación democrática” (p. 6). A través de estos discursos se invisibilizan las relaciones de poder y su desigual distribución en la sociedad.

A continuación presentamos cómo a partir de la circulación de prácticas discursivas sobre diversidad, vulnerabilidad y discapacidad generadas en las políticas educativas, se propicia un sistema para razonar la noción de diferencia.

Sistema de razonamiento sobre diferencia

Como hemos señalado a lo largo de este artículo, la producción y circulación de objetos discursivos como diversidad, vulnerabilidad y discapacidad han surgido en un contexto histórico demarcado por políticas de compensación social sustentadas en un modelo económico neoliberal. Las políticas chilenas generadas durante las últimas décadas en el ámbito educativo se han elaborado a partir del levantamiento e identificación de problemas definidos como un conjunto de riesgos sociales, económicos y culturales que pueden afectar a los sujetos y sus comunidades. A modo de ejemplo, una de estas políticas plantea que:

“En el tema de la violencia y los conflictos interpersonales, los datos que llegan desde la realidad externa e interna en que se producen tienden a abrumar al observador. Los marcos teóricos contribuyen a tomar distancia y a ordenar la información, estableciendo modelos explicativos para la realidad observada. Esto permite dar algún sentido a lo que se está observando, ponerle nombre, conceptualizarlo y a partir de estas explicaciones e hipótesis, diseñar estrategias para modificar los contextos” (Ministerio de Educación, 2002, p. 61).

Al tratar de explicar problemáticas del contexto escolar, esta política produce el tema de la violencia y los conflictos interpersonales como fenómenos externos a los sujetos que deben ser comprendidos desde una perspectiva racional y estructural, donde el objetivo central es crear un sistema de regulación y control que elimine o modifique estos problemas. Bacchi (2007) indica que algunos modelos legislativos visualizan la política pública como un proceso de resolución de problemas, donde se toman las decisiones de manera racional y analítica, manteniendo una ilusión de neutralidad. Estos problemas, al ser objetivados, dejan de ser interrogados en relación a cómo son producidos, cómo se mantienen en circulación y cuál es su relación con otras prácticas de poder en el ámbito educativo. De esta forma, las políticas públicas usan discursos como el de vulnerabilidad con el objetivo de anticipar acciones y poner a trabajar el concepto de riesgo a través de la promulgación de otras políticas públicas. El gobierno identifica su objeto de acción y procede anticipadamente a través de la elaboración de sus políticas y sus prácticas para evitar el riesgo (Grinberg, 2010) como, por ejemplo, el índice de vulnerabilidad. Esta es una de las formas de cómo opera el discurso, “estas verdades se asumen como producidas fuera de la invención humana, ya sea porque son concebidas como evidentes o porque pueden ser descubiertas a través del procedimiento científico” (Scott, 1997, p. 760). Esto muestra la circularidad con que opera el discurso sobre diferencia y las técnicas y prácticas que lo sostienen.

Es así como, a nivel de políticas se crean subjetividades para luego ser reguladas a través de la organización y procedimientos donde el sujeto es incitado -a través del disciplinamiento y la vigilancia- a diagnosticar, evaluar y hacerse cargo de su propia vida.

Hablar de un sistema de razonamiento, en este contexto, implica entender el conocimiento como principio ordenador de los problemas y soluciones acerca de la diferencia en las políticas educativas. Dicho de otra manera, es a través del sistema para pensar la diferencia, vulnerabilidad y diversidad que, “los objetos de acción son ordenados, escrutinizados y entendidos en la política y la ciencia” (Popkewitz & Lindblad, 2000, p. 7).

Es decir, en nuestro análisis lo importante ha sido entender cómo se construye la idea de diferencia, vulnerabilidad y diversidad, más que problematizar cómo los sujetos viven o rechazan las categorías de diferente, vulnerable y/o diverso.

