PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PRODUCCIÓN DE LOS DISCURSOS DE DIFERENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Problematización de las políticas educativas chilenas

POR:

MARCELA VERÓNICA APABLAZA SANTIS

Tesis presentada al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación

Directora de tesis:
PhD. Claudia Matus Cánovas

Comisión Evaluadora:
PhD. Marta Infante Jaras
PhD. Anita Sanyal Tudela
PhD. Myriam Southwell

Marzo, 2016
Santiago de Chile

© 2016, Marcela Verónica Apablaza Santis
Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

A Amaru

Y a mi compañero de esta y muchas otras aventuras: Mi cielito…

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Claudia Matus, mi tutora, por su cercanía y libertad con la que me acompañó durante este tiempo. Agradezco su invitación a nuevas formas de pensar y de mirar; la posibilidad de crear, de volar y de motivarme a desestabilizar aquello que parecía sólido e incuestionable. Su invitación a formar parte de la Plataforma Interdisciplinaria de Investigación "Normalidad, Diferencia y Educación– NDE", en cuyo espacio tuve la oportunidad de compartir, dialogar y aprender nuevas formas de hacer investigación.

A mis evaluadoras, Marta Infante, Anita Sanyal y Myriam Southwell. Mujeres que desde diferentes espacios contribuyeron con su lectura crítica y a la vez dialogante, con su lucidez y experiencia. Especialmente agradezco la generosidad y calidez con la que Myriam apoyó este proceso e hizo posible la oportunidad de un encuentro valioso en mi estadía en tierras platenses.

A Rosa Nidia Buenfil, por su generosidad y sabiduría, en cuyo mágico encuentro me abrió nuevas posibilidades de reflexión y dar rumbo seguro a esta tesis.

A mi madre y mi padre, quienes me han acompañado durante toda mi vida. A mi familia valdiviana, Mytlhon y mi hermana Carolina, quienes siempre estuvieron cerca, me alentaron a seguir y aconsejaron. Y especialmente a Amaru, que con su llegada y sus añitos iluminó mi camino.

A mi amiga e investigadora Jimena, quien me impulsó a dar este paso y quien me acompañó desde cerca. Por su apoyo desinteresado, por sus enriquecedoras conversaciones, comentarios y disposición para hacer de esta tesis un mejor proceso.

A mis compañeras y compañeros del doctorado, por creer en la generación ‘error muestral’, por su compañía en la lejanía de mi Valdivia querida. Especialmente a Andrea, por su amistad y por su perseverancia. A Macarena por su compañía y acogida; y Anita María por su amistad, cariño y pasión por la literatura. A Catalina Opazo con quien me crucé accidentalmente y quien me motivó con su mirada crítica y participación político-social.

A la Universidad Austral de Chile, especialmente al Dr. Oscar Galindo, en ese entonces Vicerrector Académico, al Dr. Claudio Flores, decano de la Facultad de Medicina, a Christiane Stehr y a mis colegas, quienes confiaron y facilitaron mi formación doctoral. Muchas gracias Randy, Queni y Dani, por su confianza y apoyo y a Carmen Gloria por tu compañía y tus valiosas palabras en momentos necesarios.

Al DAEM de la comuna ‘Sur Austral’ y a la Escuela, donde llevé a cabo esta investigación. Quienes sin conocerme confiaron y generosamente me abrieron sus puertas y compartieron sus vidas, sus espacios hasta el día de hoy. Esta tesis no podría ser sino es con ustedes.

A la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo financiero a través de la Beca Doctorado Nacional 21120308.

Agradezco a mis amigos y amigas quienes desde distintos lugares, me han dado ánimo, cariño y fortaleza para completar este largo proceso, especialmente a la Negrita y a la “Cosa Poca”, quienes con su entusiasmo y divergencia me acompañaron e inspiraron.

Por último, y muy especialmente a mi compañero de esta y otras aventuras, Patricio, mi cielito. Por su incondicional compañía, complicidad y por atreverse a navegar sobre nuevas dimensiones, lenguajes y a transformarnos en este camino. Gracias por tu comprensión, respeto y contención durante todo este proceso.

ÍNDICE

GLOSARIO ..... **XIV**

RESUMEN **15**

ABSTRACT **16**

INTRODUCCIÓN **17**

CAPÍTULO I **23**

I. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA **24**

II. PROBLEMATIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE DIFERENCIA EN CHILE **27**

1. La vigencia negada de la normalidad y su articulación con diferencia ***28***

1.1 Diferencia, Política y Educación 35

1.2 Desde la política como documento a la política como discurso 37

2. Neoliberalización de las diferencias: Políticas de diversidad/inclusión en Chile ***50***

2.1 La educación de mercado: un bien de consumo 53

FIGURA 1.1: NUEVA INSTITUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN CHILENA **55**

3. Historización de las políticas de diferencia en Chile ***60***

3.1 "El privilegio de la discapacidad": Política de educación especial e inclusión 61

El Decreto 170: La biblia de la integración escolar 64

Política de inclusión escolar: la normalización de 'las diferencias' 66

Medicalización de las diferencias: El tratamiento 69

3.2 La Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP): Despolitización de la clase social 73

3.3 Política de Convivencia Escolar: "La buena" convivencia escolar 78

3.4 Las políticas marginales e invisibles: Género, Interculturalidad, Migración 85

Las políticas de género: La disputa por la equidad 86

Política de educación sexual: la privatización como solución 90

La blancura de la interculturalidad 93

"Y verás como quieren en Chile al amigo cuando es forastero": Proyecto de Ley de Migración y Extranjería 96

III. DE LO QUE ME INTERESA INTERROGAR **97**

IV. PROPÓSITO DEL ESTUDIO: EJE CONDUCTOR **100**

CAPÍTULO II **103**

DE LA APROXIMACIÓN: EPISTEMOLOGÍA, NOCIONES ANALÍTICAS, CAJA DE HERRAMIENTAS **103**

I. ENTRETEJIDO DISCURSO-PODER-CONOCIMIENTO **108**

En referencia al Discurso 109
La complejización del signo 109
La centralidad del discurso 113
El discurso como acto político: Una propuesta posmarxista 117
En referencia al poder… La política como mentalidad de gobierno 123
En referencia al poder… La política como práctica hegemónica 133
II. LA POLÍTICA COMO DISCURSO 135
Enfoques para problematizar la política 137
Análisis Político del Discurso (APD) 143
El APD como caja de herramientas 147
La hegemonía como constitución de sujetos 152
III. EPISTEMOLOGÍA DE LAS DIFERENCIAS: MIRADAS FEMINISTAS POSTESTRUCTURALISTAS 155
Primer dilema: Identidad/Diferencia 159
Segundo dilema: Universalidad/Particularidad 167
IV. DE LA APROXIMACIÓN: AL DISPOSITIVO DE ESTUDIO Y LA REFLEXIVIDAD INCÓMODA 169
Etnografía postestructural desde un horizonte feminista 178
Del campo de estudio y los registros 185
Del documento: Un dispositivo hecho texto 186
Aquellos documentos que hice parte 186
De las/los actores: mi voz a partir de muchas más 188
CAPÍTULO III 193
POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR: DEL PODER DISCIPLINARIO A LA GUBERNAMENTALIDAD 193
I. LO PROBLEMÁTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR 193
¿Cuál es el problema producido por la Política de Convivencia escolar? 201
Del código penal a la Política de convivencia escolar y su accountability 202
II. EL APARATO DISCIPLINARIO-JUDICIAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: TECNOLOGÍAS DE GOBIERNO 225
El reglamento interno: La Ley 227
La regulación: sanción/castigo 229
Sanción nº 1: Envío al taller laboral 239
Sanción nº 2: El diferido 240

De la vigilancia: El equipo de inspectoría 251
El equipo de especialistas: "El psicosocial" 254
Tecnologías de subjetivación: ¿Qué hacemos para gobernar mejor? 267
III. A MODO DE SÍNTESIS 284

CAPÍTULO IV 287

SUBVERSIÓN EN LA ESCUELA: EL GÉNERO COMO DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN 287
I. ¿POR QUÉ PROBLEMATIZAR EL GÉNERO? 287
II. EL PROBLEMA DEL GÉNERO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA 295
La implicancia del sujeto: sujeción/actuación del género en la escuela 295
Del sujeto, sus garantes y las tecnologías de la política 298
III. LA SUBVERSIÓN DEL GÉNERO 311
¿Cómo vestir los cuerpos? 311
Y las mujeres también pelean 325
IV. LA POLÍTICA: TRABAJAR EL GÉNERO 335
El baño y el tercer piso: la sexualidad de las/los estudiantes 343
Tecnologías de subjetivación 350
V. A MODO DE SÍNTESIS 360

CAPÍTULO V 363

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: LA DIFERENCIA 'CALCULADA' 363
I. ¿POR QUÉ PROBLEMATIZAR LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN? 364
Inclusión educativa: Un discurso ambiguo 368
II. EL PIE AL SUR AUSTRAL 375
III. EL PROBLEMA DE LA POLÍTICA: LA DISCAPACIDAD, PARA LA POLÍTICA CENTRAL/LOS RESULTADOS, PARA LA POLÍTICA LOCAL 382
Vigencia negada de la normalidad 393
Accountability: La inclusión como salvavidas de plomo 396
Inclusión-Matrícula-Guetos 398
IV. SIMCE Y CLASIFICACIÓN DE ESCUELAS: EL DIAGNÓSTICO, UN RECURSO DE 'INMUNIDAD' 404
V. *ACCOUNTABILITY*-INCLUSIÓN-SUBJETIVACIÓN 409
¿Qué estudiantes fabrica el SIMCE? 409
VI. LA EVIDENCIA 417

VII. EL "PRIVILEGIO" DE LAS/LOS SUJETOS DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL 425

VIII. EL TALLER LABORAL: "LOS MALITOS" 436

IX. A MODO DE SÍNTESIS 443

SÍNTESIS Y DISCUSIÓN FINAL 447

I. ACERCA DE LAS INTERROGANTES Y MIS RECORRIDOS 449

La piedra angular 451

Nudos críticos para el análisis 452

II. LA GEOGRAFÍA DE *LAS DIFERENCIAS*: DIFERENCIA SUBJETIVADA – DIFERENCIA INSTITUCIONAL 456

III. DESVÍOS, ALCANCES Y PROYECCIONES 471

Al fragor de la contingencia nacional de reformas 473

BIBLIOGRAFÍA 477

CD ANEXOS:

ANEXO 1: Listado de documentos analizados.

ANEXO 2: Caracterización entrevistas realizadas

ANEXO 3: Guión de entrevistas individuales.

ANEXO 4: Guión de entrevistas grupales.

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1.1	Nueva institucionalidad de la educación chilena……	49
Figura 2.1	Componentes teóricos analíticos de la investigación…….	98
Figura 2.2	Aparato de investigación……	99
Figura 2.3	Dispositivos y dimensiones de estudio……..	166
Figura 3.1	Dispositivo de Convivencia Escolar …….	190
Fotografía 3.2	Extracto Documento Reglamento Interno Escuela ……..	243
Fotografía 3.3	Taller muralismo 2013 previo al énfasis en "buena convivencia escolar"……	267
Fotografía 3.4	Taller muralismo 2014 con énfasis en "buena convivencia escolar"……...	268
Fotografía 3.5	"Protege al indefenso"……	268
Fotografía 3.6	"Juega sano"……	269
Fotografía 3.7	Grupo Scout……	272
Fotografía 3.8	Banda de Guerra…….	273
Fotografía 4.1	Documento Reglamento Interno Escuela – Regulación uniforme escolar……..	303
Fotografía 5.2	Taller Laboral "Los Malitos"…….	425
Figura 6.1:	El 3º piso……	447
Figura 6.2:	El baño……	448
Figura 6.3:	El Patio de recreo……	449
Figura 6.4:	La escuela y sus alrededores……	450
Figura 6.5:	La relación centro/periferia…….	450
Figura 6.6:	La escuela del centro……..	451

GLOSARIO

APD	Análisis Político del Discurso
ATE	Asistencia Técnica Educativa Externa
CIF	Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
DAEM	Dirección de Administración de Educación Municipal
DEA	Dificultad específica del aprendizaje
DEM	Departamento de Educación Municipal
DI	Discapacidad intelectual
DM	Deficiencia mental
FIL	Funcionamiento intelectual limítrofe
INDH	Instituto Nacional de Derechos Humanos
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Educación
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación y Cooperación
MINEDUC:	Ministerio de Educación
MINSAL	Ministerio de Salud
NEE	Necesidades educativas especiales
NEEP	Necesidades educativas especiales permanentes
NEET	Necesidades educativas especiales transitorias
OAT	Objetivos de aprendizaje transversal
OAV	Objetivos de aprendizaje vertical
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OFT	Objetivos fundamental de aprendizaje
PADEM	Plan anual de desarrollo educativo municipal
PEI	Proyecto educativo institucional
PEIB	Programa de educación intercultural bilingüe
PIE	Programa de Integración Escolar
PME	Plan de mejoramiento educativo
PsD	Personas en situación de discapacidad
SEP	Subvención Escolar Preferencial
SENAME	Servicio Nacional de Menores
SERNAM	Servicio Nacional de la Mujer
SIMCE	Sistema de medición de la calidad de la educación
SNAC	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar
SUPEREDUC	Superintendencia de Educación Escolar
TDA/H	Trastorno de déficit atencional con o sin hiperactividad.
TEA	Trastorno del espectro autista
TEL	Trastorno específico del lenguaje
TM	Trastorno motor

RESUMEN

Ante cuestionamientos sobre cómo se producen y circulan los discursos de diferencia en el contexto escolar a partir de la operación de la política educativa**,** esta investigación busca problematizar la política de diversidad/inclusión chilena, específicamente en sus mecanismos de producción, operación y articulación de discursos de diferencia en el contexto escolar, su actuación por parte de las/los actores educativos y las prácticas discursivas que éstos/éstas accionan.

Para ello, se examina un dispositivo conformado por tres componentes: 1) el documento de la política, 2) el organismo administrador y 3) la escuela, por medio de un aparato de investigación elaborado a partir de tres perspectivas de intelección: las teorías feministas, como marco onto-epistemológico, los estudios de gubernamentalidad y el análisis político del discurso, como perspectivas de análisis; y la etnografía postestructural feminista, como estrategia de aproximación al campo educativo, particularmente la escuela. El corpus de análisis fue elaborado a partir de registros de observación, entrevistas individuales y grupales, registros fotográficos y análisis de documentos.

A partir de tres núcleos problemáticos –la política de convivencia escolar, de género y sexualidad y la política de inclusión vinculada a necesidades educativas especiales– se devela una producción de los discursos de diferencia, anudados a una racionalidad de gobierno que construye el problema como un asunto despolitizado de identidad liado al déficit y a la carencia y cuyo fin, apunta a la objetivación, gestión e intervención de *las diferencias* sociales y culturales, bajo un sistema educacional neoliberalizado.

Se concluye que la política en su operación, produce diferencias subjetivadas *deseables* y *menos deseables* que articulan marcadores de género-sexualidad–clase social y que conducen a una *otrarización* de las escuelas categorizadas como vulnerables.

ABSTRACT

Facing with questions about how discourses of difference are produced and circulated in the school context from the educational policy operation, this research seeks to problematize the Chilean politics of diversity/inclusion, specifically in their mechanisms of production, operation and articulation of discourses of difference in the school context, as well as their enacting by the educational actors and the discursive practices that the politics operate.

For this, a dispositive conformed of three components is examined: 1) the policy document, 2) the administering body and 3) the school, through a research apparatus developed from three intellection perspectives: feminist theories as onto-epistemological framework, studies of governmentality, and discourse political analysis (DPA) as analytical perspectives; and feminist poststructuralist ethnography as a strategy to approach the field of education, particularly school. The analysis corpus was constructed from records of observation, individual and group interviews, photographic records and document analysis.

Using three problematic cores– the school community life policy, gender and sexuality and inclusion policy linked to special educational needs- a production difference discourse is unveiled. These discourses are tied to a government rationality that builds the problem as a depoliticized matter of identity, bundled to deficit and lacking, and whose purpose points to the objectification, management and intervention of social and cultural differences under a neoliberalized educational system.

It is concluded that the operation of the policy produces desirable and less desirable subjectified differences that articulate class-gender-sexuality markers and that lead to an *otherness* of school as institution of those categorized as vulnerable.

INTRODUCCIÓN

Presidente Piñera afirma que la educación "es un bien de consumo"

(Diario Emol, 19 de julio de 2011)

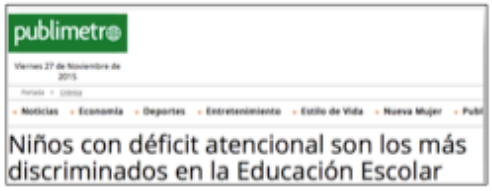
LA TERCERA

Política

Presidenta Bachelet promulga ley de inclusión escolar: "Este es un logro de todo Chile"

"Lo que nos comprometimos lo estamos cumpliendo", dijo la Presidenta tras promulgar el texto que termina con el lucro, el copago y la selección.

(Diario La Tercera, 29 de mayo de 2015)


publimetro

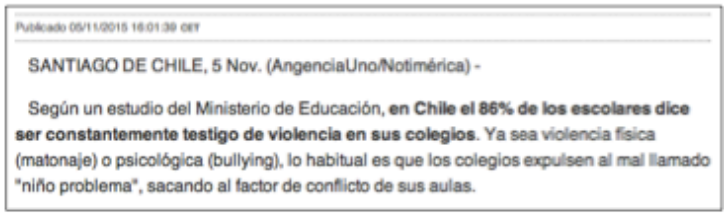
Niños con déficit atencional son los más discriminados en la Educación Escolar

(Diario Publimetro, 27 de noviembre de 2015

Contraloría: $ 13 mil millones de plan para niños de necesidades educativas especiales están perdidos

Se trata del plan PIE, una subvención del Mineduc para niños con necesidades educativas especiales. Entidad fiscalizó la totalidad de los recursos transferidos en 2013 a municipios y corporaciones.

(Diario La Tercera, 22 de marzo de 2015)


Publicado 05/11/2015 16:01:39 GMT

SANTIAGO DE CHILE, 5 Nov. (AngenciaUno/Notimérica) -

Según un estudio del Ministerio de Educación, **en Chile el 86% de los escolares dice ser constantemente testigo de violencia en sus colegios**. Ya sea violencia física (matonaje) o psicológica (bullying), lo habitual es que los colegios expulsen al mal llamado "niño problema", sacando al factor de conflicto de sus aulas.

(Diario online Notimérica, 5 de noviembre de 2015)

Estos recortes de prensa retratan el marco en el cual esta investigación se levanta. El campo educativo y específicamente desde las temáticas de inclusión. En sus titulares se enuncian algunas nociones clave para este trabajo. Por un lado, se sitúa un sistema educacional en crisis, regulado por principios neoliberales y lógicas de mercado, y a la vez, tensionado por una contingencia política que pone en cuestión los asuntos de financiamiento y de administración, que desde la dictadura a la fecha se han mantenido vigente e incluso se han profundizado (Bellei, 2015; Carrasco, Seppänen, Rinne, & Falabella, 2015).

Por otro lado, estos titulares sitúan desde qué dominios y enfoques los asuntos ligados a la inclusión, han sido elaborados y puestos a operar en el contexto chileno. La inclusión como temática, introducida desde los lenguajes de educación especial y específicamente desde los discursos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), han fijado temporalmente su dominio en el ámbito educativo chileno. Mediante políticas basadas en el enfoque de 'acción afirmativa' bajo un marco de redes discursivas, tales como *inclusión, diversidad, NEE* e *integración,* estos discursos han sido internalizados en las prácticas cotidianas y en la configuración de nuestro actual sistema escolar.

No obstante, una particularidad en el tiempo, ha desestabilizado dicha fijación hegemónica entre el lenguaje de *inclusión* y el de *educación especial*, su amplitud de representación social, los difusos márgenes de concentración de demandas sociales, ha provocado un desplazamiento hacia nuevas consignas y operaciones políticas. Actualmente, el escenario convulsivo social y de transformación del sistema educacional, ha hallado en los discursos de inclusión un espacio de anidamiento clave para la adhesión y representación social, por lo que estos lenguajes cobran nuevos valores, intereses y fines que en este escenario de disputa, es decir, la política en tanto lo político, viene a trastocar aquellos discursos que se han mantenido 'aparentemente' estables y fijos durante décadas.

Bajo principios democráticos de las sociedades liberales avanzadas, y especialmente del Chile neoliberal que se configuró a partir del '80 –durante la dictadura cívico-militar– y que se profundizó en periodos posteriores (del '90 a la fecha), tales discursos se han articulado a lenguajes de igualdad, justicia, perspectiva de derecho y de libertad individual, configurando así un sistema educacional basado en una lógica de competencia por el financiamiento, funcionando como un *cuasimercado* y de *accountability* ante el aparato estatal, pero más importante incluso, ante la sociedad como consumidores del sistema y centrado en el cumplimiento de resultados, medidos éstos últimos, a través del desempeño estudiantil. De esta forma, la escuela y quienes la

integran, conforman un dispositivo de gobierno y de configuración de la estructura social actual, donde confluyen objetivos de resultados, desempeños escolares, procesos de normalización, sistemas de selección directos e indirectos y modos de subjetivación tanto de estudiantes y sus familias, como de quienes administran y organizan la escuela.

Bajo este escenario, problemáticas como la violencia escolar, la discriminación, las prácticas de exclusión y de marginalización, desde distintos marcadores de identidad (raza, género, capacidad, etnia, entre otros), continúan siendo un asunto de preocupación para el campo educativo, desde distintos dominios (gubernamental, académico o social).

En este sentido, esta tesis se inscribe en el campo de la investigación de las políticas educativas y particularmente en las temáticas de inclusión escolar y tiene como propósito problematizar la producción de los discursos de diferencia en el contexto escolar, que se elaboran en el proceso de operación de las políticas educativas.

Focalizar sobre los discursos como unidad básica de configuración social y en la política, desde una comprensión ontológica de lo político, a partir de lo cual se constituye la organización y estructura social, temporal y contingente, busca tensionar y desestabilizar el terreno de lo que ha sido asumido como discursos propios o estables de nuestra sociedad actual, especialmente en lo referido al dispositivo escuela.

Tal como lo enfatizan Laclau y Mouffe (2011), desde una perspectiva de análisis político del discurso (APD), relevar el discurso y lo político como entidades superpuestas e indisociables, permitirá estudiar las maneras y lógicas en las que la configuración de lo social se ha elaborado en un punto de interés particular. Asimismo, desde una perspectiva foucaultiana, especialmente desde los estudios de gubernamentalidad, situar nuestro objeto de estudio con foco en el discurso, entendido este último como prácticas que conforman los objetos que nombra (Foucault, 2011c), es repensar el fenómeno de la operación de la política y particularmente de la producción

de las diferencias, sin centrar la mirada en el sujeto, en el 'oprimido' o en el 'subalterno', sino más bien, focalizar nuestro análisis en las condiciones de producción que llevan a pensar a ciertos sujetos en un lugar específico (de la diferencia) y a otros en un lugar de privilegio (de la normalidad). Y cómo dichas formas de producción traen consigo efectos, no sólo sobre la subjetividad de las/los individuos, sino más relevante aún, sobre la configuración de la escuela como institucionalidad, como conjunto heterogéneo de prácticas, de formas de gobierno, de tácticas y mecanismos que tienen como fin la conducción de la manera en la que nos comportamos y participamos o no, en la configuración de lo que hoy definimos como sociedad. Y que dicha producción de sentidos, se establece conforme a ciertos fines de gobierno que se entretejen y requieren determinadas operaciones para establecerse en un relación hegemónica o bien dislocatoria.

Tal como se deja entrever en estas líneas, esta investigación se enmarca en una perspectiva 'metodológica' ecléctica, con base onto-epistemológica en las teorías feministas, pues estudiar los discursos de diferencia, me remiten a las contribuciones que sus proponentes, particularmente las postestructuralistas han desarrollado en el campo (Butler, 2006; Duggan, 2004; Scott, 1994; St. Pierre, 2000; Youdell, 2005). Asimismo, elaboré una caja de herramientas conformada por dos perspectivas de intelección que pueden ser puestas en diálogo, me refiero a los estudios de gubernamentalidad (Rose, 1990) y el APD (Laclau & Mouffe, 2011), que con interés por los discursos y lo político como componentes yuxtapuestos para la comprensión de lo social, desde sus posicionalidades particulares, me permitieron complejizar dicha problematización. Finalmente, como forma de aproximación al campo de estudio, empleo la etnografía postestructural (Pillow, 2003) como guía deconstructora de la propia mirada y su uso en el proceso de inmersión, búsqueda e intelección para la elaboración del corpus de análisis. Este material está compuesto por la política como documento y la política en su operación (Ball, 1993). La política en tanto documento, fue construida en base al marco legislativo que denomino 'Políticas educativas de Inclusión/diversidad chilena', que

remite a las normativas, políticas, orientaciones, decretos y leyes que se han elaborado en el campo y cuyo objeto de interés son las diferencias sociales y culturales, abordadas desde una lógica de acción-afirmativa. La política en su operación o en tanto discurso, como la distingue Ball (1993), fue analizada a partir de las prácticas, lenguajes, sujetos, instituciones, mecanismos y estrategias que se organizan en torno al tratamiento de los asuntos de diferencia en el contexto escolar, lo cual condujo a introducirme en el organismo administrador-sostenedor de las escuelas y a la escuela en sí.

En el capítulo I, delineo la construcción del problema que sustenta el objeto de esta investigación, para luego exponer el propósito y los alcances que la guían. En este apartado, introduzco aspectos contextuales, teóricos y analíticos que permitirán delimitar y situar el posicionamiento onto-epistemológico que enmarca este estudio. Asimismo, sitúo el contexto histórico-contingente de las políticas de inclusión/diversidad chilena.

En el capítulo II, expongo el aparato de investigación conformado por el marco onto-epistemológico que sustenta este trabajo, las perspectivas teórico-analíticas que guían los procesos de intelección, a partir del cual configuro la caja de herramientas utilizada y el enfoque de aproximación etnográfico. Asimismo, presento el marco procedimental que traza los elementos que operan en la creación del material o corpus de análisis.

Los capítulos siguientes, corresponden al proceso analítico focalizados en tres temas centrales y organizados en tres secciones. En el capítulo III, utilizo como hilo de entrada la problematización de las diferencias sociales a partir de las políticas de convivencia escolar. En el capítulo IV, profundizo en los asuntos de convivencia escolar, con énfasis en el género, como categoría de análisis. Y finalmente en el capítulo V, problematizo la política de inclusión educativa a partir de la administración y gestión de las diferencias culturales, desde los lenguajes de NEE y de los programas de integración escolar (PIE).

Por último, en el capítulo de cierre, desarrollo una síntesis de los principales nudos críticos derivados de los capítulos anteriores, para finalmente amarrar las ideas más relevantes de cierre que posibilitarían nuevas hebras de debate y discusión para el campo académico, político y social, introduciendo algunas líneas de proyección de futuras interrogantes.

CAPÍTULO I

"…la causa de la diferencia es previo a la política… las diferencias se producen, primero que todo porque todos somos diferentes y en el caminar social, algunos quedan en distintos tramos de la educación. Algunos son exitosos y finalmente otros ni siquiera transitan por ese camino. Simplemente asumen aspectos de trabajo y esas podrían resolverse en la medida que tuviésemos en la educación equidad, en términos de ingreso y continuidad y ahí es donde se generan tremendas diferencias… (…) eso es muy peligroso, eso no es un sustento para la democracia porque marcando desde el inicio a los jóvenes que van a mandar, que van a obedecer…"

(Administrador Escuelas municipales, hombre 60 años aprox. E1-23.05.14)

"Nosotros aceptamos niños, niñas, con dificultades, sin dificultades, sí las aceptamos. Niñas embarazadas también las aceptamos, niñas que son con, que tienen una vida complicada porque llegan niñitas, a veces, de 12, 13 años tienen una vidita bien complicada, en la parte de sexo… a veces, motivado por la familia, entonces, hemos tenido que salir a la defensa de la niña... Tal es así, que este año yo he estado cateteando a mi amigo encargado de convivencia de que reconozcamos por una vez que el mal que tenemos nosotros son las mujeres en la escuela"

(Miembro equipo técnico directivo escuela, hombre 63 años aprox., E12-9.19.14)

"… quizás se ha avanzado más en el tiempo, porque es una necesidad latente, finalmente estas políticas atienden como no sé si a un nivel socio económico, porque niños con integración hay en todos los niveles económicos, pero a lo mejor esta población está como creciendo, no sé, tendría que analizar más esa parte, pero yo lo veo acá en el colegio, del año pasado aquí desde que yo llegué a ahora, han incrementado muchos niños con NEE, y de contextos vulnerables. Qué es lo que está ocurriendo, esta disfunción familiar, el alcoholismo, padres delincu-..padres que están internos en la cárcel, que entre ellos, ojo que ahí hay un tema cultural, que hay muchos sectores rurales que entre familias tienen relaciones, nacen hijos… obvio, si ya hay un tema hereditario y donde hay niños, y uno dice aún ¿cómo va a estar ocurriendo eso?, sigue ocurriendo, lo que pasa que uno como que no es tema, y no lo ve, entonces claro, van incrementando estos niños, niños que también el tema vulnerable, ha sido abusado y que la niña va a tener ese hijo, y que ahí viene otro niño con NEE, te fijas, entonces va incrementando."

(Profesional especialista escuela, mujer 27 años aprox., E15-23.10.14)

I. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Las citas antes expuestas enuncian precariamente el problema que me interesa abordar en esta investigación: la producción de los discursos de las diferencias culturales[1] en el contexto educativo a partir de la operación de la política. En estos fragmentos se vislumbran algunos focos del problema (la política educativa, los discursos vinculados a inclusión, los significados y las operaciones que se entretejen en el campo de disputa, la complejidad de lo social y lo político, entre otros). Pero, más allá de profundizar en cada uno de ellos, en esta instancia sólo quiero relevar el carácter discursivo y contingente de lo político, la permanente disputa por sostener ciertos discursos como necesarios y representativos, y especialmente los usos y fines de gobierno que se cruzan desde los distintos discursos, es decir, la *gubernamentalidad*[2] con que opera la política y los efectos que en mi opinión, pueden ser problemáticos para la configuración de las/los sujetos.

Actualmente los países, en sus políticas públicas, han abrazado los principios de igualdad, de justicia social y de derecho, con el propósito de avanzar hacia sociedades

[1] El sentido del término diferencia que empleo en esta investigación responde a un marco epistemológico, ontológico y político no sólo de los sujetos, sino de la complejidad social. Aun cuando lo abordaré con mayor profundidad más adelante, para efectos de ir situando mi objeto, expongo mi posición sobre ciertos términos centrales. Desde las corrientes feministas, las diferencias las comprendo como una construcción cultural, que lejos de ser naturales, se configuran como parte de relaciones discursivas, por tanto, de poder y por tanto políticas, donde se configuran ciertas subjetividades, siempre en una relacionalidad con otros/otras (Baez, 2003a, 2004; Lauretis, 2000).

[2] Me referiré de forma introductoria al término *gubernamentalidad*. El término corresponde a un neologismo derivado de la palabra francesa *gouvernmental,* que significa "preocupación de gobierno" y que luego fue propuesta por Foucault bajo el significado de "racionalización de la práctica gubernamental en el ejercicio de soberanía política". Posteriormente, esta perspectiva, fue elaborada y robustecida con interés en estudiar el tránsito entre los gobiernos de bienestar y las democracias liberales y posteriormente neoliberales, donde uno de los ejes centrales es la 'libertad individual' y donde el Estado debe gobernar a los ciudadanos, salvaguardando la libertad, tanto como sea posible, pero sin descuidar sus propósitos de gobierno. En este sentido, la gubernamentalidad o mentalidad de gobierno, debe ser entendida como una mediación entre el poder y la subjetividad, y mediante el despliegue de *tecnologías de gobierno* (que corresponden a las estrategias, técnicas y mecanismos a través de los cuales se orienta la conducta de los sujetos bajo fines determinados de gobierno), y entre ellas las tecnologías del yo, las cuales en su conjunto, conforman las formas de gobierno a distancia, generando así prácticas de *auto-gobierno* (Lemke, 2011).

más democráticas. Basadas en una racionalidad de equidad (Bacchi, 1999; Popkewitz & Lindblad, 2000; Rizvi & Lingard, 2013), los países elaboran sus políticas en base a discursos vinculados a 'las diferencias'[3] culturales, entendidas estas últimas como particularidades de ciertos grupos sociales categorizados como 'desventajados' en función de sus posibilidades de participación social, política y/o económica. De esta manera, particularmente en el campo educativo, se sostiene un marco legislativo que delimita un problema específico –actualmente de desigualdad social– con el fin de generar acciones concretas en función de un propósito-anhelo de la (im)posibilidad de una sociedad más igualitaria o en la actualidad 'inclusiva', elaborando así un marco político de 'acción afirmativa'.

No obstante, al comprender la política como discurso[4], es decir, asumir el carácter ontológico de lo político en la configuración social y donde a su vez, discurso y lo social son términos que se superponen, entendiendo discurso como una totalidad significativa relacional, que otorga sentido a lo social independiente de su formato (lingüístico o extralingüístico) (Buenfil, 2011; Southwell, 2013), nos permite analizar desde otros lugares la manera en la que son comprendidas las diferencias sociales en la actuación de la política pública. Ciertamente, la política en tanto discurso, supone una delimitación de las posibilidades de actuación por parte de las/los sujetos/agentes de la política, por tanto dichos discursos producen ciertos efectos sobre la forma en las que se nombran a los sujetos, y la manera en la que sus agentes se relacionan y en consecuencia, configura los

[3] Empleo el recurso de comillas simples para aludir al sentido cuestionado del término. En cambio, las comillas dobles las utilizo para enmarcar la reproducción de citas textuales, según regla de convención (Real Academia Española, 2010).

[4] Por discurso me refiero a la unidad básica de la configuración social, que independiente del sustrato que lo soporta (lingüístico o extralingüístico), permite comprender la organización social, la producción de conocimiento, la constitución de los sujetos y la formación de las instituciones sociales (Scott, 1992), en cuya complejidad se articulan densamente tres componentes centrales: discurso-poder-conocimiento. En este sentido, el discurso se asume como una totalidad significativa relacional, abierta, nunca suturada, ni fija, contingente, inconmensurable y en permanente disputa (Buenfil, 2011) y que en palabras de Foucault se trataría de "las prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan" (Foucault, 2011c, p. 68).

modos en que se organiza el campo social (Allan, 2003; Ball, 1993; Laclau &Mouffe, 2011).

Bajo este enfoque, resulta problemática la manera en la que se ha elaborado el problema de la política sobre los asuntos de las diferencias sociales y culturales, pues su énfasis en la carencia (desde donde se abordan las políticas de clase social) o en el déficit (en referencia a las políticas de género o de discapacidad) o en la invisibilización (en referencia a las políticas culturales de migración, raza y etnia y de sexualidad), eclipsan los discursos esencialistas y naturalizados respecto de las/los sujetos que la política dice representar, perpetuando de esta forma la mantención de una centralidad ficticia –promovida por las políticas afirmativas– y una marginalidad exteriorizante –que en la cotidianeidad– van imprimiendo subjetividades que finalmente terminan por ocupar categorías como 'diferentes' 'otros' 'diversos', en contraposición a un grupo social que mantiene y reafirma a su vez, una posición de privilegio, bajo categorías de 'normal', 'hombre', 'blanco', al cual denominaré discursos de normalidad (Matus & Rojas, 2015).

Por tanto, lo que me propongo desanudar en este capítulo son los modos de pensar las diferencias sociales/culturales –articuladas con los discursos de normalidad– en la política educativa, específicamente desde el marco legislativo de 'inclusión'[5]. Me interesa, desamarrar las formas en las que se producen los discursos de diferencia como un problema para la política; iluminar aquellos discursos que la política racional-instrumental deja de lado (por ejemplo los de normalidad), lo cual nos permitirá *des* sedimentar lo que ha sido elaborado y fijado –parcialmente– como un fenómeno social 'dado' y 'natural' y que funciona como condición de producción histórico contingente, de las diferencias sociales y culturales existentes en la escuela. En este caso, dicha problemática trata sobre la persistencia de discursos hegemónicos normativos y cómo

[5] Cuando hablo del marco legislativo de inclusión o de las políticas de diversidad chilenas, hago referencia a la política como documento, e incluyo en dicha categoría el conjunto de leyes, políticas, orientaciones en relación con los asuntos de diversidad, y que en el caso chileno se han elaborado a partir de marcadores de identidad (clase social, discapacidad, género, etnia, entre otros.). Más adelante detallaré el contenido de la categoría "Políticas de diversidad/inclusión".

tales discursos configuran determinadas prácticas políticas en las y los actores educativos, que contribuyen a la subjetivación esencializada de las/los estudiantes, lo que trae como consecuencia posibilidades restringidas y delimitadas de acción y participación de estos. En este sentido, sostengo que mientras persistan estas formas de comprender 'las diferencias culturales/sociales' desde la política, como una categoría fija, constante e independiente, las oportunidades de cuestionar sus efectos permanecerán en un alcance limitado y seguirán reafirmando y asegurando el privilegio de una 'normalidad' central en el contexto de lo educativo, no sólo a nivel de las relaciones sociales, sino también de las formas institucionales.

A continuación problematizaré el objeto de investigación a partir de la política como discurso, para lo cual transitaré entre diversos focos del problema: desde la política como documento, su articulación con las prácticas locales (que a su vez son entendidas como política) y los efectos sobre las/los sujetos de la política, las huellas histórico-contingente de las políticas educativas chilenas y los regímenes de conocimiento que circulan en torno a éstas. Finalmente, expondré los hilos de las interrogantes que me interesa desarrollar y los propósitos del estudio, con el objeto de establecer los alcances y límites de esta investigación.

II. PROBLEMATIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE DIFERENCIA EN CHILE

Quisiera comenzar por desanudar las distintas articulaciones de sentido que emergen cuando nos proponemos analizar los discursos de diferencia, pues asumo su fijación parcial hacia ciertos significados en función de su carácter relacional y contingente y por tanto abierto a los distintos discursos que han intentado llenar aquello que se nombra cuando se habla de *diferencia.* De esta forma, en su historia y de acuerdo a diversas corrientes de pensamiento, en el campo social y educativo, *diferencia* como significante,

lo podemos rastrear en su articulación con discursos de *normalidad, diversidad, inclusión, género, sexualidad, interculturalidad, etnia, raza,* entre otros. Es justamente esta pluralidad la que me interesa desamarrar, para luego transitar hacia los efectos e implicancias que tienen tales articulaciones en la configuración del campo social, pues es este movimiento, entre la política y lo político[6], el que le otorga el carácter político a los discursos de diferencia y visto así, permite comprender su operación en el contexto educativo referido a lo institucional y a los procesos de subjetivación de las/los actores de la política.

1. La vigencia negada de la normalidad y su articulación con diferencia

No cabe duda que los discursos en torno a normalidad en educación han sido ampliamente cuestionados en los últimos treinta años (Baker, 2002; Davis, 1995; Kumashiro, 1999, 2000). Sin embargo, al mismo tiempo parece sencillo rastrear su permanencia y vigencia en los diversos campos de la educación. Esto conduce a preguntarnos de qué manera es posible la coexistencia de tales discursos, en apariencia contrapuestos.

Una primera entrada…

Amparados en términos como *diversidad, diferencia* e *inclusión*, tanto la producción de conocimiento, como el campo práctico, han adoptado dicho lenguaje bajo los principios de equidad y de justicia social como un modo de hacer frente a los discursos de normalidad (Ahmed, 2007; Ahmed & Swan, 2006; Baez, 2000). No obstante, diversos

[6] Para la distinción entre 'la política' y 'lo político', me baso en la propuesta elaborada por Chantal Mouffe (2011), quien distingue entre ambos términos, en referencia al carácter óntico y ontológico respectivamente. Es decir, la política tiene que ver más con la multiplicidad de prácticas de la política convencional (óntico), en cambio lo político estaría enmarcado en el modo mismo en que se configura la sociedad (ontológico). En este sentido, "'lo político' correspondería a la dimensión de antagonismo, constitutivo de las sociedades humanas y 'la política' se situaría en el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuáles se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político" (p.16).

autores/autoras reclaman y advierten que trasladar la atención al lenguaje de *diferencia* y a sus conceptos asociados –*diversidad* e *inclusión*– nos ha conducido a invisibilizar y a neutralizar los cuestionamientos sobre los regímenes de normalización de las/los sujetos (Baez, 2004; Davis, 2007, Kumashiro, 2000, Matus & Infante, 2011), siendo estos últimos discursos –los de normalidad– los que hasta ahora gozan de una vigencia difícilmente cuestionable. Intentaré desentramar el por qué de este aparente aseguramiento de la normalidad como discurso.

Una de las cualidades de la investigación postestructuralista, es la centralidad que tiene el discurso como unidad básica de configuración social y el cuestionamiento de premisas unitarias y universalistas sobre la comprensión de la realidad social. Bajo estos supuestos, esta perspectiva orienta su análisis hacia la búsqueda de las condiciones que posibilitan determinada producción de discursos, considerando éste último como una configuración histórica, social, específica y por tanto discontinua, e implicada en las relaciones de poder y cuyo efecto y a la vez cualidad constitutiva, es su cristalización como premisas de conocimiento-verdad. Pensado así, la producción de conocimiento no puede entenderse como algo aislado y separado del discurso, a partir de lo cual voy a mirar algo, sino más bien, se inserta como parte constitutiva de la red discursiva que la sostiene y su vez la posibilita. De esta forma, el nudo que se elabora en el estado del arte en torno a la cuestión de las diferencias sociales y culturales (lo que se dice, qué lenguajes participan y cuáles no), será parte de lo que también es necesario investigar, por tanto en este juego de interrelación de focos del problema, emplearé el estado del arte como un elemento más dentro de esta cadena de sentidos.

Referirnos a la normalidad como categoría de orden, sin duda abre un abanico de supuestos y posicionamientos respecto de nuestra comprensión del mundo, de la 'realidad'[7], de *lo social*, de *las/los sujetos*. La normalidad nos lleva a pensar en un orden,

[7] Si se trata de una construcción social o algo que permanece ahí afuera a la espera de ser aprehendida (Haraway, 1995; Scott, 1992).

en un sistema de regularidades que de un modo entretejido conforman y a la vez se forman, a través de un conjunto de reglas, leyes y determinaciones, aparentemente fijas y totalitarias, que dan paso a ciertos modos de organizar nuestra visión respecto del mundo y de su funcionamiento. Por discursos de normalidad hago referencia más allá de ciertas categorías de identidad (sin excluirlas), a la organización del espacio social, en base a ciertos criterios de cálculo o de premisas que establecen *a priori* atributos y posibilidades sobre ciertos individuos. Específicamente, aludo a aquellos discursos que basados en una organización en base a una medida de distribución (curva normal) (Annamma, Boelé, Moore & Klingner, 2013; Baker, 2002; Davis, 1995), de dominancia cultural o los llamados "discursos de blancura" (Kumashiro, 1999), de supuestos heteronormativos y patriarcales (Grosz, 1995; Talburt & Matus, 2014; Youdell, 2005), intentan establecer categorías de conductas *necesarias* ligadas a ciertas medidas de logro/desempeño, de comportamiento educativo, social, familiar, entre otros.

Una segunda entrada…

Recurrir al lenguaje de *diversidad* e *inclusión* nos traslada a ciertas premisas que configuran otros modos de pensar el mundo social y en efecto a las/los individuos. *Diversidad*, un término que ha sido ampliamente acogido por el campo político, académico y social, ha sido significado bajo el énfasis en lo particular como un principio que rescata los atributos individuales de cada sujeto (Bordo, 1986; Haraway, 1995; Laclau, 1996). No obstante, diferentes propuestas teóricas han rastreado sus orígenes en arenas de la biología y más específicamente desde una perspectiva evolucionista (Baez, 2004). Corrientes que han definido *diversidad* como un conjunto de atributos individuales que permiten distinguir las diferencias sociales, situando su significado, en un plano natural e invariable (Baez, 2000, 2003a, 2004), por lo que su uso político, estaría orientado a la búsqueda de medidas compensatorias o asimilacionistas centradas en 'aceptar', 'respetar' y 'tolerar' tales distinciones. Así, bajo esta mirada, el término

diversidad condiciona las diferencias como un fenómeno propio y natural de las/los sujetos y por tanto se asume como incuestionable.

Asimismo, en una mirada más compleja, no podemos obviar la relación estrecha y articulada que se ha forjado entre términos como *diversidad, inclusión* y *neoliberalismo,* entendido este último como un proyecto transversal a lo económico y a lo político, cuya racionalidad económica, define la vida cotidiana, lo social y por tanto, se extiende al campo educativo como un espacio de actuación y despliegue clave, por medio de una mentalidad de gobierno centrada en el cálculo de costo-beneficio aplicada en cualquier área de la vida social (Brown, 2005; Duggan, 2004; Fairclough, 2000; Giroux, 2005; Rizvi & Lingard, 2010). Así vemos cómo las políticas afirmativas, enmarcadas en principios de equidad y de justicia social, adoptan el lenguaje de *diversidad* como estandarte para mantener el *statu quo* económico-social, bajo el reconocimiento de la aceptación de 'lo diverso', sin posibilidad alguna de que dicha *diversidad* pueda abandonar su posición de ser (lo) 'diferente' efectivamente.

En este sentido proponentes como Ahmed (2007), Infante, Matus y Vizcarra (2011) y Baez (2000), nos exponen los intereses en juego ante el uso de términos como *diversidad e inclusión,* donde la aparente neutralidad de estos lenguajes y su vinculación a ciertos principios y valores, toman distancia y apartan la discusión y reflexión desde uno de los principales ejes de origen, me refiero a las relaciones de poder en juego y su implicancia en la organización de las estructuras sociales. De este modo, la subalternización, la opresión y la otrarización de las *diferencias* sociales y culturales, son percibidas como lenguajes de mayor confrontación y menor aceptación social, y en su lugar, los lenguajes de *inclusión* y de *diversidad* adoptan una posición de aceptación, anhelo social y en consecuencia de mayor adhesión.

Una tercera entrada…

Bajo este análisis, considero que hablar de *diferencia*, nos refiere a un conjunto de supuestos sustentados en perspectivas distintas que hablar de *diversidad*. Referirse a *diferencia* es iluminar el componente político de estos discursos, es asumir que tales atributos son el resultado de una serie de construcciones discursivas, culturales acerca de las/los sujetos, que poseen un carácter contextual, parcial, no universal, no fijo, y por tanto, modificable (Baez, 2004). De esta manera, podemos cambiar el foco de origen de las diferencias como tal, y movilizarlo hacia un componente de mayor desestabilización y fijación parcial. Al respecto, Baez (2000) nos propone la *Teoría de la diferencia,* donde cuestiona el carácter natural que se le ha otorgado bajo ciertas perspectivas paradigmáticas, y señala la importancia de estudiar y problematizar sus orígenes, condiciones de mantención y fines para los cuáles las diferencias sociales y culturales pueden ser producidas y reforzadas.

Diversas perspectivas, entre ellas las corrientes feministas, han criticado y deconstruido el término *diferencia,* en alusión a su inscripción bajo parámetros normativos y utilización como discursos naturalizados. En este proceso de deconstrucción, se ha elaborado un marco distinto, el cual supone las diferencias como una configuración cultural, política y por tanto, basada en asuntos de poder, donde el interior y el exterior se asumen como un producto variable y modificable de ciertos discursos que han logrado instalarse como 'verdaderos' y 'neutros'. Al respecto, Baez (2004) comprende *diferencia* como "la creación de textos sobre aquellos individuos, no como la representación de algo innato del individuo" (p.302), donde las diferencias son un conjunto de discursos articulados, que en su reiteración cristalizan en actitudes que la crean y que parecen describirlas y en consecuencia éstas se pueden inscribir como realidades naturalizadas. Este modo de pensar la diferencia, en relación a la formas sociales en la cual es enunciada y usada, releva el rol influyente que ha tenido la producción de conocimiento en dicha fabricación. Específicamente hago referencia a las

ciencias sociales, de la mano de la crítica expuesta por Báez (2004), quien plantea que producto del legado postpositivista, centrado en el interés por aproximarse lo más posible a la realidad tal cual es, ha generado una visión reduccionista y en consecuencia, esencialista sobre la diferencia, para alcanzar una inteligibilidad que permita abordarla como objeto de estudio y de gobierno.

En este punto, es preciso hacer la distinción entre los términos *diferencia* y *diversidad*, puesto que en el campo educativo ambos han sido empleados de manera interrelacionada y donde *diversidad* ha tenido mayor éxito al instalarse como parte de los discursos dominantes de las políticas educativas. Tal consolidación, puede ser entendida bajo dos argumentos: 1) al comprender las diferencias sociales y culturales, como características (biológicas) que nos distinguen, los estudios de *diversidad* ven esta distinción como presupuesta y natural, por tanto eclipsan las posibilidades de pensar las diferencias como una construcción cultural y por ende, política. 2) Privilegiar la diferencia como distinciones particulares, naturales e ignorar la producción de una construcción cultural, constituye no sólo un modo de generación de conocimiento en que los sujetos se vuelven inteligibles, sino también posibles de abordar y de resolver aquellas diferencias vinculadas a un desviamiento de cierta normatividad. En consecuencia, la selección y el triunfo del término *diversidad* del modo en el que ha sido instalado, tanto por el campo de investigación, como por el campo político, se convierte en una posición política que permite cierto control social (Watson, 2010), cuyo uso político de la diferencia se restringe a una noción fija, coherente, necesaria de abordar y manejar, pero innecesaria de cuestionar.

Así, las políticas públicas preocupadas por resolver los asuntos de desigualdad social, hallaron en el lenguaje de *diversidad* un vehículo-objeto para avanzar hacia la inclusión social. Pese a la mantención privilegiada de determinados discursos oficiales, algunas autoras cuestionan la noción de diversidad y la analizan, más bien, como una actualización del principio de igualdad (Ahmed, 2007; Norwich, 2002). Asimismo, el

concepto de *diversidad* que prevalece en las políticas, no efectúa un cuestionamiento de la construcción y organización de la *diferencia* en cuanto a su subordinación con la 'normalidad'. Muy por el contrario, la naturaliza y refuerza (Baez, 2004). Ejemplo de ello son las políticas de acción afirmativa, criticadas por diversos autores como un modo de instrumentalizar la diversidad, por medio de una visión moralista respecto del acceso a la educación y bajo los discursos corporativos acerca de la riqueza que involucra dar la bienvenida a la 'diversidad' (Ahmed, 2007; Ahmed & Swan, 2006; Armstrong, 2005; Baez, 2004; Breton-Carbonneau, Cleghorn, Evans, & Pesco, 2012; Bryan, 2010) .

Por todo lo anterior, en esta investigación la noción de diferencia la comprenderé no como una "atribución de características que distinguen categorías de personas a partir de una norma preestablecida, que nos diferencian los unos de los otros" (Scott, 1991 en Baez, 2000, p. 47), sino como un proceso de construcción cultural en el que se fabrican ciertas identidades/subjetividades y en cuya producción, se articulan y entrelazan mecanismos de determinados lenguajes, conocimientos e intereses, tanto económicos como políticos, que refuerzan una noción de diferencia desde una visión natural y biológica y que han hallado en los discursos de *diversidad*, un espacio para establecerse a través del enfoque de políticas afirmativas.

De esta manera, en el caso chileno, podemos distinguir la elaboración de un marco político legislativo vinculado a las diferencias sociales y culturales bajo categorías de identidad, ya sea de discapacidad (como el caso de las políticas de educación especial e inclusión educativa), de género y sexualidad (como las políticas orientadas a la equidad y a los programas de educación sexual), de etnia (a partir de los discursos de interculturalidad), de clase social (a partir del lenguaje de vulnerabilidad y ciudadanía) y de migración (tema recientemente abordado en nuestro país)[8].

[8] Esta delimitación sobre los usos sobredeterminados del lenguaje de diferencia en los discursos de diversidad e inclusión, específicamente en las políticas educativas chilenas, la detallaré más en el apartado "Historización de las políticas de diferencia en Chile".

Es bajo esta línea argumentativa que relevo la necesidad de explorar y problematizar la manera en que los discursos educativos, en la operación de la política pública, producen, reproducen y circulan ciertas ideas de diferencia-anormalidad en el campo educativo.

1.1 Diferencia, Política y Educación

Si a lo anterior adicionamos los procesos de globalización como componente central de nuestras sociedades neoliberales, nos damos cuenta cómo dichas temáticas han cobrado aun más relevancia en el campo educacional, pues no podemos ignorar que la educación ha sido valorada como uno de los recursos claves para los avances en el desarrollo y la producción económica de los países (Brown, 2015), por lo que problemáticas de exclusión, de desigualdad social y de segregación, son puestas en un nivel prioritario dentro de las agendas gubernamentales (Dussel, 2004; Rizvi & Lingard, 2010). Así, los países, enmarcados en lineamientos de organismos internacionales, elaboran una serie de políticas sociales (en este caso políticas culturales y/o de identidad) con el objeto de avanzar hacia dicho propósito y de paso, acceder a ciertos beneficios (Duggan, 2004; Henry, Lingard, Rizvi &Taylor, 2001; Matus & Infante, 2011), como la incorporación a grupos de cooperación económica y préstamos bancarios, entre otros.

En este sentido, vemos cómo la política (en tanto documento) se configura ya no como un objeto neutral o un texto muerto, esperando a ser materializado o aplicado a ciertos contextos y por ciertos actores, sino que es comprendida como discurso y por lo tanto, reconozco su carácter ontológico social, donde las relaciones de poder se entretejen de un modo inextricable como mecanismo central, el cual se ejerce en su operación (Laclau, 1993b).

Aun cuando más adelante abordaré con mayor profundidad la idea de discurso que acompaña esta investigación, creo necesario declarar desde qué perspectivas he de comprender y situarme cuando me refiero a discurso. Me posiciono desde una

perspectiva foucaultiana, la cual propone una idea de discurso como construcción social, en base a reglas de formación, que se definen de un modo arbitrario y que a la vez carecen del carácter trascendental y de clausura plena. De un modo articulado, desde el análisis político del discurso (APD), agrego que en esta constelación de significados relacionales, parcialmente abiertos, contingentes e históricos, el carácter político del discurso se asume como parte de un juego de transformaciones/operaciones –de articulación, dislocación, antagonismo y relaciones hegemónicas– donde la distinción entre lo lingüístico y extralingüístico, es decir, entre lenguaje y práctica, queda relegado a un plano irrelevante (Buenfil, 1994; Laclau, 1993b; Laclau & Mouffe, 2011). En esta línea, reconozco la relevancia del discurso como campo de disputa de relaciones de poder y el surgimiento de lo legítimo e ilegítimo como campo de saber (Foucault, 2011c), lo que en suma puede conceptualizarse como la tríada de discurso-conocimiento/verdad-poder.

Bajo este marco, la política en tanto discurso, alude a su carácter *performativo*, vale decir, que produce aquello que nombra (Foucault, 2011c; Liasidou, 2008). Dicha condición, proveniente de la teoría de actos de habla (Searle, 1997), nos recuerda el poder que ejerce la política en su actuación, y cuyo carácter productivo establece circunstancias particulares que definen o más bien delimitan las posibilidades de actuación de las/los individuos a quienes gobierna (Ball, 1993). Cuando pienso en redes discursivas, *performativas*, que conforman ciertos modos de subjetivación de las/los individuos y determinadas formas de participación social, me refiero al encadenamiento que se articula entre distintas unidades discursivas, ya sea diferentes políticas, comportamientos sociales, o prácticas institucionales (Fairclough, 2013; Wodak & Meyer, 2003).

Ya introducidas las articulaciones discursivas en torno a diferencia, expondré algunos mecanismos de operación de la política (en tanto discurso), con el fin de relevar mi objeto de investigación. Para ello, haré uso de un movimiento entre la retórica de la

política, es decir, la política en tanto texto, su actuación a nivel institucional y los efectos que producen en la subjetividad de las/los sujetos que la política pretende gobernar.

1.2 Desde la política como documento a la política como discurso

Para ilustrar esta idea de la política como discurso expondré de un modo articulado, diferentes focos del problema a partir de tres ángulos, por un lado el texto de la política, su operación focalizada en la participación social de los grupos objetivo de la política (para lo cual haré uso de marcadores de identidad como un hilo de entrada desde el campo social), y su actuación desde las prácticas institucionales (en este caso, elaboradas y accionadas en la escuela).

A partir de este momento la idea de dispositivo ya puede ser introducida. Pues comprender estas unidades discursivas (las leyes, las subjetividades, las instituciones) como dispositivo, es decir, como redes que se entretejen en base a distintos componentes y que poseen y a la vez sostienen ciertos tipos de saber, en virtud de un propósito estratégico de relaciones de fuerza (Agamben, 2011), permitirán complejizar el análisis sin caer en una mirada reduccionista de considerar a cada uno de manera aislada.

Volvamos a la política como discurso. Pensemos en nuestro sistema educativo actual, basado en estándares nacionales, definidos como el horizonte hacia el cual debe apuntar el proceso escolar, y por tanto la enseñanza y los aprendizajes (Ley General de Educación, 2010), para finalmente ser medidos por un examen nacional, como es el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Por otra parte, los lenguajes vinculados a diversidad y a 'diferencia', vista esta última como síntesis de la diversidad (Matus e Infante, 2011), han sido introducidos en la arena educativa, bajo los discursos de inclusión. Alineados con discursos oficiales de organismos internacionales

como UNESCO[9], Banco Mundial, OCDE[10], estos intentan ampliar las fronteras de participación de las/los sujetos del sistema educativo (Rizvi & Lingard, 2013). Sin embargo, lejos de cumplir con dicho propósito, las políticas de inclusión, recurren a parámetros de normalidad/anormalidad como una manera de determinar y hacer inteligible a las/los sujetos a incluir.

Estos parámetros de normalidad-diferencia, pueden distinguirse en varias formas: Mediante el uso de la curva normal como un modo de organización, bajo el empleo del diagnóstico; a través del uso de indicadores de clasificación (categoría alumno/a prioritario); mediante la medición de estándares de aprendizaje (Annamma et al, 2013; Davis, 1995); a través del uso de discursos sexistas y heteronormativos en relación a la construcción del género como categoría que funciona en la producción de niños y niñas y su formación ciudadana (la asignación de roles en las distintas áreas sociales); y mediante el uso de discursos de blancura, pensando en la invisibilización cultural, ya sea de raza, etnia o nacionalidad.

Bajo este análisis, no es novedad alguna, afirmar que nuestro país ha sido señalado como uno de los más desiguales a nivel internacional[11] (MIDEPLAN, 2011). Inclusive, en un contexto de fuerte interpelación y cuestionamiento a nuestro sistema educativo, tampoco es revelador referirse a éste como un sistema estructural de exclusión social, en referencia a su segmentación geográfica según nivel socioeconómico, lo que genera una composición homogeneizada del alumnado de acuerdo a clase social (Bellei, 2013; Echeñique & Urzúa, 2013; García-Huidobro & Bellei, 2003; Valenzuela, Bellei, & de los Ríos, 2008).

[9] La sigla UNESCO corresponde a la abreviación en inglés de "United Nations Educational, Cientific and Cultural Organization".
[10] La sigla OCDE corresponde a la abreviación "Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico"
[11] Chile supera ampliamente el coeficiente de Gini promedio de los países OCDE (Promedio OCDE 0,31, Chile 0,51) (MIDEPLAN, 2011)

Asimismo, desde la "problemática de equidad"[12], podemos constatar la vigencia con que operan los discursos de normalidad al interior del sistema educativo y sus múltiples efectos de discriminación y exclusión referidos a distintos marcadores de identidad (sexualidad, etnia, raza, género, discapacidad y clase social, entre otros) (Becerra, 2012; Díaz & Druker, 2007; Ibáñez, 2010; INDH, 2011, 2012; Julio, 2009; OPCIÓN, 2010; Potocnjak, Berger, & Tomicic, 2011; Tenorio, 2011; UNICEF, 2006; Vega, 2013).

Ejemplo de lo anterior, es el caso de estudiantes pertenecientes a grupos originarios, quienes refieren haber vivenciado prácticas discriminatorias, tanto por sus pares, como por sus profesores (UNICEF, 2006). Asimismo, investigaciones señalan que las/los profesores mantienen creencias negativas sobre los recursos cognitivos y afectivos de estudiantes mapuches (Becerra, 2012) e inmigrantes-peruanos (Díaz & Druker, 2007), lo que se traduce en menores expectativas de aprendizaje y de proyección futura.

A lo anterior, podemos agregar los resultados de la encuesta "Educación sexual y discriminación" (MOVILH, 2013), donde las/los estudiantes refieren conocer casos de discriminación entre pares (39%), por parte de profesores (21,2%) y en reglamentos internos de los establecimientos educacionales (61,2%).

Complementariamente, sobre la participación de estudiantes con NEE, podemos encontrar que sólo el 18% recibe apoyo especializado (INDH, 2011). A esta evidencia se suman, 273 denuncias recibidas el primer semestre de 2011, respecto de irregularidades vinculadas a Proyectos de Integración Escolar (PIE), específicamente reducción de jornada escolar o expulsión de estudiantes con desórdenes conductuales (INDH, 2011) y

[12] Popkewitz y Lindblad (2000), en una revisión de literatura sobre inclusión/exclusión, emplean la categoría "problemática de equidad" para referirse a aquellos estudios que si bien cuestionan lo normativo como eje regulador del desarrollo escolar, lo realizan desde perspectivas más bien preocupadas de constatar, más que de problematizar la mantención de dicho régimen de orden, pues desde un foco aparentemente neutral, los estudios agrupados en esta categoría, comprenden la inclusión bajo una mirada binaria, contrapuesta a la exclusión y por tanto valorada como una meta a alcanzar, por lo cual la exclusión es visualizada como algo posible de eliminar. Aquí encontramos las investigaciones que generan evidencias en torno a la carencia para el logro, en cuyo análisis se emplean discursos acríticos y aparentemente neutrales, respecto de dichos principios y nociones asociadas.

el reporte entregado por la Superintendencia de Educación , donde se señala que el 51% de la denuncias por discriminación realizadas en el periodo 2013-2014, corresponde a estudiantes con diagnóstico de déficit atencional y el 18% a estudiantes con algún tipo de discapacidad física y/o intelectual, constituyendo las principales formas de discriminación escolar (SUPEREDUC, 2015).

Ahora bien, si analizamos el panorama actual del sistema educativo y las problemáticas que urgen a los Estados a generar políticas sociales de *integración* e *inclusión*, con el fin de consolidarse como países democráticos, vemos cómo el anhelo y la "ilusión" (Graham & Slee, 2007; Infante & Matus, 2009; Slee & Allan, 2001) por llegar a ser sociedades más igualitarias, o en un lenguaje más contemporáneo 'equitativas', es tensionado por las diversas evidencias que nos llevan a pensar: 'aún nos falta como sociedad'; viendo así la inclusión como un "concepto absoluto" y que en algún momento es posible su cumplimiento pleno (Popkewitz & Lindblad, 2000:35).

Siguiendo con el enfoque de la política como discurso, un elemento ineludible es la producción de conocimiento respecto de las temáticas de diferencia[13]. Al respecto, el estado del arte, nos da cuenta de una gran cantidad de evidencia posicionada desde la *problemática de equidad*. Es decir, podemos ver cómo la producción de conocimiento centrada en constatar la participación social o más bien la no participación social (conceptualizada como exclusión, discriminación, marginalización, etcétera), insiste en la incapacidad de la política actual de modificar y erradicar prácticas de exclusión a nivel de profesores y estudiantes, en cuyas principales conclusiones señalan una contradicción esencial de la política, entre los principios neoliberales y los de un Estado benefactor y la mantención de discursos normativos respecto de las diferencias sociales

[13] Si bien reconozco la complejidad de la producción de conocimiento, desde el punto de vista filosófico, lo que quiero relevar aquí es su implicancia (en tanto investigaciones, estudios y propuestas teóricas) sobre las temáticas vinculadas a diferencia, pues aun cuando la política no internaliza de un modo lineal los discursos 'académicos' o de expertos, ésta tampoco se mantiene al margen de ellos, y viceversa, pues como sostendré más adelante, tanto los discursos de la política, como los discursos académicos se ven interpelados por los discursos globalizados, existiendo un alineamiento compartido que ha hegemonizado, en cierta medida, ambos dominios (de la política y de los expertos).

(Armstrong, 2005; Breton-Carbonneau et al., 2012; Bryan, 2010; Drudy & Kinsella, 2009; Kamp & Mansouri, 2010; Lawson, Boyask, & Waite, 2013; Palaiologou & Faas, 2012; Popkewitz & Lindblad, 2000).

Lo anterior, se evidencia nuevamente en una idea *pseudoinclusiva* o retórica (Slee, 2001), como la denominan algunos autores, planteada por las políticas educativas, como se puede distinguir en la ley general de educación (Ley 20.370) o también en la Política de Educación Especial chilena[14].