Un sistema de razonamiento funciona en la medida en que dos o más conceptos se presentan constituyendo una sola unidad de significado en un campo discursivo determinado. Por ejemplo, la forma dominante de pensar la diferencia en el campo de la política educativa, se expresa a través del sistema diferencia/vulnerabilidad/diversidad. Esto quiere decir, que el sistema de razonar la diferencia se constituye a partir de las

“...distinciones, diferenciaciones y divisiones (los principios de la “razón”) que disciplinan y producen los principios que califican o descalifican a los individuos para la acción y la participación” (Popkewitz & Lindblad, 2000, p. 7).

A través de nuestro análisis, hemos dado cuenta de cómo este sistema de razonar diferencia/vulnerabilidad/diversidad asume ciertos valores como deseables y de paso los construye como normativos. Por ejemplo, el Ministerio de Educación a través de sus políticas ha impulsado una forma de pensar la diferencia que permite organizarla como un único objeto a ser regulado desde su interior. El MINEDUC (2002) plantea que:

“Los esfuerzos de estas últimas décadas en política educativa han definido estrategias en torno a una creciente participación y autonomía de los establecimientos educacionales para que progresivamente la comunidad se haga responsable del deber ético de formar ciudadanos con confianza en sí mismos y capaces de construir con los demás” (p. 45).

Desde aquí emergen las nuevas formas en que se desplaza la responsabilidad estatal a los individuos participantes de una institución educacional particular.

Hasta aquí, hemos podido esbozar mecanismos de control en relación a la población en general, donde se tiende a demarcar lo esperado y, por tanto, lo que constituye y refuerza la norma y aquello que limita o se aleja de ella. El razonar sobre la noción de diferencia a través del agrupamiento de conceptos que se alejan de ‘lo normativo del ámbito educacional’ (diferencia, vulnerabilidad, diversidad) permite identificar, diferenciar y dividir aquello que no responde a lo esperado por las instituciones educacionales legitimadas (MINEDUC, JUNAEB, entre otras) e incita la puesta en funcionamiento de una red de herramientas de poder que observan, monitorean, moldean y controlan las subjetividades y sus significados que emergen en las instituciones educacionales chilenas. Sin embargo, para que estas herramientas operen necesitan de que la observación y monitoreo de las posibilidades conductuales que los individuos o las instituciones podrían producir y los límites de los potenciales resultados de esas conductas sean encubiertos. En este caso, aquellas categorías y las relaciones entre ellas, están encriptadas en relaciones de poder, y como indica Butler (1999), el ocultamiento de estas conductas o prácticas permite que la formación discursiva en la que ellas circulan sea naturalizada y legitimada.

Como hemos indicado en nuestro análisis, una de las formas de operar de este sistema de razonamiento consiste en construir un sujeto vulnerable, un sujeto con necesidades educativas especiales, u otras categorías de individuo presentes en las políticas educativas. Esto implica hacer al sujeto legible de modo que pueda pasar a ser parte de esta lógica de pensar en aquellos que son capacitados y los que son discapacitados. En el contexto escolar, lo anterior puede ser visto en una de las políticas analizadas, cuando al abordar el concepto de diversidad, se define como una “...consecuencia de su (referencia al estudiante) origen social, cultural y de sus características individuales en cuanto a su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje...” (Ministerio de Educación, 2005, p. 21). Esta subdivisión de cada uno de los sujetos permite el despliegue de técnicas de entrenamiento como la realización de observaciones jerárquicas (vigilancia de rendimientos académicos y motivacionales y su respectiva estratificación en niveles de aceptación), la emisión de juicios normalizadores (sujeto vulnerable, con necesidades educativas especiales, indígena) y la medición (monitoreo del rendimiento escolar especialmente centrado

en habilidades lógico matemáticas y lingüísticas).

Dentro de este sistema de razonamiento no sólo los estudiantes son pensados y racionalizados, sino que los/las profesores/as también son producidos como subjetividades. Por ejemplo, cuando se describen los deberes a seguir por un profesor o profesora:

“son deberes de los profesionales de la educación ejercer la función docente en forma idónea y responsable, orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes” (Ley 20.370, 2010, p. 3).