> *"El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como los tratados internacionales ratificados por Chile (...) Se inspira en los principios [de] universalidad y educación permanente (...) calidad de la educación (...) equidad del sistema educativo (...) diversidad (...) integración (...) interculturalidad (...)"*
>
> (Extracto Ley General de Educación, 2009: Artículo 3º)

Pese a la retórica inclusiva, las investigaciones advierten que esta política presenta ambivalencias entre los principios de derecho y de la racionalidad de mercado (Infante & Matus, 2009; Infante, Matus & Vizcarra, 2011), entre la inclusión y la integración (López, Julio, Morales, Rojas, & Pérez, 2014), entre el modelo médico y el avance hacia el modelo social (Infante & Matus, 2009), lo que finalmente termina por promover un discurso centrado en el/la estudiante con NEE y su (dis)capacidad, condición definida principalmente por un diagnóstico, siendo este último un elemento clave del proceso de inclusión. Esto resulta problemático, pues tales discursos nombran (y por tanto,

[14] El término educación especial, en el caso chileno, si bien se originó como una modalidad educacional alternativa y separada físicamente de la modalidad de educación regular (por medio de la formación de escuelas especiales y de una marco legislativo regulatorio propio), posteriormente amplió sus fronteras hacia los discursos, primero de integración escolar, y posteriormente, a los de inclusión educativa. Bajo estos nuevos enfoques, y como parte del organismo ministerial central, la Unidad de Educación Especial, se hizo cargo de la elaboración de políticas tanto de educación especial propiamente tal, como del marco político de integración escolar e inclusión (generación de Programas de Integración Escolar (PIE), orientaciones, etcétera). Por lo tanto, en este trabajo hago referencia a las políticas de educación especial, particularmente desde las líneas de inclusión educativa.

producen), ciertos tipos de estudiantes, las/los con NEE y aquellos que no la presentan, cuyo resultado conduce a la mantención de prácticas clasificatorias basadas en criterios normativos, en este caso provenientes del saber biológico-médico, contraponiéndose al principio de inclusión referido por la política y fijando de un modo parcial el significado de inclusión a los discursos de normalidad-discapacidad, lo cual restringe y excluye una serie de otras posiciones o demandas que reclaman y disputan dicho término. Ejemplo de ello es el siguiente extracto de la política nacional de educación especial chilena[15]:

> *"El propósito es que todos ellos*[16] [los estudiantes con NEE] *participen al máximo del currículo común y de las actividades escolares, para lo cual se debe adoptar un enfoque de evaluación que tenga como finalidad identificar las necesidades de los alumnos en términos de los apoyos y ayudas que necesitan para progresar en el currículo. Esto no significa dejar de considerar en el proceso de evaluación la incidencia de determinados aspectos de base biológica y/o limitaciones del individuo en su desarrollo y en la capacidad para aprender y relacionarse con el entorno"*
>
> (MINEDUC, 2005c, p. 38).

Asimismo, la política entendida como discurso, nos orienta a considerarla como régimen de verdad, en cuya operación establece cierta verdad como premisa, un cierto orden que bajo ciertas circunstancias opera de un modo *performativo* sobre las/los individuos vinculados a ésta (en este caso actores educativos), configurando de este modo ciertas subjetividades, ya sea como agente o sujeto de la política (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011b). Dicha verdad-conocimiento, es admitida y reinstalada por las/los sujetos, en cuya operación, las/los actores educativos la corporeizan y la actúan, produciendo y reproduciendo ciertas nociones de diferencia, particularmente, de acuerdo a criterios normativos. Esto se ve reflejado en una análisis de entrevistas a profesores

[15] En este caso, hago referencia a la Política de Educación Especial, pues hasta el año 2015, la política de inclusión se circunscribía a esta normativa. En Junio de 2015, se promulga la Ley de inclusión escolar, la que como analizaremos más adelante, se restringió específicamente a asuntos más bien de tipo económico, pues la inclusión en este caso, es delimitada a tres demandas específicas: Fin al lucro, fin a la selección y fin al copago de las familias (MINEDUC, 2015c).

[16] El énfasis es propio.

novatos respecto de sus representaciones sociales acerca de las/los estudiantes con NEE (Apablaza, 2014). En este estudio exploratorio, se desprende una visión contradictoria sobre las diferencias sociales/culturales, en relación al impacto en la práctica docente, en la que prevalece la mantención de discursos estrechamente vinculados al déficit. Esto se ejemplifica en la siguiente cita de entrevista a un profesor de aula regular, donde la distinción que pretendo relevar es la relación entre sus nociones acerca de cierto grupo de estudiantes y su actuación en el campo pedagógico:

> *"…Obvio que desde el momento que tengo niños que son diferentes con distintos tipos de problemas, tengo que retrasar un poco la clase…"*
> *(D. I, Apablaza, 2014)*

Esta cita nos ejemplifica el modo en que la política opera, pues como señalé anteriormente, los discursos de diferencia propuestos por la política en referencia a un "*ellos"* (estudiantes con NEE), conceptualizados bajo el supuesto que poseen ciertas condiciones biológicas que dificultan su capacidad de aprendizaje y socialización, son afirmados y reproducidos por el profesor entrevistado ("*niños que son diferentes"*), donde dicha corporeización produce efectos no sólo en la manera de pensar al *otro diferente,* sino también en sus prácticas pedagógicas, como en este caso se enuncia *"retrasar"* la clase, lo que refleja la internalización de discursos basados en el déficit cuando se refieren a estudiantes con NEE.

Otro elemento en cuestión, es la relevancia que cobran los discursos económicos y de mercado al momento de materializar la política. Visto desde el APD, estos discursos se articulan antagónicamente[17] con los discursos de derecho, lo que finalmente termina por

[17]Por *Antagonismo* hago referencia a la noción analítica propuesta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe desde la perspectiva del APD. Correspondería "al vínculo que se establece entre dos subjetividades que se niegan recíprocamente" (Buenfil, 1994, p. 19). En este caso, el antagonismo no pertenece al plano de lo empírico, sino más bien de lo simbólico, funcionando como los límites mismos de la objetividad, pues de este modo actúa como la imposibilidad de que la sociedad llegue a constituirse como una identidad plena, su función es subvertir aquello que el lenguaje intenta fijar, por lo que en sí, este elemento teórico, sería en un sentido, los límites de la exterioridad y al mismo tiempo, como condición de producción de la misma.

debilitar los principios de derecho que inicialmente se enuncian como pilares fundamentales de esta. Un ejemplo de ello es el reglamento de la política nacional de educación especial conocido como el Decreto 170 (MINEDUC, 2009a), cuyo propósito es:

> *"…regula 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 NEE y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial…".*
>
> (Extracto Decreto 170, p. 1).

Esta relación de antagonismo, surge como resultado de las relaciones de fuerzas discursivas que se confrontan en el terreno social (Laclau, 1993b, 1996) –en este caso educativo– pues la inclusión como término altamente disputado[18], para el caso de la política, ha sido inscripto y fijado parcialmente a los discursos de derecho, no obstante, en el mismo marco jurídico, al ser materializado se ve amenazado y en consecuencia, dislocado por los discursos de racionalidad económica, que terminan por desplazar los discursos de igualdad y de no discriminación, tal como eran significados en base a la perspectiva de derecho, superponiéndose en su lugar, los discursos del mercado.

Hasta ahora hemos visto los modos en que opera la política en sus distintas dimensiones; como política de Estado, en la organización de las relaciones sociales y de participación en determinados campos de actuación como la escuela y los efectos que traen consigo sobre la producción de sujetos. Ahora bien, tal como señalé anteriormente, la noción de discurso alude a una complejidad mayor, pues su carácter constitutivo de lo social dice relación con dos elementos más de la tríada, las relaciones de poder y los sistemas de verdad-conocimiento, los que en su conjunto, configuran el entramado político, social,

---

"Si la lengua es un sistema de diferencias, el antagonismo es el fracaso de la diferencia y, en tal sentido, se ubica en los límites del lenguaje y sólo puede existir como disrupción del mismo" (Laclau & Mouffe, 2011, p. 168).

[18] En un análisis posterior, me referiré a este como "significante vacío", noción de intelección proveniente de la perspectiva del APD, y que profundizaré más acuciosamente.

contingente que delimita los procesos de subjetividad en las/los individuos (Foucault, 2011a; Lemke, 2011).

Al respecto, la producción de conocimiento juega un papel fundamental en dicha operación, pues como campo de desnivelamiento –necesario para la configuración de lo social– opera como superficie de confrontación de totalidades discursivas, es decir, de regímenes de saber-conocimiento, que como resultados de actos de poder, llegan a constituirse en un dominio discursivo 'fundamental' o de verdad (Foucault, 2011b), en cuya cristalización suturan y elaboran (de un modo contingente y parcial), la aparente 'objetividad' o 'realidad' social, determinada por particulares sistemas de orden, reglas, nociones de lo que se incluye/excluye y de formas de identificación de sujetos (Laclau, 1993b). Por tanto, resulta necesario reconocer el carácter político de lo social, y con ello los sistemas de poder que se ejercen en la producción del conocimiento académico-científico, particularmente en las sociedades modernas. Tales redes discursivas, son puestas en circulación e implantadas como determinados regímenes de verdad que configuran ciertos modos de actuar y ciertas ideas de sujeto dentro de lo que es legítimo e ilegítimo en un particular orden social (Allan, 2003; Baez, 2004; Ball, 1993), configurando así el marco normativo que rige en nuestra sociedad.

En este sentido, la literatura internacional nos presenta un prolífero y vasto campo de investigación que estudia, desde distintas perspectivas, las temáticas vinculadas a *normalidad,* con foco en propuestas teóricas de *diversidad, diferencia e inclusión.* Así podemos hallar líneas de investigación como las corrientes de NEE (Barr & Smith, 2009; Berlach & Chambers, 2011; Drudy & Kinsella, 2009; Norwich, 2002; Slee, 1993, 2008), de interculturalidad (Breton-Carbonneau et al., 2012; Bryan, 2010; Duschatzky, 1996; Engelbrecht, 2006; Palaiologou & Faas, 2012; Youdell, 2006), de inclusión social (Popkewitz & Lindblad, 2000), de estudios de raza (Baez, 2003a, 2003b; Kamp & Mansouri, 2010), de género y de sexualidad (Ahmed, 2009; Allan, 2003, Duggan, 2004; Talburt & Rasmussen, 2010; Youdell, 2010) , entre otros.

Aun cuando existe amplia variedad de perspectivas de investigación en torno a este tema, vemos cómo gran parte de la producción de conocimiento es parte implicada de racionalidades que mantienen y reproducen discursos institucionales de organismos internacionales, considerado este modelo, como una suerte de hegemonía conceptual globalizada, donde una de las corrientes, hasta ahora dominante, es la de NEE (Apablaza, 2015), cuyas bases teóricas provienen del campo de la psicología tradicional, donde a su vez, los sistemas de razón que subyacen al conocimiento elaborado, se centran en las diferencias culturales y sociales, en oposición a una idea hegemónica de normalidad, es decir, desde un centro privilegiado que responde a ciertos principios ideológicos que terminan por naturalizar el campo y neutralizar los discursos de normalidad. Dicha racionalidad, trae consecuencias positivas/afirmativas sobre tales discursos, dado que al neutralizar y en consecuencia, excluir asuntos como las relaciones de poder y el carácter político del conocimiento académico, se le ubica en un lugar donde no es posible cuestionar.

Chile en dichas temáticas, ha mantenido un ritmo de avance dinámico en sus políticas educacionales de acuerdo a los lineamientos dictados por organismos internacionales, especialmente en el ámbito de educación especial (Fundación Chile, 2013; López *et al.,* 2014). En esta línea, son escasos los estudios que problematizan los discursos de diferencia a nivel educativo y se restringen principalmente al área de educación especial (Apablaza, 2015), donde podemos encontrar análisis de políticas públicas (Díaz & Druker, 2007; Infante & Matus, 2009; López et al., 2014), de formación de profesores (Matus & Infante, 2011; Tenorio, 2011) y del proceso de integración/inclusión de las/los estudiantes con NEE en el ámbito escolar (Becerra, 2012; Díaz & Druker, 2007; Ibáñez, 2010).

Estos discursos sostenidos en el campo académico, reafirman lo que intenté retratar anteriormente respecto de la problemática de la política de inclusión, es decir, la persistencia de prácticas de exclusión en la escuela, corroboran la relación productiva

que la política tiene sobre la mantención de prácticas sociales de exclusión o de marginalización. O dicho de otra manera, mientras la política insista en sostener los discursos de diferencia desde posturas afirmativas, categorizantes y esencialistas (basados en criterios de objetivación del sujeto de la política), y continúe sin cuestionar las condiciones de base que producen tales diferencias, las prácticas de exclusión y de discriminación, continuarán operando, y más aun, tal como nos señala Ahmed (2009), seguirán en funcionamiento, pero esta vez con mayor sutileza y enmascaramiento, pues al ser introducidos los discursos de diferencia, al alero del lenguaje 'neutral' de *diversidad* o de *inclusión*, pareciera que los asuntos de exclusión ya han sido abordados y por consiguiente, resueltos (o más preciso, 'en camino a ser resueltos').

Específicamente, en el caso chileno, donde la inclusión se ha remitido a enfatizar los discursos de educación especial, la articulación productiva entre la política y las prácticas sociales a las que me referí anteriormente, se distinguen con mayor nitidez, pues tal como señala Infante (2010), "la objetivación de la diferencia permite abordar la inclusión desde los alumnos que eran sujetos a prácticas de exclusión y oscurece el centro, dejándolo libre de cuestionamiento" (p. 290).

Por lo tanto, dichos planteamientos corroboran la persistencia de prácticas de exclusión en la escuela, que operan de forma legitimada y enmascarada con la política existente (Infante, 2010), producto de las categorizaciones diagnósticas como condición necesaria para acceder al derecho a una educación de calidad.

Todo este panorama actual, en torno a la política como discurso y al uso e importancia que se le asignan a los discursos vinculados a normalidad-diferencia, realza la necesidad de cuestionar los modos tradicionales en el que se llevan a cabo las investigaciones y la producción de conocimiento en torno a estas temáticas, pudiendo comprender así, la relevancia de estudiar las políticas y su operación a partir de otras perspectivas, desde

miradas que intenten remover aquellos discursos que han sido considerados como sedimentados.

De un modo relacionado, el prisma que aquí propongo posibilita elucidar los mecanismos que han facilitado la inscripción y mantención (*in*)visible del estatus que gozan los discursos de normalidad, gracias a la aparición de términos como *diversidad, diferencia e inclusión*, los cuales han sido relevados como una red de lenguajes que ponen en cuestión y supuestamente se distancian de los discursos normativos, apareciendo como 'neutrales', 'agenciadores' y 'liberadores' de aquellos grupos que históricamente han sido oprimidos o segregados (Ahmed, 2007, 2009; Baez, 2004; Davis, 1995). No obstante, tal como introduje anteriormente, si rastreamos los orígenes del lenguaje de normalidad, su historia y el contexto actual en nuestro sistema educativo, nos damos cuenta de su innegable vigencia, su indiscutible deseabilidad y los efectos que trae consigo su permanencia.

A modo de síntesis, examinar la política educativa, bajo el enfoque de la política como discurso, nos permite distinguir y develar la persistencia de discursos hegemónicos normativos acerca de las diferencias culturales y sociales, cuyas lógicas de categorización, basadas en criterios de normalidad (de objetividad), constituyen performativamente, determinadas prácticas y subjetivaciones en las/los actores educativos, manera de pensar que restringe las posibilidades de acción y participación en las/los sujetos. Ciertamente, mientras persistan estas formas de comprender la diferencia en la política educativa, como categoría fija y subsumida a la normalidad, ésta tiene escasas oportunidades de ser cuestionada y a su vez transformada.

En este sentido, realzo la necesidad de analizar los mecanismos de producción, operación y articulación de la política en tanto discurso, su corporeización y actuación por parte de las/los actores educativos, y las prácticas discursivas que estos y estas

accionan, para así problematizar los mecanismos en los cuáles se producen, reproducen y circulan las diferencias en la escuela.

Por consiguiente, relevo la necesidad de estudiar las políticas educativas de inclusión/diversidad[19], como dispositivo discursivo-*performativo*, con el objeto de comprender los mecanismos en que opera la política al interior de la escuela y cómo las/los actores educativos (profesores, directores, sostenedores), en tanto sujetos y actores de la política, se apropian de ésta, la corporeizan ("*embodiment*") y actúan, desplegando tecnologías de gobierno, las que a su vez coaccionan procesos de subjetivación en las/los estudiantes.

Finalmente, enfatizo que volcar la mirada hacia la vigencia innegable de la normalidad, nos permitirá trastocarla y cuestionarla para así devolverle su carácter parcial y no trascendental, por lo que interesarnos en los discursos que circulan en torno a diferencia en la operación de las políticas educativas, expondrá los sistemas de razón que han modelado y fijado la aparente inmovilidad de lo regímenes normativos.

A continuación expondré el marco contextual que sustenta las políticas educativas desarrolladas en torno a diferencia, en Chile. Me interesa situar el contexto local chileno; específicamente la organización del sistema educativo, su estructura política y económica para posteriormente exponer el marco político vinculado a diferencia, sus orígenes y cambios relevantes en las última décadas y por último, enfatizar sobre las orientaciones, lineamientos centrales, estrategias y normativas desplegadas para su implementación.

[19] La delimitación del corpus de análisis se centrará en la categoría 'Políticas de diversidad/inclusión' (elaborada bajo mi autoría). Adelanto esta decisión procedimental para dar mayor coherencia a mi objeto de investigación, pues es a partir de la racionalidad de las políticas de acción afirmativa (basadas en marcadores de identidad), sobre la cual se han construido los marcos normativo-jurídicos en el caso chileno. En esta categoría incluyo las políticas educativas vinculadas a aquellos marcadores de identidad que me parecen más problemáticos de analizar hoy en día, por su relevancia, sus efectos e intereses políticos. Estos son: Discapacidad, clase social, género, sexualidad, etnia y migración.

2. Neoliberalización de las diferencias: Políticas de diversidad/inclusión en Chile

Proponerme analizar las políticas de diferencia como han sido elaboradas, inevitablemente me conduce a la idea de "acción afirmativa", pues las políticas culturales contemporáneas han sido desarrolladas bajo el reclamo de la identidad, como una forma de hacer frente a la exclusión, a la injusticia y a la lucha por el reconocimiento y reivindicación de derechos. No obstante, poner el acento en la identidad o en la justicia para ciertos grupos situados en una condición de exterioridad (Otros), a partir de un centro privilegiado, resulta problemático en varios sentidos.

Por un lado, esta racionalidad sostenida por las políticas identitarias –propias de las sociedades democráticas liberales– aborda los asuntos de diferencia a partir del lenguaje de *tolerancia,* en cuyo argumento sitúa la problemática de las diferencias de acuerdo a tres posibles raíces: basado en un origen individual o personal (identitario), como un conflicto cuyas raíces son inherentes a las diferencias naturales, culturales, raciales o étnicas, o en la interrelación de ambas (Brown, 2008). Poner el acento en la inequidad o en la injusticia de ciertos grupos sociales, traslada el problema hacia un asunto individual o de prejuicio, más que cuestionar las condiciones histórico, contingentes, políticas y por tanto de poder, que producen a ciertos individuos como *diferentes, Otros,* como objetos de inclusión o de tolerancia. Por tanto, tal como nos señala Brown (2008), esta racionalidad de los gobiernos liberales contemporáneos, es vista como una despolitización del fenómeno, estrategia de gobierno cuyos fines se orientan a legitimar discursos neoliberales de políticas tecnocráticas, basadas en una racionalidad instrumental, despojada de los actos de poder y donde los discursos de justicia, igualdad y tolerancia, son trabajados como un dominio *moral*, más que político.

Asimismo, esta despolitización de los discursos vinculados a diferencia*,* provoca una articulación positiva y productiva con el proyecto neoliberal, pues por un lado, la aparente separación entre la racionalidad económica y las políticas culturales, han

facilitado la consolidación del neoliberalismo, bajo los principios de libertad, individualismo y consumismo, donde la proliferación de grupos identitarios, separados de los asuntos económicos, han permitido oscurecer la agenda de disminución del Estado y han permitido impulsar las políticas económicas como principios trascendentales, incluso para las demandas de derechos civiles-identitarios (Duggan, 2004). Y por otro lado, estos mismos principios –de individualismo (la moral ciudadana de *tolerar*) y de racionalidad de mercado (configuración de la vida social y del sujeto basado en lógicas empresariales o de consumo)– llevan a configurar como un plano disociado y anexo, las políticas culturales desde lógicas de representación analíticamente equivalentes, esencialistas o de totalización acerca de la construcción de determinados grupos culturales (por ejemplo: referirse al mundo árabe sin distinciones asociándolo *a priori* a grupos extremistas, obviando las posibles y muy probables, interseccionalidades de su historia, contingencia, opciones culturales, religiosas, raíces étnicas, entre otros. O en nuestro caso, vincular nuestros pueblos originarios a grupos extremistas violentos, como el caso del pueblo mapuche, o la relación por clase social acomodada/pobre asociada al opuesto honestidad/delincuencia). Esta reducción, como sostiene Brown (2008), cancela la participación de la economía, de las relaciones de mercado, de la implicancia del Estado o del elemento histórico, como condiciones de producción de los conflictos o inequidades asociadas a dichos grupos. En sus palabras, "se elimina el colonialismo, el capital, la estratificación por clase o casta y la dominación política externa desde la explicación del conflicto o la inestabilidad política. En su lugar, la "cultura" es emplazada para explicar los motivos y aspiraciones que condujeron a ciertos conflictos" (p. 20).

En una línea similar, en este proceso afirmativo, los discursos en torno a las políticas de identidad –en el campo educativo– se han refugiado en conceptos como *diversidad* como un modo de neutralizar los lenguajes vinculados a diferencia (Ahmed, 2007; Baez, 2004; Infante et al., 2011), pues hablar de las/los sujetos que ocupan el lugar de 'El/La diferente' o del 'Otro', inevitablemente remiten a una idea poco atractiva retóricamente,

de una posición subalternizada o subyugada a otro/otra privilegiada, de un problema que así como fue producido y aprendido, puede ser *deconstruido* y re-aprendido. En cambio hablar de *diversidad*, otorga mayor relevancia al rescate de las particularidades, pero desde un foco en lo universal, en un plano despolitizado y neutral, eclipsando así las relaciones de poder existentes que participan en dichas construcciones.

Expresiones como "todos y todas somos distintos o distintas" por tanto hay que "aceptar y respetar tales diferencias", es un ejemplo de cómo se piensan las diferencias culturales hoy día en la política pública, a partir del lenguaje de *tolerancia;* y cómo éstas son neutralizadas. Pues como señalaba anteriormente, en esta configuración discursiva, las relaciones de poder se ocultan tras la idea constitutiva, natural, biológica del ser distinto, o bien las condiciones de producción que llevan a configurar estas diferencias son invisibilizadas u omitidas otorgándole un poder de fijación e inmutabilidad (Brown, 2008; Infante et al., 2011).

Este "sistema de razonamiento sobre diferencia" de acuerdo a como Infante et al. (2011) lo denominan, ha penetrado y conformado el eje discursivo central del marco político chileno de diversidad/inclusión, y más aun podríamos decir que dicha configuración, y discursos puestos a circular, conforman un mecanismo de operación y regulación, íntimamente vinculado al neoliberalismo, pues pensar de esta manera las diferencias culturales, permite perpetuar ciertos regímenes de poder que contribuyen a producir sujetos con ciertos atributos que refuerzan el sistema de mercado, es decir, sujetos disciplinados, eficientes y productivos (Infante et al., 2011).

Es importante aclarar, que este proceso de neoliberalización no es una cualidad aislada de las políticas vinculadas a diferencia, sino más transversal aún, la instalación y profundización de los principios de mercado, es un hecho constitutivo de nuestro sistema educativo chileno. Más aún, es justamente uno de los puntos críticos, por el cual hoy se están generando una serie de reformas educacionales. Por lo tanto, me referiré a la

organización del sistema educativo chileno, dado que dicha estructura nos permitirá comprender el desarrollo de las políticas que me interesan examinar y sus mecanismos de operación en juego.

2.1 La educación de mercado: un bien de consumo

"requerimos, sin duda, en esta sociedad moderna una mucho mayor interconexión entre el mundo de la educación y el mundo de la empresa, porque la educación cumple un doble propósito: es un bien de consumo tener más cultura, poder aprovechar mejor los instrumentos y las oportunidades para la realización plena y personal de las personas. Pero también la educación tiene un componente de inversión."
(Declaración Presidente Sebastián Piñera, 19 de Julio 2011 en el marco del Movimiento Estudiantil).

La polémica expresión del empresario chileno y en ese entonces Presidente del país, sobre la educación como bien de consumo, si bien fue mediática y políticamente poco estratégica, era un fiel reflejo de nuestro sistema educativo actual y de los principios que lo rigen: *globalización, mercantilización y libre mercado* (Bellei, 2015).

El sistema educativo chileno, actualmente en crisis y bajo una profunda revisión y transformación, como resultado de las fuertes convulsiones sociales precipitadas en gran parte, por dos movimientos estudiantiles clave, la denominada Revolución Pingüina del 2006 y el movimiento estudiantil del 2011.

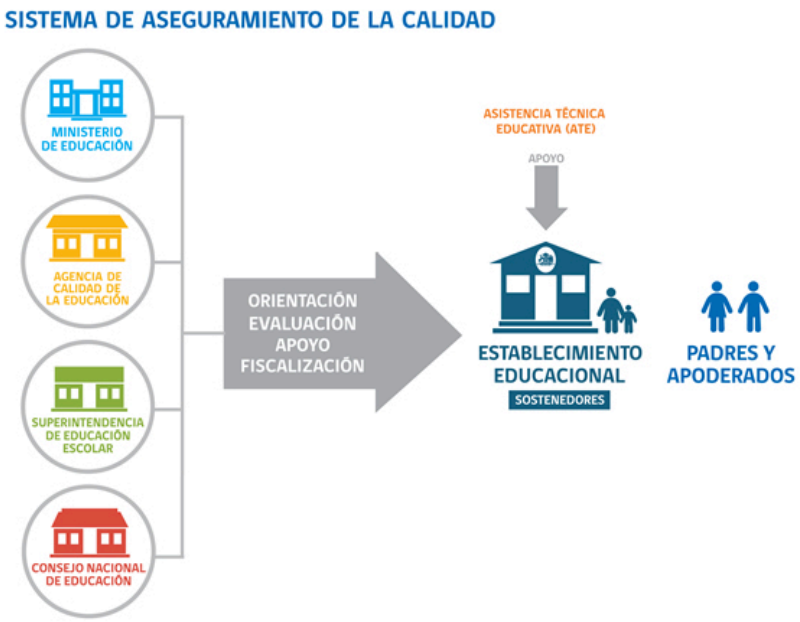
Más allá de las demandas estudiantiles levantadas por la Revolución Pingüina (2006), su gran logro fue poner el tema de educación como un punto prioritario dentro de la agenda político-legislativa. No obstante, aun cuando lograron la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE, 1990), su fracaso –a ojos de las/los estudiantes secundarios– fue la reforma alcanzada, específicamente el Sistema de Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SNAC), pues para las/los

estudiantes, esta reforma no contenía las transformaciones profundas por las cuales luchaban, referidas principalmente a la desmunicipalización y a una educación de calidad para todos/todas y peor aun, la nueva reforma profundizaba aún más, las lógicas de mercado[20] que se habían iniciado durante la dictadura cívico-militar a partir del año '80.

Con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en el 2009 (Ley Nº 20.370) que deroga la LOCE y la Ley 20.529 (2011), se creó una nueva institucionalidad en la educación chilena denominada SNAC. Esta reforma se centraba en 4 componentes clave: 1) una nueva institucionalidad educativa (ver figura 1) 2) un curriculum basado en estándares 3) medición de la calidad de los aprendizajes por medio de exámenes nacionales estandarizados (SIMCE) y 4) un sistema de administración basado en el modelo de rendición de cuentas o *accountability* (Bellei, 2015; Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2010; Carrasco et al., 2015; Martinic & Elacqua, 2010).

[20] Por lógicas de mercado en la educación, hago referencia a aquellas políticas que inspiradas en modelos neoliberales, han intensificado sus procesos de financiamiento y administración en base a la operación de las fuerzas de mercado, configurando el campo educativo y su institucionalidad bajo una línea de *managerialización* y de dinámicas de competencia. Esta racionalidad de gobierno, transforma la institucionalidad educacional completa: reducción del aparato Estatal, privatización de los servicios educacionales, estimulación de las escuelas por la competencia bajo una mirada de negocio y de autogestión, y transformación de las familias, desde actores sociales a consumidores (Ball & Youdell, 2008; Power & Frandji, 2010).
En el caso chileno, la internalización de lógicas de mercado se materializó inicialmente durante la dictadura cívico-militar, provocando serias consecuencias sobre el sistema educacional. Las principales acciones fueron: Descentralización de la administración estatal de las escuelas, delegándolo en los gobiernos municipales locales en un comienzo (denominada municipalización de la educación), y posteriormente ampliándose al ámbito privado, mediante el financiamiento compartido; se puso en marcha un sistema de financiamiento de *voucher* (subsidio a la demanda), lo cual le otorgó la condición de *cuasi-mercados* al sistema; e introdujo una serie de mecanismos de control y de administración propios del mundo empresarial, denominado *managerialización* (políticas de rendición de cuentas, sistemas de medición de desempeño y elaboración de ranking) (Bellei, 2015; Carrasco et al., 2015). Complementariamente, otros dos componentes clave anudan nuestro sistema educacional de mercado, me refiero a la libertad de enseñanza (la cual salvaguarda la autonomía de la escuela respecto de la elaboración de sus proyectos educativos, lo que como veremos posteriormente tendrá efectos negativos sobre la entrada de los discursos de inclusión/diversidad) y, la libertad de elección de escuelas por parte de las familias (lo cual asegura que estos agentes se comporten como verdaderos consumidores de la educación, estimulando dicho comportamiento mediante el uso de la información de medición de los desempeños de las escuelas como mecanismo de escrutinio público, cuya lógica de base es la estimulación de la competencia entre escuelas) (Carrasco, 2013b; Carrasco et al., 2015; Seppänen, Carrasco, Kalalahti, Rinne, & Simola, 2015).

Figura 1.1: Nueva institucionalidad de la educación chilena



Fuente: Ministerio de Educación (MINEDUC, 2014)

Con esta nueva institucionalidad se consolida el proyecto político neoliberal gestado durante la dictadura militar, cuyo principal eje de organización, fue el desbaratamiento del aparato estatal, en este caso minimizar al máximo el poder representado por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Bajo este propósito, la reforma de 1981 trajo consigo dos cambios determinantes, la descentralización de la educación pública hacia la administración de nuevos sostenedores (municipalización y particulares subvencionados) y la introducción del sistema de *voucher* o financiamiento a la demanda, cuyo principio de base era establecer un sistema de *cuasi mercado*, mediante la estimulación del mercado educacional, orientado específicamente al aumento de la competencia entre los establecimientos educativos con el fin de capturar mayor matrícula (*voucher),* bajo el supuesto (al igual que en una lógica de mercado), de alcanzar mejoras en la calidad educacional (Carrasco et al., 2015); supuesto que ha sido fuertemente desbaratado de acuerdo a los efectos monitoreados ampliamente en los últimos 30 años (bajos desempeños de aprendizaje, aumento de la brecha respecto de los

resultados según clase social, intensificación de prácticas de lucro en la educación, entre otros). En efecto, con el tiempo esto nunca se logró, más bien se profundizaron las brechas de desigualdad en términos de calidad y de segregación social (Bellei, 2007; Bellei et al., 2010; Cornejo, 2006; Donoso, 2005; Valenzuela et al., 2008; Waissbluth, Arredondo, Quiroga, & Diez, 2010).

Con el término de la dictadura, los avances en educación fueron sustantivos en cuanto a cobertura, financiamiento e inclusión social (Cornejo, 2006), no obstante hubo temas que no fueron abordados seriamente, sólo hasta el segundo movimiento estudiantil del 2011, particularmente los asuntos referidos a la calidad y al sistema de financiamiento de la educación (sistema *voucher* y *desmunicipalización*[21]).

La consolidación de una reforma basada en estos 4 componentes (curriculum estandarizado, nueva institucionalidad educativa, medición y *accountability*), se fue gestando paulatinamente hasta materializarse en nuestro actual sistema educativo. En primer lugar, la nueva institucionalidad educativa, conformada por 4 organismos: MINEDUC, Consejo Nacional de Educación, Superintendencia de Educación, encargada de la fiscalización de recursos financieros y requisitos de operación (MINEDUC, 2014d), y la Agencia Nacional de Calidad de la Educación, encargada de evaluar, orientar e informar al sistema educativo y a la comunidad, en pos de una mejor calidad (MINEDUC, 2014a).

Y en segundo lugar e íntimamente articulado con lo anterior, la reforma basada en estándares, trajo consigo 3 componentes: 1) componente de articulación: estándares (en

[21] La demanda denominada "Desmunicipalización", se orienta a un cambio sobre el sistema de administración de los establecimientos educacionales, que hoy en día se encuentra en manos de los municipios. Se plantea un traspaso de las escuelas hacia el Estado, bajo el principio de educación pública. Actualmente, se encuentra en etapa de tramitación por parte del Congreso, un Proyecto de Ley que crea el Sistema de Educación Pública o bien llamado de Desmunicipalización de la enseñanza escolar (MINEDUC, 2015e). Este consiste en la creación de los Servicios Locales de educación (SLE), entidades públicas y de carácter autónomo, destinadas a responsabilizarse de la administración de las escuelas y liceos públicos, excluyendo de esto a los sostenedores privados (Muñoz, 2015).

el ámbito de aprendizaje, desempeño de profesores, sostenedores y directivos), rendición de cuentas y sistema de sanciones. 2) Componentes de base educativa: la evaluación de los estándares de aprendizaje por medio de pruebas nacionales censales (SIMCE) y su intensificación en los últimos 5 años, la clasificación de las escuelas en base a los resultados principalmente del SIMCE y los usos públicos de dicha información y la asistencia técnica educativa externa (ATE) como una forma de externalización de los servicios de apoyo y orientación técnica de las escuelas. 3) Componentes de base institucional-financiera: la fiscalización de los recursos y del funcionamiento conforme a la legislación vigente (cumplimiento de requisitos de reconocimiento oficial) (Espínola & Claro, 2010).

Todo este marco regulatorio ha sido fuertemente cuestionado por sus efectos, tanto por las medidas que tomaría el Estado frente a la medición de los resultados de las escuelas, como por el impacto que tendría en la libertad de elección de escuelas por parte de las familias (Flores & Carrasco, 2013). En suma, la lógica de mercado en la educación, se cristalizó bajo el despliegue de diversas tecnologías de gobierno, que operan simultáneamente: modelo basado en estándares, un fuerte componente de *accountability*, intensificación de las mediciones y profundización de la privatización a través de mecanismo como la elección de escuelas por parte de las familias (*school choice)*, un *cuasi-mercado* de subsidio a la demanda y las ATEs (Carrasco, 2013a, 2013b; Carrasco et al., 2015). Esta nueva gubernamentalidad produjo ciertas transformaciones en las prácticas educativas centradas en responder a dichos dispositivos.

Ahora bien, cabe preguntarnos ¿cómo se articula este sistema educacional de mercado con las políticas de inclusión/diversidad? ¿cómo interactúan las racionalidades de gobierno basada en principios de mercado y una mentalidad de gobierno basada en los principios de derecho? y ¿cómo los discursos de diferencia se elaboran en este escenario?. Estas son preguntas que abordaré a lo largo de este trabajo, no obstante, en esta primera aproximación podemos anticipar algunas relaciones en juego.

En esta línea, quiero referirme a algunas distinciones sobre la interrelación entre la gestión de las diferencias culturales y la lógica de mercado. En primer lugar, el modo en que se elaboran las políticas de identidad ligadas a inclusión responde a una racionalidad eminentemente económica, la que opera en varias dimensiones. Por un lado, el financiamiento se establece mediante el sistema de subvención adicional y diferencial de acuerdo a un criterio específico que es el diagnóstico, es decir, en base al cumplimiento de ciertos requisitos y condiciones basados en un diagnóstico individual (clínico principalmente), se asigna un incremento a la subvención general. De esta manera se asignan recursos diferenciados, según la 'complejidad' del diagnóstico que porta el/la estudiante, o en un lenguaje más oficial, de acuerdo al tipo de NEE (transitoria o permanente) que el/la estudiante posea (por ejemplo: un estudiante con diagnóstico de Trastorno específicos de lenguaje, que entra en la categoría de NEE de tipo transitoria, tendrá menor incremento de subvención, respecto de un estudiante con discapacidad visual o auditiva, que entra en la categoría de NEE de tipo permanente y de mayor complejidad). Con esta lógica, se establece un criterio de valor económico diferencial no sólo respecto de sus pares sin NEE, sino también respecto de las distinciones que se hacen al interior de las mismas diferencias, es decir, se podría pensar en que hay estudiantes sin NEE de menor costo y estudiantes con NEE de mayor costo, y a su vez, diferencias de bajo costo y diferencias de mayor costo para la escuela.

Otra dimensión es la delimitación de cupos de estudiantes con NEE, por curso. El decreto 170 que regula el funcionamiento de los PIE (MINEDUC, 2009a) establece un máximo de 7 cupos para NEE por curso, específicamente 5 estudiantes con NEE de tipo transitoria y 2 con NEE de tipo permanente, bajo la lógica de establecer un piso mínimo necesario para financiar el apoyo de especialistas y que bajo un enfoque inclusivo, su acción se viera generalizada al grupo-curso completo. No obstante, veremos los efectos de selección y exclusión que traen consigo dicha normativa.

Asimismo, un ejercicio similar puede ser aplicado en las políticas orientadas a clase social, específicamente a estudiantes que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, catalogado bajo la etiqueta 'alumno prioritario' o 'vulnerable'. La Ley de Subvención Escolar Preferencial (conocida como Ley SEP) (MINEDUC, 2008b), establece un sistema de financiamiento, basado en un incremento adicional de la subvención general, para 'corregir' los efectos de 'desigualdad social', bajo el supuesto que las escuelas que cuentan con mayor concentración de estudiantes 'vulnerables', requieren mayor financiamiento porque es más costoso educar estudiantes en ese contexto, que aquellas que no lo tienen. De esta manera, nuevamente se abre el debate a pensar de qué forma la racionalidad económica va instalando nuevas lógicas y nuevos efectos sobre la configuración de ciertas culturas escolares, pues la distinción de estudiantes 'vulnerables' o 'prioritarios', obedece a la lógica de mercado que acompaña nuestro sistema educacional, al margen de la necesidad de instalar tales categorías al interior de la cultura escolar.

En contraste, vemos cómo esta racionalidad se posiciona en un lugar primario para la actuación de la política, pues aquellas políticas que no cuentan con un importe económico significativo, no resultarán 'atractivas' para ser aplicadas o internalizadas dentro de los programas de gobierno local. Un ejemplo de ello es la política de interculturalidad, que como veremos más adelante, pierden fuerza o difícilmente son consideradas, incluso en lugares donde existe mayor concentración de personas pertenecientes a pueblos originarios, como es el caso de la comuna en estudio.

Todo este panorama da cuenta de una relación estrecha entre las políticas educativas vinculadas a diferencia y la racionalidad de mercado, y en consecuencia en la producción de las diferencias sociales y culturales en el contexto educativo. A continuación, con el fin de estrechar el objeto de investigación, profundizaré en los discursos de diferencia en relación con la política educativa, pues al igual que el

lenguaje de *inclusión* y *diversidad*, como señalé anteriormente, este significante ha sido altamente disputado en el campo educativo.

3. Historización de las políticas de diferencia en Chile

Teniendo en consideración tales condiciones de elaboración y producción de las políticas, me propongo examinar las políticas de diferencia desarrolladas en Chile a partir de la categoría de 'Políticas de Diversidad/Inclusión' (previamente introducida), con el propósito de dar situacionalidad al conocimiento producido en el marco de esta tesis. Debo advertir que no pretendo hacer una arqueología de las políticas, más bien me propongo exponer cuáles son los discursos que han circulado al interior de la política a lo largo de la historia, qué énfasis, cambios, "avances" y bajo qué proyectos políticos han sido elaborados los asuntos de diferencia en Chile.

Como señalé anteriormente, en Chile las políticas educativas han abordado los asuntos de diferencia de la mano de los discursos de *diversidad* e *inclusión*. En base a premisas identitarias se ha construido un marco político-jurídico que incorpora diferentes marcadores de identidad (discapacidad, clase social, sexualidad, género, etnia y migración). Con distintos énfasis, estas políticas, nombran/identifican a ciertos sujetos, realzan ciertas identidades respecto de otras (discapacidad versus etnia o migrantes), asignan presupuestos y recursos técnicos según las problemáticas construidas. Toda esta operación es la que me interesa estudiar, la mentalidad de gobierno sobre la cual se elaboran, las articulaciones discursivas, sus confrontaciones, la relaciones productivas, sus mecanismos de poder, estrategias, tecnologías de gobierno y los efectos que provocan en la configuración de subjetividades y de lo social.

En virtud de estas inquietudes, en este trabajo haré uso de la categoría de 'Políticas educativas de diversidad/inclusión', en la cual incluyo las políticas vinculadas a ciertos marcadores de identidad. Por lo tanto, en este rastreo incluyo: políticas de educación

especial e inclusión, de clase social más conocidas como 'vulnerabilidad', de género y sexualidad y de interculturalidad-migración.

3.1 "El privilegio de la discapacidad": Política de educación especial e inclusión

Cuando analizamos la producción de los discursos de diferencia en el contexto escolar, a partir de la política educativa, cabe preguntarnos cuáles discursos han sido privilegiados en el contexto chileno, y desde ya me adelanto a afirmar que lejos entre las políticas estudiadas, la política de educación especial ha sido posicionada en un estatus de mayor interés que otras, como por ejemplo que la política de interculturalidad. En este apartado no pretendo resolver el por qué ha ocurrido de este manera (es uno de los desafíos que pienso puede ser aclarado en el curso de la investigación), sino que me interesa exponer los desplazamientos que los discursos de educación especial han tenido a lo largo de este periodo y su avance en la agenda política.

Los inicios de la educación especial en Chile se pueden rastrear hacia mediados del siglo XIX, con la creación de la primera escuela especial en 1852, pero es de la mano de la Reforma educacional de 1958 que estas escuelas se incorporan dentro de la agenda legislativa (Godoy, Meza, & Salazar, 2004).

Como lo señalé anteriormente, la elaboración de las políticas culturales contemporáneas han sido influenciadas por dictámenes y mandatos de organismos internacionales, en especial de UNESCO, UNICEF[22], ONU[23] y Banco Mundial, entre otros. Así el marco normativo chileno de la educación inclusiva, fue inspirado en diversas políticas internacionales, entre las que se destacan:

[22] Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. La sigla corresponde específicamente a *United Nations International Children's Emergency Fund*
[23] Organización de las Naciones Unidas

- Declaración universal de Derechos Humanos de 1948 (Organización de las Naciones Unidas, 1948).
- Informe Warnock de 1978, donde se introduce el concepto de NEE (Warnock, 1978).
- Programa de Acción Mundial para los impedidos (Organización de las Naciones Unidas, 1982).
- Conferencia Mundial sobre educación para Todos (Jomtiem, 1990) organizada por UNESCO, UNICEF, PNUD[24] y el Banco Mundial de la cual se propone "Educación para todos en el año 2000".
- 1994 Conferencia Mundial sobre NEE realizada en Salamanca y organizada por UNESCO, donde se amplía el concepto de NEE más allá de la discapacidad.
- 2000 Convención regional donde se evaluaron los diez años de implementación de la declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNICEF, 2001).
- 2006 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita a la ONU.
- 2008 48ª Conferencia Internacional de Educación organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, donde se mandatan a los países miembros a asegurar un sistema educacional inclusivo.

En consecuencia, vemos cómo las políticas chilenas de inclusión educativa se fueron elaborando según la ocurrencia de eventos internacionales y de las exigencias que se le asignaban a los países para su desarrollo económico. Es así como en Chile, entre la década del '60 y el '80 como parte de las exigencias de cobertura y expansión escolar y en base a los principios de normalización, se fueron generando una serie de normativas y leyes en función de la integración escolar (Fundación Chile, 2013). No obstante, más que integración[25] de estudiantes en situación de discapacidad al sistema regular, se

[24] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
[25] Sólo para fines aclaratorios y con cierta distancia de las perspectivas que sustentan esta propuesta. La distinción entre *integración* e *inclusión* educativa, elaborada a partir de los discursos de organismos

generó e instaló la modalidad de educación especial, es decir, una modalidad alternativa a la educación regular, configurada en espacios diferenciados física y administrativamente (las llamadas escuelas especiales). Es hasta inicio de los '90 que recién se aprueban las normas para implementar Proyectos de Integración Escolar (PIE) bajo el Decreto de Educación Nº490/90 (Fundación Chile, 2013).

Con la promulgación de la Ley 19.284 (MIDEPLAN, 1994) "Ley para la integración social de las personas con discapacidad", se instala la necesidad y demanda por generar un marco normativo más amplio. Así en 1998 se elaboran una serie de reglamentos derivados de esta ley, donde uno de estos se centra en la "Integración Escolar de Alumnos y Alumnas con NEE" bajo los Decretos Supremos Nº 01/98 y 374/99. Posteriormente se genera la "Política de Integración Escolar", la cual permitió formalizar e impulsar iniciativas de integración escolar, los llamados PIE, siendo definidos como una "estrategia inclusiva del sistema escolar mediante el cual se obtienen recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas y jóvenes con NEE, sean estas derivadas o no de una discapacidad o con trastornos específicos de lenguaje" (MINEDUC, 2000b, 2002).

Tras la elaboración de todo este marco normativo, en 1999 se generan las Orientaciones de educación especial y posteriormente en el 2005 se elabora la "Nueva Política de Educación Especial" (MINEDUC, 2005c), cuyo fin buscaba ampliar el acceso y mejorar el proceso de educación y participación por parte de todos las/los actores educativos. Finalmente, en el año 2007, con la promulgación de la Ley 20.201 de subvenciones

---

internacionales (UNESCO), desde las corrientes de NEE, se refiere a un cambio paradigmático respecto de la elaboración de la problemática de personas en situación de discapacidad (PsD). El término "integración", posicionado desde un modelo médico elabora la problemática a partir del principio de normalización y del déficit, es decir, centrado en la persona. En cambio el término "inclusión", se posiciona desde el modelo social, comprendiendo la problemática como una interacción entre necesidades individuales y condiciones ambientales y sociales. Por tanto en este último enfoque, la inclusión de las personas con NEE ya no es una responsabilidad individual del estudiante y sus familias, sino que se convierte en un responsabilidad social basada en perspectivas de derecho, igualdad y justicia social, centrada en la eliminación de barreras ambientales, sociales y culturales, para que las/los estudiantes tengan una participación plena del proceso educativo (Booth & Ainscow, 2000).

(MINEDUC, 2007), la cual introduce la subvención diferenciada para las/los estudiantes con NEE de tipo permanente (NEEP) y transitoria (NEET), se genera el Decreto 170 (2009a), reglamento vigente actualmente, que busca regular los procesos de evaluación y de diagnóstico de los ingresos de estudiantes con NEET y NEEP para la obtención de la subvención escolar adicional y cuya implementación parte el 2009.

Todo este marco normativo ha estado vinculado a otras políticas ministeriales como la Ley Nº 20.370 o Ley General de educación (LGE) del 2009, actualmente reformulada y la Ley Nº 20.422 de 2010 que deroga la Ley Nº 19.284 (MIDEPLAN, 2010), donde la principal modificación de esta última, consiste en la transición desde el modelo de integración escolar a un enfoque de educación inclusiva (Fundación Chile, 2013). Pese a este cambio, en la LGE se sigue manteniendo el principio de libertad de enseñanza, por lo que los programas de inclusión quedan sujetos a la voluntad de las/los sostenedores de incorporarlo en el proyecto educativo (Fundación Chile, 2013). Condición que se mantuvo en la recientemente aprobada Ley de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015).

El Decreto 170: La biblia de la integración escolar

Entre las normativas impulsadas, lejos la más importante en la actualidad, es el decreto 170 derivado de la Ley Nº 20.201 de Subvención Escolar e implementado a partir del 2010, el cual "Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial" (MINEDUC, 2009a). Específicamente regula las condiciones de ingreso, especifica los diagnósticos que tipifican para la categoría de NEE, los especialistas que participan del diagnóstico, regula la cantidad de cupos por curso que pueden ser ingresados al programa y los montos de subvención que serán asignados.

Bajo este marco político-económico se logra el primer objetivo de expansión y cobertura escolar, lo cual se vio reflejado en el aumento de matrícula entre 1997 y la actualidad, pasando desde 3.365 estudiantes (Godoy et al., 2004) a 251.092 hasta el año 2014 (MINEDUC, 2015d). Específicamente, el número de estudiantes en el PIE el año 2005 ascendía a 41.023 (Tenorio, 2011), posteriormente con la implementación inicial del decreto 170 en el año 2011, la matrícula tuvo un aumento extraordinario a 130.139 estudiantes en PIE, en el 2013 la cantidad de estudiantes incrementó a 221.416 (Fundación Chile, 2013) y finalmente en el 2014 ascendió a 251.092 (MINEDUC, 2015a), lo que ha sido evaluado exitosamente por parte de las/los actores políticos involucrados.

No obstante, al examinar los avances obtenidos más allá de la cobertura de matrícula, es decir, con foco en la participación social y escolar, tal como sostiene la idea de inclusión desde sus principios, el escenario deja de ser auspicioso. Al respecto podemos ver como gran parte del cuerpo de la literatura se ha preocupado por denunciar y reclamar la brecha existente entre la propuesta política y su implementación. Así vemos que desde la perspectiva docente, la inclusión escolar, es valorada de manera contradictoria, pues por una parte se significa como un valor y un recurso beneficioso para el proceso de formación ciudadana entre las/los estudiantes y por otra, como un desafío complejo en el cual no se cuentan con las condiciones y recursos necesarios para ser cumplido (Apablaza, 2014; Tenorio, 2005). La falta de recursos económicos y humanos, la excesiva burocratización, la escasa formación especializada tanto de profesores, (Apablaza, 2015) como del personal técnico y directivo, son uno de los principales obstáculos señalados por las investigaciones (Apablaza, 2014; Fundación Chile, 2013; Tenorio, 2005, 2011).

Todo este marco normativo y su impacto, ampliamente estudiado, me orienta a pensar sobre los principios de normalización que sostienen en su actuación dichas políticas. Tema al cual me referiré a continuación.

Política de inclusión escolar: la normalización de 'las diferencias'

Foucault a lo largo de su trayectoria, analizó los procesos de normalización como mecanismos de poder en diferentes campos (de criminalización, psiquiatría y sexualidad) y diferentes épocas de nuestra historia (principalmente siglo XVII, XVIII y XIX). Específicamente, se refirió a este poder –cristalizado en las técnicas de normalización– que más allá del poder médico y judicial, se impuso como una estrategia de intelección y de gobierno sobre la población. En este sentido, sostuvo que la anormalidad (objeto de gobierno de este tipo de poder), se podría analizar bajo tres figuras clave: "el monstruo" que hace referencia a las leyes de la naturaleza y de la sociedad; "el incorregible" referido al sujeto de intervención de los diversos sistemas de apoyo; y "el masturbador" en cuyo objeto de intervención se establece el cuerpo (Foucault, 2014b). Este conjunto de figuras, posibilitó la conformación del objeto de estudio de la psiquiatría y puede ser hallado en las políticas actuales de diversidad/inclusión, pero no de una manera aislada como Foucault señalaba que funcionaban en la época clásica, sino que operando de un modo interrelacionado. En efecto, la anomalía, la desviación y en contraposición las prácticas y mecanismos de normalización actual, reflejan los modos en que se elaboran las diferencias culturales y sociales, en la escuela bajo los mecanismos de poder. Su operación la podemos distinguir en diversos componentes de la política: desde un foco en el déficit biológico, respecto de la mirada de desviación de ciertas identidades definidas *a priori* (el buen estudiante, ciudadano, señorita, mapuche, migrante) y las tecnologías de gobierno que despliega la normativa (ingreso de los especialistas, el diagnóstico como lenguaje autorizado, nuevos mecanismos de sanción-normalización). Éstas y otras que expondré como parte de los resultados de este estudio, son muestras de la vigencia de dichos principios de normalización.

Un ejemplo de ello, puede ser rastreado en el decreto 170 (MINEDUC, 2009a), el cual como señalé anteriormente, incorpora una serie de regulaciones sobre la gestión de la

diferencia focalizada en las/los estudiantes con NEE. Por un lado, introduce una subvención diferenciada para las/los estudiantes con NEE, establece los tipos de NEE beneficiarias de la subvención de integración escolar, por medio de la clasificación de NEE transitoria (NEET) y NEE permanente (NEEP) e incorpora con esta nueva clasificación en base a nuevos diagnósticos[26] todo un aparataje de profesionales especialistas e instrumentos que determinan y garantizan la validez de dicha etiqueta.

Bajo esta lógica, esta política analizada en su discurso, refleja la vigencia del lenguaje de normalidad en su modo de configurar y comprender las/los sujetos de la política a partir de los principios relacionados que mencioné anteriormente (la marca según la anomalía, el empleo del diagnóstico, las técnicas médicas de asistencia o apoyo). Esto puede distinguirse en el siguiente extracto de la política:

> *"…nueva subvención para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales e incluyó nuevas discapacidades al beneficio de la subvención…" "… deberían fijarse los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que habilitarían a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidades para gozar del beneficio de las subvenciones establecidas para tales déficit"*
>
> (Extracto Decreto, 170, p.1; MINEDUC, 2009a).

[26] Esta nueva forma de clasificación se elabora en función del tipo de apoyo que requiere derivado de su diagnóstico y/o discapacidad.
NEEP: "son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar". Los diagnósticos que se incorporaron dentro de esta categoría incluyen: sordera, ceguera, trastorno del espectro autista (TEA), disfasia severa y discapacidad intelectual en rango de leve a profunda.
NEET: "son aquellas NEE no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el curriculum por un determinado periodo de su escolarización". Entre los diagnósticos que considera son: dificultades específicas del aprendizaje (DEA), trastorno específico del lenguaje (TEL), trastorno déficit atencional con o sin hiperactividad (TDA/h) o trastorno hipercinético (concomitantes o no con trastornos disociales, trastornos afectivos, trastornos de las emociones de comienzo habitual en la infancia, epilepsia y trastornos de tic) y Funcionamiento intelectual limítrofe (FIL) con limitaciones significativas en la conducta adaptativa (MINEDUC, 2009a, 2013c).

Si bien, las NEE son definidas según el tipo de apoyo y el tiempo que lo requiere, el diagnóstico es la evidencia clave para acceder a la subvención especial, por lo que no es neutral, ni responde a una superación de la idea de normalidad, cuando se incluye en su lenguaje términos como discapacidad, déficit, diagnósticos e instrumentos. Pensar las diferencias de esta forma, devela un poder normalizador, operando desde un saber psiquiátrico en un contexto educativo y articulado con racionalidades económicas en dicho propósito.

Complementariamente, el estado del arte, nos permite analizar el marco contextual político desde una mirada en los supuestos y premisas que acompañan a las políticas y su actuación. La primacía del modelo médico por sobre el modelo social en la política pública es uno de los elementos mayormente reconocidos por las/los autores (Apablaza, 2015; Infante & Matus, 2009; Tenorio, 2011). Ejemplo de ello lo hallamos en la política que enmarca los PIE:

> *"Los PIE son una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el estudiantado.*
>
> (MINEDUC, 2013c: p.5)

> *"(...) Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente..."*
>
> (Decreto 170, MINEDUC, 2009a: Artículo 2, letra a)

Ambos fragmentos se enuncian bajo el supuesto de una neutralidad de las NEE y del cuerpo normal (Infante et al., 2011), pero de un modo más sutil, pues el concepto de NEE, si bien intenta distanciarse del cuerpo *anómalo* (como era elaborado anteriormente

bajo el lenguaje de déficit), a través del énfasis en las condiciones externas al sujeto, este no logra superar el lenguaje biológico-médico, dado que reitera la articulación necesaria entre NEE, discapacidad y déficit. Más adelante veremos cómo dicha frontera sobre la discapacidad es ampliada hacia otros lenguajes (estudiante 'vulnerable', las 'niñas desordenadas', por ejemplo), cayendo en lo que más adelante denomino como 'medicalización de las diferencias'.

Asimismo, la estrecha vinculación entre *neoliberalismo, diversidad y diferencia*, en las políticas educativas, trae como consecuencia la internalización de ciertos valores como deseables y por ende adoptados como normativos (Infante et al, 2011), lo que es visto como un mecanismo de control social sobre aquella población que hasta antes de la existencia de estas políticas, permanecían inabordables por parte del aparato estatal (Infante et al., 2011; Watson, 2010). En este sentido, los sistemas de razonamiento que operan bajo estos supuestos, conforman ciertas subjetividades tanto de las/los estudiantes como de las/los profesores hacia sujetos normalizados, medibles y neutralizados (Infante et al, 2011).

Medicalización de las diferencias: El tratamiento

Como he mencionado, el tratamiento que han sostenido las políticas educativas respecto del lenguaje de diferencia, ha sido articulado en una relación de sobredeterminación con el término *diversidad*. Bajo ciertos significados, las políticas de diversidad dibujan los límites respecto de quiénes se habla cuando enunciamos la palabra *diversidad*, quién o quiénes están autorizados a hablar sobre las/los sujetos categorizados como diversos y bajo qué nociones e ideas sobre estos/estas se establecen.

Un análisis sobre las políticas chilenas de diversidad, realizado por Infante et al (2011), nos aporta sustancialmente sobre el punto que quiero profundizar en esta sección. Estas

autoras, mediante el análisis discursivo de siete políticas educativas, develan la vinculación entre los lenguajes normativos y el discurso médico, particularmente centrado en el modelo médico, pues a sus ojos, el término diversidad ha sido capturado bajo una relación hegemónica, por la medicalización de las diferencias, denominadas en el caso de la política (y sus huellas discursivas de organismos internacionales y producción de conocimiento), como NEE.

Esta corriente, proveniente del campo de la psicología y de la psiquiatría, introdujo el término NEE para distinguir a las/los sujetos en edad escolar que poseen dificultades (de distinta naturaleza) para acceder y beneficiarse adecuadamente del curriculum escolar (Warnock, 1978). Por tanto, aun cuando hoy día, se intentan ampliar las fronteras más allá del déficit, este concepto se origina en el ámbito de la discapacidad y no logra superarlo, pues su desarrollo teórico ha sido elaborado según criterios de normalidad/diferencia. En esta perspectiva, sus principales exponentes, Warnock (1978), Booth y Ainscow (2000), destacan su conceptualización desde un foco de participación en la escuela regular con la provisión de apoyos pertinentes a los tipos de NEE que posea el o la estudiante según las regulaciones que en cada país se establezcan (Ainscow & Cesar, 2006; Booth & Ainscow, 2000; Mena, Lissi, Alcalay, & Milicic, 2012; Warnock, 1978).

La asignación de la etiqueta de NEE, en parte depende de la realidad contextual de cada país (podemos ver ejemplos de países multiculturales donde la barrera idiomática es una de las NEE relevantes (Breton-Carbonneau et al., 2012; Kamp & Mansouri, 2010; Mady, 2013)), pero más importante aún, su determinación se vincula íntimamente con el desarrollo teórico y del conocimiento globalizado diseminado por organismos internacionales como he mencionado anteriormente, y donde se establecen ciertos criterios y delineamientos para la elaboración de las políticas de inclusión educativa.

En este sentido, en el caso chileno vemos que el diagnóstico es el elemento clave para la identificación de quien portará la etiqueta, estableciendo no sólo qué condiciones de salud califican, sino también estableciendo las/los sujetos con autoridad exclusiva para otorgar tal nominación, específicamente profesionales del área psicológica y de salud. Asimismo, esta serie de regulaciones, emanada actualmente del Decreto 170 (MINEDUC, 2009a), tiene como propósito asignar y definir la distribución de recursos económicos establecidos arbitrariamente (monto de subvención por tipo de NEE, ya sea permanente o transitoria, tipo de profesional especialista y cantidad de horas asignadas, cantidad de cupos por sala, pruebas de evaluación diagnóstica y pedagógica) y bajo una idea esencialista de las/los sujetos categorizados en función de dicha etiqueta. En síntesis, la identificación de las/los estudiantes con NEE tiene como fin la regulación económica y de tratamiento (definidos *a priori*), como única manera de abordar las diferencias en la escuela, en coherencia con el proyecto educativo nacional basado en estándares de desempeño y de capacidad.

Bajo este prisma, el diagnóstico podría ser considerado como una tecnología de control social (Watson, 2010) y de mercado, que en el caso de muchas escuelas con financiamiento público, éstas abren sus puertas a la "diversidad"/"NEE", como un modo de acceder a mayor financiamiento y así revertir la tendencia de baja de matrícula (sistema clave de financiamiento de las escuelas).

Pero la discapacidad como marcador de identidad, es uno de varios que opera en el caso de la política chilena, puesto que con la introducción de la Ley SEP, vemos de qué manera el lenguaje médico y su respectiva medicalización de las diferencias, ha traspasado las fronteras de la educación especial. Ejemplo de ello, nos presentan Infante et al (2011), quienes exponen la existencia de una relación articulada entre vulnerabilidad, diversidad y discapacidad y que con la introducción del sistema de *accountability* (medición/clasificación/sanción), las escuelas han definido otras etiquetas vinculadas al déficit o a la carencia, como el caso de "alumno/alumna prioritario",

debiendo desplegar estrategias similares de intervención, como es el caso de sistemas de refuerzo en base a diagnósticos en sus estudiantes, más allá de los llamados 'estudiantes PIE'.

Esta misma lógica, mediante el cual el lenguaje psicológico del diagnóstico traspasa la fronteras de la educación especial, la podemos rastrear si continuamos revisando otros marcadores de identidad. Por ejemplo, en el caso de las/los estudiantes provenientes de culturas originarias o migrantes, vemos cómo se convierten en portadores de la etiqueta de NEE siendo ingresados al PIE, debido a sus distintos estilos y estrategias de aprendizaje o a causa de vacíos de contenidos curriculares. Indicadores que son explicados a partir de un diagnóstico ligado a la dificultad de aprendizaje, proceso que si bien tiene como fin otorgar los apoyos necesarios, termina por asumir una etiqueta 'médica' y en cierta forma se podría pensar como una suerte de patologización sobre su origen cultural. Al respecto, Baker (2002) nos advierte sobre lo que ella denomina como 'la cacería de la discapacidad'[27], haciendo referencia a las diferentes formas en que se categorizan a estudiantes, en base a un lenguaje médico psiquiátrico, como única causa explicativa de ciertos comportamientos sociales identificados por la escuela; una 'diferencia' que se distingue en función de un criterio de normalidad. Racionalidad que Baker (2002) asocia con la emergencia de discursos eugenésicos y que trae como consecuencia la creación de diversas categorías de 'poblaciones problemáticas', lo que provoca una proliferación naturalizada y acrítica de diagnósticos y etiquetas.

Analizar esta problemática bajo la mirada de los estudios gubernamentales, nos lleva a preguntarnos cómo en Chile se articulan ciertos discursos para producir al sujeto/objeto de la política y no otros, es decir, cuál es la mentalidad de gobierno que opera en la elaboración de determinadas problemáticas que se levantan desde la política, en función

[27] Esta expresión proviene de la traducción del título del artículo elaborado por Baker (2002) *"The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children"*. En su artículo, Baker problematiza el uso del diagnóstico y de las etiquetas en el ámbito escolar, a partir de discursos eugenésicos. Por lo que si bien se podría traducir como 'búsqueda de la discapacidad', el término 'cacería' resguarda mejor el sentido que la autora quiere relevar.

de qué intereses de gobierno, bajo qué propósitos y fines, se elaboran ciertas categorías (como por ejemplo 'el/la estudiante PIE', el/la estudiante 'vulnerable') y no así en otras problemáticas.

Es bajo este prisma que quisiera estudiar la producción de las diferencias en la escuela, pues esta mirada amplia, que en cierto sentido desdibuja las fronteras de identidad, me permitirá analizar cómo operan las políticas en la creación/elaboración de los discursos sobre diferencia y su efecto sobre la configuración social. Por tanto, ya no sólo se trataría de examinar las diferencias fijadas a los discursos de inclusión y de NEE, sino que se ampliaría el objeto de estudio, a examinar la mentalidad de gobierno y sus tecnologías sobre otras problemáticas que la política ignora o viceversa, levanta como prioritarias. Como por ejemplo, la temática de convivencia escolar, problemática que se ha convertido en un foco de interés mayor en el ámbito educativo, de la mano de las políticas de convivencia escolar y su articulación con la Ley SEP, asociada a la categoría de riesgo denominada 'vulnerabilidad'. Asimismo, en base a algunas investigaciones, estas lógicas de 'psicologización' de identidades pueden ser rastreadas en otros ámbitos, como el caso de género o de sexualidad (Baker, 2002).

Es por ello, que me interesa explorar más allá de las políticas de inclusión educativa. Bajo esta premisa, amplío la categoría de Políticas de inclusión/diversidad, incluyendo aquellas normativas referidas a clase social, etnia, género y migración.

3.2 La Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP): Despolitización de la clase social

Aun cuando la política de educación especial ha acaparado gran parte de la atención legislativa en el ámbito educativo, otros grupos sociales también han logrado capturar la atención y el interés del Estado pudiendo incorporarse en la agenda gubernamental. No

obstante, es preciso destacar que la elaboración de esta política, al igual que la mayoría de las políticas educativas chilenas, han sido construidas verticalmente, es decir, de arriba hacia abajo; por tanto, cuando me refiero a la atención que se le ha otorgado a ciertos grupos sociales, en este caso, no responde a un triunfo de la demanda social, al menos de la clase/objeto de la política, sino que dicha atención se debe a una demanda social, política y económica vinculada a la formación de capital humano (preocupación por los malos resultados escolares respecto de cifras internacionales) y por la seguridad social, que como veremos, en el caso de esta política se formalizará bajo el principio de ciudadanía de la mano de la 'convivencia escolar'.

Una de las políticas que ha sido destacada en los últimos 30 años como esencial para los avances en la calidad de nuestro sistema escolar, es la que hoy se materializa en la Ley Nº 20.248 denominada Subvención Escolar Preferencial o comúnmente nombrada como Ley SEP, dirigida hacia grupos sociales en situación de pobreza y cuyos principios marco son la equidad social y la calidad educativa.

La Ley SEP, fue considerada en sus inicios como una política revolucionaria[28] (MINEDUC, 2008b), debido a la introducción de un nuevo sistema de financiamiento y de nuevas condiciones para la administración y gestión de la educación basada en aportes del Estado. Esta Ley, iniciada en su diseño a partir del 2000 con el Sistema para Asegurar la Calidad de la Gestión Escolar (SAGGE) (Bellei et al., 2010), fue promulgada en enero de 2008, producto de una fuerte reforma educacional, precipitada en parte por el Movimiento estudiantil del 2006 ("La Revolución Pingüina") (Martinic & Elacqua, 2010; Weinstein, Fuenzalida, & Muñoz, 2010)

[28] En palabras de sus impulsores *"una de las iniciativas más ambiciosas de las últimas décadas, para mejorar la calidad y equidad de la educación en nuestro país… se está frente a una política que está revolucionando la manera en cómo se gestiona el trabajo…"* (MINEDUC, 2010 citado en Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010, p. 162).

En un clima de fuerte convulsión social, la agenda política se vio trastocada por las demandas estudiantiles, identificadas éstas últimas como las promotoras del proceso de reforma que se habían anunciado y que se venían gestando por parte de los gobiernos de la *Concertación*[29] desde hace años (cabe destacar que el proyecto de Ley SEP ingresa el 2005). Es en el gobierno de Michelle Bachelet[30] donde estalla el movimiento estudiantil y cuyo resultado se concreta en el cierre de una serie de reformas que se iniciaron en la Dictadura Militar en el año '80. En consecuencia, a partir del 2008 se consolida un sistema educativo plenamente neoliberalizado, junto a la derogación de la Ley LOCE, en cuyo reemplazo surge la LGE (2009) y la propuesta de la Ley SEP. En este escenario, se crea la nueva institucionalidad de la educación chilena, la cual viene a intensificar dos componentes clave: la medición de los resultados a través del SIMCE y la rendición de cuenta o *accountability* y subsecuente clasificación de las escuelas según desempeño[31] y posterior consecuencia/sanción.

En sus propósitos declarados, la Ley SEP planteó inicialmente "compensar las desigualdades sociales de origen que afectan a los niños y niñas de los sectores más modestos, entregando un aporte adicional a los establecimientos que los acogen y comprometiendo con ellos una estrategia de mejoramiento progresivo" (Discurso Ministra de Educación, Provoste, 2008: p. 1).

[29] La actualmente denominada *Concertación* fue una coalición de partidos por la democracia cuyo pacto se firmó el 2 de febrero de 1988 donde trece partidos de oposición firmaron el acuerdo conocido como "Concertación por el NO", que se formó como una fuerza opositora amplia en contra de la dictadura cívico-militar, encabezada por Augusto Pinochet entre 1973-1990. Bajo esta coalición diferentes partidos (en total 17) se unieron en torno a la demanda por dar término a la dictadura y recobrar el orden democrático. Triunfo que fue alcanzado en 1989 con la elección del Presidente Patricio Aylwin, dando inicio al periodo de 'transición a la democracia' (Garretón, 1995). La Concertación se mantuvo vigente entre 1989 y 2014 y luego derivó a lo que actualmente se conoce como "La Nueva Mayoría".

[30] Primer mandato de la Presidenta Michelle Bachelet correspondiente al periodo 2006 – 2010.

[31] La clasificación u ordenamiento de las escuelas ha sido recientemente consensuada, pues la Ley SEP plantea un ordenamiento (Autónoma, emergente y en recuperación), y por su parte la LGE plantea una clasificación distinta (Desempeño alto, medio, medio bajo e insuficiente). A partir del 2014 la Agencia de Calidad de la Educación presenta la homologación entre ambas ordenaciones, la que se estableció finalmente de la siguiente manera (Orientaciones para establecimientos, Agencia Calidad Educación, 2014):
Desempeño Alto: Autónomo
Desempeño medio y medio bajo: Emergente
Desempeño insuficiente: En recuperación

Corregir el sistema de financiamiento implementado desde los años '80, fue la principal acción impulsada por la Ley SEP. Esto se materializó mediante la entrega de una subvención especial para estudiantes denominados "prioritarios", categoría establecida bajo una serie de condiciones socioeconómicas (enunciadas por la política bajo la nominación categorial de 'vulnerabilidad') y otra subvención adicional para el establecimiento educativo que cuente con una determinada concentración de 'estudiantes prioritarios'. En consecuencia, esta ley termina con la antigua subvención universal e inicia la nueva forma de administrar la educación chilena, la llamada *managerialización* de la educación, bajo modelos de administración como el sistema de *accountability* local (Weinstein et al., 2010), referido este último al traspaso de la responsabilidad final por los resultados y mejoras en la calidad educativa, desde el nivel central a las/los sostenedores de las escuelas.

Entre sus principales novedades (neoliberales), la Ley SEP establece la entrega de recursos condicionada a ciertas metas/resultados, definidos como mejoras sobre la calidad educacional, específicamente respecto de estándares de aprendizajes, los cuáles deben ser demostrados en los resultados del sistema de medición nacional (SIMCE). En efecto, esta nueva *gubernamentalidad*, introdujo nuevos mecanismos de gobierno, o más bien de auto-gobierno, que afectarían las decisiones educativas, basadas éstas últimas, en el establecimiento de compromisos mediante metas, donde las mejoras estarían vinculadas a tres componentes primarios: los resultados deberán ser **medibles**, sujetos al **escrutinio público** (Weinstein et al., 2010), de lo contrario la escuela será **sancionada** hasta incluso revocarle el reconocimiento ministerial, lo que conduciría probablemente a su cierre.

Este *managerialismo* de la educación, abarcó no sólo la relación entre los establecimientos educativos y el Estado, pues fue necesario integrar un tercer componente, el privado. Por medio de Asistencias Técnicas Educativas (ATE), la Ley SEP determinó la tercerización de las acciones de orientación/supervisión para la entrega

de estrategias de mejora hacia las escuelas, generándose así un "mercado" de las asesorías, como lo señala Weinstein *et al* (en Martinic y Elacqua, 2010), comprendida esta nueva mentalidad de Estado, como un sistema de mejoramiento descentralizado, donde serían las escuelas las encargadas de demandar a los oferentes y donde el MINEDUC actuaría exclusivamente como entidad reguladora, en función de las mejoras de calidad, de acuerdo a los resultados de las escuelas.

Para algunos autores, este enfoque de administración es concebido como un nuevo paradigma, pues es percibido como una forma que modifica la estrategia de discriminación positiva empleada en la mayor parte de políticas sociales (Weinstein et al., 2010). No obstante, si analizamos este nuevo sistema de administración educacional con foco en sus resultados y los efectos que ha traído consigo, veremos cómo la interiorización de dichos mecanismos gerenciales provenientes de un enfoque de administración empresarial, ha generado nuevas consecuencias y contraposiciones ante los principios que pretendía invocar, tales como la desprofesionalización, la mirada técnica-instrumental de los aprendizajes, la profundización de la segregación escolar, la desmoralización de la escuela como institución, entre otros (Carrasco, 2013a). Otra de las consecuencias que se pueden distinguir, es el cambio del foco de atención, desde la vulnerabilidad individual a la vulnerabilidad institucional (la escuela). Esto podría ser interpretado como una *pseudo* inclusión propuesta a la base de un conjunto de políticas articuladas *"de la diversidad"*, me refiero a la articulación entre la LGE, la Ley SEP, la política de convivencia escolar y los PIE, por ejemplo.

Lo anterior se conecta con la evidencia de resultados e impacto que han tenido estas políticas. Transcurridos seis años desde su implementación, y teniendo en cuenta la prematurez de dicha política, diversos estudios revelan los escasos avances que ha tenido desde su propuesta inicial (Guerra, Arcos, Riquelme, Ramírez, & Guzmán, 2012; Valenzuela, Villarroel, & Villalobos, 2013; Weinstein et al., 2010), poniéndola en tela

de juicio por los recursos malgastados[32], por sus sutiles mejoras en los resultados medidos según desempeño[33], por su escaso impacto en la reducción de la brecha de desigualdad social[34], la puesta en ejecución de un sistema de administración altamente gerencializado y la sobremedición/evaluación de los desempeños escolares por medio del SIMCE y la generación de "evidencias" (Carrasco, 2013a; Fardella, Sisto, Morales, Rivera, & Soto, 2012; Sisto, 2012).

La Ley SEP se convirtió en uno de los dispositivos de mayor inyección de recursos económicos para las escuelas (principalmente de dependencia municipal) y bajo este marco, diversas políticas y orientaciones fueron intencionadas con mayor fuerza (entre ellas, la Política de convivencia escolar y las Orientaciones de sexualidad y género). Por tanto, podemos ver que la *gubernamentalidad* de esta política, cuyo objeto de gobierno es la población en riesgo, orientó sus tecnologías hacia la conducción de las/los estudiantes en función de un cierto imaginario de la mentalidad de Estado: 'el buen estudiante', centrado en un proyecto ético, el cual sostiene un conjunto de nociones y significados específicos, como veremos en los resultados de esta investigación.

3.3 Política de Convivencia Escolar: "La buena" convivencia escolar

La Política de Convivencia Escolar, tuvo sus inicios alrededor del 2002, sin embargo, sólo cobró fuerza, tras la entrada en vigencia de la Ley General de Educación Nº 20.370 (MINEDUC, 2009b) y más importante aún, con la implementación de la Ley de

[32] El informe de auditoría realizada a los fondos SEP, efectuada por la Contraloría General de la República en el 2012, evidenció las irregularidades en el gasto de fondos vinculados a la Ley SEP. Entre las principales irregularidades se destacan: gastos que no corresponden a los ítem contemplados por la ley y más de 25 mil millones de pesos faltantes o declarados como perdidos, pues no han podido ser justificados ante la entidad respectiva (Contraloría General de la República, 2012; Guerra et al., 2012).

[33] Los resultados en los aprendizajes, medido según SIMCE muestran resultados de tipo heterogéneos y de incrementos sutiles, que no pueden ser generalizados a las escuelas que cuenten con recursos SEP (Valenzuela et al., 2013).

[34] La Ley SEP, a 4 años de su implementación, no ha logrado reducir la homogeneidad de la composición de las escuelas, de acuerdo a cómo se había planteado de manera indirecta en su diseño (Valenzuela et al., 2013).

Violencia Escolar Nº 20.535 (MINEDUC, 2011b). El supuesto que articula todo este marco normativo, dice relación con garantizar las condiciones de base necesarias para el logro de aprendizajes de calidad (MINEDUC, 2011e). Desde esta mirada, Convivencia Escolar es definida por el Estado como:

> *"la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes"*
>
> (Extracto de la Ley 20.535, MINEDUC, 2011b., Art.16º Letra A).

De acuerdo a lineamientos y propuestas de organismos internacionales, especialmente UNESCO, esta política se elaboró sobre la consigna "Aprender a vivir juntos" (MINEDUC, 2011e: p.5), bajo los principios de una "ciudadanía inclusiva, en paz, participativa y solidaria" (p.5), concebidos como la estrategia clave para erradicar la violencia escolar. Es bajo estos principios, de justicia, equidad y por sobretodo de tolerancia, que la política demanda una participación y convivencia escolar democrática entre sus propósitos y en cuyo mecanismo de operación, el control se establece en base a deberes y derechos en las y los distintos actores educativos (directivos/as, profesores/as, las familias y las/los estudiantes).

En ese momento, se implanta un nuevo orden normativo, una nueva racionalidad de gobierno, basada en los principios de "respeto, paz y armonía" donde se establecen ciertos modos de subjetivación en que las/los sujetos interactúan, se interrelacionan (bajo el principio de reciprocidad), dialogan, participan, comparten, se comprometen, discuten, disienten, reflexionan y consensuan (MINEDUC, 2011d).

En el documento de la Política de convivencia escolar y en referencia al Marco Curricular, se destaca la necesidad de definir "el tipo de persona que se desea formar" (p.9):

> *"La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos; debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal"*
>
> (MINEDUC, 2011b: p. 9).

Esto configura un orden altamente *performativo*, pues la materialización de esta política se puede entender como un dispositivo de control[35], en cuya operación despliega una serie de tecnologías de seguridad[36], las que concretamente en la Política de convivencia escolar, persiguen metas específicas, evaluaciones/mediciones y recursos humanos y económicos.

Un ejemplo de dispositivo de control, es el dispositivo del Reglamento Interno elaborado por las escuelas. En este se definen los derechos, deberes y sanciones de la comunidad escolar, especialmente de las/los estudiantes; se establece la conformación de organizaciones internas como el Consejo de Profesores, el Centro General de Padres y apoderados, el Centro de estudiantes y el Consejo escolar, donde este último actúa como la unidad encargada de regular la participación de la Comunidad Educativa. En síntesis, en este tipo de dispositivo, se articula una microfísica del poder interna al aparato escolar[37], que actúa como la ley, y que en dicho ejercicio, incide en determinadas

[35] Entenderemos por dispositivos de control, la noción elaborada por Foucault (2006, 2008, 2009), significada como aquel conjunto heterogéneo de relaciones de poder-saber, que configuran redes discursivas y que a su vez, comprenden diversos modos de materialización, y cuyo funcionamiento se despliega y acciona en el quehacer político. Su propósito se centra en controlar la vida o la muerte del sujeto político, ya sea como individuo o como colectivo (población).

[36] Foucault (2006) empleó el término "tecnologías de seguridad" para referirse a mecanismos, tácticas y estrategias orientadas al gobierno de la población, por tanto su mecanismo de poder se centraría en la dirección de la conductas desde una lógica de control social, o desde la lógica del higiene, articulada esta última a la noción de biopolítica. Este tipo de tecnologías, al convertirse en un gobierno a distancia, y más bien en un auto-gobierno, como lo que ocurre con la gubernamentalidad, estas tecnologías toman la forma de tecnologías del yo.

[37] Foucault (2014a, p. 51), nos propone la noción de 'aparato escolar', entendida como un conjunto de mecanismos y operadores que más allá de considerarla como una unidad global, elabora y confluyen actos políticos que se articulan bajo distintas operaciones y que definen cierta cantidad de estrategias globales, a

textualidades e inscripciones de los cuerpos en las/los distintos actores educativos, especialmente estudiantes y cuerpo docente.

Aun cuando la nueva Política de Convivencia Escolar intenta avanzar hacia un modelo formativo más que punitivo, mediante el enfoque de promoción de la "buena convivencia escolar" y prevención de la violencia escolar, este modo binario y neutral de comprender los modos de relación al interior de la escuela, plantea una meta ilusoria o perpetúa la instalación y reproducción de prácticas sancionatorias/disciplinarias en aquellos casos en los que ocurren actos de violencia, pues al neutralizar la acción violenta, desde sus condiciones de producción y atribuirlas como un fenómeno que está presente (el/la niña es violenta porque está expuesta a violencia) (MINEDUC, 2011b) y por tanto se debe corregir, la generación de medidas de promoción y prevención serán insuficientes.

Tras un estudio encargado por el MINEDUC a la Universidad de Chile (2008, en MINEDUC, 2011b), respecto de la percepción de las/los actores educativos acerca de la Política de Convivencia Escolar y su implementación, dio cuenta de críticas y cuestionamientos sobre la instalación exitosa de los componentes mínimos establecidos en la normativa. Específicamente se evidenciaron vacíos y la falta de un sentido reflexivo por parte de la comunidad educativa, a lo que se concluyó que la ejecución de la política se había transformado en una instrumentalización más que en un proceso de transformación profundo. Dichos resultados fueron considerados en la modificación de la nueva política de convivencia escolar y sobre los cuáles se plantearon 3 ejes centrales: 1) enfoque formativo de la convivencia escolar 2) participación y compromiso de toda la comunidad educativa y 3) actores de la comunidad educativa como sujetos de derechos y responsabilidades.

---

partir de una multiplicidad de sometimientos (del niño al adulto, el de la prole a los padres, el del ignorante al culto, el del aprendiz al maestro, el de la familias a la administración, etcétera.)".

Articulada con la Ley SEP, puesto que se contempla dentro de los ejes fundamentales del Plan de Mejoramiento Escolar (PME)[38], la dimensión de la convivencia escolar, adquiere mayor relevancia y recursos para la implementación de diversas medidas en pro de sus objetivos y mejoras al interior del establecimiento educacional. Es así como se integra a la escuela una dupla psicosocial (conformada comúnmente por un/una psicóloga/o y un/una asistente social) y personal complementario (paradocentes que se desempeñan como "inspectores de patio"), para la promoción de la convivencia escolar y el despliegue de una serie de acciones o intervenciones, tales como talleres extracurriculares, capacitaciones, articulación con redes intersectoriales, entre otros. En este sentido, las escuelas despliegan una multiplicidad de acciones y estrategias con el fin de alcanzar las metas propuestas y de mejorar los índices de buena convivencia escolar, dado que éstas a su vez están bajo la vigilancia de la superintendencia y bajo el escrutinio de las familias como actores/consumidores del servicio educacional que dichas instituciones ofrecen.

Aunque en estas nuevas orientaciones se incorporaron medidas para revertir los resultados antes expuestos, cabe preguntarse si el cambio hacia una mirada más formativa, donde la convivencia escolar pasa a considerarse más como un aprendizaje, que como una norma, ha permeado y transformado las prácticas al interior de las comunidades escolares, pues la vigencia y comprensión de los mecanismos y estrategias de implementación se mantienen bajo sistemas de razonamiento donde el conflicto y la violencia son asumidos como parte de un fenómeno extra escolar y propios de un entorno social-familiar, bajo ciertas características categorizadas como "en riesgo", que actúan en sobredeterminación con otras etiquetas, tales como "disfuncional", "vulnerable", "adverso", etcétera. Y por lo tanto, los mecanismos de gestión escolar se

[38] El PME es una herramienta de planificación para la gestión que deben elaborar las escuelas que se subscriban al convenio de Ley SEP. Éste consta de cuatro etapas: 1) diagnóstico, 2) planificación, 3) implementación y 4) evaluación. Y se compone de cuatro áreas obligatorias: 1) gestión del curriculum, 2) liderazgo escolar, 3) convivencia y 4) gestión de recursos (MINEDUC, 2008b).

centran en el desarrollo de programas preventivos y de acciones de regulación de la conducta, mediante la aplicación del reglamento interno.

Bajo este marco normativo, centrado en el tratamiento de la violencia escolar, la mentalidad de Estado ha incorporado como eje de conducción, el lenguaje de tolerancia y para ello, el espacio escolar ha sido capturado por la política bajo los principios de una democracia liberal. De este modo, el proyecto político puesto en funcionamiento, tiene como fin la formación y producción de cierto tipo de sujetos, que en este caso se trataría de la figura del 'buen ciudadano', con principios morales (despolitizados) respecto del proyecto social que se pretende formar.

De esta forma es necesario preguntarnos sobre el sujeto objeto de la política, este sujeto que es incluido dentro del espacio de tolerancia (y sobre aquellos sujetos que quedan fuera), pues en su condición de significante diferencialmente relacional, el término *tolerancia*, opera como significante vacío, y por tanto dicha vacuidad es llenada por significados específicos, que la política intenta llenar. Por consiguiente, vemos cómo a partir del dispositivo de convivencia escolar, el aparato escolar, a través de los discursos de *tolerancia,* deben incluir otros discursos que contribuyan de un modo productivo sobre la configuración del estudiante/ciudadano que pretende formar. Entre los discursos seleccionados se encuentran los de género y los de sexualidad, pues estos constituyen un núcleo clave para la formación de las personas.

Foucault (2010a, 2011b, 2012), justamente elucidó la relevancia y el rol que ha cumplido el género y la sexualidad en las sociedades contemporáneas. Ambas dimensiones se convierten en un dispositivo crítico para la mentalidad de gobierno. No obstante, si rastreamos la manera en la que son representados en la política, nos damos cuenta que han sido elaborados como un espacio neutral y despolitizado, al punto que parecieran no estar presente (luego ahondaré en esta invisibilización).

Del mismo modo, los asuntos vinculados a pueblos originarios y al fenómeno de la migración, desde la política educativa, han sido problematizados bajo los discursos de tolerancia, desde la misma mirada despolitizada. Pues, bajo la consigna "aprender a vivir juntos", la Política de Convivencia Escolar, aúna una serie de principios basados en el marco legislativo general de educación:

> *"Enmarcada en el respecto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país"*
> (Extracto de la LGE, 2009 en Política de Convivencia Escolar, 2011, p.9).

Asimismo, en articulación con el lenguaje de *tolerancia,* los discursos de *inclusión* y de *diversidad,* cumplen un rol productivo en la mirada despolitizada de las problemáticas que involucran temáticas como género, interculturalidad y migración, pues su incorporación, bajo un lenguaje despojado en apariencia de los asuntos de poder, configura aquello que es problemático en un terreno de lo político, como un asunto personal o individual, o propio de los cambios sociales y culturales, es decir, natural, para el terreno de la política:

> *"La progresiva instalación de un enfoque de equidad de género, plantea el imperativo de generar condiciones de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres…" (p. 12)*

> *"Aceptar la diversidad en el discurso y en las prácticas sociales cotidianas resulta fundamental para la consolidación de una institución escolar y de una sociedad más inclusiva, que promueva relaciones de respeto y tolerancia entre todos y todas… Esta mirada inclusiva debe considerar, también, a quienes viven en contextos rurales, a los pueblos originarios y a quienes migran desde diferentes regiones y países…" (p. 13).*

En base a este marco político, resulta indispensable fijar mi atención hacia el cómo dichas políticas han sido elaboradas, cómo se han representado las problemáticas del género, de sexualidad, de interculturalidad y de migración en el espacio escolar, y en contraste con las políticas antes vistas, cómo estas se articulan, se marginalizan o se sitúan en un espacio más bien relegado y escasamente atendido.

3.4 Las políticas marginales e invisibles: Género, Interculturalidad, Migración

En el caso de los asuntos de género, interculturalidad y migración, podemos observar cómo el cuerpo legislativo y normativo chileno va perdiendo fuerza. Me refiero particularmente a la inexistencia de políticas específicas, bajo una racionalidad neoliberal democrática en las que se sustentan las políticas antes expuestas. Con esto no estoy demandando la necesidad de elaborar políticas exclusivamente para cada una de las identidades aludidas, sino más bien, expongo la inquietud, de por qué estas políticas son situadas en un espacio anexo o bajo una mirada instrumental. De hecho, vemos que temas como género y sexualidad se incorporan débilmente y se funden en otras políticas como es el caso de convivencia escolar, donde como señalé anteriormente, el disciplinamiento de los modos de participación social y de la formación de las/los individuos, es lo que está en juego.

Por otro lado, temáticas como interculturalidad y migración carecen de una presencia sustantiva al interior de la política educativa, aun cuando en la Ley General de Educación se enuncian dichos asuntos como principios fundamentales:

> *"El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile (...) Se inspira, en los siguientes principios: Universalidad (...) equidad (...) diversidad (cultural, religiosa y social) (...) integración (el sistema propiciará la incorporación de los alumnos de*

diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales) (…) interculturalidad (el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

(Extracto Ley General de Educación, 2009, Art. 3º)[39].

"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".

(Extracto Ley General de Educación, 2009, Art. 4º)

Con el fin de sustentar mi afirmación sobre el estado de marginalidad de dichas políticas, me referiré brevemente a cada una de ellas.

Las políticas de género: La disputa por la equidad

Las políticas de género han sido abordadas principalmente bajo el enfoque de equidad, en respuesta a problemáticas de desigualdad social. En este marco se elaboran políticas públicas bajo tres líneas de acción: las políticas de igualdad de oportunidades, de acción afirmativa y de transversalidad y paridad (Arriagada, 2006). Éstas apuntan, desde distintos énfasis, a mejorar las condiciones de participación de las mujeres, a minimizar y a revertir la discriminación y a generar acciones transversales como Estado nación.

En Chile, las políticas de género se han abordado de manera secundaria, centradas principalmente en la generación de mejores condiciones para el acceso y aumento de cobertura, sin embargo hasta ahora no se ha puesto mayor atención en modificar e intervenir las condiciones desigualitarias de participación y desarrollo entre las mujeres. Esto se refleja en el informe desarrollado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias

[39] El uso de paréntesis son modificaciones propias al texto, para dar el énfasis necesario.

Sociales (FLACSO) (Provoste, 2006) y particularmente en el apartado sobre las políticas chilenas, titulado "La desigualdad olvidada" (Guerrero, Valdés, & Provoste, 2006), cuya revisión da cuenta, de la forma en que las políticas se han centrado en mejorar las condiciones de acceso exclusivamente, siendo definidas como políticas condescendientes, puesto que aun cuando se reconoce la existencia de un desnivelamiento de participación persistente, se consideran políticas resolutorias.

Bajo esta mirada, las políticas chilenas enfatizan sus buenos resultados sobre la equidad de género, conforme a los datos empíricos existentes, materializado en mejores índices de años de escolaridad y rendimiento escolar, equiparación de indicadores de alfabetización y permanencia en el sistema escolar (SERNAM, 2011). Ante esta producción de conocimiento, basado en criterios estadísticos, se hace un balance positivo. No obstante, se advierte y enfatiza sobre la noción de equidad que emplea la política pública, reconociendo que ésta ignora las condiciones de reproducción de desigualdad existentes en el sistema escolar, lo que se constata en etapas posteriores (elección estereotipadas de carreras y puestos de trabajo orientados hacia el cuidado, condiciones salariales desigualitarias, menor participación social, cívica y más centrada en el hogar). Por tanto, en este punto, la política de género en el contexto educativo, es cuestionada, por su falta de principios de justicia redistributiva y cultural (Fraser & Honneth, 2006). Esto en función no sólo de las acciones económicas distributivas de ciertos grupos ligados a clase, sino también en interrelación con otras dimensiones, como en este caso de género, articulando la necesidad de potenciar políticas de reconocimiento, más allá de reivindicaciones identitarias o como antítesis entre la redistribución y el reconocimiento, sino más bien considerando al género como categoría híbrida que no se enraíza exclusivamente a la estructura social o económica, sino que las excede (Fraser, 2008).

Aunque en el caso de la educación chilena, los diversos contextos de reforma educativa han propiciado un escenario óptimo para el cambio, tales como la incorporación de los

Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en la reforma curricular del ’97, se ha optado por dar mayor énfasis en temáticas como valores ciudadanos, medio ambiente y prevención de drogas. Esto nos da una señal de la forma en la que los principios neoliberales se van cultivando de manera transversal y donde los asuntos de género no forman parte (aparentemente) de ese proyecto político-social (Arriagada, 2006). Hago hincapié en su carácter aparente, pues aun cuando la política no lo releva como un tema primordial, en comparación con las temáticas de violencia escolar, no quiere decir que pierda la importancia e interés por disputar el género como parte del proyecto social. En efecto, autoras han develado que justamente esta supuesta ‘invisibilidad’ del género, es un modo sutil de hacer funcionar modelos heteronormativos dentro del proyecto neoliberal (Bacchi, 1999; Brown, 2008; Duggan, 2004).

Las escasas acciones afirmativas existentes dentro de las políticas educativas pueden ser rastreadas en dos ámbitos principalmente: acceso y permanencia en el sistema escolar, las que se centran en acciones de prevención y manejo del embarazo adolescente y el cambio de lenguaje desde uno universalista-masculino a un lenguaje de reconocimiento plural o paritario, referido a la visibilidad tanto de la categoría de ‘hombre’ como de ‘mujer’ (Guerrero et al, 2006). En este punto, es interesante recurrir al desarrollo teórico contemporáneo de corrientes feministas, pues autoras como Rasmussen (2009), nos invitan a cuestionar los significados y usos sobre la categoría de género, desde un enfoque de equidad y de emancipación, donde claramente la mirada binaria hombre/mujer que desprende la tríada género/sexo/sexualidad es una de las maneras de instalar ciertas ideas categóricas, deterministas y heteronormativas.

Al analizar el desarrollo de las políticas educativas de género, bajo el prisma de teorías feministas contemporáneas, nuevas revelaciones y perspectivas se nos abren y permiten comprender por qué estos asuntos se han mantenido en un plano secundario o en un lugar no prioritario.

Ahora bien, en el ejercicio de contextualizar, es preciso historizar sobre los principales hitos en que ha sido protagonista en algún sentido, la cuestión del género en la arena educativa:

’91 – Producto de demandas de movimientos de mujeres y de la adscripción de acuerdos internacionales el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) recomienda incluir equidad de género de manera transversal en el sistema educativo.
’94 – Se desarrolla el primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades (PIO) entre hombres y mujeres, mandatado por organismos internacionales. Con esto se implementa la acción de actores “sectorialistas”, cuya contribución a nivel educativo, consistió en la elaboración de propuestas para los planes y programas, mediante capacitaciones e investigaciones (sexismo en textos escolares, prevención de embarazo adolescente y desarrollo de la sexualidad).
’99 – Se crea la Unidad de Apoyo a la Transversalidad (UAT), la cual absorbe el Programa de la Mujer. Dicha fusión provocó una pérdida de fuerza en estos asuntos, debido a que esta nueva unidad, asumiría objetivos más amplios. Específicamente se preocuparía por apoyar la implementación de los OFT, entre los que se incluiría el enfoque de género.
2006 – el panorama sobre paridad de género estaba claro, aun cuando las cifras de acceso y rendimiento se equiparaban, se reconocía que no bastaba; y que elementos, como el curriculum oculto, las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y de textos escolares, reproducían una desigualdad de género que se instalaba con mayor fuerza conforme el proceso escolar avanzaba (Provoste, 2006). Bajo este escenario, diversos actores como asesores/as técnicos, expertos y políticos, implementaron ciertos cambios orientados a la revisión y posterior modificación de planes y programas, donde se instaló la idea de un lenguaje visible paritario; se modificaron textos escolares tanto en el lenguaje como en el empleo de gráficas; y se explicitó la no discriminación por razón de sexo en los OFT, que hasta ahora permanecía ausente.

2015 – A partir de la creación del nuevo Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, en cada cartera, se formalizan diversas instancias de participación (Comité interministerial para la igualdad de derechos y la equidad de género, comité asesores de género, unidades de género ministeriales, compromisos de indicadores de género, entre otros) (SERNAM, 2015).

Si bien hubo avances, la evaluación de su impacto aún es deprimente, pues persisten prácticas pedagógicas sexistas, al alero de un curriculum oculto que las sostiene y reafirma, ausencia de una política clara y fuerte sobre los asuntos de género (FLACSO, 2006), dado que la comunidad educativas y las/los administradores señalan falta de conocimiento sobre las estrategias de implementación y escasa comprensión sobre el enfoque de género, manteniendo una mirada relativizadora y minimizadora respecto de la importancia y necesidad de implementar acciones sustantivas.

Cuando nos referimos a género, de acuerdo a lo que nos señalan diversas autoras feministas, se establece una articulación casi indisociada entre género, sexo y sexualidad, lo que puede distinguirse claramente en la política pública. Es por esto, que al hablar de género, inevitablemente debo recurrir al marco normativo focalizado en sexualidad.

Política de educación sexual: la privatización como solución

En Chile, las políticas de sexualidad, han tenido lentos avances debido a la fuerte influencia de la clase conservadora-religiosa. En este sentido, la orientación de dichas políticas, se ha centrado en la prevención del embarazo adolescente, mediante la política de educación sexual, elaborada tardíamente recién en 1993. Momento en el que se instala un nuevo lenguaje de sexualidad en las escuelas (como por ejemplo sexualidad

responsable), y se generan algunos programas de educación sexual (JOCAS[40]), los que tuvieron una escasa duración, producto de las presiones de grupos conservadores chilenos (FLACSO, 2006). Complementariamente, se examinan planes y programas con el fin de incorporar el tema de educación sexual de un modo transversal en el curriculum, para finalmente determinar la externalización-privatización de la responsabilidad técnica de asesoría a los establecimientos educacionales, donde se generan distintas alternativas de programas de educación sexual, implementados por distintas universidades (desde los más conservadores a los menos conservadores, sin dejar de serlo) (Dides, Benavente, Sáez, & Nicholls, 2012)

Posteriormente, en el año 2010 se promulga la Ley nº 20.418 "Que fija las normas sobre información, Orientación y Prestaciones en Materia de Regulación de la Fertilidad" (MINSAL, 2010), la cual estableció un espacio restringido respecto de la educación sexual, referido exclusivamente al tema de fertilidad. Como resultado, se elaboraron una serie de acciones destinadas a cumplir con los compromisos propuestos en la ley. Específicamente, se generó un sistema de privatización de los Programas de Educación Sexual, externalizándolos a instituciones privadas, donde el rol del MINEDUC quedó limitado a establecer el sistema de financiamiento y a seleccionar una variedad de alternativas, que respondieran a la libertad de enseñanza, inscrita en la LGE. Cabe destacar que la implementación de esta política, tuvo serias dificultades, respecto de su gestión, financiamiento y orientaciones técnicas. En efecto, tardó tres años en elaborar el reglamento que regularía dicha ley, el que se limitó a establecer las acciones y prestaciones correspondientes al sector salud.

Por consiguiente, en la actualidad, el marco político vigente se focaliza en el área de convivencia escolar, donde género y sexualidad, es una más de las temáticas abordadas

[40] JOCAS corresponde a la sigla "Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad". Iniciativa que tuvo lugar entre 1993 y 2000, generando espacios de diálogo en establecimientos educacionales secundarios (liceos), cuyo impacto ha sido significativo en comparación con cualquier otra iniciativa o programa propuesto como política pública (Dides, Benavente, Sáez, & Nicholls, 2012).

(convivencia escolar, violencia escolar, desarrollo sustentable, sexualidad, afectividad y género y seguridad escolar) (MINEDUC, 2014a). Asimismo, se mantiene como premisa la tríada género/sexo/sexualidad, lo que puede ser desprendido del cuerpo legal vigente y el material de apoyo respectivo dispuesto por el MINEDUC hacia la comunidad escolar:

Documentos legales:

- Instructivo para los establecimientos educacionales sobre reglamento interno, en lo referido a convivencia escolar.
- Ley 20.609 de No Discriminación.
- Ley Nº 18.962 sobre el derecho de las estudiantes embarazadas o que sean madres lactantes de acceder a los establecimientos educacionales.
- Normativa que reglamenta la situación de las alumnas embarazadas y/o madres.
- Ley 20.418 fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad.

Materiales de apoyo:

Formación en sexualidad, afectividad y género

- Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género.
- Formación en sexualidad, afectividad y género.
- Orientaciones Técnicas Internacionales sobre educación en sexualidad (UNESCO, 2010).
- Un solo curriculum: actividades para un enfoque integrado hacia la educación en sexualidad, género, VIH, derechos humanos. (Population Council, 2011. Libro 1 y 2).

Embarazo adolescente:

- Material sobre derechos y responsabilidades de estudiantes embarazadas y madres.
- Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes.
- Tarjetón y sus orientaciones prevención embarazo adolescente.
- Material sobre beneficios para madres y padres adolescentes.

- Material sobre educación para madres y padres adolescentes.

Enfoque de género

- Enfoque de género en el espacio educativo.
- Material de apoyo para perspectiva de género (trípticos, afiches, orientaciones, manuales).
- Manuales de prevención de violencia de género.
- Plan Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 2011 – 2020.

Este panorama nos permite examinar los sistemas de razón que subyacen a las ideas de género y sexualidad, a partir de la cual podemos interrogar a la política acerca de los supuestos, nociones, sustentos paradigmáticos y regulaciones, respecto de la configuración de las/los sujetos. Por tanto, considero que las temáticas de género y sexualidad, tienen una relevancia clave sobre la configuración de las ideas sobre diferencia y cómo esta se produce en el contexto escolar.

La blancura de la interculturalidad

Aun cuando dentro de la LGE y específicamente de la Política de convivencia escolar, las temáticas de interculturalidad han sido incorporadas como asuntos de necesaria atención, hasta el 2014, con la creación de la Secretaría de Educación Intercultural, el marco normativo se restringía únicamente al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), creado en 1996, como unidad dependiente de la División de Educación General del MINEDUC, tras un complejo proceso de negociaciones entre el Estado Chileno y los pueblos originarios. La institucionalidad política sobre la cual se forja este programa tiene sus raíces en momentos históricos clave, los que detallaré a continuación:

- Promulgación de la Ley Nº 19.253 o Ley Indígena (1993), donde el Estado reconoce a los pueblos indígenas de Chile y establece que es su deber "respetar. proteger y

promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades" (MIDEPLAN, 1993: Art. 1). En virtud de cumplir con esta declaración, en el caso de educación, se mandata la elaboración de planes y programas de fomento de la cultura indígena y el establecimiento de una unidad programática que permita a las/los estudiantes acceder al conocimiento de sus culturas y lenguas indígenas.

- Esta ley, se sustenta en la adscripción de acuerdos internacionales, específicamente en la Convención Internacional Sobre Derechos del Niño, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de Naciones Unidas sobre derechos de los Pueblos Indígenas y la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) referido a los pueblos indígenas (MINEDUC, 2000a, 2005b, 2014b).
- Otro marco legislativo que impulsó y dio sustento a la elaboración del PEIB, fue la LOCE (1990), la cual establecía la libertad para fijar planes y programas de acuerdo a la realidad sociocultural, lo que facultaba a las escuelas que se desarrollaban en contextos indígenas, a elaborar un curriculum pertinente culturalmente. Más aun, con la promulgación de la nueva LGE 20.370 (MINEDUC, 2009b), se incorpora como uno de los principios orientadores, la interculturalidad, y se establece, mediante decreto (Nº 280/2009), la obligatoriedad de la implementación del PEIB para aquellos establecimientos educacionales cuya concentración de estudiantes indígenas superaran el veinte porciento del total de la matrícula. En concreto, aquellas escuelas que contaran con dicho porcentaje debían incluir, dentro de su plan curricular el subsector de lengua indígena, funcionando como una asignatura más del programa bilingüe (similar al inglés, pero que incluso posee menos horas). Y a su vez, incorporar a un miembro del pueblo originario, especialista en lengua y cultura indígena denominado 'educador tradicional', quien participaría en el diseño e implementación del proceso enseñanza y aprendizaje de la cultura y la lengua (MINEDUC, 2000a, 2014b).

- 2014 – Creación de la Secretaría de Educación Intercultural Indígena, cuyas funciones se orientan a generar estrategias que fortalezcan el desarrollo lingüístico y cultural de los pueblos originarios en el sistema educativo.

Esto, da cuenta de la escasa relevancia que han tenido para los gobiernos chilenos, los asuntos de interculturalidad. Basta con revisar más detenidamente, la manera en la que han sido abordados los conflictos y negociaciones con nuestros pueblos originarios, donde una de las principales críticas, es la criminalización de sus demandas, especialmente del pueblo mapuche. Por tanto, la inexistencia de una política de educación que incorpore sustancialmente principios de lo culturalmente seguro, se refleja en la deficiente iniciativa de un programa como el PEIB, el cual no sólo es débil en sus planteamientos y en su financiamiento (pues este no contempla un financiamiento a largo plazo), sino que se puede interpretar como una iniciativa bajo discursos de intencionalidad retórica, más que de transformación o de agencialidad de los grupos originarios. Con esto hago referencia especialmente a su obligatoriedad relativa, pues el criterio de concentración de matrícula, es un indicador poco riguroso en su demarcación, dado que no existe la institucionalidad, ni los recursos suficientes para generar un proceso de identificación seguro.

Particularmente sobre el proceso de identificación, se destaca la irregularidad entre la información expuesta según los criterios establecidos por Ley y según los criterios empleados efectivamente por los establecimientos educacionales y la información entregada por el SIGE[41]. Esto a su vez, trae aristas delicadas sobre los mecanismos y usos de la identidad cultural. No obstante, si nos centramos en la idea de una política identitaria, así y todo, resulta totalmente insuficiente.

[41] Sigla correspondiente al Sistema de Información General de Estudiantes, nombre que se le da a la plataforma de registro de la información referida a las/los estudiantes beneficiarios del sistema.

Finalmente, una de las grandes críticas que se le demanda a este programa, es el énfasis que se le otorga a una enseñanza reduccionista sobre la cultura originaria, pues en Chile el PEIB se ha configurado más bien como un sector (puesto que aún no se aprueban las bases curriculares y por lo tanto funciona como asignatura por una aprobación excepcional entre 1º a 4º básico) de enseñanza de la lengua indígena, y en este sentido, las horas dedicadas a dicho sector (hasta la actualidad son tres horas pedagógicas), tiempo inferior a otros idiomas como el caso de la asignatura de inglés (Hevia & Irmas, 2005; Riedemann, 2008).

"Y verás como quieren en Chile al amigo cuando es forastero"[42]: Proyecto de Ley de Migración y Extranjería

Chile es uno de los países que mantiene cifras bajas de movimientos de inmigración, alcanzando el 2% en la medición del año 2012, cifra inferior en comparación con estándares internacionales (3,1%). Si bien la tendencia al alza ha sido sostenida desde el término de la dictadura, Chile sigue siendo más un país de movimientos emigratorios que de inmigrantes y (Gobierno de Chile, 2013).

En el último tiempo, la procedencia de las/los migrantes ha variado significativamente, pasar de 56% de migrantes europeos y un 23,4% de migrantes latinoamericanos a hoy con un 86% de migrantes provenientes de Latinoamérica y sólo 5,1% de migrantes europeos (Gobierno de Chile, 2013).

Por consiguiente, Chile no se ha visto urgido a generar un marco legislativo fuerte, lo que se refleja en el único instrumento regulatorio que data desde 1975 y que no ha sido modificado hasta la actualidad (Decreto Ley Nº 1.094/1975), siendo la legislación

[42] Extracto de vals chileno titulado "Si vas par Chile", compuesto por el músico Chito Faró en 1942.

migratoria más antigua de Latinoamérica (Gobierno de Chile, 2013) y careciendo de una política nacional migratoria y de extranjería.

Asimismo, en el campo educativo se cuenta con una escasa regulación, sobre temáticas de migración vinculadas al resguardo del derecho de acceso a la educación (matrícula), por tanto las escuelas, escasamente generan acciones concretas en este tema, exceptuando aquellas que implementan medidas y acciones curriculares específicas o que incorporan en sus proyectos educativos, como una forma de acción afirmativa, en repuesta a una mayor concentración en la composición de la matrícula.

En este sentido, vale la pena preguntarse sobre la primacía de la blancura en nuestras escuelas, pues más allá del aumento significativo o no de movimientos de migrantes, los discursos de blancura superan el hecho de haber nacido o no en un país determinado. Más bien, lo problemático, estaría dado en asuntos como el 'patriotismo', 'el nacionalismo', 'el chilenismo', 'el extranjerismo', discursos que pueden rastrearse tanto en la experiencia de estudiantes extranjeros o de familias migrantes, como entre los mismos estudiantes y los discursos de blancura, ligados al color, a las raíces y como veremos a la clase social.

III. DE LO QUE ME INTERESA INTERROGAR

Estudiar la política en tanto discurso, me desafía a pensar bajo qué interrogantes conduciré esta investigación, qué preguntas enunciaré con el propósito de levantar nuevas miradas, nuevos lenguajes y otros modos de pensar nuestro objeto de estudio.
Las preguntas guían mi mirada, si se puede pensar que la mirada, la acción, en mi caso de investigadora, me conducirá a focalizar bajo ciertos discursos, escudriñar en ciertas interacciones y distintas miradas que se verán a su vez compartidas por nuevas interrogantes, por viejas inquietudes y por las voces de otros y otras también y a través

de las cuales consolidaré la creación de una nueva producción de conocimiento, pensada como parte de una mirada traductora, es decir, interpretativa, crítica y siempre parcial (Haraway, 1995, p. 335). Para Haraway, la mirada, accionada por cualquier dispositivo tecnológico e incluso nuestros propios ojos, no son más que "sistemas perceptivos activos que construyen traducciones y maneras específicas de ver" (p.327), por tanto rescata el conocimiento situado y encarnado por sobre aquel conocimiento que no tiene lugar, que aparenta ser transparente, neutro y objetivo, al cual ella califica de irresponsable, en el sentido que es incapaz de dar cuenta de algo (p. 328).

Con el objeto de focalizar el modo de aproximación e inteligibilidad del objeto, cabe hacerme tres preguntas que guían esta investigación, una central en relación a los mecanismos de operación, cuya interrogante la enuncio ¿cómo se producen, reproducen y circulan los discursos de diferencia en el contexto escolar, en el proceso de operación de la política pública en sus actores educativos? Una segunda pregunta orientada a profundizar sobre los sistemas de razón que se emplean en dicha operación, ¿cuáles son las nociones de diferencia que subyacen a y pone a circular la política educativa, entendida como discurso? Y una tercera, interesada en las tecnologías de gobierno desplegadas ¿qué sistemas de gobierno subyacen a la operación de la política educativa vinculada a los discursos de diferencia y cómo éstos organizan y configuran las culturas escolares, en una intertextualidad de elementos puestos a circular (artefactos, dispositivos, tecnologías), en ambos contextos (sostenedor municipal[43] y escuela)?.

[43] La figura del sostenedor municipal, corresponde a la autoridad pública encargada de administrar el funcionamiento de un conjunto de establecimientos educacionales dependientes, directa o indirectamente, del municipio. Esta figura, nace a partir de la reforma educacional de '80, denominada "municipalización de la educación", momento en el que se traspasa la responsabilidad de administración y funcionamiento de las escuelas (antes en manos del Estado), a los municipios de las distintas comunas. Comúnmente, esta figura recae en el alcalde (máxima autoridad del municipio) quien deriva su responsabilidad en una unidad o departamento interno. Su organización jurídico administrativa se puede materializar en distintas modalidades: Departamento de educación municipal (DEM), Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) y/o Corporación de educación. Estas entidades públicas, no estatales, asumen la responsabilidad de administrar los fondos otorgados por el Estado, destinados al funcionamiento del sistema escolar y proveer los requerimientos técnicos-pedagógicos para una educación de calidad. En el caso de esta investigación el sostenedor municipal corresponde a un DAEM, por lo que emplearé este término para referirme a esa organización administrativa (MINEDUC, 2015c).

Cuando pienso en interrogar la política a partir de estas preguntas, inevitablemente debo recurrir a elucidar algunas otras inquietudes, que me movilizan a reflexionar respecto de lo político. Entendiendo por ello la materialidad de la política, sus modos de operar, de hacerse cuerpo, de subjetivar, desde y hacia los sujetos. Desde esta mirada, me interesa analizar ¿cómo es corporeizada y actuada la política educativa en torno a la producción, reproducción y circulación de las diferencias, en sus distintos contextos (administración-sostenedor y escuela)? ¿cómo las/los estudiantes son subjetivados en la operación de la política educativa, de tal modo que se llegue a una configuración del "ser diferente" y cómo dicha subjetivación se imprime en la experiencia escolar? ¿cómo el contexto intermedio (DAEM) y local (escuela) usan discursivamente la diferencia y hacia qué fines, en el proceso de actuación de la política? ¿qué marcos normativos sostiene la política educativa respecto de las nociones de diferencia? ¿qué "sistemas de razón"[44] subyacen a las nociones de diferencia producida por la política educativa? ¿cómo se institucionalizan las ideas de diferencias en el contexto escolar en la operación de las políticas de *diversidad/inclusión*? ¿cómo se organizan las instituciones en el proceso de producción, reproducción y circulación de los discursos de diferencia, específicamente qué tácticas, mecanismos y estrategias elaboran y accionan para la producción de los discursos de diferencia?

Dichos cuestionamientos me permitirán problematizar los discursos presentes, aquellos que provienen de otros lugares y que son desplegados en estos espacios de actuación de la política, en los que se subjetivan sujetos, se definen estrategias, técnicas y herramientas para generar o mantener ciertos regímenes de saber y producción de conocimiento, realidad social que no permanece aislada ni neutra, menos pasiva. Por tanto, pienso en estas preguntas para buscar las apropiaciones, las micropolíticas, sus

[44] El término "Sistemas de razón" es planteado por Popkewitz (2009), quien hace referencia al conocimiento que organiza los enfoques de resolución de problemas en las políticas educativas. Más específicamente, se refiere a distinciones, diferenciaciones y divisiones que disciplinan y producen los principios que clasifican y legitiman o no individuos para la acción y la participación.

usos, fines e intereses, que llevan a mantener los lenguajes de normalidad vigentes y lenguajes de diferencia subsumidos a dicho orden.

IV. PROPÓSITO DEL ESTUDIO: EJE CONDUCTOR

De acuerdo a este posicionamiento, con esta investigación pretendo:

- Problematizar la producción, reproducción y circulación de los discursos de diferencia en el contexto escolar (DAEM y escuela), en el proceso de operación de la política pública *en/por/para* sus actores educativos.

Plantearme como horizonte 'problematizar'[45] la política apunta hacia un nivel de complejidad epistemológico que desafía los cánones tradicionales de la investigación. Nos desafía a trastocar la linealidad de los procesos, las pretensiones de certeza y de anticipación, las relaciones nítidas entre los componentes involucrados; nos exige densificar el entendimiento, reconocer el caos, reconocer el carácter de incertidumbre y lo inaprehensible de las "realidades sociales", aceptar mi intervención como un componente generador de conocimiento, abandonar la separación mente-cuerpo, es decir, aquello que observo/estudio, lo percibo, siento, afecto y re-creo. Por tanto la idea de cuerpo es puesta a disposición en su carácter integral, para el desarrollo de esta investigación.

[45] Foucault hizo referencia a la noción de *problematización,* aludiendo a ésta como el conjunto de prácticas discursivas que se situaban en el interjuego de lo verdadero y de lo falso, considerándolo de este modo como un objeto del pensamiento cuyo efecto conducía a desnaturalizar lo que antes era asumido como un supuesto dado (Castro-Gómez, 2010). Foucault decía "cómo y por qué ciertas cosas, comportamientos, fenómenos, procesos llegan a ser un problema" (Conferencia en Berkeley en 1983, citado en Ball, 2013).

Habiendo aclarado la complejidad que involucra "problematizar", detallaré, a modo de entendimiento, la operación que he de seguir para alcanzar dicho nivel de complejidad, reiterando que esta reducción, se trata sólo de un ejercicio de ordenamiento:

- Identificar las producciones discursivas de diferencia, su reproducción y circulación en la operación de política pública, en el nivel intermedio (DAEM) y en el nivel local (escuela), de modo tal de visibilizar el entretejido de nociones, supuestos, principios, intereses en disputa, prácticas y formas de gobierno, que regulan y organizan las diferencias a nivel escolar.
- *Describir*[46] los mecanismos de operación de la política educativa *en/por/para* las/los sujetos educativos.
- *Describir* los procesos de subjetivación de las/los estudiantes producidos en la operación de la política educativa, su configuración como "estudiante-diferente" y su interrelación con la experiencia escolar.
- Analizar la configuración de la cultura escolar en torno a la producción, reproducción y circulación de ciertas ideas de diferencia, en base al modo en el que éstas llegan a ser institucionalizadas.
- Analizar los mecanismos interrelacionados de producción, reproducción y circulación de discursos de diferencia, en el continuum de la política educativa en tanto discurso.

[46] La *descripción* para efectos de esta tesis, se orienta hacia las condiciones de producción de los discursos y por tanto, la comprenderé en referencia al concepto propuesto por la arqueología foucaultiana, "entendiéndola como una actividad analítica densa y no de carácter exploratorio inicial o básica al que refiere habitualmente en las clasificaciones o taxonomías de objetivos" (Espinoza, 2012, p.57).

CAPÍTULO II

DE LA APROXIMACIÓN: EPISTEMOLOGÍA, NOCIONES ANALÍTICAS, CAJA DE HERRAMIENTAS

"Parece ser que algunos afásicos no logran clasificar de manera coherente las madejas de lana multicolores que se les presentan sobre la superficie de una mesa; como si ese rectángulo uniforme no pudiera servir de espacio homogéneo y neutro en el cual las cosas manifestarían a la vez el orden continuo de sus identidades o sus diferencias y el campo semántico de su denominación. Forman, en este espacio uniforme en el que normalmente las cosas se distribuyen y se nombran, una multiplicidad de pequeños dominios grumosos y fragmentarios en las que innumerables semejanzas aglutinan las cosas en islotes discontinuos; en un extremo, ponen las madejas más claras, en otro las rojas, por otra parte las que tienen una consistencia más lanosa, en otra las más largas o aquellas que tiran al violeta o las que están ovilladas. Sin embargo, apenas esbozados, todos estos agrupamientos se deshacen, porque la ribera de identidad que los sostiene, por estrecha que sea, es aún demasiado extensa para no ser inestable; y al infinito el enfermo junta y separa sin cesar, amontona las diversas semejanzas, arruina las más evidentes, dispersa las identidades, superpone criterios diferentes, se agita, empieza de nuevo, se inquieta y llega, por último, al borde de la angustia"
(Foucault, 2010b, p. 12)

Una de las particularidades de la investigación social actual[47] es la incorporación de una mirada ecléctica respecto de la elaboración del objeto de estudio, de las formas de aproximación y de la caja de intelección que sustenta el análisis (Navarrete, 2009). De acuerdo a Navarrete (2009), esta mirada, estaría dada por la cuidadosa y consistente imbricación, interrelación y entretejido de teorías con un serio resguardo de compatibilidad entre los principios onto-epistemológicos que las sustentan. Pensar la investigación como un ejercicio puro, limpio y nítido, es decir, carente de zonas borrosas y desdibujadas, es asumir una postura más bien positivista respecto de lo que o a quienes

[47] Posicionada desde las perspectivas de investigación social crítica, entendida esta última como aquella que reúne a las/los investigadores que lejos del positivismo, reconocen la implicancia del sujeto que investiga y a quien/quienes se investiga, su participación ineludible en la creación del conocimiento que entreteje la comprensión de la 'realidad social' como parte de esa constelación de redes discursivas abiertas, siempre posible de ser desanudadas y desentramadas, y en cuya producción la política y a su vez las relaciones de poder, son elementos inherentes (Denzin & Lincoln, 2011; Steinberg & Cannella, 2012).

se investiga. En su lugar, reconocer el trenzado e hilos provenientes desde diversos campos, disciplinas, enfoques y teorías, es devolverle el carácter de *episteme*[48] que Foucault (2010b) nos advierte y asumir los límites y alcances de la producción de conocimiento que se elabora como resultado de la investigación social.

Para ello, hago uso de la analítica onto-epistemológica que propone Buenfil (2011) sobre la construcción del objeto de estudio y el uso de la teoría. En su planteamiento, sostiene esta construcción es el resultado híbrido entre tres componentes entrelazados por el/la investigadora: El referente empírico (respecto del fenómeno de estudio, el cual sin caer en una mirada racional positivista, responde a un recorte artificial cuyo soporte material puede variar); el teórico (correspondiente a los principios ontológicos y epistemológicos que permiten el armado de un cuerpo conceptual y que guían los procesos de intelección en la investigación); y las preguntas de investigación (conocimiento mínimo del campo problemático). La interrelación de estos tres ámbitos no se aplican bajo una mirada ilustrada, es decir, racionalista, sino más bien reconoce las huellas de subjetividad de quien investiga y el carácter histórico-contingente de lo que/quien/quienes se investiga. (p.36)

En este sentido, sostengo la necesidad de amarrar (en la medida de lo posible) al menos tres hilos teórico/analíticos que profundizaré en este capítulo (ver figura nº 2.1): 1) un componente onto-epistemológico, situado desde las teorías feministas, perspectiva que, como veremos más adelante, me otorga el sustento y posicionamiento respecto de la elaboración del objeto de estudio, de la relación investigadora-'fenómeno' y acerca de mi autoría e implicancia en la creación del conocimiento producido a partir de esta investigación; 2) las perspectivas de intelección que pondré en juego y su respectiva caja

[48] Empleo el término *episteme*, propuesto por Foucault (2010b), en rescate a su pensamiento respecto de la elaboración del conocimiento, el cual se asume como "ciertas modalidades de orden que han sido reconocidas, puestas, anudadas con el espacio y el tiempo, para formar el pedestal positivo de los conocimientos" (p. 15). Por tanto, la *episteme* establece las condiciones para que cualquier declaración se considere dentro de la 'verdad' (Ball, 2013).

de herramientas[49], las que por un lado, me permitirán delimitar el objeto –en este caso el terreno de *lo político*[50] en las políticas educativas de diferencia– y por otro lado, en una dimensión de mayor profundidad, analizarlo. Me posiciono desde una línea foucaultiana, a partir de los estudios de gubernamentalidad y desde el análisis político del discurso (APD), enfoques que en su entretejido me permitirán trazar el objeto, para luego desamarrar y problematizarlo y 3) la forma de aproximación al campo, donde hago uso de la etnografía postestructural propuesta desde un marco feminista, enfoque que me permitirá tensionar permanentemente mi propia mirada y situarme en aquellos lugares de lo no dicho, de lo oscurecido y entretejer nuevos modos de problematizar el espacio de la política a partir de la cuestión de diferencia en el contexto escolar.

Figura 2.1: Componentes teóricos analíticos de la investigación

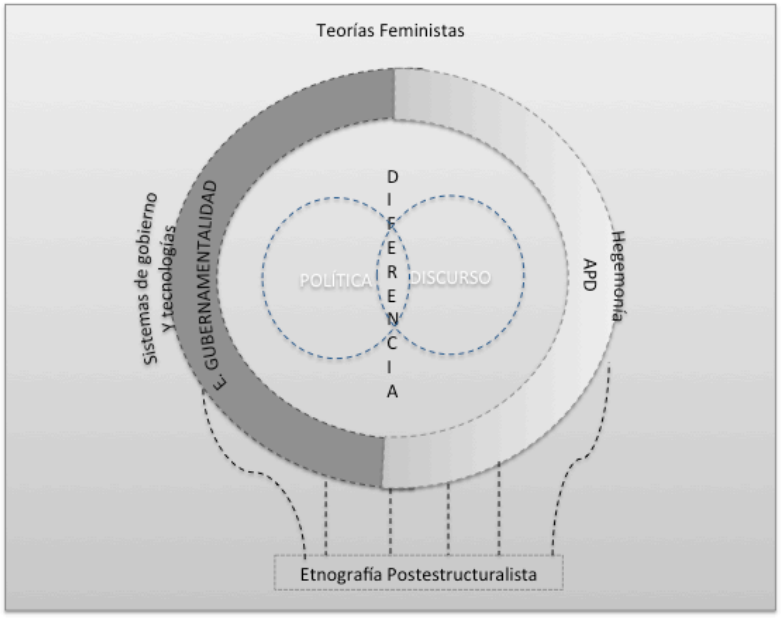
[49] Desde una línea foucaultiana, esta noción "caja de herramientas" implica construir una analítica propia, a partir de un diálogo interrelacionado con perspectivas a fin, que permita problematizar el objeto de estudio, en virtud de las líneas de intelección que resultan del trazado de dicho entretejido teórico/analítico. Por tanto, me distancio de la idea de método o de metodología con propósitos cientificistas.

[50] Reitero mi advertencia acerca de la distinción entre *'lo político'* y *'la política',* la cual desarrollaré más profundamente en este apartado, pero que de manera resumida hago una diferenciación entre el carácter ontológico de 'lo político', es decir, como el elemento constitutivo de lo social en el cual se acepta y se reconoce la dimensión de antagonismo (diversidad de las relaciones sociales) y disputa, y el carácter óntico de 'la política', entendida esta última, como el orden que intenta organizar ese campo de disputa, ese espacio de coexistencia social en el que es imposible erradicar el elemento de conflicto (Mouffe, 1999, 2011).

Considerando que estos tres elementos se entretejen e interrelacionan de un modo denso e inestable, es decir, se diferencian, se encuentran y a la vez se superponen, respecto de algunas nociones primordiales para este estudio (tales como discurso, lo social, el terreno de lo político y la política, sujeto, la realidad social, entre otras), las fronteras entre uno y otro no pueden ser pensadas como un compartimiento claramente delimitado y encapsulado, y sólo desde su ámbito aportar a la investigación en un terreno específico; sino más bien, debemos comprenderlas como una red contingente, entrelazada, a veces borrosa, cuyas fronteras se desdibujan en su funcionamiento analítico y que sólo entendidas bajo esta complejidad, es decir, como una caja de herramientas, me permitirán elucidar mi pregunta de investigación.

De esta manera, ante la pregunta central ¿cómo se producen, reproducen y circulan los discursos de diferencia en el contexto escolar, en el proceso de operación de la política pública en sus actores educativos?, si pudiera graficar el aparato de investigación que pongo en acción en este estudio, podría exponerlo de la siguiente forma (Figura 2.2):

Figura 2.2: Aparato de investigación



En este sentido, el objeto de estudio, puede ser problematizado en un entretejido conformado por estas tres perspectivas: 1) las teorías feministas, con su mirada deconstructiva sobre las diferencias, y a su vez, situadas desde una línea foucaultiana en referencia a su propuesta de discurso-conocimiento/verdad-poder, me otorgará el marco onto-epistemológico para la elaboración del problema; 2) los estudios de gubernamentalidad y el APD, perspectivas que tienen en común el interés por el discurso (yuxtapuesto a lo social y a lo político), pero que a su vez mantienen ciertas distinciones. Por un lado, los estudios de gubernamentalidad, interesados en analizar los sistemas de gobierno y cómo dicha racionalidad elabora y despliega ciertas estrategias, tácticas y mecanismos de conducción –a distancia– sobre los individuos (tecnologías de gobierno y del yo), para conseguir determinados fines específicos de gobierno. Y por otro lado, el APD, emplaza a aquellos discursos que ubicados en un terreno de indecidibilidad (es decir de lo político), son articulados en una relación hegemónica (la política), la cual estructura temporalmente cada uno de los campos de la vida social y a su vez de las subjetividades de las/los individuos (Cruz & Juárez, 2013). Por lo tanto, ambas analíticas, se encuentran en su preocupación por lo político y la política, por los sistemas de gobierno y sus instrumentos, por los asuntos de poder en juego y por la configuración de sujetos como resultado de los momentos de articulación discursiva; y por último 3) la etnografía feminista, como estrategia de aproximación al campo educativo de estudio, es decir, a la operación de la política en el contexto escolar.

A continuación profundizaré en cada uno de los componentes que conforman este aparato de investigación. Inicialmente, me referiré al marco onto-epistemológico de base, donde desarrollaré la tríada discurso-conocimiento/verdad-poder; enmarque que me otorgará el soporte desde el cual se levantan las perspectivas que articulo eclécticamente en este trabajo. Posteriormente, profundizaré en la etnografía postestuctural feminista, para finalizar con la propuesta procedimental, momento en el que me referiré al escenario de estudio y a la delimitación del corpus.

I. ENTRETEJIDO DISCURSO-PODER-CONOCIMIENTO

Puesto que en esta tesis propongo estudiar la política, a partir de sus mecanismos de operación, de su racionalidad[51], centrada en lo que Foucault llama el "arte de gobernar", entendida como ese modo de reflexión que surge en el acto de gobierno con el objeto de conducir la vida/conducta de las/los sujetos (Foucault, 2006, p.448; 2009, p.17) y los modos de funcionamiento que trabajan para tales fines; antes de referirme a cómo he de comprender la política en sí, creo necesario profundizar en lo que enuncio como relación articulada entre *discurso-poder-saber/verdad*, puesto que tal entretejido conformará el soporte de base que funda lo que he venido mencionando con anterioridad, la política como discurso.

Asimismo, en estrecha vinculación con esta red, no puedo ignorar la noción de *subjetividad*, la cual debemos considerarla más bien como proceso que como sustantivo, entendiendo que las redes discursivas que conforman y a su vez se forman por determinados regímenes de saber y que se ven entrelazadas a ciertas relaciones de poder, cobran sentido en tanto las/los sujetos se apropian, identifican, adoptan, internalizan, corporeizan o rechazan tales entramados, configurando así ciertos modos de llegar a ser subjetivados. Por tanto, aun cuando sostengo la formación tríadica como primordial, ésta estará en interjuego con la producción de sujetos, idea que también abordaré con mayor profundidad en este capítulo.