A partir de este argumento se observa cómo, al igual que con los/as estudiantes, los mecanismos de control desplazan la acción hacia los profesores, dividiéndolos en subunidades conductuales que finalmente son naturalizadas y conforman la ilusoria esencia que tiene (debiera tener) un profesional docente de la educación. En este caso, el/la profesor/a es pensado/a a través de la posesión y correcta aplicación de una serie de capacidades didácticas y evaluativas. Así, aspectos como el género, la etnia, la sexualidad, la religión, la nacionalidad (entre otros) y su mutua (re)producción, desde donde se construye ese profesor, son neutralizados.

Hasta aquí hemos presentado la forma en que este sistema de razonamiento es puesto en funcionamiento y cómo los sujetos son creados y pensados en la organización de dicho sistema. A continuación, concluiremos problematizando cómo, producto de este sistema de razonamiento sobre la idea de diferencia, se producen y ponen en circulación, los significados de las subjetividades en las políticas educacionales chilenas.

Conclusiones: producción y circulación de subjetividades

El producto final de estos regímenes de poder sustentados en formas de razonar sobre diferencia y alineados a políticas económicas neoliberales es un sujeto disciplinado que es eficiente y productivo. Como plantea Tremain (2008), el sujeto es productivo porque como resultado de la vigilancia, su cuerpo es leído como objeto de conocimiento que produce una “verdad” particular. Esta verdad es entendida como lo que es un o una estudiante de un contexto vulnerable (ej. bajo rendimiento en pruebas de medición nacional, perteneciente a familias disfuncionales, expuesto al abuso de drogas). Por otro lado, el sujeto también es eficiente porque la “verdad” que es inscrita en él o ella incrementa su utilidad, lo hace calculable, comprensible, y obediente. Este argumento en relación a la supuesta “verdad” inscrita en las subjetividades se puede observar en la descripción que hace una política con respecto a algunos sujetos:

“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; sin embargo, esto no quiere decir que todos los alumnos que provienen de dichos estratos y culturas las experimenten.

Por esto, es fundamental que en las escuelas y en las aulas se visibilicen y valoren las diferencias individuales contemplando respuestas educativas de calidad para todos los alumnos, facilitando la atención de la diversidad social y cultural con el fin de reducir o minimizar las dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza que no considera las diferencias individuales” (Ministerio de Educación, 2005, p. 35).

El planteamiento anterior indica cómo se instala una “verdad” sobre algunos/as de los/las estudiantes que al ser pensados como “culturalmente distintos o desfavorecidos socialmente” no responden a las conductas codificadas y difundidas sobre lo que se presenta como normalidad. Es así como el índice de vulnerabilidad se transforma en una práctica que produce un conocimiento sobre los/las estudiantes que los identifica como riesgosos socialmente y donde finalmente el sujeto es entendido a través de signos y códigos que anticipan posiciones en escalas de peligrosidad y/o riesgo social al que estarán expuestos. Es a través de estas categorizaciones que la educación y particularmente, la psicología construyen estrategias y herramientas para modificar las situaciones diagnosticadas. Un ejemplo de lo anterior en relación a la educación para sectores vulnerables sugiere: “La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad” (Ministerio de Educación, 2005, p.33). En esta cita podemos ver cómo se construyen situaciones riesgosas (sujetos e instituciones) y la necesidad de abordarlas a través de tácticas que disminuyan o eliminen ese riesgo. De este modo, se observa que el origen de ese riesgo es la falta de características psicológicas y sociales, entendido como bajos desempeños en mediciones nacionales de habilidades lingüísticas y matemáticas, familias con bajos ingresos económicos, nivel de alfabetización familiar, entre otros, que hacen que los/as estudiantes y las escuelas sean vulnerables y no la estructura social en la que esas características son desarrolladas o utilizadas (Hengehold, 2007). Por otro lado, estas estrategias que se elaboran y despliegan para que el sujeto y el conjunto de ellos (escuela) sean regulados están relacionadas con objetivos y dominios políticos, morales, sociales más amplios (Rose, 1999).

En este sentido el sujeto/escuela que entra en este sistema de razonamiento sobre diferencia se le cuestiona el hecho de no poder hacerse cargo de sí mismo(a) para lograr lo que se entiende en la actualidad como calidad de la educación. Pero para esto, con anterioridad se requiere que sea identificado, lo que es producido a través de la estimación de su funcionamiento. En otras palabras, el sujeto/la escuela es identificado para luego ser organizado y estratificado en sistemas jerárquicos que permiten su control. Ejemplo de esto es cómo los establecimientos educacionales de acuerdo a los resultados SIMCE son ordenados en las siguientes categorías: Sobre el promedio nacional (color verde), similar al promedio nacional (color amarillo), bajo el promedio nacional (color rojo) y sin resultados (color blanco) (SIMCE, 2010). Lo anterior, sin duda, tiene efectos sobre el concepto de calidad de la educación que se tiene como supuesto, pero en relación a la producción y circulación de subjetividades, la importancia de los resultados de estas estrategias de poder es elocuente. Si se considera la posición de los docentes de escuelas pensadas como vulnerables (mayoritariamente de color rojo de acuerdo al SIMCE), se observa

cómo son presionados a concentrarse en buenos resultados, “dando cuenta” de su desempeño por medio de puntajes en mediciones nacionales. Como indica Ball (2000), los profesionales de la educación deben concentrarse más en probar que en desarrollarse como agentes y esto representa un marco performativo que construye un imperativo de fabricación de subjetividades coherente con las ideologías de mercado. Se aplican estándares que contemplan estratificaciones rígidas que son fuertemente problemáticos, porque fuerzan a los profesores más hacia la gestión de los otros (sujetos entendidos como vulnerables) y de ellos mismos (sujetos que forman parte de escuelas entendidas como vulnerables) que al compromiso con la diferencia. Además, se produce una mitificación de lo que significa ser profesor o profesora al entenderse como expertos en sus respectivas disciplinas (desempeño satisfactorio de sus estudiantes en mediciones estandarizadas) y lo que simboliza ser estudiante (aprendizaje de calidad), lo que refuerza la cosificación del conocimiento y del que conoce (Britzman, 1986). Se naturalizan y neutralizan así las subjetividades de los sujetos que participan de la educación a través de la puesta en marcha de un sistema de razonar la diferencia que se materializa en las políticas diseñadas por el MINEDUC. Las elaboraciones discursivas de estudiantes vulnerables y diversos no solo han sido destacadas en los últimos años en Chile, sino construidas y puestas en circulación a través un sistema de razonamiento que permite la utilización de estrategias de control del yo. Las subjetividades naturalizadas requieren ser visibilizadas para luego obligarlas a ser sometidas a su propio escrutinio.

Bibliografía

- Allan, E., Constructing women's status: policy discourses of university women's commission reports. *Harvard Educational Review*, 73 (1), 2003, pp. 44 - 70.
- Bacchi, C. L., *Women, Policy, and Politics*. The Construction of Policy Problems. London, Sage Publications, 2007.
- Ball, S. J., Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27 (2), 2000, pp. 1-23.
- Britzman, D., Cultural myths in the making of a teacher. *Harvard Educational Review*, 56(4), 1986, pp. 442 - 456.
- Butler, J., *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (10th anniversary ed.). New York, NY, Routledge, 1999.
- Cornejo, R., El experimento educativo chileno 20 años después: ¿Mejora la calidad de la Educación con el Mercado y la Competencia? *Revista Pluma y Pincel*, 186, 2005, pp.19 - 25.
- Duggan, L., *The twilight of equality? Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Boston, Beacon Press, 2003.