[51] Entenderé por racionalidad, la propuesta foucaultiana referida al funcionamiento de las prácticas inmersas en relaciones de poder y que en ningún caso deben ser comprendidas como universales, sino más bien múltiples y dependientes de procesos histórico contingente (Castro-Gómez, 2010). En ellas confluyen fines, cuyo alcance sólo podrá ser logrado a través del cálculo de ciertos medios y de la selección de estrategias específicas, y en caso de verse obstaculizado su alcance, se hará uso de los efectos provocados, con su reconducción en función de los objetivos de gobierno propuestos. Más adelante veremos la interrelación entre la racionalidad entendida de esta manera y las tecnologías de gobierno, entendidas estas últimas como la dimensión estratégica de las prácticas.

En referencia al Discurso

Para comprender la articulación entre las perspectivas propuestas, creo útil rastrear las huellas respecto de la noción de discurso. Para ello retomaré algunos puntos de sujeción que marcaron lo que hoy entendemos por discurso, y a partir de ahí elaborar la noción de la política en tanto discurso. Iluminar estas huellas, sus movimientos y transformaciones, nos permitirá recuperar ciertas inscripciones que hasta hoy nos otorgan sentido (y otras no), en la investigación social.

El desarrollo del pensamiento durante el siglo XX y el siglo XXI, estuvo marcado por su interés en el análisis del discurso, orientación que condujo a denominar este periodo como el "giro lingüístico" (Larraín, 2010). El discurso ha sido puesto como centro de estudio desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, cuyas bases ontológico-paradigmáticas han dado origen a varias corrientes de pensamiento. En este apartado me detendré en cuatro: el pensamiento estructuralista, postestructuralista, postmodernista y postmarxista.

En cada una de ellas, la comprensión, nociones, usos y fines que se le han otorgado al discurso, ha influido en la visión que se tiene tanto de la realidad social, como de la política. Advierto de antemano que transitar por cada una, especialmente el estructuralismo y el posmodernismo, si bien son corrientes que cuestiono en sus premisas fundacionales, creo necesario reconocerlas, pues posicionarme desde una perspectiva postestructural, también implica asumir las huellas que han permitido este giro.

La complejización del signo

El estructuralismo, es uno de los movimientos intelectuales ampliamente reconocido por su interés en los estudios del lenguaje (Buenfil, 1993; Laclau, 1993a; Larraín, 2010;

Seidman, 2004). Destaca su cuestionamiento hacia la filosofía humanista por sostener una visión del mundo social centrada en el individuo como auto dirigido y cuya fuerza creativa permitiría la estructuración del orden social (Seidman, 2004). Como respuesta, el estructuralismo propuso una visión del mundo social más allá del sujeto ordenado por principios inconscientes y subordinado a reglas determinadas (Seidman, 2004). Más específicamente, se destaca la búsqueda de la inmediatez de la realidad en sus trabajos más clásicos, es decir, se asume la transparencia del lenguaje, donde el signo es visto bajo una relación de isomorfismo con la realidad (Southwell, 2013). No obstante, en sus desarrollos posteriores se cuestionaron dichas premisas, movimiento que posibilitó el salto paradigmático hacia el postestructuralismo.

Una perspectiva importante que marca este periodo es la lingüística estructural. Entre sus principales referentes podemos encontrar a Claude Lévi-Strauss y Ferdinand de Saussure, quienes convergían en su interés por el signo y en su rechazo a comprenderlo bajo el principio de relación isomórfica entre significante y significado. La importancia de esta transformación es la ruptura de aquellas reglas de formación del lenguaje, centradas en su positividad y que hasta ese entonces, lo configuraban como un sistema cerrado, abstracto, de carácter autónomo y ahistórico. Esto trajo consigo un modo distinto de comprender el lenguaje y lo social, donde el carácter diferencial desplaza al de identidad (antes sostenido como el elemento central en la fijación entre significante y significado) y donde lo social pasa a ser comprendido como el resultado de ciertas relaciones diferenciales, entre unidades básicas del fenómeno social, cuyas fuerzas de organización son esos códigos de estructura y ya no el individuo en sí (Buenfil, 1993; Laclau, 1993a; Larraín, 2010; Seidman, 2004).

Bajo esta premisa, se cuestiona la idea de inmediatez y se abandona la idea sobre el lenguaje como un mediador neutral a través del cual la mente refleja el mundo (Seidman, 2004). En efecto, Saussure sostenía una noción de lenguaje como un sistema de signos cuyo significado era generado por relaciones de diferencia y por tanto lo veía

como una fuerza activa y dinámica que formaba la mente y el mundo. Esto trae consigo, un nuevo propósito para el análisis lingüístico estructural, orientado a descubrir aquellas leyes universales que gobiernan el funcionamiento de las formas sociales (Seidman, 2004).

Posterior a la lingüística estructural, pero sin posibilidad de superar la corriente estructuralista, emerge la *semiología*, cuyo fin se centraba en estudiar los signos a partir de la idea de sistema o de estructura, con la distinción de los niveles denotativo y connotativo propuestos por Barthes (1993, p. 76), en cuyos inicios eran identificados como sistemas separados (Buenfil, 2011; Larraín, 2010). En efecto, Barthes y Greimas, se centraron en analizar la relación de significación con miras a alcanzar una visión global del mundo social, por lo que cobra gran interés en ellos, la rigurosidad del método y la objetividad, aspecto que Greimas (1987) intenta resolver con el modelo de semántica estructural. Específicamente, su propuesta se centra en dividir el universo semántico en unidades menores, con el fin de establecer los principios de organización, combinación y permuta, lo que permitiría clarificar el significado de las unidades más grandes (Larraín, 2010). Una de las principales críticas compartidas hacia el método, apuntaría a su visión reduccionista de la interpretación y por su ingenua objetividad, lo que refleja una noción del discurso cerrado, desterritorializado y escindido de quien lo interpreta, y que trae como consecuencia una separación entre el contenido intrínseco-semántico y la función práctica global que asume el discurso en un contexto determinado. Asimismo, Barthes (2004) en sus trabajos posteriores, aclara que la distinción –anteriormente sostenida– entre denotación y connotación, no operaría de una forma abiertamente expuesta o marcada, sino más que pensar en dos registros separados, la denotación se trataría de una connotación más sedimentada; relación que condujo a entenderla en sus trabajos iniciales, de un modo diferencial respecto de la connotación. No obstante, en esta etapa argumenta que ambos sistemas, suponen una arbitrariedad en el desarrollo de las significaciones, donde permanecen imbricados uno en otro, y a la vez

desligados, donde la denotación no es más que un intento de pretensión de superioridad del sistema, cuando "es al fin y al cabo solo la *última* de las connotaciones" (p. 9).

Finalmente, por medio de la teoría de los textos, diversos exponentes agrupados en la revista francesa *Tel Quel* (entre ellos Barthes y Kristeva), avanzaron en comprender la significación textual, donde el signo pasó a ser considerado como estructura, pero a la vez como producción de significado, relación de intertextualidad que traspasa el foco de interés hacia la producción significativa, es decir, cómo el texto significa, más que al significado del texto en sí. Por tanto el sistema –que antes era visto como cerrado– con este giro se abre hacia la interrelación de textos (Larraín, 2010). De este modo, pasa a concebirse al sujeto como producido en el lenguaje, lo que le permitiría representarse a sí mismo para actuar en el mundo social, y a la vez, como resultado de sus representaciones, que dependen de las producciones del lenguaje.

Pese a estos avances, una crítica a la teoría de los textos, es la supremacía de la cognición hecha representación, la cual traza una línea divisoria entre el lenguaje como proceso interno y el mundo como externo al sujeto, a pesar de su intertextualidad con el mundo social.

En este punto, donde las fronteras del estructuralismo se desdibujan y se abre paso el posestructuralismo, un aporte importante a considerar, es la teoría de los actos de habla propuesta por John Austin (2004). Este filósofo del lenguaje, precursor de lo que más adelante denominaremos como actos performativos, introdujo en la lingüística enunciativa un tipo de expresión que él denominó "realizativas" (p. 47), las que bajo circunstancias apropiadas, su sola enunciación implican la realización del acto. Esta particularidad de ciertos lenguajes, constituirá una de las propiedades valiosas de la política en tanto discurso, pues su condición de realización será constitutiva de lo político, de lo social y por tanto de los procesos de subjetividad.

La centralidad del discurso

Con un escenario de compulsión social, en medio de la crisis nacional de Francia producto del movimiento estudiantil denominado "Mayo del '68", se configura una nueva corriente intelectual, el *postestructuralismo*. Este movimiento, amparado en ideas post-marxistas y con un pensamiento antihumanista, pone al lenguaje bajo un estatus de centralidad en la configuración del mundo social, de la realidad y del sujeto (Seidman, 2004), cuyo interés se focalizaba en superar la crisis de la ilusión por la inmediatez y sus cuestionamientos al pensamiento absolutista (Buenfil, 2011). En esta perspectiva, no hay duda de que el lenguaje juega un rol productivo en la subjetivación, en la organización de las instituciones sociales y en la producción del escenario político, por lo que si bien las/los representantes de esta corriente intelectual coinciden en que el lenguaje es un sistema cuyos significados derivan de relaciones diferenciales (Seidman, 2004), se distinguen en su búsqueda por las irregularidades y discontinuidades presentes en el discurso, más que por la atención sobre los patrones de regularidades, meta última de los estructuralistas.

Una de las ideas centrales que distingue al postestructuralismo del estructuralismo en su noción de discurso, es el cuestionamiento al orden binario. El posestructuralismo critica la relación diferencial basada en opuestos exclusivamente sostenida por el estructuralismo; giro que amplía las fronteras relacionales y que modifica la noción de discurso, otorgándole nuevas cualidades, particularmente la condición de movilidad, de cierre parcial y de inestabilidad (Buenfil, 1994; Seidman, 2004). De este modo, el discurso es comprendido como unidad básica de la configuración social, giro que cambiará la comprensión de la vida social, de la producción de conocimiento, la constitución del sujeto y la formación de las instituciones sociales, sin importar el sustrato material que lo soporta (ya sea texto, habla, gesto, etcétera.) (Scott, 1994, p. 87). Esto trae consigo un cuestionamiento a la idea de verdad modernista (Larraín, 2010), a los supuestos fundacionalistas y universales que sostienen *La verdad* absoluta, en cuya

nueva propuesta teórica, se rescata el rol del lenguaje como un espacio de producción de las realidades sociales y de los conflictos políticos (Seidman, 2004).

En este sentido, se disuelve la distinción entre lo lingüístico y extralingüístico, aquella idea del lenguaje como una representación abstracta (Scott, 1994, p. 87; St. Pierre, 2000), se acepta la relación enmarañada, pero nunca fija, entre significante/significado (Larraín, 2010) y se asume la imposibilidad de una verdad objetiva. En síntesis, el discurso en el pensamiento postestructuralista es entendido como una constelación cuyos significados derivan de las relaciones diferenciales (Seidman, 2004), cuyas cualidades centrales radican en su pluralidad, apertura, movilidad, relacionalidad e inconmensurabilidad (Buenfil, 1994; Larraín, 2010; Seidman, 2004).

Desde una línea foucaultiana, Joan Scott sostiene que el discurso "no es un lenguaje ni un texto, sino una estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías y creencias" y que a su vez estarían subsumidas a relaciones de poder (Scott, 1994, p.87)

Otra de las particularidades del pensamiento postestructuralista y su crítica al lenguaje, se relaciona con la deconstrucción propuesta inicialmente por Derrida, Nietzsche y Foucault (Seidman, 2004; St. Pierre, 2000). La deconstrucción, basada en ciertas premisas acerca de la radicalización del relacionismo del lenguaje, de su carácter cambiante y nunca fijo, es decir, de la indecidibilidad de las estructuras (Buenfil, 2011), plantea que el discurso posee un valor político, donde lo discursivo y lo social a su vez, se yuxtaponen. Es en este espacio de indecidibilidad, considerado como un terreno dilemático, donde la disputa estaría dada por el intento de dominar parcialmente ciertos significantes, bajo ciertos contenidos (Seidman, 2004; St. Pierre, 2000). Este terreno dilemático, conformaría la condición ontológica de lo político, que a la vez sólo es posible, en tanto se asuma al discurso como superpuesto a esta condición de politicidad. Visto así, el discurso se centra en traccionar, fijar, 'inmovilizar' y por tanto naturalizar,

ciertos términos a determinados contenidos (ya sean demandas, preocupaciones, consignas de sectores particulares), proveyendo una aparente situación de estabilidad; estatus de sedimentación que le otorgaría el poder constitutivo de un determinado orden social.

El propósito de la deconstrucción, se orientaría a desestabilizar aquellos discursos instalados y puestos a circular como estáticos, de esencialismos plenos, naturales y trascendentales, devolviéndoles su condición de movilidad, lo que revela una intención de demostrar que más allá del conocimiento que subyace a cierto orden social, se entretejen ciertas relaciones de poder que disputan dicho orden, conocimiento e incluso ética y moral (Scott, 1994; Seidman, 2004; St Pierre, 2000).

Tal como lo expone St. Pierre (2000), la deconstrucción es una práctica crítica que apunta a "desmantelar [*déconstruire*] las estructuras metafísicas y retóricas, en cuya operación, no tiene como fin rechazar o descartarlas, sino que reinscribirlas de otra manera" (Derrida citado en Spivak, 1974, p.Lxxv).

Bajo este enfoque, Foucault (2011c) nos presenta su comprensión del discurso y específicamente su interés por el carácter productivo del mismo, poniendo atención más bien a las reglas de formación, que a su estructura interna, por lo que su interés se centraría en sus discontinuidades, rupturas, transformaciones o como él lo señala "estudiar el discurso en el juego de su instancia" (p. 39) para "recobrar la palabra muda, murmurante, inagotable, que anima desde el interior de la voz que escucha" (p.41), cuyas interrogantes que guían su análisis hacen referencia a preguntas como ¿qué leyes forman determinados discursos? ¿qué condiciones sostienen su existencia durante un periodo determinado? ¿quiénes están autorizados a enunciar determinados discursos y quiénes no poseen ese derecho de enunciación? ¿dónde se enuncia y qué lugares ocupan los sujetos en el despliegue de un discurso particular?. En síntesis, Foucault releva la interrelación del estatus del discurso, de los ámbitos de producción y de la posición que

ocupa el sujeto o más bien de las relaciones que se forman como efecto, y que a la vez funcionan como condición de producción de ciertos discursos (Foucault, 2011c).

En su propuesta, más que referirse a la supremacía del significante o a lo inmaterial y abstracto del discurso, nos invita a comprenderlo como un conjunto de acontecimientos discursivos, donde la materialidad es el sustrato en el cual cobra efecto el discurso, y donde su carácter histórico y contextual, configurarán una serie de relaciones de coexistencia, de dispersión, de intersección y de acumulación (por mencionar algunas), que expondrán las relaciones de poder en juego y que configurarán –con cierta parcialidad– determinados sistemas de saber (vinculados a cierta idea de verdad) (Foucault, 2005a).

Más aun, en su planteamiento Foucault (2005a) releva ciertos principios para el análisis, que me permiten profundizar en aquello que él nombra como discurso. En primer lugar distingue el principio de *discontinuidad*, aludiendo con ello al discurso como práctica, como relacional y que a su vez posee la cualidad de cambiante y no fundacional, es decir, se rechaza la idea del discurso trascendental y original. En segundo lugar, reconoce el principio de *especificidad*, que remite a su contingencia de formación, o a lo que Wittgenstein estableció como juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1999). Y por último, destaca el principio de *exterioridad*, donde las condiciones de posibilidad del discurso se establecen en constante relación con su exterioridad (Foucault, 2005a, p. 47).

Hasta ahora podemos ver cómo el discurso va dando un giro desde una mirada abstracta y fundacional, a una visión material, antifundacionalista y antiesencialista. La comprensión foucaultiana o postestructuralista del discurso (si puedo nombrarla así), es justamente uno de los ejes conductores, epistemológicos y ontológicos, que guían mi mirada y la forma de implicarme e interpretar la realidad social en la que me intereso.

Para llegar al entramado discurso-poder-saber, requiero detenerme en lo que podemos situar como una de las corrientes posmarxistas, me refiero al APD, pues sus planteamientos me ayudarán a complejizar aún más no sólo la noción de discurso (que desarrollo a continuación), sino mejor aún, contribuirá a la construcción de la caja de herramientas que emplearé para el análisis.

El discurso como acto político: Una propuesta posmarxista

Uno de los principales exponentes del posmarxismo contemporáneo es Ernesto Laclau, quien en su trabajo junto a Chantal Mouffe (2011), han relevado el carácter político del discurso por medio de la teoría de la hegemonía. Estos autores comprenden el discurso como condición de posibilidad, más que del hecho mismo (Laclau, 1993a), como constitutivo de toda organización social, y por tanto como práctica social, donde la distinción entre lo lingüístico y extralingüístico resulta irrelevante (Buenfil, 1996). El discurso en esta corriente es comprendido en una superposición con lo social, porque como nos señala Southwell (2013) "cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social" (p.2).

Desde esta mirada, el discurso se comprende como diferencial, inestable, pero con cierta estabilidad relativa, en cuyo intento de fijación parcial se anidan ciertos significados que conformarían las condiciones de posibilidad para ciertos discursos, no obstante, a su vez, se asume que dicha estabilidad posee una condición de precariedad, por lo que el discurso es visto como abierto, nunca completamente suturado e incompleto, es decir, susceptible a ser transformado (Buenfil 1996). En palabras de Buenfil (1994), se trataría de una "constelación de significados, configuración significativa, relacional, abierta, incompleta y susceptible de ser trastocada, que supera la distinción lingüística y

extralingüística, constituyente de lo social, como condición de inteligibilidad y por tanto de valores de verdad" (p. 9-10).

En efecto, son justamente estas cualidades las que permiten la configuración de lo social, pues su imposibilidad de sutura y fijación y su intento permanente por producir esta totalidad, es lo que estructuraría la vida social (Southwell, 2013), entendida esta última como el intento siempre inacabado por cerrar las fronteras, que funcionan en un doble sentido, por un lado como delimitación del exterior del sistema, es decir, lo que no pertenece a este orden (temporal y contingente), pero por otro lado, dicho valor diferencial, configuraría la condición de posibilidad del sistema que en sí mismo lo niega. Esta estabilidad precaria, es lo que más tarde denominaré como *antagonismo*, noción central para el APD.

Asimismo, la propuesta teórica de Laclau y Mouffe (2011) acerca del discurso, rescata los aportes de Saussure, específicamente su invitación a comprender el discurso como forma más que sustancia, y los aportes de los juegos de lenguaje de Wittgenstein, acerca de los usos del lenguaje, el cual estaría imbricado a una condición de contingencia, lo que le atribuiría la propiedad de cambiante, de precariedad y de transformación. (Buenfil, 1994).

El discurso entendido en su yuxtaposición con lo social, nos conduce inevitablemente a repensar nuestra comprensión respecto de la realidad y del sujeto y por tanto nos desafía a cuestionar aquellas premisas epistemológicas y ontológicas que la sustentan. La posición epistemológica que acompaña la idea de discurso como un mediador entre la configuración social y la realidad, rechaza la inmediatez del signo y supone, más bien, una idea de realidad configurada a partir de la construcción discursiva. Asimismo, esta noción de lenguaje se opone a la valoración omnipresente del discurso, es decir, donde todo se explica a partir del mismo, lo cual nos conduciría a una visión fundacionalista, cayendo en una contradicción tautológica. En este sentido, este enfoque no hace

referencia ni a lo uno ni a lo otro, más bien reconoce la imposibilidad de interrelación de "las realidades", sino es a través del discurso.

En efecto, con el fin de complejizar y robustecer su crítica sobre la omnipresencia del discurso, el APD hace uso de dos perspectivas "interimplicadas" que se refieren a concepción sociopolítica de la subjetividad. Estas son el psicoanálisis lacaniano y el análisis sociopolítico. Tal "interimplicación" –como lo caracteriza Stavrakakis (2007)– estaría dada por la lógica de posibilidad/imposibilidad de la constitución de toda identidad (p.18). Particularmente, de los aportes de la teoría lacaniana, el APD se nutre de la distinción entre lo simbólico, lo imaginario y lo real (Stavrakakis, 2007)[52].

Tanto el psicoanálisis como el APD, comparten la noción de sujeto, sustentada en premisas antifundacionalistas y antiesencialista, bajo la cual su carácter material no puede ser reducido a su propia presentación, quedando relegado a una constante búsqueda de identidad, que a su vez resulta imposible y que Lacan lo denominaría, 'sujeto en falta'. Es esta falta de esencia, a la que Lacan refiere como la condición de posibilidad del sujeto, y que Stavrakakis argumenta que "se puede llegar a una estructura cuasi trascendental, pero nunca alcanzarla como tal" (Stavrakakis, 2007, p. 36). Esto, nos conecta con la comprensión de la realidad social, que dada la imposibilidad de constituirse como sociedad, se subsume a la falta, y por tanto, a aquello que le impide ser (p. 18).

En este sentido, el sujeto, ocupa un lugar en la perspectiva del APD, pero sin llegar al centralismo propio del humanismo. En efecto, para Laclau, más que abandonar y dar muerte al sujeto –como es sostenido en las perspectivas postestructuralistas– reconoce su importancia en la configuración de lo social, específicamente en la articulación entre la deconstrucción (el terreno de lo indecidible) y la decisión, donde el sujeto estaría dado

[52] Cabe recordar que la interdisciplinariedad y el eclecticismo, son parte de las cualidades distintivas del APD.

por la distancia entre la indecidibilidad de la estructura y la decisión (Laclau, 1998a, p. 72). Asimismo, para Lacan, la noción de sujeto constituye un punto crítico en la apropiación sociopolítica. Puesto que para constituirse como tal –carente de una identidad plena– intenta fallidamente alcanzar dicha identidad estructural. En esta operación, adquieren relevancia tres categorías centrales –lo simbólico, lo imaginario y lo real– que intentan dar sentido a la imposibilidad constitutiva del sujeto, en suma a la experiencia humana. Será sólo por medio de los procesos de *identificación*, que el sujeto, como resultado de su falta de ser, alcanza una aparente *identidad,* o se configura bajo cierta subjetividad, que al mismo tiempo ésta nunca alcanza la plenitud que el sujeto como tal (parcialmente autogestionado) anhela (Laclau, 1998a).

De esta manera, el registro de lo real, considerado como una realidad externa que está fuera de los alcances de la simbolización, es situada en el lugar de lo imposible y se considera como aquello a lo cual no tenemos acceso y por consiguiente, no puede ser simbolizado. Esta dimensión, da cuenta de la desaparición del significado como epicentro de la significación y en respuesta, emerge el *locus* del significado, como resultante de esa falta constitutiva y cuyo propósito se centra en la aspiración por llenar el vacío del significado ausente. En esta tarea, el significante adquiere un rol predominante, pues asume una función activa como responsable del interjuego por intentar cumplir la promesa ilusoria de alcanzar el significado. En este sentido, el significado pasaría a constituir el efecto del interjuego entre significantes, los que asumen en algún punto articulatorio, la función de un significado transferencial producido en un nivel imaginario, dado que la fuente de significación permanece en el plano de lo real, dimensión que se resiste a la simbolización, quedando la falta constitutiva del significado disponible únicamente en una función transferencial, y que sólo puede ocurrir a través de la emergencia de un significado imaginario. De esta manera, lo imaginario se configura como el ideal de lo real, y dado que éste último constituye una dimensión inalcanzable e inaprehensible, sólo puede ser simbolizado bajo la realidad simbólica, la que a su vez es comprendida como aquella dimensión que

otorga sentido y consistencia a lo imaginario y en cuya generación de sentido, lo simbólico sólo podría ser representado a través del discurso. No obstante, dicha representación nunca es total ni transparente, por tanto siempre permanecerá en falta, y es justamente a esto que Lacan denomina procesos de identificación en respuesta a la imposibilidad de una identidad plena (Stavrakakis, 2007).

De esta forma, la identidad estructural fallida, logra una estabilidad precaria, no mediante la completud de una identidad plena (puesto que es imposible), sino que por medio de la representación a través del lenguaje, parcialmente suturado en el registro simbólico. Por consiguiente, dicha falta estructural, sólo puede ser subvertida, por medio de la significación en un registro imaginario y éste tomará sentido gracias al orden de lo simbólico, es decir, mediante el discurso. Bajo la lectura de Stavrakakis (2007), "puesto que lo imaginario (campo de imágenes especulares, unidades espaciales y representaciones totalizadas), está construido sobre una ilusión (alienante – Lo real), lo que queda es volcarse a lo simbólico (al lenguaje) para así adquirir una identidad estable" (p. 43).

Es así como, en respuesta a un estado constitutivo de alienación, la identidad simbólica del sujeto, permanece siempre bajo las amarras de una dialéctica afirmada y suspendida simultáneamente, donde "el fracaso de su propia autorepresentación simbólica es la condición de posibilidad para la emergencia del sujeto del significante, para la representación general" (p.54). Y es desde aquí que emerge el carácter sociopolítico del sujeto.

Entendido así, la realidad es comprendida como una construcción discursiva contingente, lo que significa un abandono a la inmediatez, a la idea de separación formalista del lenguaje (significado/significante), a la desconexión entre lo abstracto y lo real, a la disociación lenguaje/realidad y al pensamiento/lenguaje. Por lo tanto el discurso, ni es real, ni se opone a la realidad, sino que forma parte de ella (Buenfil,

1994). En este sentido, ve el mundo en su carácter de inconmensurabilidad, en su imposibilidad de captura de lo real, y cuya apropiación no puede ser sino a través de la construcción discursiva.

Desde el punto de vista ontológico, el descentramiento del sujeto ha sido reconocido como una de las premisas distintivas de esta perspectiva de pensamiento, no así su abandono (como recalqué anteriormente). La denominada "muerte del sujeto", propuesta por el postestructuralismo, surge en respuesta a la posición omnipresente sostenida por la corriente modernista. Pero dicho salto paradigmático, propone desplazar al sujeto de su lugar supremo y ubicarlo dentro de la red imbricada y densa de lo discursivo, más que darle muerte. Visto así, el sujeto es despojado de su propiedad autodeterminante, de su carácter supremo en la producción de lo social y por consiguiente, es considerado como parte y resultado a la vez, de la configuración discursiva de la realidad social (Buenfil, 1998; Laclau, 1993a, 1998b; Torfing, 1998).

En síntesis, para esta investigación, el discurso lo comprenderé en su complementariedad de propuestas teóricas desde una perspectiva foucaultiana y desde el APD, por lo que me referiré a éste, como práctica social en cuyas cualidades distingo su carácter abierto o parcialmente cerrado, contingente, nunca suturado, no trascendental, ni esencial, no neutro, ni transparente y cuyas relaciones de operación se articulan con el objeto de configurar diversas realidades sociales y sujetos, que confluyen sobre ciertos procesos de subjetivación.

Ahora bien, el discurso, tal como mencioné al comienzo de este capítulo es parte de una trama poder-conocimiento/saber-verdad, y comprenderlo de este modo nos permitirá avanzar hacia la noción de política que empleo en esta investigación.

En referencia al poder… La política como mentalidad de gobierno

Michel Foucault es uno de los referentes contemporáneos que ha estudiado con profundidad el poder y nos propone algunos elementos teóricos centrales sobre este (2005b, 2006, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2011d, 2012). En primer lugar el poder no debe ser visto como sustancia, sino más bien como constitutivo de la relaciones sociales, por tanto no se le puede cosificar, ni considerar como una estructura rígida y estática, sino más bien inestable, y en consecuencia se le debe analizar como un conjunto de mecanismos o procedimientos, cuya función es asegurar cierto orden (Foucault, 2006, p. 16). En segundo lugar, tales relaciones no se pueden considerar como autónomas, ni exteriores a las relaciones sociales, más bien se entraman en una circularidad de su causa y efecto. En tercer lugar, el ejercicio del poder requiere de condiciones de contexto e historia, es decir, carece de un carácter estático y permanente, por tanto es contingente. En cuarto y último lugar, su ejercicio se desarrolla en virtud de ciertos sistemas de saber o de razonamiento y esta última propiedad, es lo que lo complejiza hacia la propuesta de los últimos trabajos efectuados por Foucault, la racionalidad o arte de gobernar (Foucault, 2006).

Mediante una genealogía del poder desde la antigüedad hasta la época moderna (Siglo XVII, XVIII y XIX), Foucault deconstruyó los diferentes regímenes de poder, en virtud de quien lo ejerce (soberano, ministro, monarca, gobierno), sobre qué objeto se ejerce (territorio, individuos, población) y bajo qué mecanismos se ejerce (soberanía, disciplinamiento, seguridad) (Foucault, 2006). A partir de este desarrollo teórico, Foucault (2006) enuncia en sus últimos trabajos la noción de *gubernamentalidad*, propuesta que luego fue desarrollada fuertemente por los estudios de gubernamentalidad (Burchell, Gordon, & Miller, 1991; Castro-Gómez, 2010; Lemke, 2011)[53] y que resulta significativamente útil para esta investigación.

[53] La elaboración del marco analítico de los estudios de gubernamentalidad fue desarrollado posterior a la muerte de Foucault. Los primeros exponentes que profundizaron en la *gubernamentalidad,* ya no sólo

Foucault introdujo el término *gubernamentalidad* para referirse al "conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad[54]" (Foucault, 2006, p.136). Complementariamente, introdujo la noción de *gobierno*, como un arte específica de poder desarrollada e instalada en Occidente y que traería consigo aparatos/tácticas específicas y el desarrollo de un conjunto de saberes con el fin de conducir a las/los sujetos bajo una autoridad que los guía y que se responsabiliza de lo que ocurra con ellos (Rose, O'Malley, & Valverde, 2009).

En este sentido, en virtud de su nuevo interés sobre la problemática de gobierno, Foucault reorienta su concepto de poder, hacia los mecanismos e instrumentos puestos en juego (tecnologías de gobierno), más que insistir en la existencia de fuentes o bases propias de las relaciones de poder (Lemke, 2011). De este modo, el neologismo *gubernamentalidad* fusiona dos nociones analíticas: *gobierno* y *mentalidad*, sosteniendo con ello, que detrás de cada forma de gobierno hay una mentalidad, donde el ejercicio del poder será caracterizado como conductas, o como 'conducta de conductas' *(conduct of conducts')*, puesto que dicho juego de lenguaje, explica de un modo más apropiado aquello que se quiere relevar. Lemke (2011) lo expone claramente, "conducir *(to 'conduct')* es al mismo tiempo guiar *('to lead'* que en francés se traduce [*conduire*]) a otros (de acuerdo a los mecanismos de coerción que se dan en diversos grados) y una manera de comportamiento (en francés [*se conduire*]) dentro de un campo más o menos abierto de posibilidades. Por tanto, el ejercicio de poder estaría dado por la 'conducción

como concepto, sino como analítica de investigación, se interesaron en estudiar la transformación desde la racionalidad de gobierno propia de un Estado de Bienestar (*Welfare State*) a la racionalidad neoliberal y sus tecnologías. Dichos estudios se originaron principalmente en el Reino Unido, en el marco del gobierno de Margareth Tatcher (*Thatcheretismo*). Posteriormente, su desarrollo se extendió a distintos escenarios y contextos de estudios, siempre interesados en problematizar el neoliberalismo como racionalidad de gobierno de nuestras sociedades contemporáneas (Burchell et al., 1991; Lemke, 2011)

[54] Foucault introduce el concepto de 'dispositivos de seguridad' para referirse al tránsito entre el dispositivo soberano o jurídico, el disciplinario y el de seguridad, donde este último tiene como fin la intervención del entorno que favorezcan la potencialidad de la vida de la población (Foucault, 2006).

de conductas' *('conduct of conducts')* bajo una específica administración de posibilidades (p. 18).

De esta forma, el gobierno es pensado como un conjunto de relaciones de poder que se ejercen en base a una racionalidad de cálculo, las que a su vez, constituyen específicas formas de conocimiento y que son desplegadas a través de técnicas particulares de dirección y regulación de los comportamientos, en función de determinados fines o proyectos políticos (Lemke, 2011, Baez, 2014). Por lo tanto, la gubernamentalidad constituiría prácticas sistemáticas y reguladas de gobierno, acompañada por elementos de una lógica particular (que no responde a una teoría política propiamente tal), basada en el cálculo y de un conocimiento racional de los objetivos de gobierno, es decir, los sujetos (p. 18).

Asimismo, otro elemento clave de esta nueva lógica, es la cualidad performativa del poder basado en su ejercicio indirecto, cuya efectividad estará dada por la sutileza, que sólo será posible mediante el gobierno a distancia, o como se ejerce actualmente, a través del autogobierno. De esta forma, se entiende el tránsito desde un gobierno disciplinar a un gobierno liberal, donde más que fortalecer al Estado, se robustece al Estado-gobierno, a partir del cual, se cautela y promueve la libertad individual como elemento clave para el éxito de esta racionalidad política (Rose et al., 2009). Entonces, se trataría de generar ciertas condiciones (un medio ambiente) que posibiliten la actividad y autoconducción de los individuos, y donde esas condiciones demarcarán los límites de lo aceptable (liberalismo).

Por lo tanto, el marco de gubernamentalidad orienta su interés de estudio por un lado hacia el objeto de gobierno, a partir del cual levanta cuatro interrogantes clave ¿quién o qué es lo que se gobierna? ¿por qué ellos deberían ser gobernados? ¿cómo deberían ser gobernados? y ¿hacia qué fines deberían ser gobernados? (Rose et al., 2009). Y por otra parte, específicamente en las sociedades liberales y más aun en las neoliberales, donde el

Estado deja de ser el órgano político exclusivo para ejercer la acción de gobierno y en su acompañamiento, surgen múltiples figuras que cumplen roles y fines específicos. Los estudios de gubernamentalidad complejizan su interés de análisis más allá del objeto de gobierno, extendiéndolo hacia la racionalidad que se pone en juego, es decir, hacia el que gobierna y la manera en la que ejerce su conducción. Por tanto se agregan nuevas interrogantes ¿quién gobierna qué? ¿de acuerdo a qué lógicas se gobierna? ¿con qué técnicas? y ¿hacia qué fines? (Burchell et al., 1991; Rose et al., 2009). De esta forma la gubernamentalidad se centrará tanto en la *racionalidad de gobierno*, es decir, en "las formas o sistemas de pensamiento sobre la naturaleza de las prácticas de gobierno" (Burchell et al., 1991, p. 3), como en las *tecnologías de gobierno* que se ponen en acción para cumplir su proyecto político particular y que subyacen a dicha racionalidad, siempre bajo el propósito de conducir la vida de los individuos hacia fines específicos de quienes gobiernan (Baez, 2014, p. 7).

Baez (2014) en referencia a Gordon (uno de los referentes de este campo de estudio), sugiere que la gubernamentalidad se trataría de "las maneras en las que innumerables instituciones y actores, incluyendo el Estado mismo, busca dirigir la conducta de los individuos" (p. 6). Nos recuerda el juego de lenguaje que Foucault emplea para explicar el término de gubernamentalidad, "conducir conductas" (que en inglés hace más sentido *'conduct of conducts')*, pues emplea conducir, como verbo (guiar, dirigir) y a la vez, como sustantivo, ligado a comportamientos y acciones. Esta forma de gobierno, requiere de una racionalidad particular, una lógica basada en el cálculo del modo de conducir hacia ciertos comportamientos, donde su novedad estaría dada por la mentalidad que instala en las/los sujetos de gobierno, por medio del uso de ciertas lógicas (tecnologías), convirtiéndolos en sujetos de autogobierno (Baez, 2014; Lemke, 2011). En síntesis, la gubernamentalidad media entre poder y subjetividad, articulación que hace posible analizar las formas en que son accionadas las políticas de gobierno (entendidas como prácticas, no como quien gobierna), con prácticas de autogobierno (Lemke, 2011).

La *gubernamentalidad* se centra en la relación entre el Estado y la población, énfasis clave para este trabajo, dado que mi interés es problematizar la política, específicamente las políticas educativas de diversidad/inclusión, no en su aplicación, sino en su operación entrelazada bajo un gran dispositivo compuesto por: el documento de la política, el organismo administrador de la política y la escuela. Por consiguiente, este marco conceptual y analítico, resulta provechoso y pertinente para dar mayor comprensión sobre los mecanismos de poder en juego, el despliegue de diversas tecnologías de gobierno[55], para asegurar un determinado orden social; que visto desde mi objeto de estudio, éste respondería al interés por asegurar un particular régimen, a partir del cual, las políticas de diversidad en Chile –preocupadas por 'la diferencia'– tendrían como objetivo basal la conducción de sujetos hacia un propósito centrado en el control social.

Bajo esta perspectiva, la mentalidad de gobierno, entendida como una forma específica de conducción, que consiste en razonar, calcular, pensar e intervenir en la conducta de la población, en función de la integridad del Estado de acuerdo al bienestar económico, y que opera en un campo relacional de fuerzas, despliega lo que Foucault denomina mecanismos de seguridad (Foucault, 2006). Estos consisten en tecnologías políticas específicas y propias de los Estados modernos: la economía, la naturalidad de los procesos de la sociedad civil y el manejo de la población a través de la policía como el instrumento encargado de mantener el orden. Para esta investigación, resulta interesante hacer uso de tales mecanismos de seguridad en vinculación con el análisis de la política, pues en su conjunto se desplegarán medios, prácticas, instituciones, a través de las cuáles se buscan incrementar las fuerzas del Estado y a su vez, mantener el orden del

[55] El concepto de tecnología propuesto por Foucault hace referencia a aquel conjunto de prácticas y artefactos estructurados a partir de una racionalidad práctica y que tiene un objetivo más o menos consciente (Rose, 1996 en Hall & Du Gay, p. 221). Es decir, produce modos de existencias, pues su conducción eficaz estaría dada por la aplicación de ciertas estrategias, elaboradas en base a un sistema de cálculo que orienta la elección de dichas estrategias (Castro-Gómez, 2010). "Las tecnologías son ensamblajes híbridos de conocimientos, instrumentos, personas, sistemas de juicio, edificios y espacios, apuntalados en el plan programático por ciertos supuestos previos sobre los seres humanos y por objetivos para ellos" (Rose, 1996 en Hall & Du Gay, p.221)

mismo (Foucault, 2006, p. 357). Por tanto, esta nueva mentalidad se interesará por las actividades cotidianas de las/los sujetos, su relaciones, coexistencia, sus cuidados, necesidades, costumbres, productividad, entre otros. En síntesis, se trataría de un conjunto de mecanismos que garantizan la coexistencia y existencia de las/los sujetos, donde la economía será un objeto central en esta nueva racionalidad de gobierno (Foucault, 2006).

Así, con la introducción de la economía en la razón de Estado, en función de la naturalidad de la sociedad civil, esta nueva mentalidad hará uso de elementos fundamentales para su objetivo. Uno de ellos es resguardar la libertad como componente indispensable de la sociedad civil, para que su conducción se desarrolle bajo la naturalidad misma de los procesos que involucren a la población y en esta operación, hará uso de la reglamentación más que de un sistema jurídico como era empleado en épocas anteriores (Foucault, 2006). De esta forma, se hace un traspaso del gobierno al autogobierno de las/los sujetos, donde la libertad será el elemento performativo central y de adherencia de la conducción.

Si bien, Foucault en su análisis acerca de la transición entre la época clásica y el Estado moderno, respecto de la teoría liberal y neoliberal, concluyó la existencia de una distinción marcada por la prevalencia de un régimen jurídico (disciplinar) y un régimen liberal (control social), veremos que en el caso de las políticas chilenas analizadas, dichas fronteras se desdibujan en el contexto escolar.

Bajo esta perspectiva, de acuerdo a Lemke (2011), debemos tener en cuenta tres consideraciones críticas sobre el concepto de *gubernamentalidad* como marco de intelección: En primer lugar, la no separación entre conocimiento y política, sino su relación articulada. Más que interesarse por la correspondencia entre racionalidad de las políticas y las prácticas que se desarrollan, el marco de gubernamentalidad se preocupa por elucidar el tipo de racionalidad de gobierno que se emplea en un régimen

determinado, por lo que su interés estaría orientado a distinguir las nociones y conceptos que la sustentan, la especificación de los objetos de gobierno y la provisión de argumentos y justificaciones; en síntesis busca develar los sistemas de saber/conocimiento/verdad que hay detrás de toda práctica de gobierno. La racionalidad política no es pura, ni funciona como un conocimiento neutral que represente la realidad de gobierno, "es un elemento de gobierno en sí mismo, que ayuda a crear un campo discursivo en el cual el ejercicio del poder es "racionalizado" (p. 81).

En segundo lugar, la relación articulada y estrecha entre economía y política. Para el marco de *gubernamentalidad*, ambas entidades son constitutivas del arte de gobierno y su mera separación (como en el caso del régimen neoliberal), no es más que una diferenciación interna de un tipo de orden que se elabora en función de una tecnología particular de gobierno. En efecto, los estudios de gubernamentalidad se distancian de todo supuesto que considere a la economía como un *a priori*, autónomo y transcendental, y en su lugar, se interesan por analizar esa separación como parte de un programa político específico, donde la supuesta 'retirada del Estado' no es más que una táctica de gobierno, particularmente de desplazamiento del poder desde un gobierno formal a uno informal, es decir, el traspaso de un gobierno centralizado por el Estado a uno que promueva la responsabilidad individual o el autogobierno. Por lo tanto, su objetivo estaría centrado en distinguir por un lado, los mecanismos que sostienen esta 'aparente' pero no ilusoria separación, y por otro lado, sus efectos.

Y en tercer lugar, la articulación entre poder y subjetivación entendida como un continuum, donde las tecnologías del yo se consideran como la nueva herramienta que el régimen neoliberal pone en acción para garantizar la conducción de las/los individuos. La particularidad de esta nueva forma de gobierno, es su intervención indirecta sobre la conducta, mediante la cual se refuerza y se alienta a las/los sujetos a alcanzar una supuesta autonomía y autodeterminación, tránsito que tiene como fin el traspaso de la responsabilidad colectiva y del Estado hacia una responsabilidad individual por aquellos

asuntos que antes eran dominio y preocupación del aparato estatal. En este sentido, los individuos son llamados a convertirse en sujetos activos, autónomos, responsables, precavidos, es decir, pasan a ser sujetos de cálculo. Para que estos procesos de subjetivación ocurran de este modo, la gubernamentalidad, asegura ciertas condiciones de contexto: la máxima libertad individual posible, la elección personal, promover condiciones para la autosatisfacción e internalizar dentro de la vida cotidiana las leyes del mercado (competitividad), como reglas clave para la obtención del bienestar social. Por tanto, el interés del marco de gubernamentalidad se orientaría a identificar las tecnologías del yo que se ponen en juego en un régimen determinado y la manera en la que operan en contextos particulares.

Para efectos analíticos, este marco nos propone tres descentramientos posibles para problematizar las relaciones de poder al interior de los dispositivos: 1) Distanciarse de la institución en sí para focalizarse sobre el orden global de las tecnologías de poder que incorpora la institución como entidad clave; fijarse en las disposiciones de poder, en sus redes, puntos de apoyo, sustituciones y centralmente distinguir los proyectos políticos con los cuáles se articulan dichas disposiciones de poder, para afirmar el orden que defiende o sostiene la política (en mi caso) 2) Distanciarse de la vista interior de la institución para preocuparse de la mirada exterior respecto de las estrategias y tácticas en circulación 3) Elucidar el objeto de saber y el campo de verdad que se instala bajo las diversas tecnologías móviles, con el fin de "liberarlas del privilegio del objeto para intentar resituarlas desde el punto de vista de la constitución de los campos, dominios y objetos de saber" (Foucault, 2006, p.144).

Para analizar la política en su operación, tal como he señalado anteriormente, requiero mirar más allá de la política como documento, sin abandonarlo, sino más bien es necesario centrarme en lo político, en las prácticas discursivas, en el ejercicio del poder,

en lo que Foucault (Foucault, 2005b, 2006, 2009) denomina microfísica del poder[56], y dentro de la cual podemos hallar un tipo particular, denominado biopolítica (Foucault, 2009, 2012), para así aproximarme a la racionalidad de gobierno que se pone en juego en la escuela y entender desde aquí, cómo se van produciendo los discursos de diferencia, como un dispositivo de intervención clave, acompañado de técnicas de control para la conducción de las/los sujetos que la política establece como objetivos u objetos de gobierno (estudiantes), y cómo este dispositivo funciona de un modo performativo y asegura ciertas subjetividades en las/los estudiantes y que configura como "ser diferente".

La *biopolítica*, noción analítica de gran utilidad para esta investigación, especialmente para los discursos de inclusión y su articulación con los discursos médico-psiquiátrico, debemos entenderla como "el conjunto de mecanismos por medio de los cuáles, aquello que constituye en la especie humana rasgos biológicos fundamentales, podría ser parte de una estrategia política, estrategia general de poder" (Foucault, 2006, p. 15). En este sentido, la *biopolítica* se elabora como un conjunto de estrategias que intervienen sobre la vida de las/los sujetos con el fin de conducirla. Y esta forma específica de poder (biopoder) actuará sobre dos intereses clave: el disciplinamiento del cuerpo y la regulación de la población. Por disciplinamiento del cuerpo, me refiero al micropoder; a aquellas estrategias de intervención basadas en tácticas de adiestramiento, intensificación, ajuste y economía de las energías, por medio de cálculos basados en ciertos regímenes de saber que fueron empleados como componente indispensable para el ejercicio del poder, del biopoder. Por regulación de la población, hago referencia a

[56] Hago uso del concepto *microfísica del poder* propuesto por Foucault (Foucault, 2005b, 2009), el cual alude al poder desde su carácter inmanente, como una relación de fuerzas que actúa en su ejercicio, no como algo individual o que se posee, sino como aquellos mecanismos en que opera el poder y que se irradia en todo el campo social. Esto se puede pensar como la molécula básica de las relaciones de poder, es decir, "son elecciones individuales, interacciones y comportamientos (tácticas) que juntas producen patrones sociales más generales (estrategias)" (Ball, 2013, p. 31). Foucault, en este sentido no alude directamente a los aparatos de Estado como poseedor del poder, sino más bien como el punto en el que se formaliza. De este modo, considera en su noción el espacio social, como un espacio de *micropolítica*, pero en un sentido de resistencia, es decir, como ejercicio de poder en un escenario cotidiano, donde el espacio social es visto como el campo de relaciones de fuerzas activas más allá del Estado como macroestructura.

aquellas estrategias masivas, dirigidas al cuerpo social que por medio de tácticas globales –como cálculos demográficos y la estadística– logran penetrar sobre la vida de las/los sujetos (Foucault, 2006,)[57].

Hacer uso de la noción de biopolítica, como elemento de intelección, resulta coherente con los intereses de este estudio, pues si bien reconozco el valor teórico 'transicional' que le otorgó Foucault en su trabajo y que posibilitó la introducción del concepto de gubernamentalidad, el marco de análisis que planteo, se centra no en cualquier conjunto de políticas, sino de aquellas políticas que definen tipos de sujetos, que establecen ciertas subjetividades, que conducen cuerpos y promueven determinadas ideas de sujeto como el caso de la concepción ideal de 'estudiante' que acciona la política y cuyos regímenes de saber se centran en el saber experto de las ciencias de la medicina psiquiátrica y de la psicología. Todo este marco normativo aunado en las políticas de diversidad/inclusión (políticas que tienen por objeto regular los procesos educativos en función de problemas de aprendizaje, de clase social, de género, de sexualidad, de etnia, etcétera), se conforman como un mecanismo de seguridad bajo un cierto orden, al que podemos nombrar como normalidad/diferencia, pues no hay que olvidar que el concepto de normalidad surgió bajo el interés y la incomodidad sobre aquellas conductas consideradas disruptivas para el orden que se pretendía resguardar (Rose, 1985 en Hall & Du Gay, 2011, p. 220). Por tanto, focalizar nuestro análisis en un tipo de estrategia de gobierno, como el biopoder, el cual introdujo entre sus tecnologías, un marco legislativo que se elaboró bajo un principio de normalización, sin duda puede contribuir a visibilizar los mecanismos que han sido instalados por medio de las políticas de diversidad/inclusión, y en consecuencia, elucidar sus efectos sobre las/los sujetos a los cuales pretende gobernar.

[57] Cabe mencionar que Foucault, aun cuando introdujo los dos términos –biopolítica y biopoder– éstos los empleaba indistintamente, pues nunca estableció diferencias conceptuales entre ambos (Castro-Gómez, 2010)

En referencia al poder… La política como práctica hegemónica

Es preciso volver al cuerpo conceptual antes enunciado, específicamente al APD y a sus posibles contribuciones y diálogos afines con la perspectiva foucaultiana. Sustentados en la noción de discurso antes expuesta, Laclau y Mouffe (2011) toman y complejizan el trabajo desarrollado por Gramsci respecto de la teoría de la hegemonía, quien a ojos de estos autores, no logra –ni tampoco hubiese sido posible– superar la mirada esencial sobre la lucha de clases del marxismo sostenida en ese momento (Southwell, 2013). En su propuesta, Laclau y Mouffe reinscriben la noción de hegemonía, liberada de todo esencialismo y la definen como una práctica discursiva (Buenfil, 1994), cuya operación, basada en el antagonismo, posee el carácter constitutivo de ciertas identidades sociales, es decir, que posibilitan determinado orden social y cuya relevancia estaría dada por su carácter de contingencia, precariedad y disputa, proceso que configuraría las condiciones para un nuevo orden social (Buenfil, 1994, 1998; Laclau, 1998b; Laclau & Mouffe, 2011; Torfing, 1998). En palabras de Torfing (1998), la hegemonía sería considerada como "un intento de cerrar la fisura en la estructura dislocada, mediante la expansión de un cierto proyecto político" (p. 44). En este sentido, ésta se conformaría como un componente central para la reestructuración social (Torfing, 1998), cuya implicancia en lo social estaría posibilitada por las relaciones de antagonismo entre fuerzas discursivas en disputa que intentan suturar y estabilizar determinado régimen social como dominante, en aras de un nuevo orden político. Visto así, tales prácticas hegemónicas sólo pueden ser configuradas en una superficie discursiva (Buenfil 1996), por ello la hegemonía no puede ser vista como un estado de cosas, o como la fijación de relaciones de dominación, ni puede ser considerada como positividad, ni linealidad, en una relación en la cual los sujetos carecerían necesariamente de una participación implicada en lo social.

Más bien, esta noción, requiere ser comprendida como el intento de fijación de ciertos discursos unificados mediante operaciones de antagonismo, articulación, equivalencia,

diferencia, interpelación, constitución de sujetos, persuasión, adhesión y argumentación, entre las más recurrentes (Buenfil, 1994). Esta práctica hegemónica, conforma la acción constitutiva de los sujetos o desde la perspectiva de Laclau y Mouffe (2011), el proceso de configuración de las identidades sociales, cuya noción de identidad cuestiona aquellas nociones predeterminadas, esencialistas, estables y unívocas, y por tanto, la conceptualiza como "articulaciones precarias de múltiples polos de identificación relativamente estables pero nunca totalmente fijos, sujetos a la irrupción de la contingencia" (Buenfil, 1994, p. 15).

A modo de recuento, hasta aquí ya podemos distinguir la interrelación existente entre la perspectiva de gubernamentalidad y el APD, donde la política, como campo de estudio, puede ser analizada bajo las nociones de intelección que ambas en su conjunto proponen. Para efectos de esta investigación el entrelazamiento entre ambos enfoques teórico-analíticos permitirán comprender el modo de operación, de articulación, de despliegue de relaciones de poder, de disputa por cierto orden social y de las estrategias y luchas puestas en juego en el campo del dispositivo analizado. Por un lado, la gubernamentalidad interesada en deconstruir las racionalidades de gobierno que acompañan los discursos de diferencia a partir de la operación de la política educativa, junto a sus tecnologías de gobierno, nos permitirá problematizar los regímenes de gobierno, sus prácticas y hacia qué fines se desea instalar dicho orden y bajo qué tácticas este es asegurado. Y por otro lado, el APD, por medio de la teoría de la hegemonía y sus operaciones en juego, nos permitirá deconstruir las relaciones discursivas que se entretejen en el terreno de la política, elucidando la manera en que ciertos discursos se articulan de otra forma, para establecerse, o bien como hegemónicos, o bien como dislocatorios; operaciones de articulación que permitirán comprender los procesos de subjetivación forjados desde la política en acción.

II. LA POLÍTICA COMO DISCURSO

Previo a entrar de lleno en la elaboración de la caja de herramientas, es preciso referirme al modo en que comprenderé la política. Para ello, me gustaría trabajar sobre dos niveles de análisis. En primer lugar, creo necesario establecer una distinción entre dos nociones centrales, la política y lo político. Y en segundo lugar, quisiera referirme a dos enfoques a partir de los cuales problematizo el objeto de estudio; me refiero al enfoque de la política como discurso propuesto por Stephen Ball (1993) y al enfoque de ¿cuál es el problema que la política produce? (*What's the problem?*) elaborado por Carol Bacchi (1999).

De lo político y la política

Antes que todo, asumo la política como discurso, y como tal abandono el carácter inactivo, neutral e inerte que sostienen ciertas nociones tradicionales de poder y discurso; ya que incluso para la comprensión de textos, y documentos operan huellas de las relaciones políticas existentes en su producción. Bajo esta premisa, la política no puede ser analizada en dimensiones escindidas de la acción y de la palabra, tampoco puede ser analizada sin reconocer en ella las relaciones de poder existentes, por consiguiente, ésta debe ser asumida como una multiplicidad de relaciones de fuerzas, que luchan y en ocasiones convergen, y en otras disputan ciertos espacios, cuerpos o poblaciones que conforman lo social, bajo circunstancias discursivas específicas.

Establezco esta distinción sobre *lo político* y *la política*, puesto que aun cuando ambos conceptos permanecen estrechamente relacionados, del mismo modo, su operación en registros distintos los mantienen en planos separados, bajo encuentros que nunca ocurren plenamente (Juárez, 2013 en Cruz & Juárez, 2013). Mouffe (2011), desde el APD, se ha preocupado por elucidar los límites y articulaciones entre 'lo político' y 'la política'. En su planteamiento sostiene como primera distinción, las bases filosóficas que sirven como

premisa para su argumentación. Así, 'la política' estaría vinculada a una dimensión óntica, mientras que 'lo político' se vincularía a una dimensión ontológica. Es decir, la primera sería comprendida como prácticas de la política convencional que configuran un orden social particular, y 'lo político' como constitutivo de la sociedad (asumiendo siempre la imposibilidad de una clausura completa de esta última).

Como segunda distinción –ligada con la anterior– apunta a que este carácter constitutivo de lo social, requiere el reconocimiento de la existencia necesaria del poder, del conflicto y del antagonismo, como relaciones productivas de las sociedades humanas. Por tanto, para Mouffe (2011) la distinción entre ambos estaría dada por:

> "'lo político' como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo "la política" como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político" (p. 16).

En este sentido, 'lo político' estaría situado en el plano de la contingencia, del espacio de disputa entre relaciones de fuerzas, que se desarrollan en ese terreno de indecidibilidad y he ahí su poder constitutivo, el cual estaría dado justamente por la naturaleza hegemónica, es decir, por el intento siempre fallido por establecer un orden particular ('la política') que eclipse justamente los espacios de antagonismos y conflicto, cuyo resultado cristalizaría en 'lo social' (Mouffe, 2011).

Del mismo modo, debemos diferenciar lo político de lo social, donde este último correspondería al "campo de prácticas sedimentadas" (p.24), es decir, aquellas que se establecen como estables y se instalan como cuasi fundamentos, cuya eficacia radicaría en el ocultamiento de las operaciones (la política) que la situaron en ese estatus. De esta forma, lo que conocemos como sociedad es justamente esta sedimentación de un orden

particular que niega su condición de inestabilidad, pero que a la vez permanece siempre en la amenaza a ser subvertido y por tanto, requiere de 'lo político', para constantemente renovar su fuerza hegemónica. En síntesis, 'lo político' implicaría "la visibilidad de los actos de institución social" (p. 24), contrario a la función de 'lo social' que justamente intenta eclipsar esta articulación temporal y precaria, y sostenerla como un orden estable y pleno.

Bajo este prisma y conectado con lo anterior, es que podemos comprender la producción y función que cumplen los discursos de identidad, pues la superposición entre lo social y lo político, donde este último devuelve la necesaria relevancia de las relaciones antagónicas, las que a su vez, permiten el establecimiento de fronteras (inestables) entre lo que es incluido/excluido del orden social articulado en una relación hegemónica (es decir contingente y constitutiva a la vez), recobra el valor ontológico de lo político y posibilita la cristalización de un particular orden social. Dicha operación, la denominaremos "prácticas hegemónicas" (p. 25).

Habiendo aclarado esta distinción de 'la política' y 'lo político', a partir de ahora emplearé ambos términos de un modo interrelacionado bajo el significante 'política', y sólo cuando sea necesario efectuaré la distinción entre uno y otro.

Enfoques para problematizar la política

La política ha sido estudiada desde diversas miradas, con énfasis en perspectivas tradicionales, ya sea desde una visión racional-instrumental (Iverson, 2012) en la que ésta es vista como un vehículo para la resolución de determinados problemas (inequidad, desigualdad, discriminación, exclusión, etcétera), o bajo otros modelos, cuyo interés se centran sobre los procesos de formulación, implementación, evaluación o dinámicas de poder entre las/los elaboradores de políticas (Allan, 2003). Allan (2003) e Iverson

(2012), convergen en criticar dichos enfoques analíticos convencionales, reconociendo en ellos una visión centrada en la efectividad de la política y en la resolución de problemas, más que en la comprensión de las condiciones de producción de tales problemáticas que a su vez constituyen ciertas formas de organización social (Bacchi, 1999). Bajo esta racionalidad instrumental, la política constituiría un dispositivo para legitimar un determinado orden social normativo y afirmar, tal como nos expone Bacchi (1999), formas específicas de construcción social, las que operan para categorizar sujetos, determinar ciertas formas de vivir y denegar otras y delinear particulares modos de comportamiento, tanto en el espacio social, como en el ámbito privado.

Por su parte y en sintonía con lo anterior, Ball (1993) nos invita a examinar la política, "como texto y como discurso", no obstante, esta afirmación puede conducirnos a error, en el sentido que puede comprenderse como entidades separadas, idea que se distancia totalmente de lo que Ball argumenta en su propuesta. Es por ello que, en esta investigación, me referiré más bien a la 'política como discurso', para desdibujar la distinción entre lo lingüístico y extralingüístico, que enuncia la sentencia anterior.

En su planteamiento, Ball (1993) distingue la política como texto con el fin de relevar las condiciones de producción en juego para la elaboración del documento de la política, cuyo objetivo es generar determinados efectos en las/los sujetos de gobierno. En base a las representaciones, en el proceso de elaboración y despliegue, distingue dos instancias clave, la voluntad de quien elabora la política (políticos, técnicos expertos, lobistas) y las acciones o capacidad de agencia de quien es sujeto de la política (actor de la política). Entre ambos agentes se conjugan e interrelacionan deseos, intereses, valores y significados acerca de lo social, que se disputan y acuerdan, ya sea para construir la política como documento, para conocerla, admitirla o no, reinterpretarla y ponerla en acción. En este interjuego, la política es vista como cambiante, incompleta, en constante disputa y contingente. Por tanto, reconoce la existencia de un juego de relaciones de poder en su elaboración, en la interpretación y actuación que las/los sujetos de gobierno

hacen de la política. Y desde esta mirada, la política es comprendida como "intervenciones textuales dentro de las prácticas" donde éstas "definen circunstancias en la cual el rango de opciones disponibles para decidir qué hacer, lo hace más estrecho o bien lo cambia" (Ball, 1993, p. 12).

Por otra parte, la política como discurso, asume la productividad de las relaciones de poder, y su condición de producción subyace a un régimen de verdad-conocimiento. En este sentido, Ball (1993) complejiza la noción de la política como texto, al sostener que el texto enunciado es tanto el resultado como la producción en sí misma, bajo determinado orden de verdad o racionalidades determinadas sobre lo que se entiende como realidad en un contexto específico, en el que tales definiciones determinan las posibilidades que se imprimen en la política y a la vez que ésta misma imprime. A partir de este supuesto, la política configura subjetividades y prácticas, desde un delimitado espacio de contingencias discursivas, donde prima cierto orden de conocimiento, cuyo efecto define los modos de razonar lo social, por tanto restringe aquello que es pertinente y legítimo, como aquello que no lo es.

Foucault (2006) en su seminario llevado a cabo entre 1978 y 1979, titulado "Seguridad, Población, Territorio", nos ayuda a comprender la distinción cada vez menos necesaria, entre la política como documento y como discurso, pues la política como documento o "la ley" (p.75), como lo señala él, se refiere a la norma, cuyo propósito radica en su codificación. En cambio la política vista como discurso comprende una mayor complejización, un conjunto de técnicas de normalización que exceden los márgenes de la ley, donde se conjugan una serie de acciones, comportamientos, micropolíticas, que configuran la organización social.

Tal como expuse anteriormente, en esta tesis planteo el desafío de estudiar la política no desde un enfoque convencional, no bajo el propósito de elaborar posibles soluciones ante los problemas sociales, sino más bien me intereso en estudiar justamente la

producción de tales problemáticas de la vida social (Iverson, 2012). Más específicamente, mi preocupación se orienta a examinar la política en sus condiciones de ocurrencia, analizar sus mecanismos de operación en los diversos espacios de circulación, considerar a las/los actores políticos que la producen, internalizan, ratifican, rechazan y tensionan, pero sin caer en el encapsulamiento del sujeto. Por tanto, es necesario asumir una perspectiva de relaciones múltiples que convergen y a la vez divergen desde distintos focos, espacios y sujetos.

Desde esta perspectiva, la política conforma y refuerza ciertos modelos de orden social y que en el marco de la producción de las diferencias culturales y sociales, su estatus de poder define el trazado del campo de normalidad/desvío de dichos parámetros, contexto que edifica y configura nuestro sistema educativo actual, pues la política produce subjetividades, taxonomías que permiten comprender el mundo social (Allan, 2003, p.49).

Por su parte Carol Lee Bacchi (1999) propone un modo distinto de analizar la política de acuerdo a lo que ella denomina el enfoque ¿cuál es el problema? ("*What is the 'problem'?"*) y hace referencia sobre el problema que la política produce o viene a representar. En su planteamiento, cuestiona el enfoque de las políticas basadas en la resolución de problemas e invita a interrogarla respecto del problema o los problemas que ésta representa o más bien produce, sus presupuestos implicados y los efectos que traen consigo dicha elaboración. Bajo los estudios de gubernamentalidad, esta autora concuerda con la política como discurso, entendiendo a este último como el lenguaje, conceptos y categorías empleadas para enmarcar los problemas y las soluciones, y por tanto asume la idea de creación (más que de mera existencia) de ciertos problemas que se pretenden abordar, sostenidos bajo determinadas racionalidades y desde la cual se conforman prácticas específicas de gobierno.

Esta forma de analizar la política, permitiría problematizar no sólo lo que se incluye o define como problema, sino también aquello que queda fuera, a lo que Bacchi (1999) se refiere como "inacción deliberada" (p.3). Como por ejemplo, preguntarse ¿por qué la política de educación especial en Chile, ha sido puesta en un lugar de privilegio en comparación con otras políticas, específicamente etnia o migración? o ¿por qué los discursos de inclusión educativa han sido situados y restringidos al ámbito de la educación especial, o al dominio del discurso médico-psiquiátrico?. Asimismo, me permitirá identificar los sistemas de razonamiento y de saber que se disponen dentro de la política y sus efectos.

A modo de complejización, esta perspectiva asume la relación de positividad existente entre las distintas políticas, que reafirman una racionalidad de Estado. Por tanto, su foco no estaría orientado en problematizar sobre políticas específicas (documentos) como elementos aislados, pues no sería suficiente, sino más bien desanudar 'la política' y 'lo político', donde el análisis del documento, conformaría parte implicada del entramado mayor.

De esta forma, considero al Estado no como una entidad fundacional y única de gobierno, sino más bien como un lugar de "codificación" (Castro-Gómez, 2010, p. 45), como una racionalidad específica entre muchas otras (soberana, disciplinar, etcétera), que coexisten en un interjuego de relaciones. Es comprendido como un aparato discursivo sobre el cual confluyen diversas redes de lenguaje y cuyas delimitaciones no colapsan en un periodo de gobierno específico o particular. Por lo que mi interés se orientaría, no hacia el Estado o al gobierno en sí, sino más bien hacia las prácticas de gobierno, que subyacen a este conjunto heterogéneo de grillas discursivas, y más específicamente hacia la gubernamentalización del Estado, puesto que las relaciones de poder que se ejercen en el terreno de 'la política', se han organizado de un modo particular, empleando sistemas más sofisticado y sutiles de conducción y de organización social, como el gobierno a distancia.

A diferencia de un enfoque sociológico, el cual se preocupa por 'objetivar' los problemas sociales (pensados como manifestaciones de ciertos fenómenos existentes *a priori*) y por tanto, que pueden ser identificados y aprehendidos por la política, los que finalmente serán incorporados dentro de la retórica de las políticas, el enfoque '¿cuál es el problema?', se centra en deconstruir las distintas elaboraciones o producciones de las problemáticas sociales, pues de este modo, se recupera la dimensión y potencialidad de lo político como constitutivo de la realidad social.

Asimismo, asumir la política como un dispositivo, involucra una serie de factores o dimensiones propios del contexto escolar (contexto situado, profesional, material y externo), entre los que rescato de acuerdo al estudio de caso que analizo: la composición de matrícula, recursos y presupuestos involucrados, presión sobre las escuelas por los resultados, sistema de medición de las escuelas, la superposición con otras políticas en juego, entre otros (Braun, Ball, Maguire, & Hoskins, 2011; Braun, Maguire, & Ball, 2010). Estos factores configuran un campo de fuerza o relaciones de poder particulares que se confrontan, articulan de forma productiva o bien incluso, en ocasiones, tienden a anularse. En este sentido, las/los actores de la política pueden ser considerados como sujetos a la política, en tanto se impliquen en la política y la accionen de un modo lo más cercano a un operador, como es el caso de las políticas más restrictivas (políticas de *accountability*), y/o también pueden considerarse como agentes de la política, en cuyo proceso de implicación se articulen y converjan otros discursos (institucionales, personales, culturales, económicos). Bajo este escenario, la o el actor de la política puede transformarla o reinscribirla o incluso confrontarla y rechazarla, generando acciones de resistencia sobre ésta, ya sea de forma directa (por medio de la no aplicación) o indirecta (como una suerte de obstaculización o *boicot*) (Braun, Ball, & Maguire, 2011; Braun, Ball, Maguire, et al., 2011).

Análisis Político del Discurso (APD)

Otra corriente de investigación a la que he aludido previamente, que reconoce la articulación política de los discursos y que resulta coherente con las premisas antes enunciadas, es el APD. En esta sección profundizaré en sus bases y nociones de intelección con el fin de elaborar la caja de herramientas que acompañará los procesos analíticos de este trabajo.

Esta corriente surge a mediados de los ’80, a partir de las propuestas teóricas desarrolladas por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en la Universidad de Essex, Reino Unido (Buenfil, 1994). En esta perspectiva se pueden rastrear huellas de diversas disciplinas, propuestas teóricas y estrategias analíticas, cuidadosamente articuladas e interrelacionadas cuyas premisas centrales se enmarcan en una mirada postestructuralista de lo social.

Ni contrariamente, ni de forma alternativa a aquellas corrientes de pensamiento tradicional, ni como método, ni como una teoría, sino más bien como una analítica (Torfing, 1998), el APD busca analizar la historia, los procesos sociales y la configuración de las y los sujetos, a partir de una perspectiva que se interesa por el carácter político y su confluencia con las relaciones de poder, en el marco de una configuración en constante movimiento de redes discursivas (Buenfil, 1994, 2011). Es decir, el APD se propone estudiar los mecanismos de operación y/o aquellas condiciones discursivas que posibilitan la configuración de ciertos regímenes sociales y que participan en los procesos de subjetivación de las/los individuos, o más pertinente aun, en los procesos de identificación de las/los sujetos.

Bajo este marco, el APD reconoce en su elaboración, las huellas provenientes de diversas propuestas teóricas y disciplinas, las que articuladas bajo una mirada ecléctica, entretejen de un modo cuidadoso un arreglo complejo teórico-analítico, que funciona

como un prisma para estudiar determinados procesos sociales (Navarrete, 2009). La crisis a la inmediatez de lo dado, el cuestionamiento a la legitimidad del pensamiento occidental y las pretensiones absolutistas del pensamiento ilustrado, son aquellas condiciones histórico-contingentes que permitieron configurar nuevos modos de pensar el conocimiento, los procesos sociales, las subjetividades, entre algunos y que posibilitaron el desarrollo de las premisas onto-epistemológicas que sustentan esta perspectiva (Buenfil, 2011).

Entre las corrientes de pensamiento que acompañan el APD Buenfil (2011) nos expone las siguientes:

- Raíces provenientes de los aportes de la lingüística estructural de Saussure, en referencia a sus cuestionamientos al pensamiento occidental, específicamente a la ilusión de la "inmediatez de lo dado" (Buenfil, 2011, p. 6) y su crítica a la idea de acceso directo al mundo exterior o a una realidad existente, que contribuiría a la idea de relacionismo y carácter diferencial del signo.
- Aportes desde el trabajo tardío de Wittgenstein, a partir de los juegos de lenguaje valoraron el carácter de contingencia del discurso y las variaciones del significado de acuerdo al contexto, lo que contribuiría a romper con la idea de una realidad sin mediación a la cual se puede acceder sin más.
- Aportes conceptuales provenientes desde la teoría política posmarxista, particularmente de la noción de hegemonía, desarrollada por Gramsci y complejizada por Laclau y Mouffe (2011), a través de su deconstrucción, liberándolo de sus usos economicistas y esencialistas ligado a los asuntos de clase social. Específicamente a través de conceptos como antagonismos y negatividad, articulación y equivalencias como elementos constitutivos de lo social, nos proponen comprender los mecanismos de operación en la instalación y fijación (parcial y contingente) de ciertos discursos configurados como determinados regímenes de orden político. Esto contribuyó a relevar el descentramiento de las

estructuras y a disolver las fronteras, antes nítidas, de la producción de significados, lo que condujo a pensar en la imposibilidad de cierre de las formaciones discursivas y a comprender la implicancia de la lógica de indecidibilidad presente (Laclau, 1993b, 1998a).

- Aportaciones teóricas del psicoanálisis lacaniano, elaborado inicialmente por Jacques Lacan y resituado analíticamente por Slavoj Zizek (2012), en referencia a los procesos de subjetivación, en cuya complementariedad se articulan productivamente los trabajos de Butler y algunas corrientes teóricas feministas (2007, 2012a, 2012b). Específicamente rescatan las nociones conceptuales 'sujeto en falta', la identificación simbólica e imaginaria, 'el sujeto escindido o alienado', el proceso de sobredeterminación o de reenvío simbólico, que nos conduce a la producción de los procesos de identificación social (Buenfil, 2011).
- Aportes desde la lingüística postestructuralista de Derrida, donde la *deconstrucción* como analítica de los procesos sociales, conforma una fuente de problematización y desenraizamiento de aquellos discursos que han sido instaurados como dados. En este sentido, se restablecerá el carácter indecidible de lo social, condición que posibilita entender lo político y lo social como dimensiones yuxtapuestas. Asimismo, se rescatan los trabajos de Foucault quien con sus aportes desde la genealogía otorga importancia a los mecanismos de relaciones de poder en juego para la configuración de procesos sociales, instituciones y sujetos.

En síntesis, el APD visto como un modo de intelección de la realidad, tal como nos señala Buenfil (2011) constituye una caja de herramientas o un "*bricoleur"* híbrido que rescata y se nutre desde otras disciplinas como las antes mencionadas. Lo relevante en esto, es su preciso cuidado o "vigilancia epistemológica" que resguarda el rescate de las raíces ontológicas y epistémicas que se incorporan en el análisis.

Por todo lo anterior sostengo que la noción de discurso propuesta por el APD es coherente y complementaria con las líneas foucaultianas, de los estudios de

gubernamentalidad y con las perspectivas feministas, donde el discurso es asumido como una unidad central para la configuración de las realidades sociales, cuya radicalización de su carácter relacional, diferencial y contingente se articulan para la comprensión de lo social, lo político y de un modo implicado, las relaciones de poder en juego.

La inestabilidad de las configuraciones de sentido y la precariedad del discurso se asumen como una condición de posibilidad para la ocurrencia de prácticas hegemónicas, pues la hegemonía en esta perspectiva es comprendida como una práctica discursiva, como "el intento siempre inacabado, de constituir un orden social que quedará permanentemente amenazado por el conflicto y la negatividad" (Buenfil, 2011, p.10), y por tanto asume la imposibilidad de erradicación del conflicto, o en nuestro caso, la utopía liberal de la extinción de toda exclusión.

Desde esta óptica, la teoría de la hegemonía nos contribuye a complejizar los modos de comprender la instalación de discursos dominantes, nos conduce a pensar los procesos de elaboración y operación de la política como constitutivos de realidades sociales, donde las/los sujetos se configuran, asumen y ocupan diferentes posiciones que en un modo articulado y dinámico se transforman para actuar, no sólo en la posición de *sujeto a*, sino también en la posibilidad de *agentes* de la política. Es decir, la hegemonía no se refiere a la construcción de consensos, sino que reconoce que aquellas operaciones, resultantes de espacios contingentes de conflicto y dislocación, ocurren en el marco de redes significativas socialmente compartidas (Buenfil, 1994). Asimismo, no sólo se refiere a la idea de un otro subalternizado o siempre subyugado, sino también a las posibilidades de resistencia que dichos sujetos antagonizan ante determinadas condiciones de opresión.

Los mecanismos de operación específicos involucrados en una práctica hegemónica pueden ser de antagonismo, articulación, equivalencia, diferencia, interpelación,

constitución de sujetos, persuasión, adhesión, argumentación, convencimiento, en suma, aquellas operaciones discursivas cuyo intento es fijar cierto orden, en congruencia con un proyecto político determinado, y que siempre se subsume en constante amenaza a ser transformado o antagonizado. Buenfil (1994) concibe la hegemonía como "práctica discursiva en la que se articulan posicionalidades diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, propugnando por subvertir un orden social y reemplazarlo por otro" (p.15), lo cual nos permite comprender los mecanismos que operan en el establecimiento de un orden social específico.

El APD como caja de herramientas

Considerar al APD como un modo de intelección y más aún como una caja de herramientas, involucra un conjunto de elementos conceptuales articulados y puestos en funcionamiento, cuya potencialidad analítica estaría dada por su interrelación ante el estudio de los fenómenos sociales, cuyo propósito es rastrear y reconstruir las secuencias de sentido, es decir, aquellas condiciones de posibilidad que configuran lo social (Southwell, 2013). Por consiguiente, requiero exponer y profundizar sobre aquellas nociones, que se ponen a operar en el proceso de análisis.

Para ello me referiré principalmente al trabajo de Buenfil (1994), quien nos expone un conjunto de nociones teóricas de esta perspectiva. En primer lugar, destaca dos elementos conceptuales: discurso y hegemonía. Tal como se señaló anteriormente, por discurso entenderé una constelación significativa, contingente, abierta y a la vez parcialmente fija, precaria, que opera como constitutiva de la realidad social.

La hegemonía, comprendida como una práctica discursiva, es vista como un componente necesario para la configuración del orden social, y que en tanto acto discursivo, rescata

su carácter de contingencia, su intento inacabado de estabilidad, pero que a la vez permanece en constante amenaza de dislocación, por nuevas redes discursivas.

Este último elemento conceptual, encierra un conjunto de operaciones y fuerzas discursivas que interactúan y que en su conjunto conforman el poder político y analítico de esta perspectiva. Me refiero al establecimiento de un orden social dominante, su desarticulación y subsecuentemente rearticulación. Para mayor comprensión, debo acudir nuevamente a las tres dimensiones del psicoanálisis Lacaniano y que han sido trabajadas y complejizadas por Laclau y Mouffe. Estas son: Lo simbólico, Lo real y Lo imaginario. Esta vez las haré trabajar en función ya no del discurso como noción, sino desde la perspectiva del APD y de la teoría de la hegemonía.

Aquella realidad configurada discursivamente y que definimos como *lo social*, es considerada el plano simbólico (Buenfil, 1994), en cuyo orden permanecen relativamente estable ciertas identidades sociales. En respuesta a su pretensión de clausura o a su falta inacabada, dicho plano simbólico es amenazado constantemente para ser transformado. No obstante, la temida ruptura sólo será posible en tanto irrumpa un mecanismo que *desarticule* el orden anterior, y esto sólo ocurrirá bajo cierta contingencia. Es en ese momento donde Lo real opera, cuya representatividad dada por la negatividad, es decir, un exterior constitutivo que bajo ciertas fuerzas que están permanentemente acechando, se reorganizan y actúan con tal intensidad dislocatoria, que logran el desplazamiento de aquel orden que hasta ese momento era considerado necesario. En esta línea, para Saussure la relación diferencial de los signos permite la configuración del sistema discursivo. En el caso de la hegemonía la importancia estaría dada por su diferencialidad negativa, es decir, donde las/los sujetos se organizan por medio de relaciones antagónicas. Y donde, por antagonismo se comprende el vínculo que se establece entre dos subjetividades que se niegan recíprocamente (Buenfil, 1994).

Ahora bien, el restablecimiento de la armonía sólo podrá ser concretado a través de la acción de *rearticulación* donde Lo imaginario cobra un rol preponderante, pues la respuesta ante una situación de crisis se configura a partir de aquel imaginario de orden social como necesario, el cual será consolidado en una acción combinatoria entre aquellas identidades trastocadas y removidas con la ilusión de completud y estabilidad absoluta.

En su conjunto, estas tres operaciones actuarían como lógicas estructurantes de lo social y donde la sociedad es vista como una formación discursiva precaria, cuyos procesos y prácticas adquieren un significado específico y un lugar social ligado al orden simbólico predominante y contingente (Buenfil, 1994).

Estas tres fuerzas estarían regidas por la lógica de *sobredeterminación,* concepto propuesto por Althusser, desde el psicoanálisis. En esta lógica convergen de manera recíproca dos operaciones implicadas: condensación y desplazamiento. La condensación se refiere al punto específico en que se articulan múltiples significados y donde participa el reenvío simbólico y la pluralidad. El desplazamiento, en cambio, se refiere a los movimientos de circulación de un significado a través de diversos significantes. Ambas fuerzas ocurren de un modo implicado y en su conjunto, permiten entender las articulaciones que se enlazan entre diversos significados anudados (parcialmente) a un significante específico, llamado *punto nodal* o *point de capiton*[58] (Laclau, 1996; Laclau & Mouffe, 2011).

De manera relacionada, resulta interesante recurrir a la noción de *significante vacío,* el cual estrictamente hablando nunca está totalmente vacío (Laclau, 1996), pero cuyo

[58] Este término fue introducido por Lacan en uno de sus seminarios. *Point de capiton,* constituye un principio de orden y posibilita la elaboración de sentido, de significado social, por lo que su función es clave en la construcción de la realidad. El APD lo adopta para dar comprensión a la relación articulada y contingente que se da entre significantes (Stavrakakis, 2007). Su función estaría dada por la cualidad de "acolchamiento", encargada de suturar parcialmente, la libre flotación de elementos ideológicos. Por tanto, el significante flotante pareciera sedimentar y estabilizar su independencia, conformando, temporalmente un elemento dentro de la red de estructura de significados (Zizek, 2012, p. 125).

espacio se configura como un campo de potencial anidamiento de distintas demandas o luchas de movimientos políticos, cuyo fin es suturar o fijar parcialmente ciertos significantes a determinadas significaciones y es en dicha operación que logra imponerse momentáneamente, y que da paso a la relación de hegemonía (Laclau, 1996; Southwell, 2013).

El modo en que opera el *significante vacío* en una relación hegemónica, es en la articulación entre una relación diferencial y de equivalencia a la vez. Pues para que ocurra una práctica hegemónica en primer lugar, debe establecerse una diferencia entre sistemas, este último entendido como una estructura de formaciones discursivas que generan entre sí relaciones de equivalencia, manteniendo ciertas particularidades, pero a la vez con algún punto en común –de universalidad– que los represente. El propósito de dicha representación, es confrontar cierto orden social al que pretende fracturar o dislocar, siempre en respuesta al intento inacabado de alcanzar la totalidad de la estructura social (la sociedad). El punto común entre las diferentes entidades discursivas que componen el sistema, es lo que Laclau denomina *significante vacío*, cuyas condiciones de posibilidades estarían dadas por sus límites y que así mismo, dichos límites se configurarían como su propia condición de imposibilidad, dado que el significante vacío requiere de dicha subversión para establecerlo en su carácter contingente y no trascendental. La delimitación a la que hago referencia corresponde al *exterior constitutivo*, el cual posee una doble función, por un lado establecer la relación diferencial y de exclusión con ciertas entidades discursivas o identidades (lo que se opone), y simultáneamente, operar como condición de posibilidad de la misma identidad (lo que se incluye).

Para Laclau, las condiciones de posibilidad de una relación hegemónica sólo operará ante la presencia de *significantes vacíos* (Laclau, 1996). En este sentido, se establece que "la función de los significantes vacíos, es renunciar a su identidad diferencial a los efectos de representar la identidad puramente equivalencial de un espacio comunitario"

(p. 78). En consecuencia, la hegemonía pasa a ser comprendida como "el resultado de una lucha en un terreno inestable, no centrado y abierto" (Southwell, 2013, p. 356) y donde se confrontan, por medio de movimientos de antagonismo, ciertas demandas o luchas políticas específicas (articuladas bajo relaciones de equivalencia y diferenciales), cuya competencia tiene como fin llenar el vacío del orden social que debe imperar (a ojos de los objetivos particulares de cada fuerza política), para establecer un determinado y nuevo orden discursivo (Laclau, 1996).

Dicha confrontación de fuerzas sólo puede darse en tanto se reconozcan las relaciones de poder en juego y teniendo claridad que una vez que cierto orden logra tener éxito, es decir, 'llenar' el vacío, inmediatamente adquiere una condición de amenaza de nuevas fuerzas que intentarán dislocarlo. Por tanto, la vacuidad del significante es justamente la condición de politicidad del discurso que opera en un juego permanente.

Un ejemplo de ello, son los discursos de *inclusión*, pues en un término específico se anidan diversas significaciones, diversos discursos (provenientes de organismos sociales, teoría críticas, corrientes feministas) y que parecieran hacer eco de cada una de las demandas de distintos movimientos sociales (demandas de grupos étnicos, de clase social, de PsD, de género, de orientación sexual, de grupos religiosos, etcétera). Sin embargo, sólo uno de ellos logra fijarse parcialmente y toma un lugar de centralidad, (como es el caso de los discursos de inclusión propuestos por organismos internacionales), y que dada la imposibilidad de fijación total, se subsume en un estado de permanente amenaza de desplazamiento por los discursos que intentan dislocarlo. Pero para que se mantenga una relación hegemónica, debe aunar justamente tanto como sea posible, diversas demandas, para así generar una posición nodal de articulación entre los diversos requerimientos; pues como nos señala Laclau, es justamente su vacuidad la que permite articularse en una relación hegemónica (Southwell, 2013; Laclau, 1996).

El orden hegemónico, como mencioné anteriormente, requiere un intento de fijación parcial de ciertos discursos, y para ello debe ampliar su carácter de 'representación' de demandas, o dicho de otro modo, su nivel de cobertura o amplitud; y esto sólo puede ser alcanzado mediante las relaciones de equivalencia, articulación que estrecha los lugares de antagonismo, para dar paso a la polarización, condición que funcionará como vehículo para el cambio radical. Contrariamente, en un escenario donde se establezcan relaciones de diferencia, es decir, donde el espacio de antagonismo se ve ampliado, dada la existencia de múltiples demandas particulares, la posibilidad de que se establezca una relación hegemónica es más difícil, pues la disponibilidad de representación y de cobertura de las demandas es menor, por tanto el conflicto se diluye y su fuerza potencial no logra ser suficiente para dislocar el orden dominante (Southwell, 2013).

Es en este espacio de tensión y de negociación donde se constituye lo social y el carácter político de lo social, y donde la hegemonía ocupa un lugar central para convertir una consigna particular, en un representación 'global' (Southwell, 2013).

La hegemonía como constitución de sujetos

Desde la perspectiva del APD la hegemonía es valorada como un elemento primordial en la constitución de las/los sujetos, y su conceptualización se tensiona críticamente con aquellas propuestas sostenidas por las teorías de identidad que asumen al sujeto como unívoco, estable y predeterminado (Buenfil, 1994). Desde otro prisma, el APD sostiene que las identidades sociales "son conceptualizadas como articulaciones precarias de múltiples polos de identificación relativamente estables pero nunca totalmente fijos" (Buenfil, 1994, p. 15), lo que converge con las perspectivas feministas que problematizan la noción de identidad, y donde los procesos de subjetivación y constitución de sujetos son enmarcados bajo redes discursivas contingentes, histórico, políticas y éticas, y por tanto susceptibles a ser modificados. Bajo esta mirada, las/los

sujetos asumen diversas posiciones de acuerdo al contexto y estas se articulan, oponen, potencian, fracturan y transforman según sean la condiciones discursivas en las que se establezcan.

Southwell (2013) se refiere a la constitución de sujetos desde la perspectiva del APD. En ella rescata la noción de *mito* y de *espacio mítico*[59] en una relación íntima con lo imaginario (en alusión al psicoanálisis lacaniano), donde éste último constituiría un espacio mítico de todo orden social posible (p. 362). Para el APD, el poder del mito tendría como propósito que un significado particular se convierta en un ideal imaginario, es decir, lo que se debe alcanzar; actuando como una especie de ilusión de completamiento, y por tanto contiene un poder potencialmente hegemónico, a partir del cual se generan formas de identificación, donde el sujeto se configura y transforma una y otra vez su carácter identitario (Southwell, 2013). En palabras de la autora, "cuando la representación de una idea domina a tal punto que se constituye en el horizonte de toda demanda y de toda acción posible, entonces el mito deviene imaginario" (Southwell, 2013, p. 361). En esta operación, donde el mito se transforma en imaginario, es el momento en el que el sujeto, tras los procesos de identificación, encuentra su identidad y sólo puede ocurrir en el registro simbólico, es decir, en el discurso (Southwell, 2013; Stavrakakis, 2007). De esta forma, podemos entender la identidad del sujeto siempre relacional y producida en el discurso.

[59] Bajo la óptica del APD, *mito* debe ser comprendido como un espacio de representación que no tiene ninguna relación "objetiva" con la estructura significativa dominante, es decir, este se configura desde lo límites de exterioridad de cierto orden hegemónico, y cuya emergencia dependerá de la práctica dislocatoria que subvierta dicho orden, a partir del cual, el mito actúa como responsable de suturar el espacio dislocado y por tanto constituir un nuevo orden de representación, es decir, una nueva relación hegemónica. Y *espacio mítico* en este caso, debemos entenderlo como aquel espacio que permite la subversión, la dislocación, es decir, como "la alternativa frente a la forma lógica del discurso estructural dominante" (Laclau, 1993b, p. 78). Por lo tanto, en esta articulación entre *mito, espacio mítico* e *imaginario*, Laclau afirma que todo sujeto es un sujeto mítico y que el carácter incompleto del espacio mítico, como superficie de inscripción y de reordenamiento de las estructuras dislocadas, posibilitará la constitución de imaginarios sociales y que como expliqué anteriormente, este registro imaginario (de supuesta plenitud de identidad), cristalizará finalmente en las identificaciones del sujeto, configuradas sólo en el plano discursivo, cayendo en cuenta de su ineludible falta constitutiva.

Pero ¿cómo esto se relaciona con los procesos de subjetivación?, es justamente este espacio mítico el que viene a trastocar las formaciones de discursos dominantes y configurar una "nueva objetividad a través de la rearticulación de elementos dislocados" (Laclau, 1993 en Southwell, 2013, p. 363). Por tanto la articulación entre distintos discursos requerirá de la deconstrucción, pues la hegemonía como tal "requiere establecer una relación contingente entre un elemento particular y una universalidad imposible" (p. 363), y el que una universalidad se exprese como tal, dependerá únicamente del que se establezca una articulación hegemónica, por tanto contingente y posible de dislocar, en tanto se articulen nuevas operaciones que configuren una nueva relación hegemónica.

En este sentido, la hegemonía se entiende como un tipo de relación política, en la cual la articulación asume un papel central, donde ciertos discursos se asumen como fijos parcialmente y donde otros discursos se articulan de un modo equivalencial, condición que le permite establecerse como práctica hegemónica, y por otra parte, otros discursos que se articulan de un modo diferencial y que le recuerdan su imposibilidad de fijación total. Desde el punto de vista de la configuración social, para que se establezca un orden hegemónico se requiere la articulación de diversas demandas sociales en torno a un significado común y esta red de articulación contingente de elementos permiten el campo de la lucha política (Southwell, 2013). Y son en los espacios políticos, es decir, donde confluyen diversas formaciones discursivas, en que los sujetos son interpelados hacia uno u otro discurso y de esta manera logran configurarse como sujeto político.

Bajo este marco de intelección, la caja de herramientas va tomando una forma particular, sin intención de asegurarla como una herramienta instrumental, ni determinante o rígida, sino como un conjunto de elementos y nociones teóricas que me permitirán desarrollar mis propias interpretaciones o análisis del objeto de estudio. Con esta caja de herramientas no busco ni la replicabilidad, ni la saturación, más bien la emplearé como

un dispositivo de intelección en cuya disposición de elementos he decidido incorporar, el APD y la gubernamentalidad.

Estudiar la producción de los discursos de diferencia me desafía a cuestionar no sólo las relaciones de poder en juego, o los discursos que se instalan de un modo hegemónico en el campo de la política educativa, sino también problematizar mi propia producción de conocimiento, mi implicancia, aproximación y creación sobre aquello que interpreto. En este sentido, las perspectivas feministas, como expondré a continuación, no sólo me aportarán en complejizar aún más la producción de ciertas ideas de sujetos y su vinculación con la articulación normalidad/diferencia, sino también replantearme el modo de mirar, el modo de enunciar y de producir nuevos conocimientos, a partir de aquello que se ha asumido como dado y natural.

III. EPISTEMOLOGÍA DE LAS DIFERENCIAS: MIRADAS FEMINISTAS POSTESTRUCTURALISTAS

Sin duda una de las corrientes de pensamiento que ha desarrollado, cuestionado e incluso deconstruido las temáticas de diferencia, son las corrientes feministas. Las hago parte de esta investigación como eje conductor, como base epistemológica, ontológica, ética y de intelección, para configurar este objeto de estudio. Sus premisas cuestionadoras, nociones en permanentemente deconstrucción y problematización, sus propuestas irreverentes y transgresoras, muchas veces irónicas y novedosas (por el uso del lenguaje figurado y de los más inimaginables recursos lingüísticos), evidentemente me hicieron sentido a la hora de preguntarme sobre la producción de las diferencias en el contexto educativo desde la política pública. Pero este 'hacerme sentido' fue parte de un proceso largo y no exento de obstáculos, que por lo demás tenían una estrecha y fuertemente arraigada base cartesiana. Así, en diálogo con feministas como Teresa De Lauretis (2000), Joan Scott (1992, 2012), Judith Butler (2007, 2012a, 2012b), Donna

Haraway (1995), Lisa Duggan (2004), Susan Talburt (1999; 2010), Deborah Britzman (1995) y muchas otras, pude *re*-pensar(me), *re*-configurar(me). Por tanto, hablo aquí no únicamente y separada de la investigación, sino de ese proceso de implicatura y de constante reinvención, del cual Talburt (2010), Briztman (1995) y Youdell (2002) nos recuerdan. En este sentido, el lugar en el que me encuentro, desde donde hablo, claramente me proporciona otra mirada y asimismo lo configura como un espacio distinto, con matices, con la incertidumbre como parte de ese lugar, con el caos y lo denso que me permite comprender el mundo desde nuevas perspectivas, desde lugares que antes me parecían inexplorables.

Esta declaración con tono emotivo, podemos pensarla desde lo que Talburt (2004) reconoce como la recuperación de la pasión, de la emoción en la investigación y sí, me asumo sujeto de sensibilidades y emociones, una mujer con cuerpo, por tanto sostengo que una de las grandes contribuciones del feminismo radica justamente en esa disolución de la separación cartesiana, masculina, occidental entre mente/cuerpo, percepción/razón para recuperar las pluralidades y complejidades de lo social en lugar de unidades y universales (Duggan, 2004; Haraway, 1995; Scott, 1992; St. Pierre, 2000).

Pero no hablo del feminismo como entidad universal, hago propio y parte al feminismo postestructuralista, ese que renuncia a las categorías unitarias, fijas y estables, el que releva el carácter histórico de los significados, el que abandona la ilusión de la correspondencia no mediada entre lenguaje y mundo, el que renuncia al sujeto para problematizar los discursos, las relaciones de poder en juego y los sistemas de saber, que bajo ciertas redes discursivas se instalan (siempre precariamente) como verdad/absolutos (Scott, 1994; St. Pierre, 2000).

Otro elemento que motivó mi introducción a las corrientes feministas, fueron sus contribuciones acerca de la problematización sobre las nociones de diferencia y más específicamente sobre sus cuestionamientos en torno a las lógicas binarias, basada en

una relación diferencial exclusiva y subordinada estructuralista del lenguaje. Desde estas perspectivas, lo binario responde a sentidos masculinos, pues un término en posición de privilegio es subordinado por otro que a la vez afirma productivamente al primero (hombre/mujer, mente/cuerpo, identidad/diferencia), por tanto estos binarios que han sido instalados como naturales e incuestionables desde las premisas del racionalismo, son puestos en cuestión y desestabilizados mediante la deconstrucción propuesta por Derrida (Scott, 1994, p. 90; St. Pierre, 2000).

La deconstrucción, como señalé anteriormente, es una práctica crítica de cuestionamiento, y que apunta a "desmantelar" aquellas estructuras aparentemente fijas, no con el fin de descartarlas o rechazarlas, sino para analizar el funcionamiento de las estructuras, cómo llegan a formarse y a no formarse, o más bien a clausurarse (Ferro, 2009), para luego volverlas a inscribir de otra manera (St. Pierre, 2000, p. 482). Para Derrida, deconstruir "implica analizar las operaciones de la diferencia en los textos y las formas en que se hace trabajar a los significados" (Scott, 1994, p. 90) y de esta manera, desnaturalizarlos y devolverles el carácter de construidos bajo ciertos propósitos y contextos. Del mismo modo, en una dimensión política particularmente, la deconstrucción se elabora a partir de la condición de posibilidad de lo social, cuyos actos de contingencia, a la vez la cualifican como condición de imposibilidad, circunstancias bajo la cual la deconstrucción opera como el terreno amplio de la indecidibilidad, campo donde se desarrolla el carácter político constitutivo de lo social (Laclau, 1998a).

Ante el desafío de problematizar las políticas y los discursos sobre las diferencia culturales y sociales, producidos e instalados en el campo educativo, la deconstrucción la empleo como una de las premisas centrales de esta investigación, pues concuerdo con su valor desestabilizador y cuestionador de aquellos discursos que hasta ahora circulan como naturales. En mi visión, pensar bajo una lógica deconstructiva tales diferencias, significa poner en cuestión la relación binaria identidad/diferencia, la que hace referencia a la idea de aquello concebido como idéntico y homogéneo y que le otorga un

estatus de privilegio a la identidad, por sobre la idea de diferencia, la cual se sostiene en una relación subordinada a la primera.

Un ejemplo similar encontramos en la relación normalidad/diferencia, donde claramente el primer término ha sido reconocido e instalado como un supuesto de base en nuestro sistema educativo, que a pesar de ser abiertamente cuestionado en ciertos discursos como los de inclusión de 'La diferencia', esta sola denotación, afirma y refuerza la normalidad y su estatus de privilegio (Hall & Du Gay, 2011; Laclau, 1996).

Pero para entender la forma en que se ha mantenido esta relación estrecha entre normalidad/diferencia, requiero analizar críticamente los movimientos que han tenido las políticas educativas como uno de los dispositivos a través del cual se han instalado y perpetuado estas maneras de comprender el espacio educativo. Este análisis, me permitirá interrogar a la política no sólo en aquello que afirma y sostiene en sus textos (las políticas de diversidad/inclusión), sino también preguntarme ¿cuál es el problema que la política representa y cuáles otros excluye? ¿a quién nombra la política y bajo qué sistemas de saber sostiene sus discursos y asimismo a quiénes excluye, y qué sistemas de conocimiento decide marginar? ¿cuáles son sus efectos y qué tipo de sujetos inscribe la política y otros que deja de lado? ¿cómo se llegan a subjetivar sujetos 'normales' y sujetos 'diferentes'? ¿cuáles son las condiciones de contexto, histórica, política y económica para la producción de determinados discursos de diferencia en Chile?. En esta línea, la lógica deconstructiva me permitirá devolverle la propiedad desestabilizadora, inestable e histórica bajo la cual se han configurado ciertas nociones de diferencia.

Uno de los cuestionamientos que debí abordar en el curso de esta investigación, más que resolver, fue lo que Minow (en Scott, 1994, p. 93) llama 'dilemas de la diferencia', el cual radica en la ambivalencia entre ignorar la diferencia bajo la idea de igualdad, lo que trae como efecto una posible universalización/homogeneización de las/los sujetos, y por

otro lado afirmar la diferencia, lo que traería como riesgo, una mirada estigmatizante sobre las/los sujetos. Este dilema, ingenuo a ojos de las feministas, dada su trayectoria de pensamiento y sustento teórico, fue mi puerta de entrada al objeto, y por tanto debí deconstruir mis propias lógicas para llegar a comprender que se requería un modo distinto de pensar sobre lo diferente, superar la mirada opuesta, donde la lógica binaria igualdad/diferencia quedase disuelta (p. 93) y mis interrogantes estuviesen dirigidas a subvertir el carácter fijo, estable y unitario de las categorías en uso, poner atención a aquellos sistemas de saber/poder que sustentan la mantención del binario normalidad/diferencia y de las innumerables categorías que podemos hallar en relación a esta oposición.

Sólo así pude llegar a este 'hacer sentido' de las propuestas feministas y hacer uso de ellas en un modo propositivo, pues seguir sosteniendo lógicas dicotómicas como por ejemplo inclusión/exclusión, identidad/diferencia, normalidad/diferencia, me impedía llegar a problematizar las políticas desde aquellos lugares a los cuales necesitaba acceder y comprender que pensar el problema así, como lo sostienen las políticas afirmativas por ejemplo, no trastocan el orden ni los sistemas de razón de base y al no perturbar ese *statu quo*, mi investigación más bien seguiría afirmando y reproduciendo el mismo orden que pretendo cuestionar.

Primer dilema: Identidad/Diferencia

Ante el desafío de la superación de la mirada binaria y de las lógicas racionalistas, me enfrenté a la tarea de problematizar la noción de diferencia, sin caer en el binarismo *identidad/diferencia*, pues mirarlo de este modo, tal como sostuve anteriormente, sería mantener y afirmar el estatus de privilegio de identidad/universalidad por sobre la diferencia/particularidad. St Pierre (2000) en su crítica al humanismo, nos expone las lógicas que subyacen a esta relación de oposición y por lo demás de subordinación. En

su planteamiento, sostiene que la idea de un lenguaje transparente y reflejo del mundo pre-existente, nos condujo a la necesidad de establecer categorías para agrupar y hacer inteligible el mundo 'existente', y tal categorización constituyó la base de la elaboración de la identidad (raza, género, etnia, orientación sexual). En suma, una mirada cartesiana dominante y la supremacía de la razón, resolvieron sus atascos y discontinuidades a través del uso de sistemas de categorización y de ordenamiento, para lo cual requerían hacer recortes arbitrarios y luego invisibilizarlos, haciéndolos funcionar como si fuese posible su reductibilidad.

Uno de los efectos que trajo consigo esta forma de resolver aquello que parecía inconmensurable e inaprehensible, fue la introducción de los discursos de normalidad; pues su cualidad de razonamiento taxonómico y de categorización permitió comprender el funcionamiento de las/los sujetos, racionalidad que condujo a la premisa de que ciertos patrones de conducta o de comportamiento fueran preestablecidos, asignándoles la condición de esperable, natural o normal. Y en relación a esto, todo aquello que excediera dicha norma, sería catalogado como una desviación (Baker, 2002; Davis, 1995).

Pues bien, esta manera de entender el mundo con el tiempo se legitimó y adoptó como un régimen de saber-conocimiento y como tal, se convirtió en un sistema de verdad, por lo que en su reclamación por un espacio dentro del orden social, éste se articuló hegemónicamente, sirviendo como línea de racionalidad para determinados sistemas de gobierno (educación y salud como ejemplos notorios), cuya función consistía en elaborar formas/categorías para hacer inteligible a las/los sujetos, pudiendo de esta manera conducirlos hacia los fines que se estimaran necesarios (Rose, 1985 en Hall & Du Gay, 2011, p.220). Un claro ejemplo de ello son las políticas de educación especial y su sistema de clasificación diagnóstica e intervención, con el fin de manejar los procesos educativos conforme a determinados objetivos fijados temporalmente, que en nuestro caso ocurriría bajo las reglas del mercado.

Al respecto, Baez (2004), responsabiliza a las ciencias sociales, como productoras y promotoras de los discursos de identidad y enraizamiento de este modo clasificatorio y naturalizante de comprender el mundo. Pues con la necesidad de aprehender la realidad lo mejor posible, se ha generado un conocimiento reduccionista y organizador para alcanzar una supuesta coherencia y certeza de lo que se intenta conocer. Ejemplo de esto son las políticas afirmativas, cuyo impacto es más que un rol descriptivo o explicativo de parte de este tipo de conocimiento. Funciona más bien como un rol productivo sobre la generación de significados y saberes acerca de ciertos grupos de sujetos. Esto nos conduciría a comprender a las/los individuos bajo ciertas creencias universales, cayendo en el peligro de generar ciertos comportamientos o prejuicios respecto de lo que el/la otra debe 'ser' por la identidad que se le asocia (racismo) (Baez, 2003a) y en consecuencia ejercer relaciones de poder que generen exclusión, marginalización, subalternización u opresión (St. Pierre, 2000, p. 480).

Asimismo, el lenguaje de diferencia ha sido configurado y vinculado con la manera en la que los sujetos llegan a constituirse como tal. Bajo este propósito, la generación de conocimiento ha transitado por diversas corrientes y relevado distintos usos del lenguaje (identidad, subjetividad, identificación, diversidad), donde cada una de estas nociones responden a un posicionamiento teórico, epistemológico, político e incluso ético, que subyace al término. Hay quienes abogan por la identidad como lenguaje afirmativo (Hall & Du Gay, 2011; Moya, 2001), otros quienes prefieren hablar de subjetividad (Butler, 2007, 2012b; Foucault, 2008, 2010a; Youdell, 2006) y hay quienes incluso creen más preciso referirse a identificación (Laclau y Mouffe, 2011). Por tanto, no puedo hablar de uno u otro, sin reconocer sus distinciones y hacerme cargo del peso que dichos significados han sido articulados en esta generación de sentido. Más bien, creo necesario desentramarlo para asumir una posición y de esta forma, hacerme cargo de ciertas interrogantes, como por ejemplo ¿a qué lugares refiero cuando invoco el lenguaje de diferencia? ¿qué corriente(s) de pensamiento enuncio? ¿a partir de qué voces construyo mi propio discurso?.

Pese a los puntos de inflexión entre una y otra propuesta, no parto desde un punto originario, ni tampoco desde ningún punto, tampoco pretendo hablar de todas las formas en las que ha sido abordada y trabajada la noción de diferencia. Me sitúo desde un punto de encuentro entre las corrientes que me interesan analizar, desde la noción compartida sobre el rechazo a la identidad como una construcción integral, fundacional y unificada (Hall & Du Gay, 2011, p. 13). Hall lo releva, la identidad como tal, ha sido problematizada desde diversos lugares: desde los cuestionamientos hacia la centralidad del sujeto, las influencias del psicoanálisis como aporte y a la vez tensión entre las feministas, el carácter performativo del yo, el antiesencialismo de ciertas corrientes culturales (étnicas, raciales), la geografía como componente clave para situar y romper el unitarismo y el no lugar. En fin, la identidad se ve como un nudo crítico, y es justamente eso lo que me intenciona y moviliza profundizar.

En primer lugar, no renuncio a la identidad, aunque concuerdo con que tal como fue planteada en sus inicios, con sus bases cartesianas y positivistas pierde sentido en el terreno que me interesa estudiar. Pero también concuerdo con que sí es necesario deconstruirla para reinscribirla, pero no abandonarla, pues creo que desalojarla de ciertos significados puede recobrar una posición de subversión de lo mismo que pretende nombrar (Butler, 2012b). La deconstrucción, justamente apunta a esto, a poner 'bajo borradura' (Hall & Du Gay, 2011, p.15) el término, el cual nunca vuelve a situarse en el mismo régimen, pero que a la vez no abandona por completo sus huellas. Tomo la identidad como un hilo de entrada, asumo la identidad como parte de la lógica de las políticas educativas, como aquella categoría que pretendo trastocar para transitar hacia otros lugares; pienso en la identidad como un proceso irreductible e imposible de suturar y es justamente en ese intersticio donde la resistencia y la política toman un rol central. Sólo, en tanto esta noción de identidad categorial, sea cuestionada y comprendida como estratégica y posicional, no unificada y nunca singular, sino más bien relacional, histórica y contingente, será posible trastocar y transformar.

Coincido con Hall y Du Gay (2011) que bajo una mirada foucaultiana, la identidad debe ser descentrada del sujeto y más bien puesta en cuestionamiento en relación con las sujeciones que se han 'establecido' entre ciertas prácticas discursivas, apuntando más bien a los procesos de 'identificación' más que a la 'identidad' como término preciso. La noción de *identificación* puede ser útil para dar inicio a ese proceso de sacudida que pretendo elaborar aquí. Sus huellas en el campo discursivo y en el psicoanálisis la configuran como un proceso en constante construcción, que no clausura, siempre permanece abierto y por tanto está en permanente cambio y cuya aparente estabilidad no es más que una ilusión de plenitud o en la palabras de Hall una 'fantasía de incorporación' (p.15). Asimismo releva su carácter contingente y condicional, aludiendo a la idea de *différance* propuesta por Derrida, en cuyos términos sería comprendida como un juego sistemático de las diferencias y sus trazas o huellas, cuya potencialidad estaría dada por su carácter relacional y transformacional:

> Las diferencias son los efectos de transformaciones y desde este punto de vista el tema de la *différance* es incompatible con el motivo estático, sincrónico, taxonómico, ahistórico, etc., de concepto estructura (Ferro, 2009, p. 52).

No obstante, con esto Derrida no rechaza la formación de estructuras, más aun afirma que la *différance* no es aestructural, sino más bien sus transformaciones sistemáticas es lo que permite la construcción, deconstrucción y rearticulación regulada de las estructuras o de las identificaciones. Por lo tanto, la *identificación* sólo es posible en relación con otro y en referencia directa con procesos contingentes, reconociendo tanto sus huellas discursivas como psicoanalíticas. Hall nos señala que "la identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción…[ni] una totalidad" (Hall & Du Gay, 2011, p.15).

Bajo esta mirada la identidad puede ser pensada entonces como nunca unificada, sí fragmentada y cada vez más fracturada o dislocada, múltiple y no singular, pues se

asume que dicha construcción se inscribe en prácticas discursivas, posiciones, geografías, acontecimientos, etcétera. (Hall & Du Gay, 2011).

Las relaciones de poder es otro de los elementos constitutivos de la identidad desde el foco de la identificación, pues al ser comprendida como una construcción discursiva, no puede eludir la implicancia constitutiva de las relaciones de poder. Por lo que, toda fabricación de identidad social deberá ser entendida como el resultado de actos de poder (Laclau, 1996 en Hall & Du Gay, 2011, p. 15), racionalidad que nos permitirá comprender la manera en que se llegan a configurar ciertas marcaciones de diferencia y el establecimiento de la identidad, como una entidad singular y naturalmente constituida (me refiero a la oposición identidad/diferencia). Asimismo tampoco podemos eludir los sistemas de saber en juego y que son puestos a circular, para llegar a una construcción de la identidad como aparentemente fija y clausurada.

Esta propuesta de identificación es compartida por proponentes postestructuralistas como Laclau y Mouffe (2011), Butler (2012b) y Derrida (Ferro, 2009), entre otros. Estos/estas autores argumentan que la identidad sólo puede ser construida "a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado como *exterior constitutivo* (Hall & Du Gay, 2011, p. 18). Del mismo modo, comparten la idea que la identidad puede variar en su trayectoria y funcionar con diversos 'puntos de identificación y adhesión' (p.19) y que justamente ese cierre aparente de la identidad 'natural' correspondería sólo a una ilusión de cierre, en cuyas premisas podemos rastrear las ideas psicoanalíticas de Lacan y su comprensión de la subjetivación a partir de la relación entre lo simbólico, lo imaginario, lo real y la imagen especular del niño. Por tanto, la identidad vista desde esta perspectiva, refiere al punto de encuentro o sutura que nos posiciona en cierto lugar como sujetos sociales, aquellas prácticas discursivas que nos interpelan a ocupar un lugar particular en la organización social y que a la vez se constituye como un proceso de producción de subjetividades "que nos construyen como sujetos susceptibles de 'decirse'" (p.20).

Bajo esta óptica, podríamos pensar que la identidad aun se mantiene fija, pues la sutura la enraizaría, no obstante, para Hall, y los proponentes del APD, dicha sutura o punto de fijación siempre es parcial y temporal respecto de las posiciones subjetivas que son producidas bajo prácticas discursivas contingentes y situadas (Hall & Du Gay, 2011). Por consiguiente, esta forma de comprender la identidad me parece pertinente para problematizar las políticas educativas y las maneras en las que forman e instalan determinadas ideas sobre las/los sujetos que nombra y las convierten en una aparente fijación continua y permanente. Por lo tanto, me interesa por un lado rastrear cómo se producen dichos encadenamientos discursivos que luego se cristalizan en ciertas subjetividades, y por otro lado, me interesa analizar los efectos de estas posiciones que las/los sujetos se ven interpelados[60] a asumir como investiduras.

Para Foucault, la producción de sujetos radica en las formaciones discursivas que autorizan o bien restringen, y en algunos casos prohíben ciertos discursos. Por tanto, ve la formación del sujeto como un efecto del discurso, pero a la vez inmerso en él y siempre entramado bajo el ejercicio de relaciones de poder. Para este autor, el sujeto es producido bajo los discursos como construcción de posiciones subjetivas por medio de reglas de formación, las cuáles instalan dichas sujeciones bajo las formaciones discursivas y modalidades de enunciación que circulan en el campo (Hall & Du Gay, 2011, p. 27).

Por su parte, Butler en su esfuerzo por complejizar la propuesta foucaultiana respecto de la formación del sujeto, recurre al dominio del psicoanálisis y a partir de ahí lo comprende como construido discursivamente, siempre bajo los imperativos de regulaciones normativas específicas, lo que ella enuncia como "el sujeto no lo hay antes o al margen de la ley" (Hall & Du Gay, 2011, p.34) y donde su materialización estará

[60] Cuando me refiero a interpelación, estoy haciendo uso del concepto propuesto por Althusser en su artículo "La ideología y los aparatos ideológicos del Estado" (1971), donde sostiene sobre la cuestión de la ideología, una complementariedad entre la teoría marxista, específicamente de configuración de las/los sujetos bajo los procesos de producción y la teoría psicoanalítica de Lacan respecto del sujeto en falta y la imagen especular.

fuertemente coaccionada bajo el efecto del poder, ese poder performativo que Butler reformula y reinscribe "no como el acto por medio del cual un sujeto da origen a lo que nombra, sino más bien como el poder reiterativo del discurso de producir los fenómenos que regula y constriñe (Hall, 2003).

Así para Butler, la constitución del sujeto se inscribe en la articulación entre lo discursivo (performativo) y lo psíquico (lacaniano), y sostiene que "las identidades actúan por medio de la exclusión, a través de la construcción discursiva de un afuera constitutivo y la producción de sujetos abyectos y marginados, aparentemente al margen de lo simbólico, lo representable que luego retorna para trastornar y perturbar las exclusiones prematuramente llamadas 'identidades'" (p. 35). La principal crítica que comparto con Butler es su cuestionamiento a las políticas identitarias, por su pretensión de universalidad y de sujeto unitario, sostenida en las políticas de representación, bajo el lenguaje aparente de emancipación y la complejización e inestabilidad de la formación de identidades.

Por su parte Nikolas Rose, en su 'genealogía de la subjetificación'[61], se interesa por analizar "las problematizaciones a través de las cuales el ser se ofrece a ser, necesariamente pensado, y las prácticas sobre cuya base se forman esas problematizaciones" (Hall & Du Gay, 2011, p. 217). Rose plantea que la relación con nosotros mismos, es decir, de la subjetificación, se da como efecto de una serie de sistemas de razón/gobierno (materializados en prácticas), cuyo fin es modelar las formas de pensar el mundo y nuestras conductas bajo ciertos propósitos. Esta forma de pensar, contribuye a complejizar la intersección o relación entre las prácticas de gobierno y su implicancia en los procesos de subjetivación, que llevado al dominio de los discursos de diferencia, actúa bajo propósitos específicos, como la producción de 'el buen estudiante' y de 'la buena convivencia', un ideal de sujeto conectado a ciertas intersecciones de

[61] El término 'subjetificación' hace referencia al "proceso por los cuáles uno se 'constituye' como sujeto de un tipo determinado (p. 215 en Hall) y se refiere a la amalgama de los términos subjetivación y sujeción.

posiciones o desde el lenguaje de la política, desde ciertas identidades (feminidad tradicional patriarcal, conducta social, desempeños escolares basados en principios normativos de estándares, y familias bajo ideales de clase burguesa, género bajo un régimen normativo heterosexual, etcétera).

Segundo dilema: Universalidad/Particularidad

Al referirme a la relación identidad/diferencia, también aludo al dilema universalidad/particularidad, el cual ha sido abordado desde distintas perspectivas y una de ellas es la teoría de la hegemonía. Enmarcada en el APD, ésta articulación se establece como un entramado necesario y no opuesto. Una forma de enfrentar los desafíos contemporáneos sobre las políticas de diferencia/identidad. Su articulación con la hegemonía, involucra en primer lugar asumir su carácter contingente, no pleno y por tanto cuestionar la universalidad considerada como posibilidad última (tal como lo proponen las políticas liberales defensoras del multiculturalismo por ejemplo). Ésta operará bajo un terreno de indecidibilidad, a partir del cual las relaciones de poder en juego y el campo social se configuran como un escenario de disputa producto de múltiples dislocaciones y cuyo objetivo se orienta a establecer un orden específico. De esta manera, dicho orden hegemónico, sólo podrá ser logrado, en tanto este campo de dislocaciones, es decir, de enfrentamiento entre diversas demandas particulares, renuncien temporalmente a dichas particularidades (articularse de forma equivalencial), para así trasladarse a un plano de universalidad, y alcanzar su poder de representación. Laclau (1996) argumenta que asumir la universalidad, como una particularidad que en ciertos momentos/contextos se establece como dominante, y la particularidad no como pura ni sólo diferencial, sino bajo mecanismos de poder en un contexto particular, nos permitirá romper con el *statu quo* que ha sido instalado por parte de las políticas democráticas neoliberales.

Del mismo modo, sostiene que mirar esta relación universalidad/particularidad desde un particularismo extremo es mantener el *statu quo*, pues lo universal concebido como un espacio homogéneo y un sistema de diferencias asumidas como un conjunto unificado, son exactamente lo mismo (p.57).

En cambio, asumir lo universal en su ausencia de plenitud y el particularismo en constante dislocación de la afirmación de una identidad diferencial, nos lleva a aceptar la imposibilidad de superación o resolución de la "ambigüedad inherente de la relación antagónica" (p.59). En este sentido, asumo la no clausura, su imposibilidad de cierre, porque de otra manera –el particularismo extremo– conducirá a perpetuar la lucha pero subsumida siempre a los márgenes, dado que las demandas por derechos a la diferencia bajo las lógicas siempre dominantes (cambios o reformas constitucionales), nunca alcanzará una operación hegemónica, pues sus reivindicaciones desde su diferencia absoluta (desde sus particularismos) los condena a una relación periférica y paralizante (p. 65). Ante esto el APD y su reelaboración de la noción de hegemonía, nos propone una salida política alternativa. Esta es, afirmar el principio de cierre como tal, es decir, iniciar el proceso de deconstrucción de las estructuras dominantes que llegaron a configurarse como tal, dejar de asumir su dominancia como plena y trascendental y devolverle el carácter contingente y por tanto posible de trastocar, recuperar el terreno de lo indecidible, o como lo denomina Laclau, adoptar el mecanismo de "descentramiento sistemático de occidente" (p. 67)

En síntesis, haré uso del lenguaje de identidad e identificación como una manera de entrar en la problematización de las políticas de diferencia. En este sentido, la noción de identidad que he expuesto en este apartado, es decir, proceso de configuración múltiple, fragmentada, siempre fracturada, abierta y en constante disputa por suturarse y siempre en relación con otros, será pensada en su movimiento hacia su propia deconstrucción. Y bajo esta prisma, problematizaré las identidades elaboradas en la política a partir de la subjetivación; puesto que es en este proceso de interpelación y de producción de sujetos

que me intereso cuando pienso en la política educativa y sus efectos sobre las/los sujetos (ya sean estudiantes, profesores y otros actores educativos implicados).

IV. DE LA APROXIMACIÓN: AL DISPOSITIVO DE ESTUDIO Y LA REFLEXIVIDAD INCÓMODA

Habiendo enunciado los supuestos epistemológico-ontológicos y la caja de herramientas de intelección que guían esta tesis, presentaré el modo de aproximación que empleé en el transcurso de esta investigación. Cabe señalar que la manera en la que se enuncia este proceso, si bien, parece nítido y secuencial, dista de serlo; tanto la elaboración, como su puesta en práctica, análisis y posterior escritura fue un proceso iterativo, complejo, plasmado de mis propias inquietudes, cuestionamientos, interpelaciones y asimismo de la participación directa e indirecta de otros y otras. En este sentido, no puedo eludir mi propia narrativa, mi subjetividad, mi historia, trayectoria profesional y tránsitos entre los distintos lugares de saber en los cuáles me he inmerso hasta hoy.

Así, el curso de esta investigación visto desde el lugar en el que hoy me encuentro, es el resultado de mi propia creación. Por tanto, abandono cualquier pretensión de captura sobre aquello que se piensa como real u objetivo, así como Britzman (1995) nos desafía irónicamente en su cuestionamiento hacia la autoridad del empiricismo, particularmente sobre si existe una realidad esperando a ser narrada o leída, o tal como nos señala Youdell (2006), este producto (si puede ser visto así), no es más que el resultado de mi propio repertorio discursivo, el discurso que enuncio y que inscribo como mi propia experiencia, y que en consecuencia me implico en aquello que he generado a lo largo de esta investigación. Bajo esta mirada, me resulta interesante hacer uso del recurso que Foucault nombró ‘función del autor’, refiriéndose a la propia elaboración y organización del texto donde se inscribe una historia propia, es decir, un espacio en el que confluyen creencias o supuestos que gobiernan la producción, la circulación y la clasificación de

textos, y que no sólo refiere a un individuo en particular, sino donde también confluyen las voces y los discursos de otros y otras, de situaciones, de artefactos, de instituciones, entre otros (Ball, 2013). Finalmente, el colapso de todos estos textos precipitan en esta particular producción de conocimiento.

Puesto que mi interés radica en problematizar la operación de las políticas educativas de diversidad/inclusión (desde una mirada amplia) y su implicancia en la producción y reproducción de los discursos de diferencia en el ámbito educativo, empleo el estudio de caso, desde una perspectiva foucaultiana de la investigación social; por tanto distante de una pretensión *cientificista* objetivista y generalizadora (Steinberg & Cannella, 2012). Bajo este prisma, utilizo el estudio de caso más bien como un *dispositivo*, que en su apropiación tradicional, cuya comprensión se orientaría a una lógica de profundización de un fenómeno más amplio (Denzin & Lincoln, 2000, 2011). Por consiguiente, dado que el objeto que se busca examinar es la política y lo político, propongo el estudio de un dispositivo específico, conformado por tres grandes componentes: 1) el documento de la política, 2) el organismo administrador de la política y 3) la escuela. De esta manera, el componente de lo político, respecto de su complejidad y pluralidad, no queda reducido a niveles de actuación, ni a formatos de registro (lingüísticos o extralingüísticos), sino por el contrario, se salvaguarda la comprensión integral y robusta de las articulaciones políticas del discurso.

Antes de continuar con los aspectos de orden procedimental, me gustaría profundizar brevemente sobre la noción de dispositivo que introduzco en esta investigación. Recojo la idea de dispositivo foucaultiano, que en su trabajo tácitamente nos expone su autor: "[…] un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas. (Foucault, 1991 en Castro-Gómez, 2010)

Para Foucault la noción de dispositivo contiene tres propiedades centrales. La primera es comprender al dispositivo bajo una lógica relacional, es decir, dicho conjunto de elementos heterogéneos ya mencionados, sean discursivos o no, deben estar vinculados en una relación de red más que ser dispuestos o comprendidos de manera aislada. La segunda, se relaciona con la naturaleza de dicha red, pues para hablar de dispositivo, la relación entre estos elementos heterogéneos debe poseer un carácter dinámico y cambiante. Y la tercera propiedad, la podemos distinguir en su carácter histórico y contingente, pues el dispositivo no se entiende como una entidad autónoma, ni trascendental o duradera, sino más bien debe surgir como una respuesta a un acontecimiento (García, 2011).

Entendido así, su emergencia siempre será en respuesta a un acontecimiento, en consecuencia no se trata de una entidad abstracta, sino de una configuración material, histórica y situada, que trae consigo un soporte de relaciones de saber-poder que sostienen el vínculo entre dichos componentes y cuyo propósito es "administrar, gobernar, controlar, orientar y dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos" (p. 2).

Analizar un dispositivo implica entonces, dejar de pensarlo como un conjunto de instituciones, y menos considerar dichos elementos, como entidades separadas e interrelacionadas. Más bien es necesario deshacer la institución para configurar un nuevo entretejido de prácticas discursivas y no discursivas cuya naturaleza trastoca la configuración y los límites de cada uno de los elementos que lo conforman.

A partir de este nuevo ángulo, García (2011) nos propone entender la noción de dispositivo como "un complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamientos, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones entre éstos, un juego de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son

prácticas" (p.3) y en consecuencia, su funcionamiento actuaría como productores de sujetos, enlazados a su vez a determinados efectos de saber/poder (p.3).

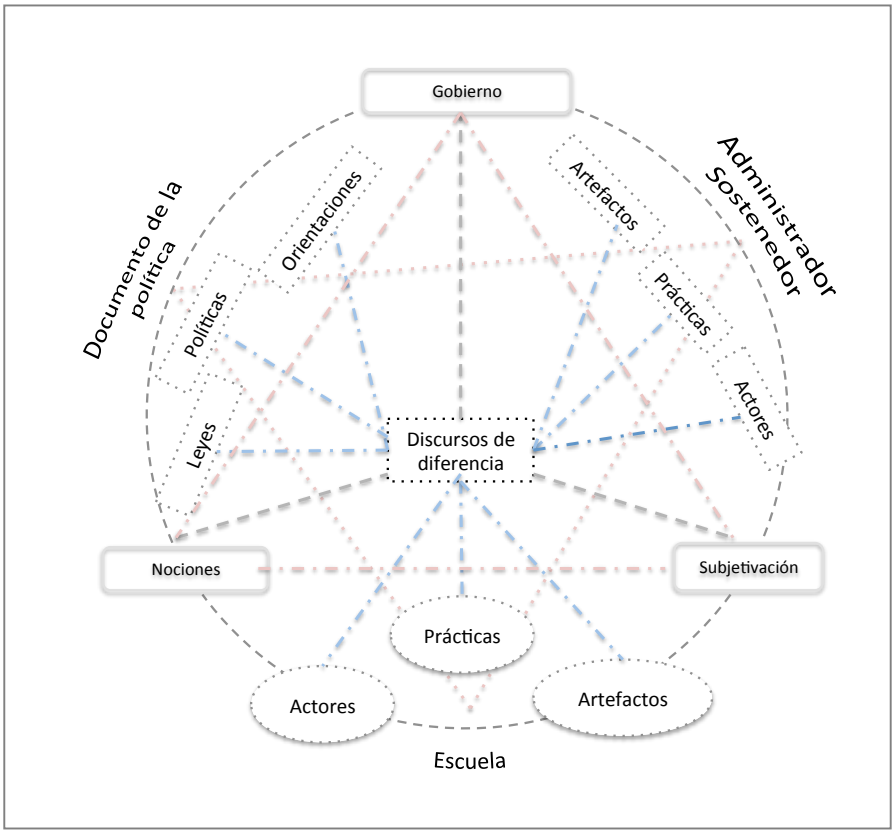
Por tanto, el objeto de estudio y su problematización, no puede ser pensado bajo un modelo lineal, ni jerárquico. Más bien este propósito sólo puede ser asumido en una red de multiplicidad (entendida como sustantiva y no adjetiva), sin abandonar la particularidad, en una serie entramada que carece de centro y en el que sus significantes van tomando materia en un modo cambiante, abierto, flexible, en la ruptura y discontinuidad que conecta indefinidamente diversos actos-textos.

De esta forma, podemos pensar estos tres componentes –las políticas de diversidad/inclusión, el organismo de administración educativa (al cual me referiré como DAEM[62]) y la escuela– como un gran dispositivo, pues su poder de gobierno radica justamente en esta red de relaciones establecidas entre sí, con el propósito de formar ciudadanos deseables. Dado que al considerarlos en su particularidad, diluyen la potencia de las relaciones de fuerza que se ejercen en su conjunto. Es decir, aun cuando pueden ser considerados en su particularidad –pues cada uno en sí contiene las reglas de formación de un dispositivo– el valor y complejidad que asumen en esta trama que las une en torno a un fin político, cobra mayor interés y relevancia a la hora de problematizar la producción de las diferencias en el campo educativo, donde esta red de instituciones, edificaciones arquitectónicas, leyes, reglamentaciones, discursos, sistemas de saber disciplinarios, económico, pedagógico, moral, y diversos artefactos, se ven vinculados entre sí a partir de lo que podríamos nombrar educación 'inclusiva'. O también podríamos distinguir, como naturaleza discursiva de este dispositivo, el estatus (invisible) pero legitimado, de la normalidad, o dicho de otro modo *la vigencia negada de la normalidad.*

[62] (Ver nota al pie nº 43, capítulo 1, p. 93)

Tal como mencioné anteriormente, nuestro dispositivo de análisis está compuesto por múltiples elementos heterogéneos, de los cuáles destaco tres: El documento de la política, el organismo administrador-sostenedor (DAEM) y la escuela, y que en su multiplicidad conforman una red de relaciones que podríamos esbozar precariamente en la siguiente imagen:

Figura 2.3: Dispositivos y dimensiones de estudio



En esta representación icónica, surge la pregunta ¿por qué asumir la operación de la política en el entrelazamiento de estos tres elementos (documento-DAEM-Escuela)?. Y mi respuesta más que ser en sí una respuesta, es una argumentación. En primer lugar,

sostengo que esta es una de las muchas maneras que se puede emplear para el análisis de la política. Por tanto expondré las razones que me llevaron a pensar este dispositivo y que por lo demás, tengo que asumir también, tiene varias aristas, de las que señalaré al menos tres: 1) el documento, 2) El DAEM y 3) la escuela.

Primero, es necesario recordar que el documento de la política, tal como lo mencioné previamente, para esta investigación no se comprende como texto aislado, neutro o inerte, ni menos desde un enfoque racional-instrumental en el que la política es vista como una alternativa para la solución de problemas 'existentes' (Bacchi, 1999). Sino más bien, la política es vista como discurso, es decir, donde aquellos problemas que son representados en la política y al cual se le asignan determinadas soluciones, no son más que creaciones, producto de interpretaciones que involucran juicios y elecciones (p.2) y como Bacchi (1999) lo enfatiza, ya no se trataría de los 'problemas' como objeto de estudio, sino de las problematizaciones de "todas las prácticas discursivas que se introducen dentro del juego de la verdad y la falsedad y se constituyen como un objeto para la reflexión moral, el conocimiento científico o el análisis político" (p.2). Por lo tanto, al examinar el discurso de la política, ya no se trata sólo de "ideas o maneras de hablar, sino de prácticas con consecuencias materiales"(p.2), las que se traducen finalmente en una determinada producción de sujetos. Este enfoque del análisis político '¿Cuál es el problema?', nos permitirá elucidar cuestionamientos sobre aquello que la política discute, incorpora y define como problemático, y a su vez, aquello que no se aborda dentro de la política, aquellas nociones o asuntos que no se incorporan en la política. Por consiguiente, mi pretensión es reflexionar sobre los límites en los cuáles la política opera.

Considerando la noción amplia y compleja de diferencia que empleo en este trabajo (y que expuse previamente) y la política como discurso, para este componente del dispositivo (el documento de la política), la delimitación del corpus de análisis la realicé bajo la selección de diversos documentos agrupados bajo la categoría que denomino

'Políticas de diversidad/inclusión'. [63] En esta categoría incluyo al menos ocho documentos principales (teniendo en consideración que cada una de ellas despliega nuevos documentos como reglamentaciones, decretos, modificaciones de ley, orientaciones, entre otros, los que fueron analizados también). La denominación de 'políticas de diversidad/inclusión' agrupa aquellas políticas-leyes-reglamentaciones-normativas, relacionadas con temáticas de diferencia a nivel escolar, específicamente: la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005c), el Decreto 170 (MINEDUC, 2009a), Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial o Ley SEP (MINEDUC, 2008b), el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (MINEDUC, 2013d), la Política de convivencia escolar (MINEDUC, 2011e), el Programa de educación en sexualidad, afectividad y género (MINEDUC, 2012c), la Ley 20.609 de no discriminación (SEGEGOB, 2012) y el Proyecto de Ley de migración y extranjería (Gobierno de Chile, 2013), entre los más destacados.

Asimismo, considerando el contexto chileno actual de reforma educacional (como ya lo mencioné en el capítulo anterior), fue necesario recurrir y monitorear los nuevos lineamientos que se iban perfilando al interior del MINEDUC, para lo cual fue fundamental establecer contacto directo con el organismo central, a quienes tuve la oportunidad de entrevistar y mantenerme actualizada respecto de las proyecciones de cambios y futuras modificaciones sobre el marco político-normativo de inclusión escolar. Asimismo, en este escenario de fuertes reformas educativas, fue necesario incorporar dentro del análisis las nuevas leyes y políticas elaboradas, especialmente, la Ley de Inclusión Escolar nº 20.845 (MINEDUC, 2015c) y el nuevo Decreto Nº 83, que establece criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica (MINEDUC, 2015b).