- Foucault, M., **El orden del discurso**, Barcelona, Tusquets, 2005.
- Foucault, M., **La arqueología del saber**, Buenos Aires, Grupo Editorial Siglo Veintiuno, 2002.
- Fraser, N. *Iustitia Interrupta: Reflexiones Críticas desde la posición "postsocialista"*, Capítulo II, Siglo de Hombres Editores, Santa Fe de Bogotá, 1997, pp. 201 - 225.
- García de la Huerta, M. *La Lectura Foucaultiana del Neoliberalismo*. RIFP/33, 2009, pp. 145 - 156. Recuperado el 5 de diciembre de 2010. Disponible en http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-2009_numero3310007&dsID=PDF.
- Giroux, H., *Against the terror of neoliberalism. Politics beyond the age of greed*. London, Paradigm Publishers, 2008.
- Grinberg, S., **Entre la escuela y el barrio: Políticas y territorios de escolarización en José León Suárez**, Buenos Aires, 2010.
- Harvey, D., **A brief history of neoliberalism**, Oxford, University Press, 2005.
- Infante, M. & Matus, C., Policies and practices of diversity. Reimagining possibilities for new discourses, *Disability & Society*, 24(4), 2009, pp. 437- 445.
- Hengehold, L., *The Body Problematic: Political Imagination in Kant and Foucault*, The Pennsylvania State University Press, University Park, PA, 2007.
- Jiménez, P. y Vilá, M., **De educación especial a educación en la diversidad**, Málaga, Ediciones Aljibe, 1999.
- JUNAEB. *Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Recuperado el 12 de diciembre de 2010. Disponible en http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20091013/pags/20091013_154429.html.
- JUNAEB. *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas*. (2005).
- Ley 20.370. *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>. Recuperado el 12 de diciembre 2010. Disponible en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=50558&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Ley 20.422. *Establece Normas Sobre Igualdad De Oportunidades e Inclusión Social De Personas Con Discapacidad*. Recuperado el 10 de diciembre de 2010. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=Ley+20.422>.
- Ley 19.284 *Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Chile. Ministerio de Planificación y Cooperación. 1994. Recuperado el 10 de

- diciembre de 2010. Disponible en: <http://www.leychile.cl/N?i=30651&f=2010-02-10&p=>.
- Matus, C., Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Revista Pensamiento Educativo*, 37, 2005. pp. 16 - 26.
- Matus, C. & Infante, M., Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse*, 32(3), 2011. pp. 293 - 307.
- Mills, S., **Discourse**, London and New York, Routledge, 1997.
- Ministerio de Educación. *Decreto con toma de razón N° 0170 Fija Normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial*. Chile, 2009. Recuperado el 10 de diciembre de 2010. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>
- Ministerio de Educación. *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la Diversidad*. Chile, 2005. Recuperado el 10 de diciembre de 2010. Disponible en <http://www.fonadis.cl/descargas/centro/tematicos/Politica-Nacional-Educacion-Especial.pdf>
- Ministerio de Educación. *Política de Convivencia Escolar*, 2002. Recuperado el 10 de diciembre de 2010. Disponible en http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf 31.
- Ministerio de Educación. *Proyectos de Integración Escolar. Orientaciones*. Chile, 1999. Recuperado el 10 de diciembre de 2010. Disponible en http://www.mineduc.cl/biblio/documento/int_escolar1999.pdf
- Nef Novella, J. El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: Un bosquejo de análisis político. *Revista Docencia*, 14, 2001, pp. 15-21.
- Oliva, M.A. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15, (44), 2010, pp. 311-328.
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse*, 21(1), 2000, pp. 5-44.
- Rose, N., *Governing the soul: the shaping of the private self*. London, Great Britain. Free Associations Books, 1999.
- Scott, J., Deconstructing Equality-Versus-Difference: Or, the Uses of Poststructural Theory for Feminism. In Diana Tietjens Meyers (Ed.). *Feminist Social Thought: A Reader*. New York and London, Routledge, 1997, pp. 758-770.

- Silverman, D., *Analyzing Talk and Text*. En Norman Denzin and Yvonna Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000.
- SIMCE. *Mapa con los establecimientos de cada región y sus resultados SIMCE 2009*. Recuperado el 12 de diciembre de 2010. Disponible en <http://www.simce.cl/index.php?id=521Mapas> SIMCE.
- Tremain, S., **Foucault and the government of disability**, Ann Arbor, MI, The University of Michigan Press, 2008.
- Warnock, H.M., *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1978.
- Williams, P. J., **Seeing a color-blind future: The paradox of race**, New York, The Noonday Press, 1997.
- Youdell, D., *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities*. Rotterdam, The Netherlands, Springer, 2006.