Segundo punto que quiero relevar respecto del dispositivo de estudio, el documento si bien es relevante para el análisis, en esta investigación cobra mayor interés estudiar la

[63] Ver Anexo nº 1: Listado de documentos.

política en su actuación, su apropiación, sus resistencias, aquellos asuntos que no son considerados, sus tecnologías, en síntesis, su formas de gobierno y sus efectos. Este marco analítico, nos tensiona a ir más allá del texto, más allá del documento, nos impulsa a poner atención sobre lo que ocurre en otros campos de acción, en este caso, en el DAEM y en la escuela, pues como ya he mencionado anteriormente, la política en tanto discurso, requiere de sus diversos espacios de operación.

Primero me referiré al DAEM. Me intereso en esta institución, porque a partir del nivel de administración, en este caso municipal, las/los sostenedores seleccionan, interpretan y ponen en acción ciertas tácticas y estrategias de gobierno y directrices, definiendo y relevando aquellas políticas que serán prioritarias, los asuntos que se van a incluir en la agenda administrativa, versus aquellas políticas que no se priorizarán o de plano no serán introducidas en este gobierno intermedio, asuntos que no serán abordados ni discutidos y asimismo, los lineamientos con los cuáles trabajarán las políticas elegidas.

La mentalidad de gobierno puesta en juego en este organismo, puede ser distinguida en la forma en la que las decisiones de lo que se incluye y lo que no se incluye en el marco político, afectará la vida de las personas y delimitará los espacios de acción/participación de las/los sujetos a los cuales este organismo tiene acceso directo e indirecto. De un modo indirecto, me refiero a las/los funcionares administrativos que trabajan en el DAEM y por directo, a la escuela como institución, con las/los sujetos que la integran (docentes, directivos, paradocentes, estudiantes, familias, administrativos). En fin, su alcance municipal, posee una extensión de fuerza amplia, por lo que se torna interesante ahondar en este elemento como parte del dispositivo de la política.

Bajo un contexto regional, específicamente del sur de Chile, una de sus comunas, que denominaré 'Sur Austral'[64], fue el escenario geográfico elegido para este estudio, en el que surgen ciertos modos de participación social y actuación de la política muy

[64] Empleo pseudónimo para efectos de confidencialidad.

diferentes de los que presuntamente pueden hallarse en un escenario metropolitano como la capital. La selección de esta región se debe a cuatro razones: 1) Sur Austral es una división político-territorial relativamente nueva. Fue creada en el 2007, por lo que cobra relevancia contribuir con investigaciones de carácter local. 2) La comuna de estudio corresponde a una ciudad medianamente pequeña, no obstante, ésta representa al 54,22% de la población de la Provincia, por lo que estudiar su organismo de administración educacional nos permite comprender su realidad particular como comuna regional y a la vez, aportar información para futuras investigaciones que contemplen dicha unidad de análisis, ya sea de un modo específico o con fines comparativos. 3) Se optó por el sistema de administración municipal, puesto que este agrupa a más del 40% de la población total del país, atendiendo específicamente a los grupos de nivel socioeconómico más bajo (Elacqua & Santos, 2013; Valenzuela et al., 2008) y finalmente 4) la arbitrariedad de la investigadora, puesto que la comuna elegida corresponde al lugar donde vivo y trabajo por lo que el desarrollo de esta línea de investigación, está en directo interés con este sitio de estudio.

La elaboración/selección del material de análisis la llevé a cabo en un periodo de cinco meses (aproximadamente entre mayo y octubre de 2014). Las fuentes de información recogidas fueron documentos (correspondientes a programas educativos, Plan anual de desarrollo educativo municipal (PADEM), instructivos, folletos, entre otros) y ocho entrevistas en profundidad a actores clave: director DAEM y coordinadores/as y/o colaboradores de los programas educativos de carácter municipal (PIE, SEP, Pro Retención, PEIB, Convivencia Escolar y Planes y Programas).

Finalmente, me referiré a la escuela a partir de las formas de aproximación que llevé a cabo. La escuela –como tercer componente del dispositivo– fue considerada en su complejidad y particularidad, pues en este dispositivo, las/los actores confluyen, interactúan y ponen en juego ciertas relaciones de poder y discursos, artefactos, prácticas

y decisiones que configuran y organizan ciertos saberes sobre diferencia y en consecuencia, ciertos modos de subjetivación en las/los sujetos educativos.

Etnografía postestructural desde un horizonte feminista

El enfoque etnográfico me posibilitó la introducción en la escuela y comprender la forma en que la política operaba, los mecanismos de seguridad que desplegaba, las relaciones de poder en juego y sus efectos sobre las/los sujetos. La selección de este enfoque no fue fácil, no fue mi primera opción, pues en un comienzo asumí la escuela como una unidad a la cual podría introducirme fácilmente y con profundidad, pero rápidamente me di cuenta de mi equivocación, y debí echar mano a otras formas de mirar, maneras que me llevaran a lugares no comunes, a esa reflexividad incómoda de la que Wanda Pillow (2003) nos refiere.

Fue por medio de la etnografía postestructural que pude acceder a las discontinuidades de la política, a la historia no contada, a aquello que va más allá de la imagen que la escuela desea y necesita mostrar, pues no hay que olvidar que la escuela se encuentra inserta en un contexto de mercados educacionales, basado a su vez, en una fuerte competencia por capturar matrícula y donde especialmente las escuelas municipales, se ven subsumidas a un régimen gubernamental caracterizado por un intenso *accountability*, y actualmente de aguda fiscalización.

En síntesis, uno de los principales problemas que debí enfrentar fue acceder a lo que denomino en esta investigación como 'el secreto de la escuela', a aquello que la institución se esfuerza por ocultar, a lo que la escuela califica como lo impropio, inmoral, aberrante, pero que sin duda nos dice más de la política, que lo que se enuncia en el discurso oficial y formal.

Mirar la escuela desde una perspectiva etnográfica, me condujo al abandono de varios presupuestos propios de la investigación tradicional. Por una parte la idea o ilusión sobre la fidelidad con lo real, donde la investigación tradicional se propone alcanzar el deseo imposible de representar a las/los participantes como ellas/ellas se representarían a sí mismos (Britzman, 1995; Talburt, 2004; Youdell, 2002, 2010). Esta mirada sobre lo social y lo político, que trae consigo una racionalidad centrada en el cálculo, en los factores, en la predicción o incluso en la identificación de elementos que inciden en determinados comportamientos sociales (Denzin & Lincoln, 2000; Seidman, 2004), conllevan particulares restricciones que demandan cierta rigurosidad y que aleccionan sobre la distancia y la separación que debo cautelar a la hora de investigar. En efecto, tales condiciones, en mi opinión limitantes para estudiar mi objeto de estudio, me impulsaron a buscar nuevas miradas.

Por otra parte, pero vinculado al problema de 'lo real', me vi tensionada a desprenderme de aquellos conceptos o requerimientos de la investigación cualitativa tradicional; me refiero a las nociones de validez, confiabilidad y verificación, las cuáles se posicionan bajo el presupuesto de la posibilidad de alcanzar certezas y que muy distante de esa perspectiva, mi presunción, es asumir la escuela como un mundo social, cuya cultura, es decir, prácticas, costumbres, relaciones, subjetivaciones, discursos, saberes y relaciones de poder en juego, estará colmada de miradas múltiples y que acceder a esta cultura no me distanciará de quien soy, ni mucho menos me abstraerá de donde vengo, del lugar que ocupo y de mi historia, ni menos de mi investidura como investigadora.

En suma, asumo la escuela como un mundo social que nosotras/os (y me implico yo) continuamente estamos en proceso de construcción (Talburt, 2004), por tanto la verificabilidad del 'dato' me parece innecesaria e incluso peligrosa, pues tal como argumenta Britzman (1995) y Talburt (2004), generar un conocimiento con las amarras de verificabilidad y validez, es subsumir la investigación a ciertas fijaciones de coherencia, unicidad del conocimiento y de verdad, por tanto producir conocimiento

bajo estas premisas sólo nos podría conducir al riesgo de esencializar a las/los sujetos de esa escuela, a mantener el *statu quo* y reproducir aquella realidad que nos incomoda o más bien (para hacerme cargo), que me incomoda.

En este sentido, la etnografía postestructural, distante de las premisas anteriores, asume su propiedad de perturbación, de creación-ficción (Britzman, 1995), donde el carácter situado, la implicancia de las/los sujetos que participan, incluida yo como investigadora, y que a su vez, en ese rol reconozco y asumo la responsabilidad de su elaboración, no es otra cosa más que un efecto del discurso acerca de esa realidad social, en la cual se configuran identidades y subjetividades y cuya perturbación interpretativa (Britzman, 1995) supera la promesa de representación, con el fin de reemplazarla por la inestable y resbaladiza parcialidad del lenguaje. De esta manera, la etnografía desde este lugar, sólo convocará verdades parciales y por lo tanto la autoría de esta, siempre será sospechosa o necesaria de cuestionar.

Transitar desde una mirada sobre 'ir a conocer una realidad particular' (como si fuera posible aprehenderla o capturarla y en la que se presupone una directa relación entre la interpretación y lo que se 'observa') (Britzman, 1995) a una mirada problematizadora que cuestiona aquello que no se incluye, que no aparece como inteligible, lo inimaginable, lo discontinuo, es decir, poner la representación siempre en crisis, es asumir al poder como parte constitutiva del conocimiento producido, es reconocer que el campo etnográfico, es decir, la escuela, es un territorio de contienda, donde se disputan diversos discursos, trayectorias, historias y subjetividades. Por tanto, me distancio de la idea de una escuela unitaria, con identidades fijas y cohesionadas o coherentes, puesto que mis pretensiones son cuestionar aquello que se ha instalado como dado, problematizar mis propias observaciones, mis propias interpretaciones, interrogar a la política en su operación, y en el caso particular de la escuela, me interesa interrogar los efectos de la política sobre la subjetivación de las/los sujetos.

Para ello hago uso de algunas herramientas de acceso, entrevistas en profundidad, observación, recolección de artefactos, documentos y capturas fotográficas. Situada desde este enfoque, no busco generar un dato que sustente mi interpretación, ni tampoco busco explicar la comprensión de cómo funciona la política en la escuela. Más bien mi pretensión se enmarca, en lo que Youdell (2006) señala como 'momentos en los cuales los sujetos son constituidos' (p. 513), instancias en las que la política opera, textualizan identidades, performa prácticas no sólo de estudiantes, sino también de directivos, docentes o administrativos. En suma, busco los discursos que circulan, cómo son desplegados, qué tecnologías y mecanismos de poder se introducen, elaboran y ponen en acción y sus efectos sobre la configuración de subjetividades, sobre la producción del sujeto, de la política, siempre en estrecha vinculación con el dispositivo de estudio, aquel que mantiene la vigencia y el estatus de los discursos de normalidad como invariables y en su producción sobre los discursos de diferencia en el ámbito educativo.

Es aquí donde se distingue la complejidad constitutiva del dispositivo, donde la institución (en este caso la escuela, el documento o el DAEM), dejan de serlo como particularidad para entrelazar nuevas tramas discursivas y configurarse como un gran dispositivo que surge ante la urgencia de responder a la producción de las diferencias y ya sea intencional o no, la estabilización de la normalidad en el campo educativo.

Como señalé anteriormente, no trato de sustentar 'el dato', ni tampoco de dar cuenta de una realidad específica, sino que me intereso por comprender la producción de los discursos de diferencia en el contexto educativo a partir de la política. Y en esta aventura sólo puedo situar mi investigación como mi propia producción, aun cuando hago referencia a otras voces, sigue tratándose de mi propia mirada, de lo que enuncio, de los resultados de mi propia reflexividad, que si bien intento tensionar y despojar del lugar cómodo, es decir, de mirar críticamente no sólo el lugar que ocupo dentro del proceso de investigación, sino también para situarme en lo que Pillow (2003) denomina "reflexividad incómoda", es decir, poner en cuestionamiento los límites de la producción

de conocimiento, el carácter inestable de las maneras en las que llegamos a pensar o a comprender un conocimiento particular y el reconocimiento de este espacio como un campo de politización y de falsa neutralidad. Entendido así, lo que aquí expongo sigue siendo mi propia elaboración, sin pretensiones de representar realidades o la voz del sujeto investigado, sino más bien interesada en elucidar las relaciones de poder en juego, interrumpir lo objetivo del conocimiento y en efecto, como afirma Youdell (2006), asumir que estoy 'absolutamente ligada e involucrada en el 'dato' que yo genero y las representaciones que yo produzco'[65] (p. 513).

Cuando me refiero a esta investigación como mi propia producción o sentirme implicada en ella, aludo a que estoy en ella, a que en algún modo soy con ella, pues cuando ingresé a la escuela, sin haberlo previsto, parte de mi subjetividad fue interpelada –como díría Laclau (1993)– me sentí interpelada en mi historia, en mi rol de investigadora, en la relación con las/los participantes de la investigación, donde para algunos fui la extraña, la extranjera, para otros/otras fui la intrusa, o como me dijo uno de los participantes 'la vigilante'. Ahí me di cuenta de lo que significaba la imposibilidad de estar fuera, que siempre el/la investigadora está presente (con lo que yo concordaba pero no había experimentado). Me di cuenta del lugar que ocupé en esa escuela, del lugar en que las/los otros me situaban, de mi lugar para otros/otras, del lugar que a veces me hubiese gustado ocupar, del lugar en el que no me sentía cómoda. Asumí que mi posición y mi interés influye en todos los estados del proceso de investigación (Britzman, 1995).

Todo esto me llevó a reflexionar no sólo sobre la investidura de investigadora, que trae consigo una posición de poder frente a otros, de mi parte hacia ellos, pero también de ellos sobre mi, donde algunos me atribuyen dominios de conocimiento más allá de lo que hubiese querido, y donde del mismo modo también presupuse conocimientos previos y con los cuales debía constantemente luchar y vigilar. Estas presuposiciones sobre la escuela, me remitían a mis años previos, en los que trabajé en escuelas con

[65] Las comillas son para un énfasis propio.

realidades muy similares a la que hoy estaba conociendo, con ello evocaba mi posición de profesional 'especialista' en las escuelas anteriores. En efecto, mientras reflexionaba sobre esta nueva escuela, me sorprendí en ocasiones juzgando prácticas, emitiendo juicios profesionales como terapeuta ocupacional, juicios políticos como mujer de izquierda, empatizando con aquellos sujetos tildados de 'diferentes' e incluso 'marginales', cuando en verdad me podía poner en sus zapatos, porque yo había estado en ese lugar (morena, de familia de escasos recursos, nacida en el exilio de mis padres y posteriormente, resituada por el retorno de ellos, lo que significó durante un largo tiempo, mi propio 'exilio').

Con toda estas experiencias, sensibilidades, vivencias de piel, de mi subjetividad, es que encarné aquello problemático, que había leído/dialogado, con distintas autoras; la necesidad de reconocer y advertir esa línea invisible y borrosa de la relación sujeto investigadora-investigada/o y más aún, asumir la relación inextricable entre investigación como práctica y sujetos investigados, como un proceso político, de construcción discursiva perpetua, pero a la vez discontinua y contingente; comprender la investigación como producción de conocimiento que a la vez textualiza o configura/releva particulares subjetividades. Me refiero a la relación problemática de la práctica de investigación implicada en los procesos de subjetivación en curso (Youdell, 2006, p. 514).

Hacer visible mi voz implicó *des*-esencializar el rol de investigadora (Youdell, 2006), que en muchas veces permanece ausente e inadvertido, y esto me permitió problematizar con mayor profundidad los discursos que circulan en la escuela, distinguir cuando la política opera, cuando se reformula y los mecanismos de poder que coacciona y subjetivan a las/los actores; también me permitió reconocer los riesgos que corro cuando analizo esta escuela y tensionarme a otros lugares a partir de los cuales mi comodidad se ve trastocada.

Pillow (en Youdell, 2010) nos aporta en este debate sobre la importancia que tiene el reconocimiento de la posición del/la investigador/a. Ella sostiene que la reflexividad nos permitiría problematizar y cuestionar la propia producción de conocimiento, a partir del lugar que ocupa y como se sitúa el/la investigadora en el campo discursivo de la investigación y cuáles son los efectos implicados de dicha posición. También nos advierte sobre la necesidad de vigilar las propias prácticas y sus efectos, a lo que denomina 'reflexividad incómoda' (p. 92). Esta vigilancia implica no sólo monitorear las propias prácticas en el curso de la investigación, sino más importante aún, generar otro tipo de conocimiento, producir conocimiento sobre lo que no ha sido dicho, sobre lo que no aparece como coherente o esperable, (Youdell, 2010). Es por tanto necesario, distinguir dónde y cómo opera el género del cual la política no habla, qué discursos subyacen a la idea de vulnerabilidad, NEE o convivencia escolar, quiénes quedan fuera, qué estudiante se quiere formar y qué estudiante no, cual es la discontinuidad entre una política educativa basada en estándares y medición de los resultados y una política de inclusión, relevar la ausencia de la etnia, de la piel, de la sexualidad, en los discursos de la política, mas no en la escuela, donde sí se imprimen, pero de los cuales no se habla.

En este punto es preciso referirme nuevamente a la mirada, pero esta vez desde lo que Pillow (2003) nos señala como 'las políticas de la mirada' propias de la investigación cualitativa (p.175) y que apunta justamente a lo que he señalado anteriormente, respecto de la producción de conocimiento y la reflexividad como una herramienta de investigación (Britzman, 1995), la cual aborda cuestionamientos como quién y cómo se investiga.

Cuando asumo el desafío de emprender una investigación desde un enfoque postestructural y más aun desde perspectivas feministas, no puedo dejar de cuestionarme sobre las implicancias del conocimiento que estoy produciendo aquí, interrogarme cómo y a quiénes beneficia mi investigación, a quiénes no incluyo, cómo entiendo el/la sujeto de estudio, en qué lugar me sitúo, donde sitúo los que participan de este proceso, y más

allá de responder en su totalidad dichas interrogantes, me propongo asumir la investigación como un proceso complejo, epistemológicamente, ontológicamente y éticamente hablando, pues ignorar tales consideraciones me situaría en un punto aparentemente 'neutro' en el que el valor político del cual se jacta esta investigación, estaría en cuestión (Britzman, 1995).

La reflexividad de la cual Britzman (1995) nos habla, nos lleva a cuestionar nuestro mundo social y cómo este es configurado y a la vez aceptar que el conocimiento tiene ciertos modos de producción. Por medio de la reflexividad, comprendida como un proceso continuo de autoanálisis y de conciencia política, nos permite conducir el proceso de estudio, haciendo visible las prácticas y la construcción de conocimiento en función de elaborar un análisis mucho más agudo de nuestro propio proceso de investigación. Desde una perspectiva feminista, la reflexividad contribuye a generar un conocimiento diferente y en este sentido se cuestiona el rol que éste juega en la sociedad, hacia qué fines sirve, el estatus de poder y cómo este lugar que hoy ocupa, ha sido influido por los procesos históricos, a quién se quiere visibilizar, cómo desafiar el conocimiento masculino-tradicional, cómo potenciar el rol de la mujer en la investigación. En suma, la reflexividad no sólo apunta al conocimiento producido, sino también a cuestionar cómo éste es producido.

Del campo de estudio y los registros

Finalmente, me quiero referir al registro de las fuentes que obtuve y que a la vez elaboré. Más allá de las premisas de verificabilidad, creo necesario especificar las fuentes que fueron parte y producto de esta tesis, con el propósito de facilitar la comprensión de mis interpretaciones y que estas no sean percibidas como aisladas o antojadizas.

Del documento: Un dispositivo hecho texto

Un primer momento lo empleé para demarcar el objeto de estudio, pues hablar de la política pública y de la educación abarcaba una amplitud difícil de abordar, así como proponer un modo distinto de situar y analizar mis cuestionamientos. Por otra parte, dado que no existe un marco normativo que hable de diferencia, debí hacer uso de un lenguaje más familiar y delimitarlo bajo la categoría 'políticas educativas de diversidad/inclusión'.

Como señalé en el capítulo anterior, en Chile las políticas educativas han abordado los asuntos de diferencia de la mano de los discursos de *diversidad* e *inclusión*. En base a premisas identitarias se ha construido un marco político-jurídico que incorpora diferentes marcadores de identidad. Por tanto, en este trabajo hago uso de la categoría 'Políticas educativas de diversidad/inclusión', en la cual incluyo las políticas vinculadas a identidad. Por lo tanto, en este rastreo incluyo: políticas de educación especial e inclusión, de clase social más conocidas como 'vulnerabilidad', de género y sexualidad y de interculturalidad-migración.

Habiendo explicitado mis aprehensiones y cuestionamientos acerca del lenguaje de diversidad e inclusión (expuestos en el capítulo anterior), en esta sección puedo especificar aquellos documentos de las políticas que incluí como recorte del corpus.

Aquellos documentos[66] que hice parte

En primer lugar, una de las políticas educativas más desarrolladas en Chile ha sido la de educación especial, de la cual derivan y se articula con otros documentos actualmente vigentes e interesantes de analizar (Decreto 170, Orientaciones PIE, formulario único, Ley 20.422 Normas sobre Igualdad de Oportunidad e Inclusión Social de Personas con

[66] Ver Anexo nº 1: Listado de documentos.

Discapacidad, Ley 20.201 de Subvención escolar, Ley General de Educación Nº 20.370).

En segundo lugar, incluí la Ley Nº 20.248 o Ley SEP y sus documentos asociados (Decreto 235 y 394, reglamentos que la regulan, Decreto 293 que establece estándares nacionales y criterios específicos para la calificación de los resultados educativos, Guía SEP, Orientaciones técnicas para la elaboración del Plan de Mejoramiento educativo (PME), la cual ha sido reconocida dentro de las políticas principales y que ha penetrado en las áreas de gestión, pedagógica y de formación ciudadana al interior de las escuelas principalmente de dependencia municipal.

Complementaria a esta ley y dada su envergadura y cobertura, debí incorporar otras políticas que derivan de este marco, específicamente la política de Convivencia Escolar, uno de los ejes centrales de la ley SEP (ley 20.536 sobre violencia escolar, ley 20.609 establece medidas contra la discriminación, instructivos y normativas que regulan los reglamentos internos de las escuelas).

En tercer lugar, en relación a las políticas educativas de género y de sexualidad, las cuales se enmarcan dentro de la Política de Convivencia Escolar, incorporé el marco normativo existente, el cual aborda las temáticas de sexualidad a partir de la prevención y del abordaje sobre el embarazo adolescente (Ley 19.688 y Ley 18.962 que regulan el derecho a la educación de estudiantes embarazadas, Ley 20.418 que regula la materia de regulación de la fertilidad, y material de apoyo elaborado a nivel central ministerial), y las temáticas de género de manera minoritaria y en función de la equidad (Documento Enfoque de género en el espacio educativo, Plan de Igualdad y Oportunidades entre Hombres y Mujeres, Programa de Mejoramiento de la Gestión Equidad de Género) y el material conjunto de Formación en Sexualidad, Afectividad y Género (Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género).

Respecto de la temática de interculturalidad, recuperé la escasa documentación existente referida al PEIB (Ley Indígena Nº 19.253, Decreto 2960, 280, 520 de Aprobación y regulación el subsector de lengua indígena, Política Indígena del Gobierno de Sebastián Piñera (2010) y orientaciones para la educación intercultural bilingüe). Finalmente, ante la ausencia de una política educativa o normativa respecto de la migración incluí en el análisis el proyecto de ley de Migración y Extranjería, el cual está en proceso de ingreso y de legislación en el congreso.

De las/los actores: mi voz a partir de muchas más

Esta investigación no podría afirmar lo que enuncia sino hubiese sido en gran parte por quienes participaron en este proceso, o más que participar, quienes accedieron a abrir un espacio para compartir miradas, opiniones, cuestionamientos y aprehensiones sobre la política, pero también sobre cómo esta se ve implicada e implica a la vez, sus vidas no sólo profesionales, sino también personales, para convertirse en sujetos de la política y también en actores o como lo menciona Ball et al (2011b) agentes de la política.

Para finalizar este capítulo, lo que quiero relevar en esta sección, es específicamente sobre el registro de las voces de quienes se hicieron parte de esta investigación. Destaco dos tipos, uno lo nombro como el registro oficial y el otro como el registro informal, ambos desde una posición interpretativa y lejos de motivaciones objetivistas. Por registro oficial me refiero a las entrevistas en profundidad individual y entrevistas grupales. La primera las llevé a cabo con las/los funcionarios que pertenecen a la institución administradora (DAEM), que por su estructura de funcionamiento requería de una técnica que fuese lo más precisa (en cuanto a tiempo destinado y la menor disrupción posible) y que a la vez, permitiese profundidad respecto de los discursos de estas/estos actores. Finalmente pude llevar acabo ocho entrevistas individuales.

Por otra parte, en la escuela, con la cual me aproximé bajo un enfoque etnográfico, si bien el registro de la voz de las/los participantes, desde una perspectiva postestructural no requiere de herramientas 'metodológicas' sofisticadas. Por el contrario, el carácter de complejidad y agudeza del material modelado, se la da mi propia reflexividad, mi propia caja de herramientas, me pareció útil aproximarme a la escuela y emplear varios tipos de registros, que detallo a continuación:

- Las *notas de campo*, muy valiosas para el proceso de analítico, para registrar aquello que no es evidente, mis dudas y cuestionamientos, incertidumbres, mis divagaciones. En ellas imprimía diariamente, aquellas innumerables conversaciones de pasillo, de recreo, del café compartido, de la observación en aula, de la hora de ingreso y de la participación de actividades extraordinarias y muy significativas para la escuela, como por ejemplo la fiesta de 'gala para los octavos años' y su ceremonia de licenciatura, la revista de gimnasia, el teatro que trajo a la escuela el Diario de la ciudad, la charla de carabineros, entre otros.
- La *observación*, de distintas actividades escolares (recreos, actos, reuniones, consejo escolar, evaluaciones, SIMCE, clases, talleres extracurriculares), de aquellos espacios que parecen neutros (patio de recreos, sala de clases, pasillo, hall de entrada), de acontecimientos espontáneos (pelea entre estudiantes, las formas de juego y uso del espacio en la escuela), y de acontecimientos planificados (observación de aula, acto/ceremonias, reunión de equipo, SIMCE). En fin, durante seis meses asistí a la escuela, a veces estuve con ella y otras veces estuve en ella, por lo tanto, no puedo pensar en una observación participante, ni no participante, pues sería traicionar mis propias premisas, por lo que me referiré a la observación implicada.
- Los *documentos,* empleados por la escuela y elaborados por el nivel central, por el organismo administrador-DAEM o por ellos mismos (Proyecto educativo institucional (PEI), PME, material pedagógico, normativa interna, etc.).

- El *registro fotográfico,* se empleó como otra técnica para el material de análisis, con dos propósitos. Por un lado, capturar artefactos visuales que la escuela produjo y que se vinculaban con la fabricación de las diferencias (murales, arquitectura del establecimiento escolar, carteles y afiches, espacios, entre otros). Y por otro, hacer uso de la relación entre la imagen y la configuración discursiva que deriva de la complejidad de la realidad social 'representada'. Sin caer en la pretensión de 'representación', sino más bien movilizar desde diversos campos discursivos, la reflexividad que configura esta producción de conocimiento (Amar, 2015), las relaciones de poder que la sostienen, las subjetividades, relaciones institucionales e historias (Denzin & Lincoln, 2000). En esta línea, este recurso lo empleé bajo dos enfoques analíticos. Por un lado, desde una perspectiva de análisis de la imagen (Flusser & Molina, 1990), cuya captura en sí misma constituía una artefacto discursivo, donde su análisis se centró en el enunciado desde un punto de vista foucaultiano, es decir, con la complejidad e irreductibilidad que la imagen en sí misma configura como enunciado, por ende, se siguen distinguiendo la red discurso-poder-saber/conocimiento desde un sustrato que en este caso, se configura a través de la imagen (Amar, 2015; Foucault, Monge, & Jordà, 1981). Y por otro, desde la perspectiva de la espacialidad, donde dicha configuración al relacionarla con la imagen (como captura fotográfica), configuraría discursivamente aquello que la imagen en sí misma, no podría enunciar, sino es más bien por la relación entre aquello que se cristaliza temporalmente en la operación de la política dentro del dispositivo de análisis en su complejidad (Amar, 2015). En este ejercicio analítico, haré uso de las huellas wittgenstinianas para el entrelazamiento de lo visible y lo enunciable, en cuyo conjunto configuran condiciones de posibilidad de producciones de ciertos saberes que, tal como señala Deleuze, contienen formas de visibilidad histórico contingentes que requieren un articulador, que en este caso estarían dadas por mi reflexividad de aquello que en sí mismo no aparece visible.

Asimismo, es necesario explicitar los usos/efectos cuidadosos que la fotografía/imagen como herramienta-tecnográfica (Flusser & Molina, 1990) tuvieron en el proceso de investigación. El lugar de otrarización que la escuela en estudio ocupa, influyó en las elecciones metodológicas y los cuidados que debí considerar durante la etnografía. En este sentido, la reflexividad de la cual Briztman y Pillow hacen hincapié, me permitió no sólo fijar los procesos analíticos en función del material generado, sino también problematizar la generación de dicho material analítico y el poder que ejerce sobre el contexto de estudio. En este sentido, la fotografía fue uno de los elementos disruptores que debí introducir cuidadosamente y en ocasiones dosificar, pues la escuela, cuyo *ethos* se tornaba cada vez más fracturado y frágil, ante las intensas fiscalizaciones y cuestionamiento social. Por lo que, en temáticas como género y sexualidad, si bien, el recurso de la imagen fotográfica hubiese constituido un elemento enriquecedor para el análisis, no fue posible conceder tales requerimientos, en cuyo reemplazo empleé el recurso de la imagen bajo la captura de la escena etnográfica, otorgándole mayor fuerza al enunciado-connotativo que articulaba la imagen vivenciada (Flusser & Molina, 1990).

- La *entrevista*[67]*,* desde un enfoque postestructural, es decir, donde el material producido finalmente, más que pensarse como un registro 'fiel' de 'la realidad', es un acto de realización interpretativo de autoconstrucción (siempre en relación con otro/otra), a la vez que un registro artificial (Denzin & Lincoln, 2000, 2011; Pelias, 2011, p. 659), por lo que mi intervención nunca deja de operar en su elaboración. Bajo este prisma, desarrollé quince entrevistas en profundidad a distintos participantes de la escuela (docentes, directivos, jefe de la unidad técnico-pedagógica (UTP), inspector, paradocentes, profesionales especialistas y estudiantes). Éstas fueron registradas en audio y luego transcritas, para posteriormente emplearlas como parte del corpus de análisis.

[67] Ver Anexo nº 3 y 4: Guión de entrevistas individuales y grupales.

CAPÍTULO III

POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR: DEL PODER DISCIPLINARIO A LA GUBERNAMENTALIDAD

...acá el colegio se tiñe un poco por el hecho de ser un colegio vulnerable, por el hecho de estar en un sector que la población es bastante vulnerable y yo siento que los estudiantes se tiñen de eso. Su sana convivencia es que ellos salen a recreo y se pelean, esos son sus juegos, entonces es como que culturalmente ellos lo tienen súper arraigado, para ellos son parámetros normales de convivencia, algo que a ojos de nosotros claramente está distorsionado. Entonces ahí entra el tema de convivencia ¿cuál es la sana convivencia? para ellos eso es sano, pero para nosotros está totalmente fuera de la norma, y eso en definitiva lleva a la problemática que cada vez más hay niños disruptivos, que sean pésimas las relaciones en sala, que el profesor tenga que lidiar con estos niños, que el profesor termina desbordado frente a eso y ¿qué es lo que hacen con estos niños?, te los derivan a convivencia, entonces cuando hay todos estos casos ¿qué hago (profesor)? derivo, derivo, derivo, externalizo, y yo (profesor) me desligo del problema, y eso es lo que ocurre en general.

(Profesional especialista escuela, mujer 25 años, E-15 23.10.2014)

I. LO PROBLEMÁTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Una profesional especialista me comenta sobre la excesiva derivación de estudiantes a en los últimos años al área de convivencia escolar, como un reflejo de la característica y composición de la matrícula que tiene la escuela. Asimismo, su reflexión sobre la problemática de la convivencia escolar se centra en la idea de *vulnerabilidad* como una de sus principales causas. Este modo de construir el problema, trae consigo una serie de supuestos e implicancias que repercutirán, como mostraré en este capítulo, sobre la construcción de la escuela como institución y como organización cultural, sobre los procesos de subjetivación en las/los estudiantes y sobre la configuración de identidades que se localizan en los márgenes o en lugares de exclusión social. Con esto, se comienza a desdibujar la comprensión de la noción de diferencia fijada a los discursos de NEE,

pues veremos que tanto la temática de convivencia escolar, como la de género (derivada de la anterior), serán una de las principales problemáticas que la escuela y por tanto, la política a nivel central, se proponen enfrentar y abordar. Y ante dicho desafío, los órganos que componen este gran dispositivo de análisis (el documento de la política, el administrador y la escuela), elaborarán nuevas lógicas de gobierno, y con ello, un conjunto de tecnologías que se orientarán principalmente a la formación del 'estudiante ideal', basado en un imaginario de un sujeto ciudadano neoliberal.

Para analizar la operación de la política en este contexto, debo asumir la inseparabilidad de la escolaridad y la política, pues tal como nos señala Youdell (2011), las escuelas son formadas por un contexto social, político y económico más amplio, lo que se ve reflejado en sus políticas educacionales y su correspondiente lógica de gobierno, las que a su vez, delinean lo que la educación es y restringe lo que la escolaridad puede llegar a ser. "En esta línea, las escuelas llegan a ser sitios donde estos asuntos sociales, políticos y económicos, más amplios, son desplegados a través de estructuras y sistemas organizacionales, del curriculum y de la pedagogía y las subjetividades disponibles para profesores y estudiantes, donde las/los educadores y las/los estudiantes son administrados, monitoreados, comparados y obligados a rendir cuentas y donde la comprensión de la normativa de la escolaridad y sus sujetos son sedimentadas" (Youdell, 2011, p. 7).

Al preguntarme sobre la producción de las diferencias sociales y culturales en el contexto escolar, mi primer impulso fue mirar y analizar las temáticas de inclusión desde el campo de educación especial y particularmente a partir del lenguaje de NEE. Mi mirada estaba teñida por mi formación profesional. No obstante, al tensionar mi propia reflexividad con el objeto de problematizar más allá de los discursos inmediatos, recorridos y ampliamente investigados e incluso ya instalados como dados, fue necesario moverme hacia un terreno de mayor incomodidad, es decir, situarme ya no desde lo que es conocido o que ya ha sido de alguna u otra forma explorado, sino más bien indagar

sobre ese espacio de la problematización que por alguna u otra razón tendemos a no prestarle atención, tendemos a pasar por alto y dejamos de interrogarnos sobre ciertos hechos, situaciones o espacios que volvemos a leer una y otra vez bajo el mismo lenguaje, un lenguaje propio de las ciencias sociales (Bacchi, 1999), del conocimiento como algo capturable, medible y posible de aprehender.

Por tanto, mirar la escuela y más específicamente la política y lo político de la escuela, al preguntarme sobre la producción de las diferencias, me condujo a visibilizar nuevas problemáticas, que sin duda son más persistentes y más tensionadoras hoy en día que las de inclusión educativa.

Bajo este prisma, las problemáticas de convivencia escolar y género, fueron una de las temáticas más latentes y urgentes de la escuela, en cuya racionalidad de gobierno, en referencia al imaginario del 'estudiante ideal' y bajo una mentalidad de Estado sobre la educación centrada en una lógica de mercado, la escuela adopta y elabora discursos basados en supuestos de clase social y de género y a su vez de responsabilización en las/los estudiantes y sus familias, respecto de los resultados por los cuales ésta (como institución) será evaluada y medida. Por tanto, en dicha racionalidad, como expondré en este capítulo y en el siguiente, la escuela internaliza y produce una serie de tecnologías de gobierno centradas en una lógica disciplinaria y de gobierno a distancia. Para ello, recurre a diversos saberes y expertos, en particular, a discursos de judicialidad-criminalidad y de la intervención psicosocial (enfoque actualmente en boga), incorporando nuevos actores dentro del proceso de gestión e intervención de las diferencias sociales en la escuela (psicólogo, asistentes sociales, terapeutas ocupacionales, tribunal de familia, fiscalía, policía de investigaciones y carabineros, entre otros) y desplegando una serie de tecnologías de gobierno (talleres de formación, actividades extracurriculares, intervenciones, evaluaciones diagnósticas, etcétera).

Una visión de la escuela que las/los participantes me transmitían recurrentemente, al referirse a las/los estudiantes que asisten a este establecimiento educacional, es lo que se refleja en el siguiente enunciado y que retrata la forma en que se representa la problemática de convivencia escolar:

> *"Desinterés por el estudio, baja autoestima, desorden, generalmente son anárquicos, no se someten a las reglas, no se someten a la autoridad, están en una constante actitud de desafío, de desafiarte, de cuestionarte y tienen una característica los niños igual, que son generalmente líderes, lamentablemente negativos; es fácil, es atractivo para el resto de los chicos. Esas son como las características principales. Bueno y ahí hay también asociadas otras cosas que más bien es un despistaje en el tiempo con los profesionales, como son los psicólogos, las educadoras diferenciales, que uno de alguna manera va entendiendo más a fondo la problemática ya más personal del chico no tanto a nivel social o familiar"*
>
> *(Profesor, hombre 45 años, E-17 11.11.2014)*

Este profesor resume de una manera representativa el clima de su escuela, donde el desafío que deben enfrentar y que a diario captura su atención, es la convivencia escolar. En este capítulo analizaré esta problemática, siempre desde un foco en la política como discurso y con el horizonte que me interesa interrogar ¿cómo se producen los discursos de diferencia en el contexto educativo, a partir de la operación de la política?.

Quise partir con estos dos relatos, porque retratan más nítidamente los asuntos que quiero discutir. En un análisis inicial la racionalidad de gobierno que se puede distinguir sobre el problema de convivencia escolar, es una construcción a partir del déficit, bajo el lenguaje de la violencia escolar, a lo cual se suman supuestos de clase social, de tipos de familias y de comportamientos basados en principios de normalidad. Asimismo, la contribución de un nuevo dominio de saber 'experto', específicamente del área de psicología, toma un rol preponderante no sólo para la intervención, sino en la evaluación permanente y determinación de ciertos conocimientos que definen lo que cuenta como una conducta 'sana' o 'desviada' y las diversas clasificaciones que se derivan a partir de

ella, las que se emplean como mecanismo de configuración de la estructura y organización de las/los estudiantes de esta escuela.

Por consiguiente, una de las principales problemáticas que demandan administradores y sus escuelas, es la mala convivencia escolar, cuya elaboración del problema se centra en la violencia en todas sus formas (física, verbal, psicológica, virtual), particularmente entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Ante este escenario, la denuncia sobre el problema de convivencia, es un hecho difícilmente refutable, especialmente en un contexto de educación municipal, donde los índices de violencia escolar se concentran con mayor visibilidad en dicho sector (MINEDUC, 2011a).

Asimismo, las/los participantes, establecen una relación directa entre violencia escolar y condiciones socio-económicas, específicamente de vulnerabilidad, factor que las/los actores enuncian en sus discursos, como una de las principales causas de la mala convivencia escolar. Tema que abordaré con mayor profundidad en este capítulo y en el siguiente.

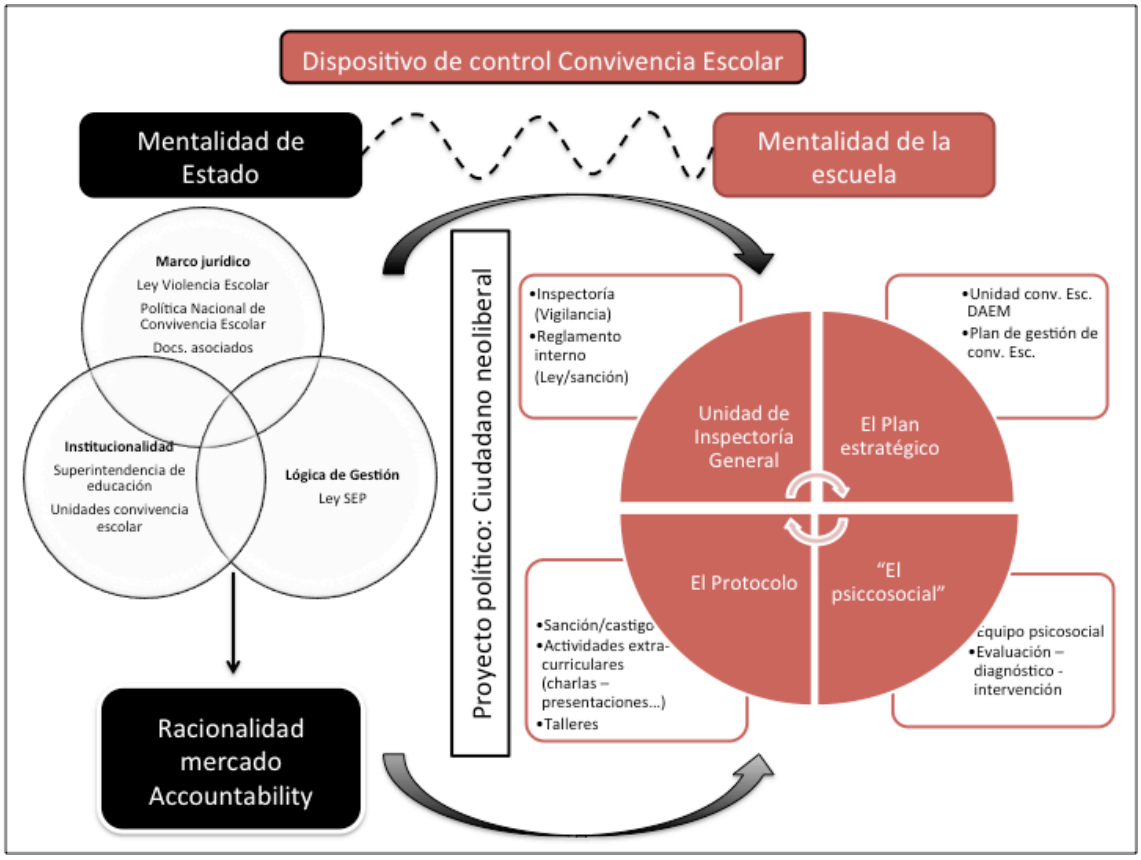
Por otro lado, pude visualizar la construcción de la idea de normalidad que ya no sólo está presente en el ámbito "clínico" o en el "desempeño escolar" directamente, sino que dicho lenguaje se traslada al plano social, al cómo interactúo socialmente, al cómo juego, al cómo hablo, al cómo me visto, etcétera. En este sentido, veremos de qué manera se va configurando un régimen de saber-conocimiento respecto de la convivencia en la escuela, la cual a su vez se trastoca con diferenciadores de clase social, donde existe un ideal de 'sana convivencia' sostenido sobre premisas de un ideal moral-neoliberal acerca de las/los estudiantes y sus familias. Ante esto, la escuela pone en acción una determinada economía de poder materializada en una "ley", la cual se trataría de "la norma", y que a su vez se basa en ciertos saberes centrados en las ciencias humanas, es decir, en el estudio de las/los sujetos, en las evaluaciones que se le aplican,

en los diagnósticos, categorizaciones y acciones o planes de intervención (Foucault, 2011d).

Como resultado de este escenario, el sistema educacional y su política, configuran un nuevo dispositivo de gobierno centralizado en la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011e) y materializado en un conjunto heterogéneo de elementos articulados en una "sobredeterminación funcional" (Castro-Gómez, 2010, p. 64), cuya resonancia estaría dada entre: documentos políticos (reglamentaciones, instructivos y orientaciones), gestión de las/los administradores y la gestión de la escuela. Tales componentes, entraman lo que me interesa examinar: la operación de la política, y particularmente, cómo dicha operación en su conjunto discursivo, produce los discursos de diferencia, a partir de preceptos y supuestos normativos y cómo despliega un aparato de vigilancia-control-conducción en pos de la 'normalización' o más bien, regulación, de las/los individuos implicados en dichos procesos educativos, para posteriormente, convertirse en un autogobierno o tecnología de yo.

Por consiguiente, en este capítulo quiero relevar la producción de las diferencias sociales a partir de lo que denomino 'dispositivo de control-convivencia escolar', cuyo propósito central está orientado a la formación de ciudadanos y ciudadanas bajo un marco de principios democrático-neoliberal. Me refiero a la convivencia escolar como dispositivo, puesto que se configura como una red heterogénea de formaciones discursivas, que sostienen diversos sustratos conforme a un propósito programático que se vuelve compartido bajo cierta interrelación (García, 2011) del Estado y de la escuela. En este caso, el dispositivo de convivencia escolar entrelaza dos lógicas de gobierno: la mentalidad de Estado por un lado, y la mentalidad de la escuela por el otro (que a su vez, incluye la del órgano administrador correspondiente al DAEM) y que en su conjunto se constituyen como producción de un soporte social más amplio e incluso global y a la vez como constitutivas de dicha organización social (ver figura 3.1).

Figura 3.1: Dispositivo de Convivencia Escolar



(Fuente: Elaboración propia)

En este dispositivo, la mentalidad de Estado, está conformada por un marco jurídico, el cual incluye la política como documento (Ley de violencia escolar, Política nacional de convivencia escolar, instructivos, reglamentaciones, orientaciones y documentos de apoyo técnico); una institucionalidad propia (Superintendencia de educación, Unidad de convivencia escolar a nivel central-ministerial, administrativo-sostenedor y local-escuela) y una lógica de gestión, centralizada a través de la Ley SEP, marco de gestión que provee el soporte financiero. Asimismo, esta mentalidad de Estado sostiene una racionalidad de *managerialización* y *accountability* en su operación.

Interrelacionada con la lógica anterior, la mentalidad de la escuela se configura en torno a cuatro componentes: 1) 'La unidad de inspectoría general': la cual conforma un aparato disciplinador-control social, constituido por la 'autoridad' en materia de disciplina escolar (Inspector General) y por un sistema de vigilancia mayor (el equipo de inspectoría[68]) y un sistema reglamentario que funciona como la Ley/sanción de la escuela (reglamento interno)[69]; 2) 'El plan estratégico de convivencia escolar': correspondiente al aparato de gestión, conformado por dos unidades de convivencia escolar, una a nivel del sostenedor (DAEM) y otra a nivel de escuela, siendo esta última la encargada de elaborar el plan de gestión de convivencia escolar para el nivel local. 3) Un componente denominado 'El psicosocial': el cual conforma el saber 'experto' en dicha materia y corresponde a un equipo de profesionales especialistas, comúnmente denominado por la escuela como *"el psicosocial"*[70]; y 4) 'El protocolo': correspondiente a tecnologías de gobierno, las que se materializan en acciones/mecanismos/tácticas/estrategias vinculadas a la temática de convivencia escolar, entre las que destaco: la sanción/castigo, las actividades extracurriculares (charlas, presentaciones o intervenciones de las redes intersectoriales) y los talleres implementados en el periodo escolar (ver fig. nº 3.1).

Este conjunto de elementos discursivos conforman un complejo aparato político de gobierno que entrelaza ambas lógicas de conducción y diversos mecanismos de control

[68] El equipo de inspectoría está integrado por 1 inspector general, encargado de coordinar y 5 inspectores e inspectoras de patio (2 hombres y 3 mujeres).

[69] El reglamento interno corresponde a un documento de elaboración obligatoria, mandatado por el Ministerio de Educación según Ley de Violencia Escolar Nº 20.536 (MINEDUC, 2011b). Más adelante profundizaré sobre esta tecnología.

[70] Como lo nombran las/los participantes de la investigación. Este nombre deriva de la figura de 'dupla psicosocial' propuesta por la política de convivencia escolar y enmarcada en la Ley SEP. La dupla psicosocial está conformada por un/una asistente social y un/una psicóloga, no obstante en la escuela que analizo, excepcionalmente, cuenta con un 'equipo psicosocial' encargado de las temáticas de convivencia escolar. Este está compuesto por: 1 psicólogo coordinador de convivencia escolar, 1 asistente social encargada de los asuntos familiares, 1 psicóloga encargada de evaluaciones psicométricas y algunas evaluaciones socio-afectivas, 1 psicólogo encargado de evaluaciones e intervenciones socio-afectivas, 1 terapeuta ocupacional encargada de evaluaciones e intervenciones de las/los estudiantes con 'problemas conductuales' secundarios a un diagnóstico clínico de base y 1 psicopedagoga, encargada de apoyar los procesos de aprendizaje en estudiantes con desempeños bajos y que hayan obtenido, como resultado de la evaluación psicométrica, rango 'normal lento' (registro notas de campo nº 3/1.10.14).

que analizaré en este apartado, pero que a modo introductorio, sostengo que funciona como un dispositivo de control social que en su articulación con otros discursos (demandas sociales, principios morales y éticos propios de sociedades neoliberales), se configura como un proyecto ético-político de Estado, orientado específicamente a la formación de ciudadanos y ciudadanas chilenas neoliberales.

Bajo esta mirada, analizaré el dispositivo de convivencia escolar con un foco inicial sobre el marco jurídico, enfatizando sobre la producción del problema en la política. Posteriormente, problematizaré el aparato disciplinario que construye la escuela, con especial atención en tres artefactos/tecnologías: el reglamento interno (La Ley/instrumento sancionador), el equipo de inspectoría (tecnología de vigilancia) y el equipo de especialistas (sistema de saber: tecnología de diagnóstico e intervención). Finalmente, emplearé algunas escenas para retratar el sistema de seguridad bajo el cual opera dicho dispositivo, su regularidad, sus discontinuidades discursivas y sus implicancias en la producción de subjetividades, no sólo de estudiantes sino también de la transformación de la institucionalidad escuela.

¿Cuál es el problema producido por la Política de Convivencia escolar?

En referencia al marco de gubernamentalidad, particularmente sobre el trabajo de Baez (2014), focalizaré mi análisis sobre cuatro dimensiones propuestas por Mitchell Dean (1999, citado en Baez, 2014, p.4), estas son: 1) formas de visibilidad y de oscurecimiento que trae consigo la política, 2) aspectos técnicos de los textos (significados, mecanismos, técnicas, instrumentos, tecnologías) que se emplean para el arte de gobernar; 3) formas de conocimiento y de experticia que subyacen y cimientan las racionalidades de gobierno y las formas de verdad; y 4) formas de subjetivación, producción de identidades e identificaciones mediante las cuales las lógicas de gobierno operan y sobre las individualidades que intentan elaborar o re-elaborar.

Por consiguiente, siguiendo el enfoque ¿cuál es el problema que produce la política?, indagaré sobre ¿qué sistemas de razonamiento-supuestos, sostiene la política? ¿a quiénes pretende representar, regular, gobernar? ¿cómo se configura y organiza el sistema garante de gobierno, específicamente qué tecnologías y aparatos de gobierno diseña y despliega la política? ¿cuáles son los efectos e implicancias para la configuración de subjetividades, tanto en las/los estudiantes como en las/los actores de la política?.

Bajo este marco, veremos de qué manera la política de convivencia se sitúa como un problema central en la escuela, y específicamente cómo se configura desde una mirada centrada en el déficit, de la mano de la violencia escolar, y su articulación con clase social, particularmente con los grupos más pobres, constituyendo de este modo y reafirmando una idea de problemática de convivencia escolar – violencia escolar – vulnerabilidad – pobreza – marginalidad. Más aun, en el capítulo siguiente se adicionará a este entretejido, el género como dimensión de análisis, específicamente las mujeres, como otro elemento que compone el dispositivo de convivencia escolar.

Del código penal a la Política de convivencia escolar y su accountability

En un escenario educacional, donde se ha instalado una lógica de administración neoliberal, centrada en la efectividad escolar y cuyos factores claves son la medición de desempeños a través de evaluaciones estandarizadas y de rendición de cuentas, sistemas de administración y de gestión basados en la responsabilización por los resultados (Ball, 2000; Ball & Youdell, 2008; Braun, Ball, & Maguire, 2011; Braun, Ball, Maguire, et al., 2011; Youdell, 2011), las políticas enmarcadas en dicho contexto, tienen un modo variable de comportarse y operar al interior de la escuela. Tal como nos advierte Ball (2013; 2011a), la forma de comprender y de actuar las políticas en el contexto educativo, pueden funcionar de un modo refractario, resistido y/o rearticulado, de tal forma que su impacto puede llegar a ser impredecible y en consecuencia obtener efectos inesperados

(citado en Youdell, 2011, p. 13). Sin embargo, el grado de libertad que tienen los sujetos para tales procesos de actuación de la política, dependerá de cuan restrictivas sean éstas, pues justamente la política como discurso viene a delimitar los espacios en la que los individuos pueden actuar y en este sentido, es donde se sitúa la lógica de gubernamentalidad, en el arte de gobernar con cálculo de la mayor 'libertad' posible, sin dejar de tener objetivos de gobierno específicos (Baez, 2014; Burchell et al., 1991; Foucault, 2008, 2011a).Visto así, en la lógica neoliberal, la libertad funciona en base a su inscripción en el *ethos* del individuo, de tal forma que éste se asuma como un sujeto libre, aun cuando los objetivos de su conducta sean definidos por otros (Castro-Gómez, 2010).

Este énfasis en la libertad como tecnología de gobierno, en el caso de la política de convivencia escolar, se vincula con los discursos de 'responsabilización' ya no sólo de las/los estudiantes que transgredan la norma, sino también de la escuela como institución (y sus actores educativos), en tanto éstas no cumplan con la normativa delineada por el gobierno central. Por tanto, dicha interacción será el nudo que articulará este capítulo, es decir, la interface entre la mentalidad de Estado y la de la escuela, espacio en el cual se reproducen, potencian, trastocan, reorientan y subvierten los discursos de la política de convivencia escolar. Sin olvidar que dicha interrelación sólo es posible, en permanente diálogo con un contexto social más amplio, y a su vez, este dispositivo como tal, funciona como condición de posibilidad de la estructura y organización social actual.

Con respecto a la mentalidad de Estado, el marco jurídico sobre el cual se levanta la política de convivencia escolar chilena, está constituido por un conjunto de políticas. Entre ellas, la LGE (MINEDUC, 2009b) y por una serie de documentos articulados entre sí: La Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011e), la Ley de Violencia Escolar Nº 20.536 (MINEDUC, 2011b), Actualización de instructivo para los establecimientos educacionales sobre reglamento interno (Superintendencia de Educación, 2013), "Orientaciones sobre la Ley de Violencia Escolar" (MINEDUC,

2012b), "Orientaciones sobre la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar" (MINEDUC, 2011d), "Gestión de la buena convivencia" (MINEDUC, 2013b) y "Prevención del bullying en la comunidad educativa" (MINEDUC, 2011f).

En primer lugar, la construcción que la política (como documento) elabora sobre el problema de convivencia escolar, es desde un enfoque basado en el déficit, es decir, desde la falta de una 'buena convivencia escolar' o más bien de una convivencia escolar perturbada (a ojos de quienes elaboran y accionan el documento de la política). Más evidente aun, la ley que regula dicho marco político es la Ley de Violencia Escolar (MINEDUC, 2011b), en cuyo objetivo señala:

> *"Promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones y hostigamientos, conforme a lo establecido en el párrafo 3º de este título"*
>
> *(Extracto Ley nº 20.536).*

Las nociones que la Política de convivencia escolar promueve son dos, la 'buena convivencia escolar' y el 'acoso escolar', referido este último a la violencia escolar, significante nodal que sostiene el marco jurídico de la ley.

> *"Se entenderá por buena convivencia escolar, la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes".*
>
> *(Extracto Ley nº 20.536).*

> *"Se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una*

> *situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o por cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición".*
>
> *(Extracto Ley nº 20.536).*

En este sentido, desde el enfoque de APD, podemos ver cómo la política se elabora a partir de una articulación dicotómica entre dos significantes contrapuestos: *buena convivencia escolar* y *acoso escolar,* y cuyo significante marco o representativo es *violencia escolar.* Esta relación de articulación, sostiene una aparente contraposición entre la *buena convivencia escolar* y la *violencia escolar*, sin embargo, su articulación es más bien productiva, es decir, el uso del significante "buena" convivencia, marca una relación diferencial indisociable de una "mala" convivencia escolar, que estaría referida a la *violencia escolar,* pues en este caso se trataría de una relación de oposición o binaria y como tal, posee la cualidad de positividad que las entrelaza y que asimismo, adoptan una relación de subordinación (St. Pierre, 2000), que en este caso, diferente a lo que se establece habitualmente, estaría dada por una dominancia de la *violencia escolar* por sobre la *buena convivencia escolar,* dado que el énfasis de los discursos remarca en el primer término, como una forma de problemática social y por consiguiente, de preocupación política. Por tanto, la convivencia se construye a partir del déficit o de la presunción del escenario negativo que aqueja a las escuelas. Aludo a la presunción, sin la intención de negar la existencia de hechos de violencia al interior de las escuelas, no obstante, lo empleo por la distinción del supuesto o premisa que sostiene la construcción del problema de la política: *la violencia escolar*.

Esta lógica binaria deja entrever dos aristas de interés para el gobierno de la escuela y del Estado. En un sentido, el Estado delinea un supuesto ético frente a la idea del 'ser estudiante', basada en el deber ser, que se precipita en el imaginario del 'buen estudiante', el cual a su vez se articula con el ideal del 'buen ciudadano/ciudadana chileno/chilena'. Incluyo la cualificación de nacionalidad, porque su inclusión dentro del

discurso oficial, sostiene premisas que me parecen necesarias relevar dentro de esta investigación, pues el énfasis en la nacionalidad configura un tipo particular de formación ciudadana, pues ya no estaríamos pensando únicamente en el 'ciudadano neoliberal' bajo una mirada pluralista, sino por el contrario, se trataría de un supuesto ético, que delimita una formación de 'ciudadano neoliberal nacionalista'.

A partir de esta arista, podemos distinguir el *mito* sobre el espacio mítico de la 'sana convivencia escolar', donde su configuración está dada sobre la base de supuestos morales y éticos elaborados desde una posición de privilegio y autoridad; que como veremos más adelante entrelaza las dimensiones de clase, género e incluso de raza como categoría analítica.

En otro sentido, pensar el problema desde un racionalidad del déficit trae al menos dos consecuencias posibles: Por una parte, este modo obedece a lo que Bacchi (1999) nos señala como un problema social (desde un enfoque sociológico), es decir, responde a una mirada positivista, pues pensar la convivencia escolar bajo una mirada dicotómica y binaria, cuyo fin es erradicar la violencia, es asumir el problema desde una posición acrítica y de imposibilidad en su base, pues justamente esta relación binaria opera de un modo positivo, donde ambas se articulan de manera productiva entre sí (St. Pierre, 2000).

Por otro lado, centrar el problema sobre la violencia escolar, como algo neutral, despolitizado, aislado y que debe ser resuelto, da cuenta de una mirada reduccionista que enmascara todo un sistema de relaciones de poder y que trae como consecuencia, la puesta en acción de un régimen de gobierno que combina un enfoque disciplinar y de responsabilización, y que tiene como fin la 'conducción de la conducta' de las/los sujetos de acuerdo a los principios establecidos y legitimados por la sociedad actual (Foucault, 2011d). Esto lleva irremediablemente a un levantamiento de acciones y medidas bajo un sistema de control/disciplinario centrado en un enfoque

conductista/sancionador, y cuyo fin estaría orientado, en nuestro caso a la seguridad social.

Todo esto resulta problemático y preocupante, pues focalizar sobre uno u otro (buena convivencia o violencia escolar) exige una serie de medidas y acciones en pos de neutralizar y reconducir para mitigar dichas conductas.

Foucault (2011d), ampliamente ha analizado las condiciones de producción de los sistemas de poder disciplinario, me refiero particularmente al poder productivo o positivo de este sistema, donde la mala conducta, la transgresión de las leyes o normas, son uno de los principios necesarios para la instalación, mantenimiento y reproducción de los sistemas disciplinares. Tal enfoque, se centra en un principio de normalización, cuyo fin es corregir aquellas conductas o más específicamente sujetos que se desvíen de dicha norma. La norma en este caso, responde a una serie calculada y minuciosamente estudiada, que define lo que se pretende gobernar (aquello que resulta tolerable e intolerable y que es necesario dominar y reconducir), por tanto, dicha mirada sobre la violencia escolar y el despliegue de todo este aparato disciplinar, no sólo funciona como regulador, sino de un modo autoproductivo, se configura como un sistema de saber que observa, analiza y categoriza, para así elaborar una serie de medidas que gobiernen la conducta de las/los sujetos de la política. En palabras de Foucault (2011d) "demostrar que las medidas punitivas no son simplemente mecanismos "negativos" que permiten reprimir, impedir, excluir, suprimir, sino que están ligadas a toda una serie de efectos positivos y útiles a los que tienen por misión sostener" más que disolver (p.34).

Pero más complejo aún, la nueva racionalidad no opera bajo la lógica disciplinar ortodoxamente. Esto sería impensado en contraposición al modelo neoliberal que sustenta fuertemente nuestra sociedad actual, el cual más bien se ubica en lo que Foucault denominó 'democracia liberal avanzada' (Lemke, 2011). En este sentido, en esta nueva racionalidad confluirían tanto, la lógica gubernamental (es decir, aquella

centrada en el gobierno a distancia), como también, ciertas huellas del régimen disciplinar, lo cual se verá reflejado en el sistema jurídico-penal que elabora la escuela, en respuesta a los requerimientos de gobierno (responsabilización) que la mentalidad de Estado pone a funcionar.

Volvamos por un momento al documento de la política. Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2013), analizan la Ley de violencia escolar, y nos advierten sobre la superposición de dos paradigmas (que en su opinión) operan de un modo antagonista, estos son: el paradigma de control/sanción vinculado a concepciones de seguridad nacional y eficiencia social, y el paradigma de convivencia escolar democrática, basado en una perspectiva de derechos humanos y de seguridad humana. Estos autores concluyen que dicho antagonismo conduce a la imposibilidad de hacer funcionar ambos paradigmas, y por tanto, las escuelas deben optar por uno u otro, cuya decisión traería serias implicancias para la intensificación o mantención de situaciones de violencia escolar o por el contrario, mejorar la convivencia escolar.

De esta forma, estos autores señalan que el primer paradigma propuesto, cimentado en un enfoque de control y sanción, promoverá una política de convivencia escolar centrada en la vigilancia exacerbada y en la aplicación de diversos mecanismos punitivos basados en sistemas de recompensa/sanción, lo cual traería como efecto –contrario a lo que se pretende apuntar– la persistencia de acciones de violencia al interior de las escuelas. Y el segundo, distinguido y sugerido como el modelo más adecuado a ojos de sus proponentes, centrado en la convivencia democrática, promueve una mayor participación de sus actores, se enfoca en la perspectiva de derechos humanos y en la formación crítica y de reconstrucción social en pos de la formación de competencias sociales necesarias para la convivencia.

En una línea similar, Carrasco, López y Estay (2012), en su análisis crítico discursivo sobre la Ley de violencia escolar, concuerdan con la vigencia de un enfoque de poder

disciplinario promovido por la ley, en cuyo efecto advierten sobre la instalación y naturalización de la racionalidad penal por sobre la pedagógica, lo que desbarata la intención 'formativa' que la política desea promover.

Ambos análisis de la política como documento, se alinean coherentemente con los modos en que opera la política como discurso, tanto al interior del organismo administrativo como en la escuela. No obstante, quiero proponer un giro en el argumento expuesto. Si bien, concuerdo con que la racionalidad disciplinar y de vigilancia conducen al empleo de técnicas punitivas y de sanción, intensificando más que mitigar la violencia escolar, y que a su vez se articula de un modo contradictorio con el paradigma democrático-formativo, su eficacia de gobierno radicaría justamente en esa contradicción.

Dicho de otro modo, el que la mentalidad de Estado enfatice en discursos basados en la perspectiva de derecho y de responsabilización de la conducta, promotores de un enfoque de diálogo y consenso, por sobre el sistema de castigo/sanción, corresponde a una parte de la racionalidad de gobierno, a uno de los supuestos éticos visibles. No obstante, la contraparte a este supuesto deseado y que también es parte de la mentalidad de Estado, es la lógica de *accountability* y de mercado que opera sobre las escuelas. Es decir, un sistema educacional centrado en el desempeño y basado en la responsabilización institucional, por una parte; y por otro lado, el discurso del Estado-gobierno que orienta a eliminar los sistemas de sanción e incita a la adscripción de un enfoque de derecho, pero sin ser un Estado interventor, sino más bien a distancia, configura un espacio óptimo para el desplazamiento del discurso retórico pedagógico, interface en la que la escuela elabora su micropolítica (un sistema disciplinar que funciona con el enfoque punitivo).

Pensado así, ambas racionalidades logran coexistir productivamente (y aquí mi discordia con los autores anteriores), pues la escuela si bien, diseña y enacciona un aparato

disciplinario/control, a la vez cumple con los requerimientos del gobierno central (elaboran el plan de gestión de convivencia escolar, el reglamento interno de acuerdo a directrices centrales, cuentan con un equipo psicosocial, participan con redes intersectoriales, entre otros). Simultáneamente, el gobierno central persiste en ambos discursos (enfoque de derecho/responsabilización y de *accountability*), eludiendo su responsabilidad sobre la persistencia de los mecanismos sancionadores que las escuelas emplean como un recurso necesario para dar cumplimiento a las demandas centrales.

Dicho desplazamiento se puede distinguir en los siguientes fragmentos de la política como documento y posteriormente en la voz de un miembro del equipo directivo de la escuela:

> *"... reconocer a todos los actores de la comunidad educativa como sujetos de derecho, implica resguardar su identidad como personas dignas e individuales, con capacidad para asumir responsabilidades frente a la sociedad, lo que sienta las bases para la construcción de una convivencia respetuosa, solidaria y tolerante..."*
>
> (Extracto de la Política Nacional de Convivencia Escolar, MINEDUC, 2011e, p. 21).

> *"(sobre el conflicto) ...El desafío es abordarlos formativamente, considerándolos una oportunidad de aprendizaje, más que una oportunidad para aplicar sanciones o castigos, graduándolas de acuerdo con su mayor o menor gravedad y garantizando en todo momento el justo procedimiento (...) Esto es posible utilizando estrategias de resolución pacífica de conflictos (...), de tal modo que permita a todos los involucrados asumir responsabilidades individuales por los comportamientos inadecuados y reparar el daño causado..."*
>
> (extracto Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento interno de convivencia escolar, MINEDUC, 2013, p. 12).

> *"A ver, con las faltas cuando ya son graves o son gravísimas, nuestro problema es aplicar sanciones. A pesar de que la norma nos permite*

aplicar sanciones, la misma norma nos dice, que hay ciertas sanciones que no se pueden aplicar, porque se tiene que cautelar el derecho de los niños a asistir a clases, por lo tanto, usted tiene que evitar la suspensión de clases por ejemplo, como una forma de sancionar. Hay cosas que son tan ambiguas, como por ejemplo, la misma norma indica que los reglamentos internos deben tener 'sanciones pedagógicas'... Yo aún no logro entenderlo. El Ministerio tiene una área que se llama de convivencia, ni ellos han sido capaces de dar respuesta, ver qué medidas pedagógicas. O sea, me parece y ahí quedamos, porque al fin del día, la escuela, no puede sancionar po' y hay cierto tipo de cosas que la escuela no puede hacer, entonces cómo lo hacemos para resolver el problema po'"

(Integrante equipo Técnico-Directivo, hombre 45 años, E-11 08.10.2014)

Bajo esta lectura, los discursos que la política instala sobre el problema de la *convivencia escolar*, articulados con el lenguaje de *violencia escolar*, de una perspectiva de derecho y de responsabilización sobre las/los estudiantes que transgreden las normas, y también sobre los actores educativos, lejos de avanzar hacia una mejora, veremos la manera en que se profundizan, legitiman, reafirman y eclipsan los sistemas de vigilancia/control/sanción al interior de los establecimientos educacionales.

En este sentido, lo que me interesa rescatar es la complejización de la racionalidad de gobierno vigente en la escuela: el sistema disciplinario y el de gubernamentalidad. Donde cada vez más la sutileza, la invisibilidad de su ejercicio, de quien lo actúa, sus traspasos y tecnologías, se configuran como un nuevo aparato de gobierno, en cuyo nivel de elaboración resultan clave los sistemas de saber-poder de los mismos sujetos/objetos que pretende gobernar. La racionalidad de gobierno, desde esta perspectiva, está estrechamente articulada con los supuestos, los objetivos y significados sobre los cuales se levanta el proyecto político, por tanto los criterios, las categorizaciones, los regímenes de verdad, lo ilegítimo, las autoridades definidas serán parte de la misma racionalidad que a la vez funciona como verdad y práctica (Baez, 2014).

Esta forma de problematizar la política devela ciertos fines a los que sirve, fines que en este caso se orientan hacia un proyecto de formación ciudadana, bajo principios neoliberales, donde lo que cuenta en el caso de la escuela que yo exploré, es la premisa de seguridad ciudadana, pues veremos la coherencia entre el sistema de reglamentación-norma o 'la Ley' que opera al interior de las escuelas, sus aparatos de vigilancia con la institucionalidad jurídico-penal de la nueva Ley de Responsabilidad Penal Juvenil (Ley nº 20.084), la cual rebaja la edad de imputabilidad de delitos a los 14 años y establece una serie de protocolos de acción e intervención, basados en el control y la sanción (ligada a la restricción del principio de libertad) (Ministerio de Justicia, 2005). Establezco dicha relación dado el contexto en el que la escuela de estudio es localizada, tanto por sus actores, como por las/los administradores, atribuyéndole el lugar de 'escuela periférica' 'marginal', en relación a las 'escuelas del centro' que ocupan un estatus de mayor 'privilegio'.

En este dominio de análisis me resulta útil hacer uso de la noción de *microfísica del poder* que Foucault (2011d) nos propone, y más específicamente del tipo de relaciones de poder que se ejercen sobre el cuerpo o lo que él llama *tecnología política del cuerpo*, refiriéndose a esos mecanismos de poder difusos, irregulares, discontinuos, el cual se materializa de distintas maneras y por distintos medios, haciendo uso de diversos procedimientos, instituciones y aparatos (p.36). En este sentido, el dispositivo de convivencia escolar, se puede analizar a partir de la operación de una particular microfísica que actúa como tecnología política del cuerpo, pues su configuración como aparato discursivo que interrelaciona una política de Estado, actores en distintos niveles (estatal, administrativo-sostenedor y local-escuela), reglamentos, prácticas políticas locales, regulaciones, llamados de atención, un sistema de vigilancia/control y un equipo de especialistas, lo configuran como un entramado complejo de disposiciones, maniobras, técnicas, estrategias que dan paso a un fin particular del ejercicio de poder: conducir, corregir y transformar a las/los estudiantes en ciudadanos 'útiles' para la sociedad actual.

Esto se evidencia en el siguiente fragmento de la Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011d):

> *"La educación en convivencia adquiere especial relevancia en la institución escolar, porque se trata de niños, niñas y jóvenes que deben desarrollar las competencias ciudadanas necesarias para desenvolverse y participar activamente de la sociedad, ser agentes de cambio y de transformación, establecer relaciones interpersonales respetuosas y contribuir a la construcción de una sociedad más justa equitativa y tolerante"*
>
> *(Extracto Política Nacional de Convivencia Escolar, p.5)*

Este enfoque formativo que la política destaca, desde un análisis superficial, podría ser visto como una articulación 'contrapuesta' en la interrelación que se establece con la noción de *violencia escolar*. Como mencioné anteriormente, pensar la *convivencia escolar* desde una mirada binaria y dicotómica, donde su carácter diferencial se asocia con un modo 'aparentemente' sedimentado a *violencia escolar*, es asumir una cualidad productiva, donde *violencia* subordina a *convivencia escolar,* pues en tanto la violencia esté presente la convivencia no tiene lugar y es así como la *violencia* pasa a ocupar un lugar central en la política. Desde aquí podemos comenzar a elucidar aquello que la política no ilumina (tampoco oculta de una forma deliberada), sino que permanece en un plano eclipsado y desde ese lugar opera de un modo eficaz.

De esta forma, los discursos en torno a convivencia escolar, abren paso a toda una conformación de un aparato de poder inspirado en lógicas disciplinarias, mecanismo de poder particular cuya acción reúne ciertas características clave y que lo diferencian del antiguo poder clásico soberano, donde su ejercicio era expansivo, visible y atemorizante (Foucault, 2011d); en cambio en el poder disciplinario se trataría de una racionalidad más bien preventiva, correctiva, de coerción, de coacción, de intervención mediante prácticas sutiles, cotidianas, que en su reiteración se invisibilizan, naturalizan y por tanto, se llegan a considerar necesarias y es ahí donde se introduce el elemento novedoso

de esta nueva gubernamentalidad, mediante la cual se demanda una responsabilización distribuida, es decir, donde el Estado ya no asume la responsabilidad exclusiva del ejercicio de poder, sino es la sociedad en su conjunto quienes asumen el rol de garantes sobre el cumplimiento de dicha normativa. Se traspasa la responsabilidad a la sociedad y la escuela, y para ello introduce nuevos actores no gubernamentales (en el sentido de actores externos al Estado-gobierno), cuyo dominio experto proviene de saberes psicosocial y jurídico-penal (Foucault, 2006).

En este sentido, desde una racionalidad basada en el gobierno a distancia, se traspasa la regulación a los mismos sujetos (autoregulación), y la relación de sujeto/agente de la política se ve más imbricada que en el caso del poder disciplinario, en su modo más puro. Sin dejar de tener vigencia este tipo de poder disciplinario, la gubernamentalidad, viene a perfeccionar aun más este aparato de regulación/conducción, pues no puedo obviar el marco legislativo-económico que sostiene la Política de Convivencia Escolar, donde su materialización la cual se lleva a cabo al alero de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (MINEDUC, 2008b), lo que refleja la tendencia hacia, o mejor dicho, la franca *managerialización* de la educación de la que nos advierten diversos autores y autoras (Baez, 2014; Ball & Youdell, 2008; Youdell, 2011).

Pues si bien este marco legal no es explicitado en la normativa vigente, la Ley SEP exige a los establecimientos educacionales elaborar el PME (plan de gestión que condiciona las metas por las cuáles las escuelas, podrán optar a recursos financieros y mediante el cual serán evaluadas y clasificadas según su nivel de cumplimiento), con énfasis en cuatro áreas: Gestión del curriculum, liderazgo escolar, **convivencia escolar** y gestión de recursos (MINEDUC, 2012d). Dicho énfasis, permite a los establecimientos educacionales materializar toda la normativa mandatada en la Ley de Violencia Escolar y la Política Nacional de Convivencia Escolar, lo que se traduce en la contratación de equipos profesionales, elaboración del plan de gestión de convivencia escolar, aplicación

de diagnósticos, estudios y acciones de intervención (talleres curriculares y extracurriculares, actividades extra programáticas, etcétera).

Así, vemos las condiciones que producen el énfasis sobre la problemática de la convivencia escolar, pues no se trataría de una necesidad demandada por las escuelas, sino desde una lógica vertical (desde arriba hacia abajo), en base a la información calculada del gobierno central, en pos del cumplimiento de cierto programa político, el cual establece líneas prioritarias de acción, entre ellas, la convivencia escolar, pero sostenida bajo cierta noción de 'buena convivencia', del 'buen actuar' donde 'la marginalidad' es un asunto de interés para el gobierno, pues su existencia posibilita y afirma particulares formas de conducción (políticas de seguridad ciudadana, de prevención de la delincuencia). Por tanto no se trataría de erradicar la marginalidad, sino de conducirla hacia un proyecto ético-moral particular ('el buen actuar' del marginal), uno que sea tolerable y por tanto, se alinee con los imperativos morales y éticos dominantes (Duggan, 2004).

Al respecto, cabe preguntarse ¿bajo qué lógicas opera dicha política? En cuya respuesta podemos delinear una posible entrada. Una articulación estrecha con el principio de *accountability* (en la Ley SEP), la cual reitero, funciona a través de una relación de condicionalidad de los recursos ante resultados escolares (previamente delimitados) y en cuyo incumplimiento, se aplican sanciones hacia las escuelas.

A este marco legislativo económico, se suma un componente que cierra el círculo del sistema de aseguramiento de la calidad educativa, me refiero a la Superintendencia de Educación (MINEDUC, 2011c), pues es ese organismo el que tiene la atribución de fiscalizar y sancionar a las escuelas, en caso que éstas incumplan la normativa vigente. Esto se traduce en que ya no se trata de que las escuelas funcionen como un aparato de vigilancia exclusivo y con atribuciones independientes, sino que se conforma una red de vigilancia no sólo hacia las/los estudiantes, sino también institucional, es decir, hacia las escuelas. En efecto, la escuela estará sujeta al control de sus índices de violencia escolar,

las medidas que accionan en caso de denuncia de algún hecho de violencia particular, donde la Superintendencia actuará y sancionará dependiendo del modo en que la escuela abordó la situación.

En síntesis, en su conjunto, la Ley SEP, mediante sus líneas prioritarias de acción y su sistema de ordenación (clasificación por desempeño) de las escuela y la Superintendencia de Educación, a través de su sistema de fiscalización/sanción (generalmente económica o revocación del reconocimiento del Estado), conforman un aparato de vigilancia/sanción de la institución-escuela, lo cual instala en ésta última, una racionalidad de gobierno donde los discursos de principios formativos que pretende diseminar la Política de Convivencia Escolar, quedan relegados o se diluyen y en su lugar, se realzan discursos disciplinadores basados en la vigilancia, el control y la sanción. Todo esto configura la nueva gubernamentalidad, donde el elemento clave estaría dado por el gobierno a distancia. El Estado no es quien mandata a las escuelas a generar estas acciones concretas de disciplinamiento/control/vigilancia, sino que es la escuela, quien situada en el intersticio de 'libertad' y 'autonomía' y subsumida a la racionalidad de gobierno central, elabora sus propias lógicas y tecnologías de gobierno, que se materializan en el aparato disciplinario que intento deconstruir en esta sección.

Esta nueva racionalidad centrada en la responsabilización más allá del Estado-gobierno, se ve plasmada en la siguiente cita de la Política de Convivencia Escolar:

> *"La convivencia escolar es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa y por la sociedad en su conjunto. En tal sentido la comunidad educativa debe constituirse en un garante de la formación y del desarrollo integral de las y los estudiantes, asumiendo roles y funciones que establecen las normas, resguardando los derechos y deberes de cada uno de sus integrantes, y participando en los ámbitos que le corresponden"*
>
> *(Extracto Política Nacional de Convivencia Escolar, MINEDUC, 2011d, p. 18)*

Esta responsabilidad no está exenta del poder disciplinario, pues en el caso chileno, para que exista la garantía y el aseguramiento de dicho cumplimiento, se recurre a la coerción y a la posible sanción, no sólo sobre las/los estudiantes, sino ahora también sobre la institución (luego veremos el tipo de sanción que se elabora):

> *"Para que el Reglamento de Convivencia Escolar se constituya efectivamente en un instrumento orientador y con carácter formativo, se deben tener presentes algunos criterios básicos (…) Debe contener:*
>
> *i. Normas fundamentadas en los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño.*
>
> *ii. Políticas de prevención, medidas pedagógicas y protocolos de actuación.*
>
> *iii. Una descripción de las medidas garantizando el justo procedimiento de aquellas conductas que vulneran las normas de convivencia.*
>
> *iv. Una descripción de gradualidad de las faltas y sus respectivas sanciones.*
>
> *(Extracto Orientaciones para la Elaboración y Actualización del Reglamento de Convivencia Escolar, MINEDUC, 2011d, p. 14)*

> *"…los adultos de la comunidad educativa están obligados a informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiantes miembro de la comunidad educativa (…); las autoridades del establecimiento deben adoptar las medidas establecidas en el reglamento, de no hacerlo se exponen a sanciones".*
>
> *(Extracto Política Nacional de Convivencia Escolar, MINEDUC, 2011, p. 18)*

Esta nueva forma de gobierno, lleva una racionalidad que determina las prácticas que las/los actores ejecutarán en pos de cumplirla, por tanto vemos cómo en su operación la fuerte fiscalización disemina los propósitos formativos que la política pretende promover. Pero no los abandona del todo, de hecho los mantiene y refuerza en su

retórica, no obstante, estos se desdibujan y pierden potencialidad producto de la situación que la escuela *'guetizada'* (es decir, segregada) debe enfrentar.

Baez (2014), en alusión a la lógica de *accountability* (entre otras técnicas de la información: estadísticas, bases de datos, etcétera), la señala como una tecnología central de gobierno, dado que participa de una manera clave en los procesos de subjetivación y de autogobierno, convirtiéndose de este modo en tecnologías del yo. Y más aun, enfatiza que analizar las políticas de *accountability* desde una perspectiva de la gubernamentalidad, nos permite reconocer su poderosa racionalidad de gobierno a distancia, en base a un cálculo de riesgos asociados con la libertad de los sujetos de gobierno (p.129), puesto que debemos considerar que el propósito de las tecnologías en una lógica neoliberal, tiende a la autorregulación de los individuos, es decir, su fin es lograr que los sujetos de gobierno "hagan coincidir sus *propios* deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano" (Castro-Gómez, 2010, p. 13). De esta manera, la lógica de *accountability,* se convierte en un componente primordial de esta gubernamentalidad, donde la responsabilización sobre los asuntos de convivencia, dependen absolutamente de la escuela, bajo una premisa de cálculo basada en el desempeño escolar y subsecuentemente sobre los índices de violencia escolar. Es decir, la convivencia escolar, vista como un asunto de interés de gobierno, llegó a ser posible, en base al cálculo correlacional entre el índice de violencia escolar y los niveles de desempeño escolar y su mejora, a su vez, estaría calculada sobre la disminución de los índices de violencia escolar (estadísticas sobre hechos de violencia), de denuncias y de sanciones. Cálculo que correspondería a una forma de biopolítica que la mentalidad de Estado releva en función de sus fines de gobierno sobre la formación de estudiantes. Y la racionalidad que subyace a las prácticas de gobierno derivadas de esta biopolítica, se enmarcarán en el enfoque de *accountability* como la manera más efectiva de atender dichos asuntos.

Esta forma de gobernar, se traspasa a todos los niveles, pues la necesidad de rendir cuentas, es un discurso que tensiona a todas las/los actores del sistema educativo, lo cual se refleja en el discurso de un administrador de la política de convivencia escolar y en el de un profesor de primaria:

> *"O sea, si a nosotros nos evaluaran por ehhhh cómo se implementa la política… (pero) a nosotros nos van a evaluar, ¿cómo? mandando en tal fecha los manuales de convivencia, en tal fecha, o sea estadísticamente. Más que ver que nosotros estemos capacitando, quizás la escuela ha mejorado algunos indicadores de menos peleas, menos riñas, menos embarazos, eso no lo va a considerar, pero sí que mandemos a tiempo los programas, los manuales. Todo eso, ahí vamos a ser eficientes".*
>
> *(Profesional administrador política, hombre 40 años, E-5 28.5.2014)*

> *"Lo que pasa es que las políticas están y se hacen, llegan a la escuela pero el sistema público es tanta burocracia y al final no se cumplen los objetivos, (…) aquí cuando recién llegué decía, sería espectacular que nosotros acá en la escuela pudiéramos tener un psicólogo, que no tengamos que estar dependiendo del CESFAM[71], o de un psicólogo que pueda venir, no sé cada cuanto a atender a los chicos. Llegó un momento en que se formó un grupo acá dentro de la escuela que se llama psicosocial, donde hay tres profesionales, psicólogo, hay una asistente social, hay psicopedagoga pero no hemos avanzado nada. Yo he conversado con uno de los chicos encargados de convivencia, porque hay una ley de convivencia y tiene que haber un encargado de convivencia y bla bla bla y todo lo que aparece en las normas y políticas educativas de Chile pero en la práctica no avanzamos, no avanzamos, porque al final nos transformamos nuevamente en llenar papeles, llenar el protocolo, que eso se cumpla, que eso esté, que la fotito para la evidencia, pero en la práctica no logramos mucho…"*
>
> *(Profesor, hombre 45 años, E-17 11.11.2014).*

En este sentido, las políticas de rendición de cuentas han permeado con una potencia tal, que sus actores han sido coaccionados a priorizar el cumplimiento de la burocracia con

[71] Centro de Salud Familiar. Es un consultorio o policlínico de atención primaria en salud.

el fin de evitar la sanción, perdiendo así el sentido de la acción de intervención o el abordaje formativo que la política en su retórica intenta promover. Por tanto, esto podríamos entenderlo como un desplazamiento de la mentalidad de la política, pues si bien, se asume que la intencionalidad apunta a mejorar 'efectivamente' la convivencia escolar, la escuela –coaccionada por la nueva racionalidad- superpone al interés de gobierno central, la nueva problemática para la escuela: la generación de evidencia. De este modo, la racionalidad neoliberal se cristaliza en microfísicas de poder como ésta, donde la subjetivación de las/los actores de la política queda sujeta a prácticas como las que quiero retratar en la siguiente escena:

Escena nº 1: 'La evidencia'

> *Durante el periodo que compartí con la escuela, el Ministerio de Educación desarrolló una jornada nacional de revisión y actualización del PEI, pues los últimos estudios informaban el escaso compromiso que las distintas comunidades educativas tenían con sus PEIs, factor clave altamente reconocido para la implementación de mejoras escolares. Como resultado de la jornada, cada estamento (estudiantes, profesores y asistentes de la educación) elaboró un papelógrafo que sintetizaba la opinión del subgrupo, de acuerdo al material e instrucciones del ministerio.*
>
> *En este contexto, me ofrecí a colaborar con la profesora que estaba encargada de consolidar la información de la escuela para que se actualizara el PEI. Nuestra primera tarea, fue reunir nuevamente a las/los estudiantes para generar una voz unificada sobre la idea de escuela que les gustaría construir.*

Durante la actividad la profesora me comenta: "los profesores hicieron la actividad en sus cursos por 'la pura foto', porque estaban sacando fotos ese día" (foto que necesitaban para archivar como evidencia).
En medio de la actividad, entra una profesora a la sala, quien tiene asignada entre sus funciones, fotografiar todas las actividades de la escuela. La profesora encargada, le dice qué momentos son mejores fotografiar, por ejemplo cuando las/los estudiantes están votando, "ahí se ven todos bien bonitos o cuando el encargado de convivencia debe escribir en la hoja oficial".

Posteriormente, cuando fuimos sala por sala recolectando el material que habían trabajado por nivel, varios profesores lo habían botado a la basura, pues comentaban que ya les habían sacado 'la foto' y que no sabían que lo iban a requerir nuevamente".

Finalmente, la profesora me muestra un alto de cuatro columnas de papeles que debía ordenar, pues ahí se encuentran todas las evidencias de este año y que debe tener guardada en su sala, en caso que la vengan a supervisar. Comenta sobre supervisiones anteriores, donde la superintendencia revisaba minuciosamente que estuviera toda la documentación, de lo contrario podría haber sanción para la escuela. "Esto es algo que nos agobia como profesores". Me ejemplifica con el caso de una colega: "a la profesora de 4° la acusaron por algo y menos mal ella tenía todo respaldado".

(Notas de campo n° 33, 5.12.2014)

La preocupación por la evidencia es algo que no sólo presiona al estamento docente de la escuela, sino también a otros integrantes del equipo de especialistas:

La especialista de convivencia escolar me comenta acerca de un niño que ella atiende:

> *"estuvo un mes castigado, porque le pegó a una compañera que era muy hostigosa con todos en general. Los padres de la estudiante reclamaron, fueron a la superintendencia, pusieron una denuncia y llamaron a la radio. La superintendencia vino hace poco a fiscalizar la denuncia, y la escuela empleó todas las evidencias que tenían sobre el niño y la niña. En el caso de Tomás ('el agresor' –como la escuela lo nombra– de 9 años), le solicitaron al psicosocial toda la información, la especialista presentó sus registros y dijo: "claro ahora sí les sirven mis intervenciones"...puesto que una de las aprehensiones que tiene esta especialista es que siente que la escuela no valora su trabajo, excepto cuando se trata de presentarlas como evidencias para la fiscalización.*
>
> *(Notas de campo nº 25, 25.11.2014)*

En estos fragmentos, queda clara la forma en la que la racionalidad de gobierno a distancia, textualiza nuevas racionalidades, que distan de los intereses primarios del Estado (la perspectiva de derecho). No obstante, esta articulación, en apariencia contrapuesta, no llega a configurarse como antagónica, pues el discurso sobre la convivencia escolar, 'anclado' a la violencia escolar, sobre el cual se elaboran las tecnologías de control-gestión-responsabilización de la convivencia, se articula de un modo contrapuesto, pero no al punto de negarse uno al otro. Lo que aquí se releva, es la lógica de responsabilización de actores no gubernamentales (la escuela, los especialistas, las familias, los medios de comunicación), quienes asumen la función de cautelar dichos procesos y donde la evidencia y un nuevo organismo (la superintendencia), además se configuran como una tecnología de gobierno que controla/regula la acción de los actores involucrados. Con esta forma de operar, podemos pensar que ya no sólo es interés de la política gobernar a las/los estudiantes en su proceso de conducción a 'buenos

ciudadanos/ciudadanas', sino también gobernar a la escuela, e incluso pareciese que su objeto central de gobierno sería la escuela, más que las/los estudiantes.

Ahora volviendo a la pregunta inicial, pero esta vez desde la racionalidad de la escuela ¿bajo esta lógica, qué fines de gobierno sostiene la política? ¿cuál es el problema que los actores elaboran en la política? Comprendí que el problema que la escuela construye en torno a la convivencia escolar tiene dos aristas que dialogan permanentemente. Por un lado, su problemática se centraría en la *rendición de cuentas,* y en la necesidad de dar respuesta al conjunto de prácticas y tecnologías que ejercen un control basado en el autogobierno permanente en sus actores, específicamente sobre la elaboración de evidencia. Por otro lado, una problemática que no dista mucho de la planteada por la política pública, pues en sus discursos, el lenguaje capturado por el significante de *violencia escolar* es lo que sitúa a la *convivencia escolar* como un significante nodal, pues como señala Laclau (1996), este término reúne una serie de significados y demandas que hoy el sistema educativo refiere como lo problemático. La convivencia escolar, actualmente, desde distintos discursos internacionales, nacionales y locales, es identificada como uno de los factores clave para el desarrollo escolar (MINEDUC, 2011e). No obstante, la particularidad que devela el discurso de los actores, es la intersección entre violencia y vulnerabilidad, pues la escuela y administrativos denuncian como causales de la mala convivencia, los factores de clase social, específicamente los grupos sociales más pobres, donde la política de convivencia escolar actuaría como una forma de 'higienización de la moral de los grupos 'vulnerables' (Duggan, 2004).

Esto se refleja en la siguiente cita de un actor educativo:

> *"la situación era no mejor que ahora, era bastante difícil, la convivencia, era muy destructora, había mucha violencia, mucho robo, mucho no respeto a ese tipo de situaciones. Yo me encontré con un clima bien de incertidumbre porque nosotros en esa época teníamos al lado a Fundación*

> *Mi Casa*[72]*, teníamos muchos niños de ahí, que supuestamente tenían un tutor y no había mayor vínculo con ellos, entonces habían niños que eran enviados del hogar y estaban en distintos cursos y desarticulaban harto dentro del curso y provenían de un ambiente que estaba bien desarticulado que era Fundación, o sea, súper problemático, de hecho, para ilustrarte, en vez de llegar por la calle saltaban el muro porque era lo que había a continuación"*
>
> *(Integrante equipo Técnico-Directivo, hombre 50 años, E-9 17.10.2014)*

En este sentido, *convivencia escolar* actuaría como un significante *flotante,* pues esta opera en sobredeterminación con otros significados (Laclau, 1996), *violencia, vulnerabilidad, pobreza,* etcétera. Asimismo, también podría pensarse como un significante *vacío,* es decir, que alcance la mayor representatividad posible (Laclau, 1996; Torfing, 1998), pues en este caso, reunió la fuerza necesaria para levantar una Política nacional de convivencia escolar orientada a intervenir y a reconducir a estos grupos 'vulnerables'.

De esta forma, los actores analizan la problemática de la convivencia escolar desde un parámetro sociológico, vale decir, poniendo énfasis sobre las mismas condiciones que producen la violencia sin poner atención a las condiciones de producción que subyacen a la positividad de *convivencia-violencia*. En este sentido, la relación articulada entre problemas de *convivencia – violencia escolar – vulnerabilidad*, obedece a una operación de reenvío simbólico, pues las/los actores asumen dicha articulación como una red densa en que la violencia se aloja como una condición natural y propia de las clases más populares, sin cuestionar otros factores más de base, como las condiciones de segregación que configuran un sistema educacional organizado en guetos y al ignorar esto, resulta coherente plantear una política de higienización social.

[72] 'Fundación Mi Casa' es una fundación sin fines de lucro, orientada a la restitución y protección de los derechos de la infancia, a través de diversas acciones (hogares residenciales, casas de acogida, programas de intervención y de reparación) (http://fundacionmicasa.cl/?page_id=8344).

Respecto de la construcción del problema, otro de los asuntos que en mi opinión, es más relevante y preocupante, es la construcción que se elabora en la articulación: *violencia-vulnerabilidad-género-sexualidad.* Este entretejido, en su mayoría es percibido por las/los participantes de la escuela y trae consigo una serie de supuestos, principios e ideas respecto de las /los estudiantes que asisten a ella. Dada su importancia y complejidad, esta articulación la revisaré con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Ahora, creo necesario, elucidar el aparato de control que conforma la convivencia escolar como política nacional. Para ello he intentado hasta ahora, relevar ciertos supuestos y principios que subyacen a la política pública, develar los mecanismos de poder que propone y ahora me detendré en examinar sus tecnologías de gobierno. Específicamente me referiré a tres artefactos o componentes de vigilancia/control que despliega la escuela: 1) el *reglamento interno,* 2) al equipo de vigilancia *inspectoría* y 3) al equipo de especialistas (*'el psicosocial'*). Considero estos dos últimos como tecnologías de gobierno que entretejen este aparato disciplinador y que configuran particulares lógicas de regulación que permiten 'conducir la conducta' de las/los individuos (Baez, 2014), en este caso, actores educativos.

II. EL APARATO DISCIPLINARIO-JUDICIAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: TECNOLOGÍAS DE GOBIERNO

Como grafiqué anteriormente, el aparato disciplinador de convivencia escolar (ver fig. 3.1) se compone de un conjunto heterogéneo de formaciones discursivas que se articulan en una red y que en su particularidad, conforman ciertas organizaciones y materializaciones para diferentes mecanismos/artefactos como tecnologías de gobierno. Me refiero, al *Reglamento interno,* a la tecnología de gobierno *equipo de inspectoría* y a la moderna tecnología del yo cristalizado en *el equipo de especialistas.* Asimismo,

emplearé algunas escenas que retratan las estrategias, tácticas y mecanismos que despliegan estos componentes del aparato disciplinario de convivencia y de qué forma se implican en los procesos de subjetivación de las/los actores educativos.

La racionalidad que opera en la escuela en torno a esta problemática, se articula en un interjuego entre una lógica disciplinar y una lógica neoliberal y aquí creo que se distingue una particularidad no sólo local, sino que incluso me aventuraría a consignarla como regional (latinoamericana), puesto que veremos las diferencias que nos distancian de las transformaciones que se pueden rastrear en las lógicas de gobierno de los estados modernos europeos por ejemplo. Me refiero, a lo que diversos autores han teorizado como el tránsito entre un Estado soberano, luego disciplinar, posteriormente liberal y actualmente el tipo de gobierno 'democrático liberal avanzado' o neoliberal (Castro-Gómez, 2010; Foucault, 2006, 2009, 2011a). En el caso latinoamericano y particularmente chileno, no podemos teorizar del mismo modo dichas transformaciones. Incluso, no podemos ignorar la marcada presencia y persistencia de lógicas disciplinarias, en los distintos ámbitos de la realidad social (salud, trabajo y educación). Particularmente, en el campo educativo, vemos la confluencia reiterada y estrecha entre un lógica disciplinar y una lógica liberal, dando como resultado una forma de gobierno particular que instala ambos modelos pero que operan en interrelación, no como una suma, ni como fusión, sino como una lógica particular de conducción que en un diálogo entramado, sostienen huellas de un enfoque de vigilancia, de interés por el gobierno del cuerpo a través del uso del castigo y la sanción, como también desde un enfoque más neoliberal. La internalización de una ética de la libertad, una moral de la autoresponsabilización (tanto del estudiante 'problemático' como de la institución escuela), lo que finalmente se traduce en una forma de gobierno a distancia con huellas disciplinarias (Castro-Gómez, 2010, pp. 50, 51). En este capítulo iré elaborando esta nueva racionalidad a partir de las tecnologías que acciona en su operación.

El reglamento interno: La Ley

Una de las principales tecnologías que despliega la política de convivencia escolar, en sus discursos oficiales, es el reglamento interno. Este artefacto se sostiene bajo un régimen de poder disciplinario, cuyo propósito es la regulación de la conducta de las/los estudiantes y por consiguiente, su objeto de intervención no sólo apunta al 'alma' sino también al cuerpo y su técnica se centra en la 'disciplina'; entendida esta última como un método particular "que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (Foucault, 2011d, p. 159). En suma, esta tecnología convoca dos lógicas de poder, el régimen disciplinario y el régimen de control. Bajo este marco, la normativa vigente señala:

> *"El reglamento interno deberá incorporar las políticas de prevención, medidas pedagógicas, los protocolos de actuación y las diversas conductas que constituyen falta a la convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad. De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluirse desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento, el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento"*
>
> (Actualización para los establecimientos educacionales sobre reglamento interno, SUPEREDUC, 2013).

Esta confluencia de racionalidades disciplinaria y de gobierno, tiene como fin último someter los cuerpos pero no de un modo directo o 'puro', sino bajo una cierta 'anatomía política', es decir, explora, estudia, interviene e intenta transformar a los sujetos en útiles, 'domesticados' y 'autogobernados'. Su actuar ya no está dado por la fuerza material de sujeción, sino sobre la internalización de mecanismos, procedimientos y cálculos de sus comportamientos (Foucault, 2011d). Desde aquí se puede hacer la

relación entre poder disciplinario y gubernamentalidad, pues es esta última la que le otorga sutileza e invisibilización al ejercicio del poder, su tránsito desde el cuerpo a la responsabilización moral y ética de sus actores educativos, es decir, desde un gobierno basado en el control directo a la regulación, a la autoregulación, pero donde el cuerpo no deja de ser blanco de intervención. En esta línea, se puede entender como la máxima actualización del poder, un poder que opera de un modo sofisticado, donde la racionalidad económica y de cálculo mandata sus intervenciones, y donde la distancia y la libertad son sus ejes de actuación (Foucault, 2006, 2011a; Lemke, 2011).

Bajo esta normativa (el reglamento interno), la escuela cuenta con un instrumento cuyo propósito es "definir sus necesarias normas de convivencia que hagan posible la consecución de todo aquello que declara el Proyecto Educativo Institucional…" (Extracto Documento Reglamento Interno Escuela, p.3). Entre sus funciones establece las normas que regulan derechos y deberes de la comunidad educativa, vale decir, la responsabilización no sólo de estudiantes y sus apoderados o apoderadas, sino también los derechos y obligaciones del personal de la escuela (docentes, directivos, asistentes, encargado de convivencia escolar, secretaria, inspector/as de patio); asimismo, regula las normas de higiene y presentación personal (incluye uniforme escolar), de asistencia y puntualidad, permisos, sanciones disciplinarias y una serie de protocolos de acción ante diferentes temáticas de preocupación 'especial' (embarazo adolescente, *bullying*, abuso sexual, drogas, agresión de adultos hacia niños/niñas, intento o ideación suicida y agresión hacia docente o personal no docente).

Para la escuela, el reglamento interno representa la regulación oficial que salvaguarda y respalda las decisiones que se toman en los casos de conflictos con el alumnado principalmente. En este sentido, constituye un artefacto que establece los mecanismos en los que se ejercerá dicha economía de poder, donde una de sus premisas centrales es su carácter asimétrico, pues si bien consigna los derechos y obligaciones de las/los integrantes de la comunidad educativa, el sistema de sanciones se centra en un grupo

particular, las y los estudiantes de la escuela. Esto lo configura como uno de los poderes disciplinarios más tradicionales del ámbito escolar, no obstante, intentaré demostrar sus renovaciones y transformaciones, con el fin de visibilizar la racionalidad gubernamental que opera en este artefacto, que al verlo y analizarlo de un modo aislado, aparenta ser una producción propia de la escuela, sin embargo, es justamente esa lógica de actuación que despliega la política, el arte del autogobierno. Es decir, ciertamente el reglamento interno es un artefacto elaborado por la escuela, no obstante, su autoría está dada por los lineamientos y las directrices fuertemente intencionadas que las políticas y el marco jurídico, mandatan hacia las escuela.

El reglamento interno es asumido por las/los sujetos como 'La Ley' de la escuela. En palabras de un integrante del equipo de convivencia escolar:

> *"Está el manual* [Manual de Convivencia Escolar o Reglamento Interno] *y hay que ocuparlo, no hay que en el fondo entrar en mayor detalle porque la acción ya está tomada… Se consumó un acto de violencia…"*
>
> *(Profesional Equipo Convivencia Escolar, hombre 40 años, E-13 17.10.2014)*

El reglamento interno, entendido como 'La Ley', incorpora dentro de sus ejes centrales el establecimiento (operacionalizado) de faltas y sanciones bajo el principio de gradualidad, cuya tipificación se elaboró de acuerdo a niveles: leve, grave y gravísima.

La regulación: sanción/castigo

Esta lógica disciplinaria incorpora el castigo/sanción como una medida legítima y necesaria para la obtención de una 'sana convivencia escolar'. En este sentido la sanción propuesta por dicha política se basaría en una economía más sutil, pero eficaz y generalizable a todo el cuerpo social, en este caso, las/los estudiantes y sus familias (Foucault, 2009, 2011d; Lemke, 2011).

Haré uso de dos propuestas relacionadas que Foucault (2011d), trabaja en su obra *"Vigilar y Castigar"*. En primer lugar me referiré a los principios de la prisión (Carrasco, 2015) y posteriormente a las reglas que deben regir en el uso del castigo/sanción. Dada su pertinencia, ambos lineamientos contribuirán a nuestro análisis sobre las tecnologías que aquí quiero resaltar .

Respecto del estudio de la prisión como dispositivo, Foucault (2011c) propone tres principios propios de su funcionamiento:

1) *El aislamiento:* la pena pensada en su carácter individualizante, emplea el aislamiento bajo dos propósitos, en primer lugar por razones de seguridad, en este caso no del individuo, sino que de la población restante (para evitar motines, enfrentamientos o contaminación). Y en segundo lugar, para propiciar el proceso de autorreflexión orientado a la auto responsabilización moral y posterior reforma o transformación.

2) *El trabajo:* como un segundo agente de transformación penitenciaria, pues al ser visto como una ocupación, sus poderes de reforma y reconducción respecto de la instalación de hábitos, rutinas, sometimientos a reglas, entre otras potencialidades, y su economía sobre la prevención de agitaciones y colapso frente a la desocupación y al exceso de tiempo libre, impulsarían su necesaria incorporación. Además, de su "efecto económico de producción de individuos mecanizados según las normas generales de una sociedad industrial" (p. 280) y la resignificación moral respecto del valor por el salario como condición de dignidad humana, frente al delito.

3) *La modulación de la pena:* En referencia a la duración del castigo, existe la posibilidad en la privación de libertad, que este mismo régimen contribuya a la

regulación de la pena en función de quien comete el delito, del delito que se comete y de la transformación del recluso.

A estos tres principios quisiera agregar un cuarto, que si bien Foucault, no lo incorpora directamente, lo incluye dentro de su análisis de lo que él denomina "lo 'penitenciario" (p. 286) y que le otorga la particularidad a esta nueva mentalidad de gobierno que la política de convivencia escolar acciona:

4) Me refiero al *'modelo técnico-médico'*, cuyo fin es la intervención y la normalización de los reclusos.

En un momento veremos cómo estos cuatro principios dialogan estrechamente con la operación de la política de convivencia escolar.

Respecto del estudio de la *sanción* Foucault nos alerta sobre cinco principios, que en el caso de la escuela estudiada, pueden ser transferibles y por lo tanto, útiles para el análisis:

1) *Mecanismo penal propio:* Se refiere a la regulación micro-penal que funcionan al interior de cada institución formadora o reformadora, la cual instaura una suerte de justicia con leyes propias y por tanto un conjunto de sanciones/castigos, que le son indiferentes al aparato disciplinario mayor.

2) *La doble referencia jurídico-natural:* La particularidad de la sanción en el régimen disciplinario estaría dado en su interés por la desviación. Y sobre éste, su carácter espontáneo y artificial, tanto en el orden de la sanción, como en su contenido. Asimismo, debe considerar la interrelación con los procesos 'naturales' (duración de aprendizaje, tiempo que toman ciertas actividades). De este modo, la sanción se construye en esta doble referencia 'jurídico-natural' (p. 209).

3) *Reducción de las desviaciones como fin:* Dado que su fin es la normalización de la población disciplinada, ésta debe tener un esencia correctiva, para lo cual recurrirá al ejercicio e intensificación y repetición como mecanismo de poder.

4) *El castigo como condicionamiento:* Basado en el sistema de gratificación-sanción, este se torna correctivo. Esta lógica conductista opera sobre la tipificación binaria de lo bueno y lo malo en la conducta, lo que permite su balance y cuantificación en un momento determinado. Esto trae como consecuencia la categorización de 'los buenos' y 'los malos'.

5) *Ordenación de la sanción:* Este sistema de graduación posibilita la tipificación del tipo de falta y su posible sanción y recompensa, constituyendo un sistema de saber que nutre el régimen disciplinario y desde el cual se pueden elaborar ciertas jerarquías como por ejemplo la ordenación de cursos de acuerdo al rendimiento escolar o a su comportamiento (clase A, B y C).

Ahora bien, volviendo al reglamento interno y cómo la escuela opera en la elaboración y aplicación del sistema de norma/sanción, es lo que quiero problematizar a partir de los principios antes señalados y que por lo demás, actúan en reciprocidad permanente.

Una de las estrategias que la escuela emplea en respuesta a la racionalidad de *accountability* accionada por el aparato Estado, es la elaboración e implementación de un mecanismo penal propio. A partir de los lineamientos centrales, la escuela acciona un conjunto de sanciones espontáneas o instaladas, que como veremos de aquí en adelante, conformarán el más potente sistema disciplinar del aparato de convivencia escolar. Basado en una lógica donde el castigo debe exceder el placer que trae consigo transgredir la norma, la escuela busca implementar microacciones que supriman la ganancia de la infracción (ej.: requisar objetos valiosos para las/los estudiantes: celulares, juguetes, accesorios; premiar con permisos e invitaciones externas a quienes

tienen buen comportamiento, transformándose, a ojos de la escuela, en una acción de doble positividad (refuerzo por una parte de la buena conducta y sanción a quienes se les priva de la invitación por su 'mala conducta' anterior). Lo que deja entrever, el funcionamiento de un sistema de balance moral de 'buenos' y 'malos' estudiantes.

Al respecto, un grupo de estudiantes me comentan sobre la discriminación de profesores hacia ellos/ellas, en vinculación con el ejercicio del poder a través de la aplicación de castigos:

> *Manuel*[73]*: como son ellos* (profesores)*, porque si ellos son igual penca con nosotros.*
> *I: en qué son penca?*
> *Rodrigo: como en la forma en que te tratan*
> *Karina: ahh si po' en la forma como te tratan, en que piden respeto y ellos no nos dan a nosotros.*
> *Nicolás: con las anotaciones tía, nos llenan de anotaciones, de anotaciones negativas.*
> *Karina: ahora hay un este* (curso) *de natación y resulta que llevan a los puros que se portan bien y eso es discriminación, porque los que se portan ahí no más, tienen ganas de ir y todo, porque como que lo hacen al lado así, y eso les molesta a ellos, por eso se siguen portando mal, porque no les dan una oportunidad.*
>
> *(Estudiantes segundo ciclo básico, E-19 21.11.2014).*

Asimismo, identificamos una tecnología de gobierno, tradicionalmente usada en el campo educativo: el sistema de *anotaciones.* Éste consiste en el registro de conductas negativas o positivas que destaquen dentro de la cotidianeidad del proceso escolar. Habitualmente, se emplea para consignar aquellas de tipo de negativo, y para ello se emplea el 'libro de clases', un artefacto de uso oficial-legal donde se registran calificaciones y donde cada estudiante tiene asignada una 'hoja de anotaciones'; espacio que se significa como 'la hoja de vida del/la estudiante'. Dicho registro será clave a la

[73] Empleo pseudónimos por asuntos de confidencialidad de quienes participaron en esta investigación.

hora de aplicar la gradualidad de sanción (desde una advertencia, una citación al apoderado, condicionalidad e incluso cancelación de matrícula).

Otra de las sanciones que la escuela ha incluido dentro de su micropenalidad son los castigos vinculados a la supresión de tiempo en la escuela. Aun cuando, por normativa legal, las escuelas están impedidas de aplicar sanciones que se refieran a la reducción de jornada o a la suspensión, excepto en casos muy justificados, la escuela ha implementado un sistema 'extranormativo' de este tipo de castigos: suspensión, reducción de jornada, cancelación de matrícula (se lleva a cabo a través del intercambio de estudiantes entre escuelas del sector), 'diferido' y envío a modalidad cuatro[74]. Estos artefactos que la escuela ha inventado, al margen de la norma, pueden ser interpretados como una práctica de resistencia, pues ante la prohibición de aplicar ciertos tipos de castigos, y frente a los mecanismos de fuerte medición y evaluación (cumplimiento de metas), ésta opta por obviar la prohibición y generar un sistema jurídico-penal alternativo al dictaminado por la política oficial, dado que la sanción por el incumplimiento de las metas comprometidas es aún mayor, que transgredir la prohibición.

En referencia a los tipos de castigos, un profesional de convivencia escolar me comenta:

> *Mira, yo en el tema pedagógico, creo que es un poco más amplio. Yo lo veo como, la lectura que se tiene de las medidas formativas es, en el fondo, una formación, o sea, el alumno, a través de ser sancionado con esta falta grave, él debería después de esto, tener como la capacidad de reflexión de la conducta que en el fondo lo hizo llegar a tener este tipo de sanción. Eso es como una medida formativa, entrega una formación al niño, una reflexión de la situación (...) Que podría ser un castigo también como algún tipo de reparación de daños, a través de una acción comunitaria, por ejemplo. (...) él* [alumno sancionado] *necesita saber que lo que hizo tiene una consecuencia,*

[74] En un momento me referiré con mayor profundidad al empleo de sanciones/castigos. Por ahora adelanto que 'el diferido' y 'la derivación a modalidad 4', se tratarían de una especie de tiempo fuera basado en una reducción de jornada y/o marginalización informal de las actividades con el grupo curso.

> *de alguna forma tiene que internalizar esa conducta po', es complejo, es súper complejo en el fondo ser lo más imparcial posible y escuchar a todas las partes en el tema del conflicto.*
> *(Profesional Equipo Convivencia Escolar, hombre 40 años, E-13 10.10.2014)*

Lo que este actor, a nombre de la política defiende, es la *medida formativa*, donde el castigo varía en su significante, mas no en su principio disciplinario de aplicación: disminuir la conducta 'negativa', transformar y reformar. Y para dicho propósito él demanda, en línea con la política oficial, la responsabilización moral. Desde aquí, podemos distinguir la sutileza que trastoca el régimen disciplinario tradicional y en articulación con el régimen de gobierno, en cuyo principio central está la responsabilización de la conducta por parte, en este caso, del estudiante que transgrede una norma. Pero como ya mencioné anteriormente, dicha responsabilización recae con mayor fuerza aún, en la escuela.

> "[sobre el manejo de problemas de convivencia] *Esto es posible utilizando estrategias de resolución pacífica de conflictos, incorporando política de prevención, medidas pedagógicas reparatorias y protocolos de actuación, de tal modo que permita a todos los involucrados asumir responsabilidades individuales por los comportamientos inadecuados y reparar el daño causado para recomponer los vínculos interpersonales y mejorar así la convivencia escolar"*
>
> *(MINEDUC, 2011d, p. 12).*

Asimismo, vemos cómo se empiezan a superponer nuevas racionalidades, como el principio de objetividad o de neutralidad de la política, donde pareciera necesario despojarla de sus carácter político y ocultar que dicha tecnología responde a cierta forma de comprender el mundo y de la manera en la que los comportamientos de la/los individuos deben ser inscritos. Ante esto, pienso es necesario repolitizar el texto, y asumir que la política de convivencia escolar y en particular este artefacto, tienen un carácter político irrenunciable, que direcciona el modo en el que se administra la vida cotidiana escolar (Baez, 2014), con transferencia a la vida fuera de la educación formal.

Una de las dificultades que la escuela remarca en el funcionamiento de su aparato disciplinador/control, es la coherencia entre la normativa y el cumplimiento de la misma. Este es uno de los puntos que la escuela reclama y autoevalúa como una debilidad, pues mayoritariamente las/los integrantes denuncian la falta de sistematicidad en la aplicación de las sanciones, lo cual impacta negativamente en la eficacia del aparato disciplinario. Ejemplo de ello es la siguiente cita:

> *"Un acuerdo, tan simple como eso. Acuerdo sobre cosas que son, yo diría para vivir en comunidad, hay que vivir con normas, pero cuando esas normas, uno las aplica y otros no, usted genera otra cosa, que es una especie de caos. (…) Con las faltas cuando ya son graves o son gravísimas, nuestro problema es aplicar sanciones. A pesar de que la norma nos permite aplicar sanciones, la misma norma nos dice, que hay ciertas sanciones que no se pueden aplicar, porque se tiene que cautelar el derecho de los niños a asistir a clases, por lo tanto, usted tiene que evitar la suspensión de clases por ejemplo, como una forma de sancionar".*
>
> *(Integrante equipo técnico-directivo, hombre, 50 años, E-11 8.10.14)*

En este caso, si bien los actores educativos tienen la potestad de aplicar ciertas sanciones, al ser coaccionados al mismo tiempo por una alta fiscalización sujeta a sanciones/multas, la escuela se siente presionada y opta en muchos casos por no aplicar la sanción 'formal' que la misma ley le permite y a la vez implementar un sistema propio 'extranormativo'. Con esto quiero resaltar, la contraposición de normas y sistemas de gobierno que acciona la política en su operación. Por un lado, la aparente 'autonomía' y por otro, una fuerte fiscalización 'a distancia' que demanda que la propia escuela determine sus acciones en orden a dar cumplimiento y generar así una autogestión o autogobierno de la misma política. Esta lógica de funcionamiento de lo político, es lo que Ball y Youdell (2008) profundizan en su análisis sobre la privatización oculta de la educación pública, donde detallan los efectos que traen consigo las técnicas de control (provenientes del sector empresarial), basadas en el *accountability*, respecto de las prácticas coaccionadas de las/los agentes de la política.

Del mismo modo, este principio de desplazamiento desde una lógica disciplinar a la de gobierno de control, en coherencia con las políticas de rendición de cuentas, en cuyos principios se encuentra la transparencia, incorpora dentro de sus obligaciones la publicación y difusión de las normativas, como una de las condiciones bases para el ejercicio de este poder: una ciudadanía informada respecto de sus derechos y deberes.

En este caso, nuevamente tensiona la racionalidad de responsabilización y rendición de cuentas, pues la escuela, al estar posicionada en un lugar de escrutinio social, donde ya no sólo el aparato Estado fiscaliza y sanciona, sino más potente aún, la comunidad, y donde además se suma que el financiamiento de la escuela dependerá de la imagen que ésta proyecte hacia la misma población, la escuela regula sus acciones en función de sobrevivir en un sistema educacional neoliberal. Esta articulación es la que destaco como la nueva forma de gobierno, la nueva *gubernamentalidad*.

En una línea distinta de análisis y en referencia a las transformaciones o variaciones de los castigos, me es útil hacer uso de las huellas *wittgenstiniana* de los juegos de lenguaje que el APD en sus premisas incorpora (Buenfil, 1993, 1994). En el caso del reglamento interno y del significado que se le atribuye al castigo, se emplea un lenguaje que tiene como fin minimizar las normas disciplinarias antiguas, no obstante, en sus principios de base, conserva los significados y fines que tradicionalmente se le adosan a los castigos. Con esto hago referencia a las variaciones de los castigos, la forma en que son nombrados, negados, prohibidos o regulados, pero que a la vez mantienen el mismo principio de sanción: la exclusión o el aislamiento. Antiguamente se empleaban de un modo legitimado y aceptado, castigos como la suspensión y la expulsión, no obstante, actualmente basados en un enfoque de derecho, tales sanciones se han trasladado hacia un lugar de indeseabilidad social, planteamiento que las ha relegado como último recurso y que deben ser ejercidas como una medida de fuerza y que son reguladas/controladas bajo una estricta regulación, lo cual se puede distinguir en el siguiente enunciado de la política de convivencia escolar:

> *"La suspensión no puede aplicarse por periodos que superen los 5 días hábiles, sin perjuicio que de manera excepcional se pueda prorrogar una vez por igual periodo. Aplicar medidas como suspensiones indefinidas, reducciones de jornada escolar o asistencia a sólo rendir evaluaciones, se podrán aplicar excepcionalmente si existe un peligro real para la integridad física o psicológica de algún miembro de la comunidad educativa, lo que deberá ser debidamente acreditado (D.F.L. Nº 2 del año 2009, art. 10 letra a)"*
>
> *(Extracto documento Actualización para los establecimientos educacionales sobre reglamento interno, SUPEREDUC, 2013).*

Pese a ello, la escuela ha implementado mecanismos de sanción/exclusión alternativos y que no se incluyen dentro de la normativa oficial, como "el diferido", "el traslado a modalidad 4" o el traslado de establecimiento educacional en base a intercambio o 'trueque' de estudiantes entre escuelas. Esto podría ser entendido como una resistencia por parte de los actores sujetos a la política, y que en este caso particularmente, se posicionan como agentes de la política, ejerciendo sus propias tecnologías para actuar en el escaso espacio de intersticio que la normativa oficial altamente restrictiva ha dejado al margen. De este modo, elaboran nuevas alternativas de sanción, basadas en micropolíticas que complejizan la arena política y en específico el campo de gobierno que se acciona en torno a la política de convivencia escolar.

Me quiero detener en estas variaciones de la sanción como tecnologías de gobierno, pues en ella, podemos hallar los principios propios de la prisión como régimen disciplinario (el aislamiento, el trabajo, la modulación de la pena y la introducción de los especialistas). En este interjuego, se distinguirá mejor la superposición de una *gubernamentalidad* en articulación con la racionalidad disciplinaria que opera en la escuela, al alero de la política educativa.

Sanción nº 1: Envío al taller laboral

El traslado a modalidad 4 o al 'taller laboral[75]' como lo nombran los actores de la escuela, corresponde a una modalidad de educación especial, particularmente de los Programas de Integración Escolar (PIE) la cual está dirigida específicamente a estudiantes con diagnóstico "funcionamiento intelectual" (moderado a severo) y que poseen un desfase pedagógico significativo. En su funcionamiento, propone que las/los estudiantes asistan a la misma escuela que los pares que se encuentran en educación regular, pero desarrollan sus actividades en una sala especial (aislados del resto), donde se trabajan habilidades pedagógicas básicas y se potencian habilidades laborales en un taller laboral (que en este caso es de carpintería). De acuerdo a la política de educación especial, desde la lógica central, esta modalidad no constituye bajo ningún punto de vista, un castigo o una sanción, sin embargo la escuela, de un modo extraordinario y extraoficial, lo emplea como una 'pseudosanción' para el caso de estudiantes con mala conducta y que además posean un rendimiento escolar bajo, siendo esta última condición, el argumento técnico para derivarlo (en forma temporal).

Escena nº 2: Carla al taller laboral!

> *Mientras acompañaba a las/los estudiantes en el taller laboral de carpintería, conozco a Carla, una estudiante de sexto básico, que ingresó hace algunos días. Las razones que me dan al preguntar por el motivo de su ingreso es, "porque es desordeanda y no hizo nada en artes manuales, así que la enviaron a trabajar al taller laboral". Le pregunto a ella sobre sus compañeros de curso y me cuenta que "cuando sus compañeros le preguntan por qué la enviaron para acá ella se ríe y no les cuenta". Posteriormente, la profesora me comenta que Carla fue derivada al taller porque tenía conductas hipersexualizadas con sus compañeros y además*

[75] Profundizaré más en esta modalidad educativa en el capítulo V, donde analizo las políticas de inclusión escolar. Aquí sólo haré referencia a ella de un modo general para focalizar sobre su utilidad particular como sanción.

cumplía con el requisito de 'retraso pedagógico', puesto que no entregaba los trabajos y no cumplía con sus tareas.

(Notas de campo nº 10, 15.10.2014)

Esta sanción nos recuerda el principio del régimen penitenciario de orientación al trabajo. Más aun, cuando la conducta desviada (y que debe ser normalizada), es una conducta 'sexual impropia'. Por lo que, la integración a un régimen laboral, como forma, por un lado, de aislar a sus compañeros de la 'amenaza' de la estudiante 'desinhibida' y por otro, como mecanismo de reconducción de las conductas propias de una estudiante del nivel de Carla y bajo imperativos heteronormativos. En este caso, el aislamiento y la incorporación a una rutina de trabajo, debería bastar para que esta estudiante tome conciencia, reflexione y a su vez, internalice el régimen moral de convivencia que la escuela propone en su norma interna.

Sanción nº 2: El diferido

El '*diferido',* es una modalidad particular de sanción, elaborada exclusivamente por la escuela en estudio. Este es un tipo de reducción de jornada (informal), es decir, no se informa oficialmente, ni al organismo central, ni se estipula dentro del reglamento interno. Se aplica en el/la estudiante que incurre en una falta grave, como antesala de la cancelación de matrícula, se suspenden sus actividades regulares y se le pide que asista en un horario posterior a la jornada escolar, es decir, el/la estudiante ingresa a la escuela una vez que la jornada escolar finaliza y asiste por un periodo de 2 horas aproximadamente, para efectuar refuerzo pedagógico, con el fin de evitar mayores retrasos curriculares.

Durante mi estadía en la escuela, supe de algunos casos que estaban en castigo diferido y al preguntar de qué se trataba, un profesional de convivencia escolar me intenta explicar:

"lo que pasa es que ahí hay un problema, el diferido no es nada…No está ni siquiera en una política, en la Ley General de Educación (LGE), ya, me entiendes, es una, es algo que el establecimiento en algún momento lo incorporó…El diferido sí, se puede hablar como una reducción de jornada, pero ni siquiera reducción de jornada porque, la LGE habla de que tú puedes reducir la jornada, pero es un porcentaje de la jornada, eh, pruebas libres, suspensiones, suspensiones permanentes, pero dependiendo del tipo de o gravedad del tema (falta), tiene que ver con el historial del niño también, pero el diferido no existe. Pero no es ni siquiera reducción, porque como te digo, la reducción de jornada es un porcentaje que no lo sé ahora, pero el diferido, en el fondo, al chico, se le dice ya tú no vas a entrar más al aula, pero vas a venir en la tarde todos los días una hora. (…) Se puede mantener un mes, se puede mantener dos meses, depende de las características del alumno. Es como una forma también, por lo que me habla el Director, de cautelar que el alumno no pierda el año escolar, por ejemplo, o se expulse del colegio. Pero ahora tampoco se habla de expulsar, hay toda una temática que tiene que ver ahí…, traslado de matrícula, no sé, cancelación de matrícula o no tampoco…es como solicitud de traslado. Por ahí se aplican unas cosas medias, bueno y como todo se maneja en algún momento"

(Profesional Equipo Convivencia Escolar, hombre 40 años, E-13 10.10.2014)

Esta sanción 'artificial' extraoficial y por tanto, fuera de toda legalidad, se basa en el principio de aislamiento. En este caso, opera bajo el mismo propósito que en el régimen penitenciario: resguardar la seguridad de la población (de las/los estudiantes) y generar un espacio de autorreflexión en el estudiante sancionado, apelando a que a través de esta experiencia de exclusión y de aislamiento, la/el estudiante, sumido en su soledad, tome conciencia de su falta y de esta forma constituye un espacio positivo de reforma. No obstante, aquí debemos considerar ciertas distinciones con respecto al régimen de prisión. Por un lado, la/el estudiante, si bien cometió una falta grave, éste cumple aún un rol mayor que es la investidura de 'estudiante', por lo que, aun cuando se aísla del proceso regular, la escuela, intenta mínimamente, mantener el principio de provisión del servicio educacional, cautelando que éste asista en presencia de un profesor/profesora y

que cuente con reforzamiento escolar durante su permanencia en la escuela. No obstante, dicha precaución es significativamente inferior respecto de la jornada completa a la que deja de asistir.

Por otro lado, cabe preguntarse, si el empleo de este recurso sanción corresponde a una medida alternativa a la cancelación de matrícula, como lo plantea la escuela, como una forma de protección del estudiante, o bien, es porque la escuela, se ve imposibilitada a aplicar la sanción 'legal' mayor (ya sea por falta de razones justificadas o por las consecuencias que traería aplicar la cancelación de matrícula), o incluso una tercera opción, es por temor a perder una matrícula dentro de la escuela, lo que significa un ingreso económico menos y un fracaso en la gestión institucional sobre el manejo de este problema de convivencia escolar. Cualquiera, de las opciones, nos orienta a pensar, nuevamente en el carácter dominante de los discursos de *accountability* sobre las acciones que la escuela debe/puede desarrollar, conminando a ésta a elaborar una 'reversibilidad estratégica', es decir, una práctica de resistencia ante el escenario de altas restricciones y vigilancia en la que está inmersa la escuela.

Escena nº 3: Tomás sale del diferido

> *Mientras acompañaba a una profesional especialista del equipo psicosocial, en una sesión de terapia conocí a Tomás. Un estudiante de 5º básico, quien hasta hace poco estuvo en diferido por pegarle a una compañera. Luego de varios comentarios en los que él refiere no haber asistido a la escuela, le pregunto por qué y no me contesta (mira hacia abajo, gesto que interpreto como señal de vergüenza). La espacialista me cuenta que estuvo un mes en diferido por agredir a una compañera que constantemente hostigaba a sus compañeros, pero que él se defendió y le pegó. Los padres de la estudiante reclamaron en la escuela, pusieron una denuncia en la superintendencia y llamaron a la radio local. La superintendencia vino a fiscalizar la denuncia*

y la escuela presentó todas las evidencias que tenían sobre el niño y la niña. En el caso de Tomás ("el agresor"), la profesional que trabaja con él presentó sus registros. En el caso de la estudiante, la escuela tenía evidencias de todas las acciones que realizaron infructuosamente debido a la escasa respuesta por parte de la familia: "se les citaba a reunión al o a la apoderada sin respuesta, no asistían a reunión de apoderados, etcétera… por lo que la escuela cree que respondió bien ante la fiscalización". Además agrega que gracias a su intervención, a Tomás se le levantó el castigo y salió del régimen diferido, puesto que él le había comentado que se aburría mucho en casa y ella abogó ante las autoridades de la escuela para que retiraran la sanción.

(Notas de campo nº 25, 25.11.2014)

Ambas escenas reflejan el modo en el que opera el aparato disciplinario. Por un lado el uso de una modalidad de sanción 'al margen de la normativa' y que se emplea como alternativa previa a la sanción mayor (cancelación de matrícula). Por otro lado, las razones del castigo, los protocolos de procedimientos para estos casos, bajo el empleo de un lenguaje judicial-penal *("agresor", "víctima", "denuncia", "evidencia"*), el derecho de los padres a denunciar a la escuela ante la superintendencia, acto que le recuerda a todos el lugar de juicio público que ocupa la escuela y su respuesta de defensa (presentación de un cúmulo de evidencias tanto de hechos como acciones de la escuela y específicamente de la palabra de la especialista). Finalmente, el impacto del castigo para Carla y Tomás en ambos casos, quienes manifiesta disconfort por su marginalización (aislamiento) y vergüenza al exponer su sanción ante otras personas (como sus compañeros de cursos o como yo). Toda esta forma de operación me recuerda al sistema judicial penal, a un juicio, con sus lenguajes, protocolos y determinaciones, y que se conecta íntimamente con los principios de la prisión.

De este fragmento podemos distinguir varios de los principios antes expuestos, el diferido como aislamiento, la intervención del saber experto y otros actores no gubernamentales que participan tanto en la conducción de la sanción, como en su levantamiento, y que a su vez se articula con la modulación de la pena, pues la intervención de la especialista, no sólo para la generación de evidencias que condujeron a la escuela a ratificar su decisión de sanción, sino también para revocar la sanción y liberar al estudiante de su castigo, retornando al sistema regular en compañía de sus compañeros y compañeras.

Por otro lado, el empleo del lenguaje penal, da cuenta de una internalización de 'lo penitenciario' como régimen de saber que opera en la política de convivencia escolar, en la escuela. Términos como 'víctima', 'agresor', 'denuncia' 'evidencia' 'hecho de violencia', constata una racionalidad criminal-penal, lo que se asume como un proceso natural, propio de 'realidades' como la de esta escuela y que además opera como una práctica que facilita la reiteración de formas específicas de subjetividades, pues dichos discursos sostienen conocimientos específicos que acuerdan, promueven e instalan ideas de niñez problemática y las proyecciones que se le atribuyen (adolescencia y adultez inapropiada).

En efecto, un principio que Foucault (2011d) propone cuando se refiere a la aplicación de un castigo, es la *regla de la verdad común.* Este principio hace referencia a la criminalidad y específicamente a la verificación del crimen bajo criterios de verdad. Para el caso de esta investigación, lo considero como una muestra sustancial de la conexión entre el poder disciplinario empleado para el régimen penal y el empleado para el régimen escolar, pues, tal como nos señala Foucault (2011d), dispositivos como la prisión, los hospitales psiquiátricos y las escuelas tienen en común ciertas dinámicas de poder, y que en este caso, esta regla de verdad, de verificabilidad de la evidencia, responde precisamente al sistema que la escuela instaura para resolver los conflictos de violencia escolar.

En referencia al procedimiento, como ya señalé antes, 'El código' de la escuela, estaría dado por el reglamento interno o el también denominado Manual de Convivencia Escolar, el cual detalla los tipos de faltas, en base al principio de gradualidad con sus respectivas sanciones. Pero, ¿Cómo opera el aparato disciplinador de convivencia? ¿qué es lo que cuenta como verdad, evidencia o principio verificador para finalmente determinar la sanción más apropiada? ¿qué actores participan y bajo qué rol? ¿cuál es el lenguaje que domina este campo de relaciones de poder?. Estas son las interrogantes que me parecen interesantes explorar y para ello haré uso de algunas escenas relatadas por actores durante el trabajo de campo, pues este recurso me permitirá establecer puntos críticos para el análisis.

Escena nº 4: Protocolo frente a un hecho de violencia

En conversación con un miembro del equipo de convivencia escolar, me comenta sobre el protocolo de actuación frente a un hecho de violencia en la escuela:

> *Eduardo: Depende de la situación, normalmente dentro de la violencia hay distintos actores y con esos distintos actores se trabaja distinto, ya sea, con el agresor de forma individual, con la victima individual o con los niños que motivan algún tipo de conflicto, también a nivel grupal y eso va a depender de la situación propiamente tal. Bueno, primero hay un protocolo de violencia escolar (hace referencia a la Ley de Violencia Escolar), ese es el primero y en el fondo la normativa lo exige aplicar. De ahí, nuestro protocolo nos indica: entrevistas individuales para determinar la participación de los niños, a través de entrevistas que hago yo, en donde uno empieza a buscar de alguna forma qué es lo que pasó. O sea, nuestro protocolo va apuntando hacia una sanción, determinar cuáles son los eventos y sancionar, de acuerdo a nuestro manual de convivencia, si hubo una conducta leve, grave o gravísima.*
>
> *I: Como un caso de Policía de investigaciones (PDI)*

Eduardo: Claro, como la PDI, quién participó, quién inició, quién pegó primero, así. Entonces, tú logras en el fondo, que en la entrevista los niños asuman responsabilidades, no minimicen y desde ahí se responsabiliza al niño y se sanciona. Se responsabiliza al agresor porque muchas veces tú te vas a dar cuenta y que dentro de esta dinámica de agresión, es súper compleja y en algún momento te das cuenta que existe la víctima-agresor, este niño que está siendo agredido y que también se asocia a toda esta temática que tiene que ver con las pocas habilidades sociales que tienen los chicos. Porque muchas veces pasa, que dentro del grupo de pares, para ser aceptado, el cabro deja que le peguen, yo me estoy validando con el grupo desde ese punto de vista. Entonces él es un niño agresor después, para validarse externamente, para que el grupo de pares también lo valide desde adentro. Pero él está siendo víctima dentro del grupo de pares también. Entonces tú ahí te das cuenta también, que claro este niño, tiene ciertas habilidades disminuidas y lo hace ser una víctima, pero también es una agresor. Entonces, desde el punto de vista de la sanción tú tienes que ser en el fondo lo más objetivo posible y desde ahí lo ideal sería trabajar con el alumno en esta dinámica.

(Profesional Equipo Convivencia Escolar, E-13 10.10.14)

Esta escena refleja la lógica de responsabilización que opera tanto en el régimen disciplinar penitenciario, como en la racionalidad del gobierno a distancia. La insistencia de este garante de la convivencia escolar, para que las/los estudiantes asuman su responsabilidad en el hecho de violencia, es la misma lógica que opera en los regímenes de gobierno neoliberal, donde son las/los individuos los encargados por velar y dar cumplimiento a la normativa, que como sujetos de derechos y a la vez de deberes, tenemos la responsabilidad individual de autorregular nuestro comportamiento. De lo contrario, debemos asumir las consecuencias, que en este caso, se trataría de asumir la sanción correspondiente en función de la falta cometida.

Para ejemplificar el actuar de la escuela, el profesional me comenta sobre una situación de violencia que ocurrió en días previos:

Ayer se metieron unos alumnos al baño de mujeres, entraron, sacaron a una alumna y le pegaron, imagínate!. El inspector general, hoy día, no sabe qué hacer con los cabros. Yo le dije: a esos niños hay que suspenderlos. (A lo que el inspector respondió:) Ah, no, pero hay que investigar porque creo que la niña igual tuvo participación en esto. Bueno, independiente, aquí hay un hecho de agresión y el hecho de agresión hay que sancionarlo como se debe sancionar, después investigamos. ¿Quién empezó primero? ¿quién respondió después?. Después se ve eso, pero aquí hay elementos que apelan a un tema de agresión y eso no puede ser po' y ambos se tienen que ir con su sanción. Y ahí todavía estaba con la duda, no está convencido. Ahora, después las faltas, bueno, se verán después. En el fondo, hay una responsabilidad y ahí están todos, es como ser más objetivo en el tema, lo que pasa es que si tú intervienes antes preguntando el por qué, tú terminas minimizando la conducta, entonces la forma de intervenir en estos temas tiene que ver con sancionar y después pedir explicaciones.

Se han ido tomando, ciertas medidas más drásticas con ese tema. Por ejemplo, el otro día un niño le pegó a una compañera de curso, le pellizcó un seno, imagínate, le pesca el seno y se lo pellizca y yo me entrevisté con el niño y él no sabía que era malo eso. Sexto año po', me entiendes, en sexto año igual ellos tienen cierto desarrollo moral, ya deberían tenerlo, hay etapas que están integradas. Y el niño no reconocía nada malo, incluso él se valida en el fondo la conducta que él realiza, porque con los compañeros de curso se pellizcaban las tetillas, entonces para él fue súper normal pegarle a la compañera y hacerle este tema. Bueno por lo menos ahí el Director me pescó, yo dije: no. Tiene que suspenderlo.

(Profesional Equipo Convivencia Escolar, E-13 10.10.14)

Esta escena refleja la similitud de los procedimientos que se emplean en el contexto educativo y los de una investigación policial, pues en ella podemos hallar protocolos similares, lenguajes e incluso roles que se les asignan a las/los individuos sujetos de este aparato disciplinario. Esta es la esencia del régimen disciplinario/penitenciario, que además comparte elementos comunes con los procedimientos tradicionales en educación. La diferencia podría estar en 'el debido proceso', pues antiguamente el procedimiento para determinar la culpabilidad y la pena correspondiente, carecía de

transparencia y gozaba de mayor arbitrariedad, no obstante en los casos expuestos y el discurso de las/los actores garantes de esta política (encargado de convivencia escolar, director, inspector general), elaboran y comparten previamente ciertos criterios para la determinación y aplicación de una sanción. En este sentido, la escuela 'se respalda' en los principios antes mencionados (de idealidad, de verdad común, de certidumbre absoluta y de cantidad mínima), donde las/los estudiantes, como sujetos de dicho aparato se someten al contrato previamente establecido en su ingreso, y por tanto, deben asumir la sanción que se les indique, una vez que hayan cometido una falta. Sin embargo, el escenario se complejiza cuando operan simultáneamente dos protocolos de acción, uno 'oficial' y un segundo 'extra oficial', lo que trae consigo una serie de dificultades que son referidas como falta de rigurosidad y de consistencia en la aplicación de las sanciones. El funcionamiento simultáneo de ambos sistemas complejiza la organización del aparato disciplinario/control de convivencia escolar. Por un lado, se demanda la responsabilización de quien haya cometido los hechos de violencia, y por el otro se mandata a la escuela a priorizar los sistemas formativos, por sobre los punitivos.

Ante este escenario, se pueden distinguir algunas lógicas del gobierno neoliberal operando, donde el Estado es un actor más dentro de este orden heterárquico y donde los actores no gubernamentales, pasan a ocupar un rol primario en la ejecución de las prácticas de gobierno y dada la racionalidad de *accountability,* estos deben recurrir a un sistema disciplinario que contrapone en cierto sentido, la mentalidad de Estado. Es decir, en este caso, la *gubernamentalidad* neoliberal está en pugna con una lógica disciplinaria, el ideal que hay detrás de la mentalidad de gobierno se disloca con las tecnologías de gobierno que la escuela acciona, no obstante, sin llegar a antagonizar los discursos de la política central, la escuela resuelve dicha fractura, elaborando un sistema complementario de sanción, el cual combina lo disciplinario con la responsabilización. Por tanto, el aparato mantendría su coherencia, conservando el gobierno a distancia por parte del gobierno central, lo que genera la brecha para que la escuela reelabore su política disciplinaria complementaria y el Estado 'cautela' el cumplimiento de los

principios enunciados retóricamente, a través de la fiscalización de artefactos (evidencias y estadísticas), frente a lo cual, la escuela responde satisfactoriamente.

En suma, vemos en operación la articulación de dos tipos de dispositivos, por un lado el dispositivo disciplinario (de la prisión), cuyo funcionamiento actúa mediante la lógica del castigo; por otro lado, el dispositivo de seguridad, el cual tiene como propósito final, evitar el delito, o en nuestro caso, el hecho de violencia; Ambos dispositivos, en su conjunto, accionan diversas tecnologías de gobierno, algunas más orientadas a mecanismos de seguridad (la aplicación de sanciones como la separación, la intervención psicosocial, entre otras) y otras más orientadas a la prevención de las situaciones de violencia (identificar los posibles focos de violencia, hacer modificaciones ambientales, orientar las conductas para que no ocurran hechos de violencia).

Con respecto a la tipificación de la falta y la determinación de la sanción, la escuela se basa en dos principios entrelazados. Por un lado, el principio de doble referencia jurídico-natural, el cual releva la necesidad de considerar tanto, lo esperable (apropiado para la edad), como lo moralmente deseable; y por otro lado, la regla de especificación óptima, es decir, su delimitación clara y respectiva distribución de la normativa reguladora. Con ambos principios Foucault (2011d) hace referencia a la elaboración del código, como instrumento de calificación, clasificación y tipificación de las normas y sus respectivas sanciones. En nuestro caso, el reglamento interno emplea ambos para su elaboración, pues es el instrumento que define y establece de un modo explícito y preciso, la reglamentación de las normas de convivencia de la escuela y la especificación de las sanciones de acuerdo al principio de gradualidad que propone la Ley de Violencia Escolar.

Escena nº 5: Sobre las sanciones…

> *I: ¿cuáles son las sanciones?*
> *Eduardo: Leve, grave y gravísima, va a depender.*
> *I: ¿Pero en concreto en qué se traducen esos niveles, qué es lo más común, lo suspenden, lo mandan a una sala o a la biblioteca a estudiar?*
> *Eduardo: Lo más común, las sanciones de condicionalidad, dependiendo el grado. Por ejemplo: una falta gravísima, tiene que ver con agresión verbal o física a algún alumno o a cualquier miembro de la comunidad. Y si hay algún tipo de lesiones, habría que entrar a lo mejor a informar al Tribunal de Familia. Si son niños mayores de 15 años o 14, Fiscalía, por ejemplo. Si es que hay algún tipo de lesión, condicionalidad de la matricula, por ejemplo. Eso hace que el niño se haga consciente en algún momento de, 'chuta', no puedo hacer otra cosa, porque puede que me sancionen después.*
>
> *(Profesional Equipo Convivencia Escolar, E-13 10.10.14)*

De este modo, vemos la manera en la que se cruza cierto orden discursivo, vemos cómo la escuela importa y adopta discursos propios de un lenguaje judicial-penal, y lo va naturalizando al punto que sus actores lo admiten sin cuestionamientos y donde lo que pasa a ser relevante es el cumplimiento del 'debido proceso', más que el espacio escolar como un espacio de derechos y de formación social. Asimismo, me resulta llamativo el nivel de apropiación y naturalización de discursos judiciales (como el caso de la denuncia en tribunales de familia o de la fiscalía en caso de ser mayores de 14 años), pues esta ley penal hace algunos años aún no permeaba en el espacio escolar y se mantenía restringida al ámbito judicial, no obstante, vemos cómo dicha frontera se ha difuminado y tales lenguajes circulan de un modo natural entre ambos contextos. Del mismo modo, nuevamente se reitera la necesidad de responsabilización sobre los comportamientos o conductas de violencia o de transgresión, donde la toma de conciencia constituye uno de las acciones necesarias para el logro del gobierno a distancia. Con esta lógica, el autogobierno cobra su eficacia, pues la garantía de la norma ya no estaría dada por la lógica punitiva principalmente (la aplicación de la

sanción), sino que se centraría en una perspectiva preventiva, en tanto el individuo se asuma como un sujeto no sólo de derechos, sino de obligaciones también. Por lo que, la sanción poseería una potencialidad no sólo correctiva, sino también disuasiva.

Esta forma de comprender el código de la escuela tiene relación con lo que ella define como gobierno eficaz, y que se elabora a partir del supuesto ético que opera en su racionalidad de gobierno, y que probablemente se alinea con la mentalidad de Estado. No obstante, las y los estudiantes no operan bajo la misma racionalidad, por lo que la escuela se ve confrontada a otros supuestos éticos, a otro régimen moral y que es justamente en ese núcleo crítico, donde se inserta el problema de convivencia de la escuela: una articulación antagónica entre dos sistemas ético-moral. Por un lado, la idea del 'buen ciudadano neoliberal' que promueve la política central y que es compartida por la escuela (en su imaginario) y por otro lado, la idea que elaboran las/los estudiantes acerca del 'ser estudiante'. Sobre esto ahondaré en una sección posterior en este capítulo.

Más adelante mostraré la manera en la que circulan, se reproducen y se instalan tales discursos en distintos espacios formativos, particularmente, el ingreso de la policía a la escuela y su función dentro del aparato disciplinador, lo que refleja otra forma de aseguramiento y de potencialidad del dispositivo de convivencia escolar.

De la vigilancia: El equipo de inspectoría

Una de las tecnologías de gobierno que la escuela ha puesto en acción, es la conformación de un equipo de inspectoría. A través del fnanciamiento que provee la Ley SEP, la escuela contrató cinco asistentes de la educación para el cumplimiento de funciones de 'inspectores de patio', quienes de acuerdo al reglamento interno están encargados del aparato de seguridad de la escuela:

Fotografía 3.2: Extracto Documento Reglamento Interno

4.8.- Deberes Asistente con función de Inspectores de Patio

- Vigilar la conducta y el comportamiento de los niños, en todos los espacios educativos del establecimiento.
- Participar en todas las actividades programadas por el establecimiento, salvo que se le libre de ello por quien tenga la atribución para hacerlo, es decir, un directivo.
- Propiciar en los alumnos, auto cuidado, en un ambiente de sana convivencia.
- Velar por la seguridad de los alumnos durante su permanencia en el establecimiento educacional.
- Controlar la llegada y salida de los alumnos, al inicio de las actividades y las salidas de las horas de clases.
- Estimular en los alumnos la práctica de valores tales como: puntualidad, responsabilidad, respeto, amor y solidaridad, etc.
- Cuidar a los alumnos en el comedor a la hora de almuerzo, recreos. Y cuando la situación lo amerite.
- Atender a los alumnos y alumnas que lo requieran.
- Resolver con prontitud las situaciones emergentes y comunicar la situación al superior jerárquico inmediato tanto en esto como en cualquier situación en el menor tiempo posible.

Una de las principales funciones que realizan día a día las/los inspectores de patio es la vigilancia de la disciplina, en todos los espacios fuera del aula de clases, pues por reglamento no deben ingresar a salas de clases, por razones de seguridad. Por lo tanto, este equipo actúa con mayor presencia al ingreso, para controlar los atrasos y el uniforme; en periodos de recreo y durante actos o ceremonias, para controlar la disciplina. Las tareas de vigilancia son acordardas entre ellos mismos y generalmente se distribuyen en los distintos espacios (patio grande, hall primer y segundo piso). A ojos de la escuela, estos actores tienen una función de prevención, es decir, por medio del uso de la vigilancia controlan eventos que pueden desencadenar transgresiones a la normativa interna. Llama la atención, que pese a la necesidad urgente de la escuela por resolver y contener los problemas de violencia escolar, ésta emplea la misma

racionalidad central del gobierno a distancia, es decir, si bien se especifican y delimitan las funciones del equipo de vigilancia, éstos tienen la libertad y autonomía de decidir y coordinar sus propias estrategias y acciones. Por tanto, lo que importa en este caso, es el fin de gobierno (evitar y contener los hechos de violencia), más que los mecanismos que se empleen (siempre que éstos lógicamente no transgredan los principios de derechos básicos de las/los estudiantes).

Este equipo, integrado por tres mujeres y dos hombres tiene una cualidad particular, sus trayectorias laborales previas están vinculadas a ramas policiales o de formación militar. Ambos hombres pertenecen al Grupo de Boy Scout de la escuela y además ocupan cargos de dirigentes dentro del grupo. Destaco esta actividad por su vinculación o espíritu militar que posee en sus orígenes. Uno de ellos, tiene estrecha vinculación con carabineros y pertenece a un grupo de radio aficionados local, por lo que regularmente organiza actividades en conjunto con carabineros al interior de la escuela. Entre las mujeres, una de ellas es ex funcionaria de carabineros. Esto por sí solo no tiene mayor relevancia, no obstante, al cruzar esta información con el equipo de convivencia escolar (especialistas del área psicosocial), cuyos integrantes en su mayoría provienen de trabajos vinculados a gendarmería o a SENAME[76], toma otro valor. Más allá que la escuela no haya tenido una intención planificada de integrar a su equipo profesionales con un perfil como este, la relación no puede ser ignorada. En varias ocasiones lo conversé con integrantes del equipo y les llamaba la atención, pero no eran concientes de dicho alcance. Lo que sí, reconocían era que su trayectoria profesional les permitía enfrentar desafíos complejos en el área de convivencia escolar.

Específicamente, para las/los asistentes que cumplían la función de inspectores de patio, el problema de convivencia se vinculaba con que la escuela no hacía efectiva las sanciones. En conversación con una integrante del equipo, comenta sobre la disciplina de la escuela:

[76] Servicio Nacional de Menores.

"La disciplina es muy mala en este colegio, porque no son firmes, no pasa nada si un estudiante se porta mal. Debería llamarse al apoderado y luego sino mejora la situación, debieran decirle que no puede estudiar más en esta escuela"

(Notas de campo nº 10 15.10.2014)

Asimismo, su labor se restringe al ámbito de vigilancia y denuncia, no así en el procedimiento de investigación y sanción tras un hecho de violencia o transgresión de la normativa. La escuela los insta a controlar y a informar de las situaciones que pesquisen dentro de sus jornadas. Por tanto, aquí se reconoce claramente la distribución de roles del aparato disciplinador, por un lado las/los vigilantes, por otro, las/los investigadores y las/los sancionadores; y todo bajo 'el código' de la escuela. A estos debemos agregar un cuarto grupo de agentes, conformado por el grupo de especialistas o interventores psicosociales.

El equipo de especialistas: "El psicosocial"

"…Si el niño necesita alguna reparación, llamémoslo así en términos, o reforzamiento en la parte valórica, derivemos al encargado de convivencia y su equipo de psicosociales que tienen arriba"

(Integrante Equipo Técnico-directivo, Hombre 63 años, E-12 9.10.14)

"El psicosocial" es el nombre que las/los miembros de la escuela le han puesto al equipo de Convivencia Escolar, integrado por seis especialistas del área de las ciencias sociales: 1 psicólogo como encargado de convivencia escolar, 1 asistente social cuya función es coordinar las evaluaciones sociales (visitas domiciliarias y casos judicializados), 1 psicólogo encargado de los procesos de intervención de estudiantes derivados a convivencia escolar (evaluación, intervenciones socio-afectivas, talleres habilidades sociales), 1 psicóloga encargada de visitas domiciliarias y de evaluaciones

psicométricas (aplicación test WISC-3 para el ingreso, reevaluación y/o egresos del Programa de Integración Escolar), 1 terapeuta ocupacional encargada del tratamiento de estudiantes con diagnóstico de Trastorno Déficit Atencional con o sin hiperactividad (TDA/h) y 1 psicopedagoga encargada de apoyar pedagógicamente a estudiantes con diagnóstico de funcionamiento intelectual 'normal lento'[77].

La conformación de este equipo se gestó gradualmente a partir de la Ley SEP, con la finalidad de abordar aquellos puntos críticos que la escuela había identificado dentro de su Plan de Mejora Educativa (PME), por lo que sin mayores lineamientos, ni claridad sobre el propósito del equipo de especialistas, la escuela gestionó la incorporación de nuevos recursos económicos destinados a la contratación de personal, situación que los impulsa a formar un equipo de especialistas con diferentes funciones que no necesariamente pueden articularse con los objetivos de convivencia escolar, pero sí con objetivos de aprendizaje, lo cual les permitiría avanzar en el cumplimiento de las metas propuestas en el PME. Con esto me refiero específicamente a la contratación de profesionales vinculados a objetivos de convivencia escolar y aquellos vinculados a objetivos de apoyo para estudiantes con NEE (como es el caso de la psicopedagoga y la psicóloga que aplica las evaluaciones psicométricas).

> *"De algún lugar nació que las escuelas tengan, haciendo uso de la SEP, pudieran contratar otro tipo de profesionales, destinados, a resolver los problemas sociales de los alumnos, pero a mí nunca me hizo mucho eco porque encontré que era demasiado amplio el decir, mire para resolver los problemas sociales de los alumnos, hay problemas sociales de los alumnos que nosotros no los vamos a resolver ahora, no es nuestro giro tampoco (…), pero todo apareció así como muy, muy amplio, de modo, que los equipos psicosociales de las escuelas se fueron formando también a puro ñeque, por ensayo y error. Por tratar de ir resolviendo los problemas inmediatos, los problemas emergentes que habían en las escuelas. Entonces aquí aparece la solución, equipo psicosocial, el puro nombre nos*

[77] Tipificación diagnóstica según la Escala Whechsler de Inteligencia para niños, Tercera edición, versión chilena (http://www.cedeti.cl/cedetest/test-ninos/wisc/).

dice para donde, para donde debería ir, pero atendiendo qué, a qué se va a dedicar, en algún minuto por ahí alguien dijo que nosotros éramos una sucursal del tribunal de familia"

(Integrante Equipo Técnico-Directivo, hombre 55 años, E-11, 8.10.14)

Por otra parte, aunque ya lo mencioné anteriormente, creo relevante referirme a la formación y trayectoria profesional de los miembros de este equipo. De los 6 integrantes, 3 tienen experiencia laboral en instituciones penitenciarias, específicamente en régimen penitenciario cerrado (cárcel) de adultos y 2 se han desempeñado en instituciones de vulneración de derechos de la infancia, específicamente SENAME. Esto configura un perfil de experiencia en el área judicial-penal, lo cual se alinea de un modo coherente con todo el aparato disciplinario de convivencia escolar, no sólo al interior de la escuela, sino también en el nivel de la administración y de la política central. Esto no puede ser pasado por alto, pues la formación profesional y la experiencia laboral del equipo se ha modelado en base a ciertas redes discursivas que comparten regímenes de saber y ciertos modos de ejercicio del poder, que aun cuando la escuela y la política intentan alejar de sus discursos, se corporizan y entran en tensión en el dominio discursivo de las prácticas disciplinarias/sancionadoras. Por tanto aquí, se cristaliza aquello que Foucault (2011d) hace mención sobre las redes de diseminación que han tenido los discursos jurídicos y su interrelación con los discursos de las ciencias humanas, discursos que la escuela hace parte, internalizando el dispositivo jurídico-penal, al interior de la escuela.

Lo anterior se devela en la siguiente afirmación de una de las profesionales del equipo, en referencia a la diferencia entre trabajar en la cárcel de adultos y en la escuela:

"no hubo mucho cambio, porque no es por se mala, pero trabajar con estos niños, están en prevención, porque sino se trabaja con ellos van derechito para allá [para la cárcel]*..."*

(Profesional Especialista, mujer 25 años, E-15 23.10.14)

Una particularidad de la *gubernamentalidad* neoliberal, es la incorporación de nuevos actores, como los nuevos responsables de los procesos de conducción y que el Estado ha externalizado y delegado en ellos. Los especialistas, investidos como los 'expertos', los que portan ese saber verdad necesario para abordar la problemática de convivencia, configura un nuevo componente en este aparato disciplinario/control. Su experticia introducirá nuevos lenguajes y nuevos procedimientos, que cambiarán no sólo los mecanismos de control/vigilancia en la escuela, sino también trastocarán el rol 'educativo' de la institución, convirtiéndose en una organización ya no sólo formativa en el ámbito educacional, sino como piedra angular de la formación del ciudadano neoliberal y de normalización de la población que se desvía de dicho proyecto.

Al contar con este equipo de especialistas, como una tecnología de control/intervención, se consolida el dispositivo de convivencia escolar. Pues, su formación en ciencias sociales, particularmente del área de psicología, instala no sólo un modo de control disciplinar, sino más aun, un aparato de saber-conocimiento que se preocupa no sólo de intervenir para 'reorientar' a las/los estudiantes, sino también estudiar, evaluar y explorar sus conductas y comportamientos, logrando generar nuevas formas de categorización o patrones de conducta, para así obtener el cálculo y proyección sobre la población de gobierno (Baez, 2014). Esta racionalidad es esencial para la efectividad de un sistema de control/disciplinador basado en la gubernamentalidad, puesto que sus tácticas y estrategias, son resultado de un sistema de conocimiento y saberes respecto de las/los sujetos que tienen por objetivo gobernar (Baez, 2014; Foucault, 2009; Lemke, 2011).

Al respecto, Baez (2014) en referencia a Rose, aclara que una racionalidad de gobierno, llega a ser gubernamental cuando se convierte en técnica, cuando su funcionamiento o autorealización se lleva a cabo mediante el 'ensamblaje' de formas de conocimiento y una variedad de artefactos y tecnologías, cuya finalidad es producir ciertos resultados, y que al margen que dichos resultados sean logrados o no (lo que es irrelevante), la

instalación de la lógica de conducción es lo que prevalece (Rose, 1999 citado en Baez, 2014, p.7). En este sentido, la configuración del dispositivo de convivencia escolar propuesto por el Estado, en su racionalidad gubernamental, requiere del saber especialista para desplegar el gobierno a distancia, pues la 'conducción de la conducta' de las/los actores de la escuela, principalmente de las/los estudiantes, sólo será posible en la medida que la escuela sea estudiada, analizada e intervenida desde el dominio de las ciencias humanas. De este modo, la piedra angular del dispositivo estaría dada por dicho régimen de saber, el cual permite el ensamblaje con el dominio de lo penal y a la vez constituye y legitima una serie de conocimientos respecto de las prácticas cotidianas de las/los estudiantes, sus profesores y por tanto, se configura como uno de los componentes de aseguramiento de la efectividad de esta nueva forma de gobierno.

En este sentido, cuando las/los actores hacen referencia al 'equipo psicosocial', en virtud de un dominio de especialistas, demandan justamente este saber experto, para que definan respuestas de acción inmediata y de prevención, es decir, los expertos y su conocimiento juega un rol clave en la determinación del gobierno de la conducta, estableciendo los parámetros válidos y legitimados de maneras de actuar, de comportarse y de relacionarse (Ball, 2013), siendo finalmente percibido como 'la solución'. Aquí vemos cómo la racionalidad instrumental (Bacchi, 1999) opera en la actuación de la política, y demanda una serie de supuestos y esencialismos sobre las/los estudiantes. Además debemos considerar, que son justamente estos nuevos regímenes de conocimiento-poder los que reconfigurarían la noción del sujeto de la política, del sujeto de gobierno. Ya no se trataría necesariamente del estudiante con NEE, sino que la preocupación principal estaría centrada en estudiantes en situación de vulnerabilidad, con problemas psicosociales, lo que trae como efecto problemas de 'convivencia escolar' e introduce una serie de categorizaciones, que Baker (2000) denomina "límites de la niñez normal", generando categorías psicosociales y penales en nuestro caso ("en riesgo", "emocionalmente perturbado", "agresor", "víctima", "familia disfuncional", entre otras, que llevan a la producción de un nuevo espacio para la 'otredad' o 'la

diferencia', articulado en este escenario de estudio, en base a situaciones de clases social y de un saber experto propio de las ciencias humanas. Asimismo, que requieren una serie de intervenciones 'psicosociales' y 'judiciales' (en casos mayores) para reorientar su formación ciudadana.

A modo de ejemplo, dos integrantes de la escuela me comentan sobre sus expectativas respecto del equipo de especialistas:

> *"No me gusta porque no me dan estrategias concretas para trabajar con ciertos alumnos, yo quiero que me digan con este alumno con esquizofrenia: tiene que ponerle la mano en la cabeza cuando le de la crisis y eso va a resultar, por ejemplo, así como a uno le dicen cuando tienes un alumno con crisis de epilepsia".*
>
> *(Notas de campo nº 31, 3.12.2014)*

> *"nosotros con el equipo psicosocial tenemos un trabajo preventivo con respecto a necesidades, incluso, hemos podido no sólo intervenir, sino también estudiar a nuestra población, nosotros sabemos con mirar a algunos estudiantes y ver sus comportamientos, que tienen problemas con su familia y qué va a pasar sino intervenimos, y así generamos patrones de estudiantes y podemos intervenir mejor"*
>
> *(Notas de campo nº 35, 8.07.2015).*

Este cálculo y la proyección en base a 'patrones', a la que se refiere este actor, da cuenta de la biopolítica que opera en torno a una racionalidad de gobierno de la política de convivencia escolar, donde el saber experto se identifica como uno de los elementos clave para su elaboración. Dicha mentalidad sostiene y pone a circular discursos de higienización de un determinado grupo (categorizado como 'vulnerable') en su actuación, cuyo resultado recaerá en determinadas formas de subjetivación de estudiantes.

Por otro lado, la articulación de esta política con la Ley SEP, que como anticipé se trataría de una política basada en un enfoque de rendición de cuentas, no es casual, ni mucho menos incondicional. Muy por el contrario, la incorporación de este equipo 'experto' dentro del financiamiento SEP, busca articular sus funciones con las responsabilidades y compromisos asumidos por la escuela en el convenio SEP, mediante la asignación de responsabilidades en función de acciones y resultados comprometidos en el PME. Específicamente, me refiero a su injerencia sobre los índices de inasistencia y retención escolar a través de la intervención de la asistente social, en casos de estudiantes que poseen baja asistencia o que se encuentran en peligro de deserción escolar (indicador clave para el importe de subvención escolar general y del cálculo de la SEP); acción y prevención sobre las posibles causales de denuncias canalizadas a través de la superintendencia de educación (aplicación de protocolos de intervención en casos de bullying, violencia o vulneración de derechos, tanto al interior de la escuela, como en las familias), evaluación diagnóstica y apoyo de reforzamiento para las/los estudiantes que pertenecen al PIE o que por no cumplir con los requisitos quedan fuera del programa, pero que requieren apoyo igualmente, dado que su desempeño será incluido dentro del sistema de medición nacional (SIMCE).

Bajo este régimen de saber operan al menos dos nociones sobre las/los estudiantes que me interesa distinguir, por un lado, está la idea del o de la estudiante ideal y por otro la idea del o la estudiante que asiste mayoritariamente a la escuela. Esta articulación de significados la podemos analizar desde el APD y específicamente sus nociones de intelección lacanianas, desde lo simbólico, lo imaginario y lo real (Stavrakakis, 2007). Para ello haré uso de algunos fragmentos discursivos que me sirven como punto de partida:

Escena nº 6: El estudiante ideal/problemático

En conversación con un profesional del equipo de convivencia escolar me comenta sobre la idea que las/los docentes tienen sobre las/los estudiantes de esta escuela:

> *"La verdad yo creo que ellos (profesores) no están claros todavía con qué estudiantes están trabajando y en qué establecimiento educacional están. El imaginario del estudiante para el profesor, es un alumno que no tenga problemas familiares, por lo tanto, no tenga en el fondo problemas conductuales en el aula, que sea un niño que tenga todas las capacidades, en cuanto al aprendizaje, por ejemplo, que sea el niño modelo. No te digo todos, pero sí un porcentaje de profesores hay así acá, entonces eso también les genera frustración a ellos mismos, pero esto parte también por no conocer en que establecimiento educacional están, conocer la vulnerabilidad y, por ende, no podemos esperar ese tipo de alumnos, pero sí lo que podemos hacer es como institución, qué vamos a hacer para trabajar con este tipo de alumnos"*
>
> *I: ¿Y cuál sería este tipo de alumnos que el profesor te describe?*
>
> *Tengo un alumno problemático, un alumno que es garabatero, cierto, un alumno que es contestador, un alumno que no entiende cuando le hablan. Después de eso se desprende, tenemos unos padres y apoderados que no responden, tenemos familias disfuncionales.*
>
> *(Profesional especialista, hombre 40 años, E-13 17.10.14)*

> *Un profesor me comenta sobre su visión de las/los estudiantes de la escuela:*
>
> *"…el tema básicamente es que, el concepto que usan mucho los psicólogos de niños disruptivos en el aula, chicos que no tienen normas, que no tienen hábitos de estudio y que no tienen ganas de estudiar, que vienen a la escuela por otras motivaciones, que no es precisamente el desarrollar un proceso de ciencia-aprendizaje, sino que son otras la motivaciones. Y el desorden, son chicos desordenados, que les cuesta mucho someterse a órdenes, a hábitos… Uno de los problemas principales del comportamiento de los chicos radica en la familia, generalmente, la mayoría de los chicos problemáticos,*

problemáticos en serio, con los cuales tú tienes serios problemas para trabajar, tienen igual complicaciones en la familia, me entiendes. Soy abierto a entender la familia como el lugar donde tú te cobijas, duermes, pasas la noche y la familia está constituida por diferentes personas, ya no es la familia tradicional, papá, mamá, hijos. Yo digo, problemas familiares cuando no hay soporte familiar, no hay quien se preocupe del chico, la familia no está interesada en que el niño, si viene o no viene a la escuela, si estudia o no estudia, pasa a ser un número más dentro de un numero X y esos chicos tienen generalmente problemas aquí en la escuela"

(Profesor segundo ciclo básico, hombre 45 años, E-17 11.11.2014)

En estos fragmentos, las/los actores de la escuela enuncian lo imaginario del estudiante: 'el estudiante modelo', aquel anhelo que una y otra vez caen en cuenta de su falta, dando paso al plano de lo simbólico 'el estudiante problema', aquel que les recuerda de forma reiterada la ausencia de Lo real. Por otro lado, teniendo claro que las lógicas de gobierno siempre elaboran un ideal de sujeto y que lo asumen como dado, esta idea del sujeto de gobierno sobre la cual la política, como reflejo de la mentalidad de Estado, se levanta, en cierta forma alimenta lo que las/los actores educativos interpelan como el 'sujeto ideal'. Esto demarca los modos particulares en que se producen las subjetividades de estudiantes y docentes, la manera en que las prácticas cotidianas se implican, delimitan y/o restringen lo que las/los estudiantes pueden llegar a ser (Youdell, 2011). Pues, el delineamiento del sujeto ideal, basado en discursos de una sociedad democrática, de una ciudadanía con derechos y obligaciones, de una moral neoliberal, constituye un horizonte de producción del sujeto que la escuela y su docentes, adoptan e intentan fallidamente alcanzar. Y en cuya respuesta se generan procesos de frustración que los lleva a una nueva reconfiguración del sujeto, y que esta vez, estaría constituido por la interrelación entre esa dimensión imaginaria y la simbólica que tensiona permanentemente y amenaza la imposibilidad de alcanzar el estudiante ideal, transformándolo en la idea de 'lo menos malo posible', es decir, 'que las/los estudiantes no deserten, se mantengan en el sistema, no delincan, o incluso no lo hagan a temprana edad.

De este modo la política en su operación, actúa en la producción de las diferencias sociales en la escuela, y vemos también cómo dicha dinámica no sólo produce ciertas subjetividades sobre las individualidades sino también sobre la organización escolar como institución. Ciertamente, la frustración del cuerpo docente y así mismo de las/los estudiantes y toda la comunidad educativa, es algo que impacta en el *ethos* de la escuela, el cual se configura bajo afectos como la frustración, impotencia y desgaste, lo que trae consigo prácticas de resistencia (en el caso de las/los estudiantes y algunos docentes) y/o prácticas de sujeción, sometimiento a la política en un nivel técnico-instrumental, donde la *managerialización* parece una alternativa viable de existencia. Con este análisis no sólo quiero focalizar sobre las implicancias de la política sobre las subjetividades de las/los estudiantes (creo que de eso ya se ha profundizado), sino también de la interrelación con la subjetividad de la escuela, como institución.

Las prácticas de resistencia que se pueden hallar cotidianamente entre las/los estudiantes, llevan a la escuela a una especie de antagonismo, desde una perspectiva del APD (Buenfil, 1994; Laclau & Mouffe, 2011). Por un lado, la subjetividad de las/los estudiantes se ve antagonizada por aquello que la escuela define y restringe sobre lo que las/los estudiantes deben llegar a ser y por otra parte, la escuela en sí misma se siente antagonizada, tanto por la demanda que la política gubernamental le encomienda cumplir, como por las prácticas de resistencia que las/los estudiantes despliegan en su actuar. Si bien, reconozco que la institucionalidad de la escuela tiene una autoridad y asume una posición de privilegio para ejercer el poder sobre las/los estudiantes, esta a su vez está subsumida a los procedimientos de fiscalización/vigilancia e intervención/sanción, por parte del aparato Estado.

Un miembro del equipo directivo me comenta sobre el valor que el saber especialista tiene para la escuela. Enfatiza sobre su experticia y cómo su calidad de expertos/expertas les ha permitido 'conocer' de un modo más objetivo, la escuela; de tal forma de establecer ciertas predicciones sobre los perfiles de estudiantes que reciben. Esto refleja

el efecto y las implicancias que acarrea pensar la política a partir de un dispositivo de convivencia escolar que considere tales componentes:

> *"Como escuela ha sido muy positivo contar con el equipo psicosocial, puesto que su experticia nos ha permitido conocer más a fondo los problemas de las/los estudiantes e identificar a los que producen más problemas, incluso a generar patrones y así con saber cierta información nosotros sabemos que tendrá problemas con sus familias y que ocurrirá en caso que no intervengamos".*
>
> *(Notas de campo nº 35, 8.07.2015)*

En una línea similar, una de las preocupaciones que la escuela expone y que interpreta como un cuestionamiento en su rol, es respecto de la implicancia que asumen en las acciones judiciales que llevan a cabo producto del cumplimiento de la normativa, específicamente de la Ley de Violencia Escolar (MINEDUC, 2011b) y que da cuenta de la transformación que ha tenido la institución producto de la nueva racionalidad de gobierno.

Escena nº 7: El dictamen del tribunal de familia

> *Un miembro de la escuela me comenta sobre los temas de convivencia escolar y el abordaje que han instaurado, y me plantea a modo de autocrítica, que han instalado una especie de tribunal al interior de la escuela. Me comenta que incluso, se han cuestionado la vinculación que establecen con los casos de estudiantes que ellos mismos denuncian conforme a la responsabilidad legal que tienen como escuela, frente a una situación de vulnerabilidad de derecho. A modo de ejemplo me menciona el caso de una niña que producto de una situación de vulnerabilidad en su familia, la escuela se vio en la obligación de denunciar. En experiencias previas, el tribunal de familia tomaba la determinación de cambiar al/la estudiante de establecimiento*

educacional, de acuerdo al nuevo lugar de residencia (principalmente Hogar de menores). Ante esto, deciden abogar porque la estudiante se mantenga dentro de la escuela, para evitar que sea erradicada de todos los contextos cercanos. En su argumentación, el equipo psicosocial reúne una serie de evidencias y su petición es aceptada por el tribunal de familia. Esto, trajo como consecuencia que la jueza a cargo, mandatara a la escuela a ejercer un rol de co-responsabilidad con la estudiante, lo cual responsabilizaba a esta institución a dar cuenta del seguimiento y de la supervisión de la situación de la niña, ya no sólo sobre el aprendizaje o respecto del ámbito escolar, sino también de su situación psicosocial. Por tanto, la escuela ha debido generar estrategias de seguimiento, de supervisión y visitas al hogar, de elaboración de informes y constante comunicación con el tribunal de familia, para cumplir con dicho mandato. Ante esta experiencia la escuela se da cuenta que asumió una responsabilidad que no le competía dentro de su rol institucional y que a la vez no cuenta con las competencias técnicas para instaurarlo como una medida generalizada.

(Notas de campo nº 35, 8.07.2015)

Esta escena, constata las implicancias de la racionalidad de gobierno que traen consigo las nuevas políticas educativas, donde por un lado he expuesto la internalización de discursos jurídico-penal en la escuela, pero por otra vemos los modos en que la política opera y coacciona a la escuela a asumir nuevas responsabilidades. En esta línea, si bien la escuela valora al equipo psicosocial como una riqueza para la institución –pues les ha permitido efectuar acciones que excedían sus competencias (temas de convivencia entre las/los estudiantes y su articulación con las/los docentes, temas de salud de las/los estudiantes y el manejo de los casos de vulnerabilidad de derechos)– a la vez, reconoce que situaciones como la relatada en la escena anterior, los ha conducido a asumir responsabilidades que sobrepasan su misión y capacidad resolutiva y por tanto, pueden ser tensionadas a reconfigurar su nuevo ámbito de gobierno, y que excede la formación

educativa. En síntesis, se trataría de responsabilizarse del cuidado de las familias y de la seguridad ciudadana.

Todo esto me resulta preocupante, pues la escuela inmersa en un conjunto de factores culturales, sociales y económicos más amplios, se ve obligada a actuar conforme a un marco político-legislativo, que a su vez despliega un conjunto de tecnologías que se entretejen y delimitan los ámbitos de posición y de acción que la escuela puede/debe realizar. Me refiero con esto, a un escenario de una economía y de una moral neoliberal, donde las políticas educacionales han internalizado principios de mercado, y donde la escuela debe responder bajo un sistema de mercado educacional y por otra parte, bajo políticas de fuerte *accountability* y al mismo tiempo debe responsabilizarse por el cuidado moral de la población objetivo, excediendo sus funciones.

En efecto, la escuela debe hacer frente a las coacciones y restricciones de un escenario donde el marketing, es decir, la imagen de la escuela, es uno de los pilares centrales para su existencia, por lo que debe invertir recursos no sólo en mejorar sus resultados, sino también en conducir a la población que gobierna hacia ciertos principios de deseabilidad social; esto sin considerar los fuertes niveles de segregación que definen la composición de una matrícula como la escuela en estudio, que de acuerdo a la política de Estado-gobierno, no cumple con los mismos sistemas de valores y principios morales que rigen en otras clases sociales. En este sentido, la pobreza ya no sólo desafía a las escuelas en términos pedagógicos, sino que estas instituciones se ven tensionadas por un régimen moral 'propio de estos grupos vulnerables' (tanto para la mentalidad central como de la escuela) y que no necesariamente llega a compartir, la escuela como institución (Burchell et al., 1991). Podríamos entender esto, en base a la articulación o interrelación entre el código moral que la escuela intenta imponer, a través de su política, y por otra parte las prácticas y formas de subjetivación que ponen en cuestionamiento tales reglas (Foucault, 2011b).

Todo este marco, entendido como elementos que juegan un rol clave en la producción de prácticas escolares que crean niveles de inequidad desde la política (Youdell, 2011), en mi opinión, conlleva a una pérdida de la autoridad sobre los procesos educativos formales. Pues dada las nuevas formas de gobierno, centradas en la gubernamentalidad, las ha empujado a asumir responsabilidades que antes se enmarcaban en contextos informales de educación y que en este nuevo desafío, conducente a la formación ciudadana desde una lógica neoliberal, la escuela recurre al despliegue de tecnologías de gobierno específicas para cumplir con tales propósitos.

Tecnologías de subjetivación: ¿Qué hacemos para gobernar mejor?

Desde la analítica de la gubernamentalidad, el gobierno hace referencia a aquellas relaciones de poder que se ejercen bajo ciertos programas o formas de conocimiento racional y calculado y que son acompañados por técnicas de conducción y regulación de los comportamientos (Lemke, 2011, p. 18). Bajo esta comprensión, Lemke (2011) enfatiza que "la gubernamentalidad implica prácticas reguladas y sistemáticas de gobierno y también señala elementos de cálculo o un conocimiento racional de las entidades a ser gobernadas" (p. 18). En este sentido el arte de gobierno se centra en desarrollar acciones performativas, es decir, elabora un contexto de gobierno que promueva cierto rango de acciones, pero que finalmente sean los mismos sujetos los que elaboren y/o transformen sus prácticas hacia ciertos fines de gobierno, cautelando de esta manera una conducción del otro, pero con la máxima libertad posible.

Para dicho propósito, las tecnologías de gobierno cobran una importancia clave, pues su táctica es el empleo de mecanismos de poder menos sistemáticos y regulares, que una forma específica de razonamiento. En este sentido, las tecnologías más sofisticadas –tecnologías del yo– consisten en técnicas que promueven que los mismos individuos produzcan ciertos efectos sobre sus cuerpos, pensamientos, almas, entre otros, para

convertirse a sí mismos de acuerdo a ciertos fines de gobierno establecidos por el estado (Foucault, 2008).

Entre las principales tecnologías que pude distinguir durante el tiempo que compartí con la escuela, quisiera referirme a dos: En primer lugar a las **charlas o actividades extracurriculares** (actos, ceremonias y/o eventos), que la escuela gestionaba como parte de su política de convivencia escolar. Y en segundo lugar, a los **talleres extracurriculares** que la escuela ponía a disposición de las/los estudiantes. Ambas las considero tecnologías de subjetivación, pues tal como nos resalta Foucault, se tratarían de ciertas técnicas que accionan operaciones sobre el cuerpo de las/los sujetos, sus almas, pensamientos y por tanto en sus conductas, de tal modo que los llega a transformar, modificar en función de un objetivo particular (Foucault, 2008), que en este caso se trataría de la formación de ciudadanos neoliberales, pero como veremos con un énfasis en la prevención, en la higienización de la 'vulnerabilidad', particularmente que las/los estudiantes no lleguen a ser delincuentes (especialmente las tecnologías de charlas y el trabajo con las redes intersectoriales).

Este tipo de tecnologías representa la biopolítica, mediante la cual la gubernamentalidad ejerce su poder de gobierno, pues en este caso no se trataría de prohibir o castigar, sino de establecer un gobierno basado en la seguridad de la población, ante lo cual despliega una serie de instrumentos de prevención, de monitoreo y de conducción, pero a distancia (Baez, 2014). Por tanto, se trataría de una cierta racionalidad que intenta ser distribuida e instaurada o apropiada por la población, bajo el propósito de mejorar su condiciones (ya sea económicas, de salud, esperanza de vida, educacionales, etcétera). Sólo de esta forma la biopolítica y la gubernamentalidad como tal, funcionan de un modo exitoso, es decir, su logro estaría dado en tanto la población se autogobierne y autorregule en pos de un objetivo que ha sido, en este caso, definido por un conjunto de elementos articulados entre sí y que sostienen el dispositivo de la política de convivencia escolar.

Para Morey (citado en Foucault, 2008), las tecnologías del yo no operan en un sólo sentido, ni de manera aislada, más bien requieren ciertos tránsitos que él denomina 'recorrido programático' (p.37), el cual consiste en un punto de partida de conocerse a sí mismo, 'confesar sus pecados' y 'psicoanalizarse' o más apropiado para mi investigación, ser objeto de estudio de la psicología. Del mismo modo, Foucault nos propone tres mecanismos según los cuales las tecnologías pueden desplegarse: 'como utopía', 'como sistema de reglas de una institución' y 'como disciplina académica' (p.41). Mecanismos que sin duda funcionan y circulan en la escuela y que a través de las siguientes escenas espero dar cuenta de sus modos de operación; pues tanto el saber-conocimiento de la psicología ligada a la conducta y de las ciencias sociales ligadas al estudio de la delincuencia, como también los sistemas normativos e incluso jurídicos que operan en la escuela, e incluso la *utopía* instalada aun (desde la falta) de la erradicación de la vulnerabilidad, conjugan los pilares que elaboran las nuevas formas de subjetivación.

Asimismo, Foucault (2008) nos propone cuatro tipos de tecnologías: 1) *tecnologías de la producción*, cuya función es producir o transformar cosas 2) *tecnologías de sistemas de signos*, que nos conducen al uso de significaciones 3) *tecnologías de poder,* que influyen y determinan la conducta de los sujetos bajo ciertos fines y 4) *"tecnologías del yo*, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (p.48). Y que en nuestro caso, se centrará en la responsabilización de sus actos.

Desde aquí y aun cuando reconozco la interrelación y su carácter indisociado entre estas tecnologías, me interesa analizar las dos últimas, aquellas tecnologías de la 'dominación' por excelencia, pues justamente la manera en la que opera la política en el contexto educativo es a través de las tecnologías de poder para luego llegar a instalar tecnologías

del yo. Con esto, me refiero a que la lógica de gobierno que se ejerce en el contexto educativo, desde una mirada política, configura una serie de mecanismos y estrategias que buscan conducir a los individuos y para ello su mejor y más sutil herramienta, son las tecnologías del yo.

Las escenas que expondré a continuación, las empleo para retratar el modo en el que opera dicha racionalidad, a través de sus sistemas de seguridad, donde las tecnologías son herramientas claves. Veremos la regularidad y discontinuidad con la que funcionan, su manera de instalación y el lugar que ocupan en la cotidianeidad no sólo de la vida escolar, sino también cómo a partir de la escuela se relaciona con la vida extra escolar, con las familias y con la comunidad.

En este contexto, la biopolítica funciona de un modo eficaz, pues bajo el uso de las categorías de conocimiento en relación a la existencia, elaboradas por las ciencias sociales, me refiero a categorías como 'población en riego', 'vulnerable', 'delincuencia', entre otras, la biopolítica responde al cálculo establecido por dichos saberes, con el fin de intervenir a tiempo para contener los efectos (ya calculados) de lo que puede ocurrir, en caso que no exista tal forma de intervención gubernamental (Baez, 2014). De este modo, podremos distinguir los fines de gobierno a los que contribuye la multiplicidad de actividades 'escolares' que la escuela y el Estado-gobierno despliegan.

Escena nº 8: Charlas, actos y ceremonias

Durante los seis meses que compartí con la escuela, se desarrollaron una serie de actividades coordinadas con la red comunal. Entre ellas, quiero destacar 4 situaciones:

> ***Charla de Carabineros:*** *La charla está dirigida al nivel de 3º básico y la realizan dos carabineros de la comisaría del sector. Manifiestan que la intención de hacer este tipo de charlas, además de sensibilizar y prevenir*

respecto de temáticas como el bullying en las escuelas, es para promocionar la labor de carbineros y acercarse a la comunidad, de tal forma que las/los vecinos colaboren con la entrega de información sobre tráfico y robos que ocurran en el sector.

La charla se centra en 3 videos: 1) animación sobre un niño que comete bullying, con caracteristicas particulares que se articulan con cualidades de 'raro' y con actitudes de delincuente. 2) nota de prensa sobre caso de bullying, niña de 13 años, que se suicidó 3) rereación sobre la adolescencia y sus riesgos. Una joven miente a sus padres para ir a una fiesta donde las/los adolescentes consumen alcohol, manejan en estado de ebriedad y como resultado ocurre un accidente automovilístico donde fallecen (por coincidencia 'divina') los padres de la niña que mintió en un comienzo.

El discurso elaborado durante la charla estuvo marcado por premisas morales, de sanción y de criminalización, lo que queda reflejado en el siguiente mensaje que el carabinero realiza a las/los niños, en referencia al bullying:

"cuando ustedes son sometidos por estos niños (acosadores), lo que tienen que hacer en primera instancia es decirle al profesor y el profesor está obligado a dar a conocer, porque hay protocolos claros y precisos que tienen todos los estamentos. El colegio en sí, tiene un protocolo, ellos tienen claro cómo reaccionar cuando captan a un niño que comete bullying. Llaman al papá en primera instancia, hablarán con él y posteriormente si llega a seguir insistiendo en esta situación, denunciarlo. Lamentablemente ustedes son menores: juzgado de familia. Y si son mayores de catorce años, en este caso, la fiscalía, porque ya tienen responsabilidad, porque ustedes ya pueden valerse por sí mismos".

(Notas de campo nº 17 11.11.2014)

Acto de carabineros: *Para esta actividad se suspenden todas las actividades escolares para que las/los estudiantes, familiares y todo el personal asistan al show artístico. El acto se inicia con una muestra de adiestramiento canino-policial, donde se utiliza un figurante*[78]*, quien simula ser un delincuente que roba a una persona y donde un carabinero transita con su perro policial. El animador le pide a las/los niños que describan al delincuente para que el carabinero lo pueda atrapar.*

Me llama la atención la forma en la que se imprimen ciertos rasgos y características de 'los delincuentes', en este caso: un hombre desaseado y con vestimenta en mal estado, con pelo largo y gorro de lana. El animador les recuerda a las/los niños presentes, que siempre deben poner atención a personas con estas caracterísitcas, porque pueden ser sospechosos y que deben avisar inmediatamente a carabineros. Posteriormente presentan un número de ballet folklórico y finalizan con una banda de música popular.

El día anterior uno de los carabineros responsables del acto me comenta que este tipo de actividades las realizan como una forma de acercarse a la comunidad para que obtengan mayor información del sector, porque hay mucho microtráfico de drogas.

(Notas de campo nº 18, 13.11.2014)

Obra de teatro "No al bullying, eso no se hace!": *Actividad organizada por el periódico regional, una universidad privada de la ciudad y el DAEM. Es dirigida a estudiantes de primer ciclo básico. La interpretación está a cargo de estudiantes de la universidad organizadora. Representan a 4 escolares, 2 hombres (los buenos) 3 mujeres, donde una de ellas es una estudiante nueva ('víctima' de bullying) y las otras 2 son estudiantes antiguas e interpretan el papel de 'abusadoras'. Ellas se burlan de su compañera por características*

[78] Figurante es un término que se emplea en las muestras de adiestramiento canino para referirse a la persona que representa 'la amenaza', de tal forma que provoque determinadas respuestas en el perro. Un ejemplo frecuente es representar a un atacante para estimular respuestas de ataque y defensa en el perro.

físicas. La actuación me parece sobre actuada y con un guión superficial, donde el mensaje que repiten con un ritmo de consigna es: "No al bullying. Eso no se hace!".

(Notas de campo nº 22 20.11.2014)

***Ceremonia de premiación:** La actividad es organizada por el equipo de inspectoría y tiene como finalidad premiar a las/los estudiantes de cada curso, que hayan destacado por su esfuerzo, rendimiento y asistencia. Esta es financiada por la ley SEP. Los premios entregados son: mochilas azules con leyenda bordada: "alumno destacado y nombre de la escuela". Un set de maquillaje para las niñas y herramientas para los niños de nivel pre-escolar. Para el desempeño destacado en matemáticas, deletreo (lenguaje) y gimnasia, se entregan medallas. Un miembro del equipo técnico directivo me comenta que el criterio de selección para la condecoración es el/la estudiante "que le ha puesto ganas, empuje, motivación, no necesariamente que tiene buen rendimiento. Hay varios elementos disciplinares, pero lo bueno es que se esfuerzan". La persona encargada del discurso, destaca el reconocimiento, pero sobre todo la asistencia durante el año, reiterando que es muy importante para la escuela y que las/los estudiantes se han comprometido con su escuela, para que esta pueda hacer su labor. Destacan la participación de padres y su responsabilidad en la asistencia.*

(Notas de campo nº 34, 11.12.2014)

Estas tecnologías, funcionan como tecnologías del yo, pues su finalidad, es trabajar hacia sus objetivos, a través del ejercicio de poder sobre la elaboración de las subjetividades de las/los individuos. En este caso, se trataría de fines de seguridad ciudadana y de sobrevivencia de la institución escuela, pues los tres primeros eventos apuntan a la prevención de la delincuencia y la ceremonia de premiación estaría orientada a reforzar la asistencia escolar y el cumplimiento de metas por las que la

escuela posteriormente será medida y en consecuencia, reforzada/sancionada. En este sentido, las tecnologías del yo, responden a un ejercicio sofisticado del poder, donde la sutileza es su arma de producción. Este tipo de actividades, enmarcada en un aparente curriculum escolar, tienen como propósito la seguridad ciudadana por un lado, a partir de un enfoque de prevención, específicamente de la delincuencia y del tráfico de drogas. Evidentemente, estas actividades no se realizan en cualquier escuela, sino que en virtud de la información estadística -otro tipo de tecnología- (Baez, 2014) se establecen ciertas poblaciones-objetivos para esta racionalidad de gobierno, que en este caso se trataría de la categoría de vulnerabilidad social y población marginal (expuesta a altos niveles de microtráfico). Por tanto, la escuela se alía con la policía, para en conjunto, 'luchar contra' tales categorías de existencia.

Por otro lado, la ceremonia de reconocimiento, también posee fines políticos no explícitos, ligados a la condicionalidad de los recursos económicos, pues la importancia que se le otorga a la asistencia escolar y el refuerzo a las familias, es una muestra del sistema de financiamiento dependiente del *sistema de voucher*, es decir, donde la subvención se entrega de acuerdo a la matrícula y asistencia que la escuela mantenga sistemáticamente, lo cual, en el caso de esta escuela particularmente, es un desafío que deben enfrentar constantemente.

En la misma línea, su carácter recreativo, es el modo en el que se enmascara su finalidad política, exponiéndolo como una situación despolitizada y desinteresada, o más bien orientada hacia fines de 'convivencia escolar', pero como sabemos, la misma decisión que intenta despojar esta práctica de sus fines políticos, es en sí mismo una acción política (Baez, 2014). Y más aun, como ya me referí anteriormente, entre sus propósitos la convivencia escolar en sí misma, dejaría de ser su interés de gobierno. En este caso, el objeto de gobierno estaría focalizado sobre la seguridad ciudadana (prevención de microtráfico y delincuencia).

Finalmente, los imperativos morales que sostienen los discursos que despliegan dichas tecnologías, traen consigo un reforzamiento poco cuestionador respecto de las condiciones que producen la problemática que la escuela y la política central elaboran dentro de las temáticas de convivencia escolar. En este sentido, se pierde el interés por la individualidad, por la relacionalidad y se apunta a la población, a la biopolítica y a los sistemas de seguridad que se despliegan en torno a ella, donde lo que cuenta es la diseminación de la racionalidad de gobierno, una lógica que naturaliza el aparato disciplinar de convivencia escolar y que enfatiza sobre la responsabilización individual, más que promover una racionalidad de agencia y de transformación, en sujetos que socialmente son situados en un lugar de marginalidad.

Por último, me referiré a una tecnología del yo que la escuela y particularmente la política de convivencia como dispositivo, ha puesto en funcionamiento, me refiero a los talleres extracurriculares, actividades que tradicionalmente se usan en todos los establecimientos educativos, pero que en el caso de esta escuela, vienen a contribuir al aparato de gubernamentalidad de la política de convivencia escolar, mediante el uso de tecnologías del Yo, es decir, mediante el ejercicio de poder de autogobierno, en este caso, en las/los estudiantes.

Escena nº 9: Talleres extracurriculares.

Dentro de la oferta de talleres extracurriculares que las/los estudiantes pueden escoger se encuentran: futbol, voleibol, muralismo, boy scout y banda de guerra. En este caso me referiré a los tres últimos, por su potencialidad y por su funcionamiento en la vida escolar cotidiana, lo que configura un campo específico de subjetivación de las/los estudiantes.

> *Muralismo: Este taller surge de una iniciativa del equipo de convivencia escolar, y es conducido por un profesor licenciado en artes visuales. Está dirigido al segundo ciclo básico y actualmente cuenta con 9 estudiantes (6*

mujeres y 3 hombres). Funciona una vez por semana. Tiene como propósito trabajar y fortalecer la 'buena convivencia escolar'. Específicamente, las/los estudiantes diseñan sus propios murales y son orientados por el monitor, en la técnica. A partir del año 2014, se solicita que se trabajen explícitamente temáticas de convivencia escolar, pues hasta el año pasado, el contenido de los murales había sido de elección libre, sin enfatizar sobre algún tema particular, a lo que el encargado del taller me refiere que es un desafío acoplar el muralismo -como movimiento político-social de denuncia y resistencia- con el enfoque formativo institucionalizado de la "buena convivencia escolar" que la escuela propone.

(Notas de campo nº 13, 21.10.2014)

Fotografía 3.3: Taller muralismo 2013:

Fotografía 3.4: Taller muralismo 2014 con énfasis en "buena convivencia escolar":

Fotografía 3.5: "Protege al indefenso"

Fotografía 3.6: "Juega sano"

Al contrastar los trabajos de muralismo, previos y posteriores, al énfasis en la "buena convivencia escolar", resulta fácil distinguir los modos en que opera y funciona la política. Por un lado, tenemos un muralismo enfocado en generar procesos de concientización y agencia, representados en la frase *"Ríos libres, pueblos vivos"*[79] (ver fotografía nº 3.2), la cual promueve consignas de libertad y de poder de resistencia que la comunidad (en este caso, educativa), puede ejercer sobre un contexto social, político y económico más amplio. Y que además, refleja parte de la historia que tiene la comunidad local donde se inserta la escuela[80].

[79] Esta consigna hace referencia a problemáticas locales que ha enfrentado la región, como por ejemplo "el caso Celco". Demanda judicial que determinó la culpabilidad de la empresa forestal CELCO sobre la grave contaminación al Santuario de la Naturaleza que provocó una muerte masiva de cisnes que habitaban el lugar (http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/medioambiente/animales/celco-pagara-5-200-millones-de-pesos-por-muerte-de-cisnes-en-2004/2014-01-17/091427.html, extraído el 3 de noviembre de 2015)

[80] Esta población surge como alternativa habitacional a un ex campamento y ha sido reconocida por su participación comunitaria. Entre sus logros, se pueden destacar la construcción de la escuela en estudio, el gimnasio de la escuela, el consultorio, un gimnasio para la población, junta de vecinos y actualmente, la construcción de una compañía de bomberos (Registro notas de campo Nº 4, 2.10.14).

Por otro lado, observamos trabajos de muralismo, cuyo enfoque está orientado a la "sana convivencia" o como la política lo enuncia la "buena convivencia escolar" (ver fotografía nº 3.3, 3.4, 3.5), donde los discursos se focalizan en la conducta *sana/insana,* hacia la relación de *víctima* y *agresor*, transformando de este modo, el lenguaje de agencia, resistencia y de espacio político, en un campo discursivo aparentemente neutral, moral, basado en lo bueno y lo malo, lo que constituye sistemas de conocimientos centrados en una suerte de poder pastoral y poder político, puesto que sus premisas fundamentadas en principios morales, sobre el bien y el mal, apela al gobierno de las almas de las/los estudiantes, y por otra, la racionalidad política, centrada en fines de Estado, apela a la formación de una ciudadanía apropiada para nuestra sociedad actual (Lemke, 2011). En este sentido, la racionalidad de gobierno, no apunta a la salvación del alma como el poder pastoral en sus orígenes, pero sí apela a la intervención y dirección de ciertos cánones morales, que en su articulación con principios democráticos neoliberales, conforman un circuito de racionalidad que combina ambas estrategias.
Su metodología participativa, donde las y los estudiantes 'poseen la autoría de los murales (más allá de la conducción del profesor, al servicio de los fines de gobierno que demanda la escuela), consolidan la superposición entre el poder disciplinario y el pastoral, donde el primero referido a la idea de poder político (proveniente de la *polis*) y el segundo referido a la idea de conducción de las almas (proveniente del concepto religioso cristiano) (Foucault, 2008, 2011a; Lemke, 2011), constituyen una tecnología del yo clave para la internalización y apropiación de los discursos *des*politizados de 'la buena convivencia escolar', discursos que funcionan y circulan como producciones de verdad.

Por tanto, a través de una técnica reiterada de microprácticas que circulan en la cotidianeidad de un taller extra-curricular, el trabajo de la política apunta hacia la administración de la comunidad educativa a través de tácticas sutiles, por medio de lo cotidiano y a través del dominio de aquellos espacios que antes eran ocupados exclusivamente por la comunidad, y donde la mentalidad de Estado no lograba permear.

Me refiero al espacio 'comunitario' propiamente tal, que en el caso de la racionalidad de los Estados de bienestar, por ejemplo, donde la centralidad estaba dada justamente en los grandes aparatos estatales y donde lo comunitario, escapaba a sus alcances. En cambio, en esta lógica de gobierno neoliberal, donde la autonomía y la libertad y más aun la sutileza del gobierno, logra penetrar y hace uso de aquellos lugares que antes permanecían en los márgenes. Por consiguiente, resulta coherente que se recurran a técnicas populares como el muralismo para capturar la representatividad de una comunidad, que de otra forma más tradicional, no se vería interpelada a adherir con la nueva gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2009; Youdell, 2011).

No obstante, lo que el Estado y la escuela no consideran, es que dichos discursos neoliberales del 'buen ciudadano', no coincide con el proyecto de gobierno que la comunidad estudiantil y sus familias 'vulnerables' adhieren. Y frente a esto, la confrontación de ambos proyectos es lo que persistentemente, amenaza la identidad institucional de la escuela, a un nivel tal que ésta se ve en cierta forma antagonizada por la misma comunidad, pues su rol de autoridad o hegemónico, ya no tiene la potencia, que hasta hace algunos años atrás, y que es evidenciado a diario con la transgresión o el no respeto por las normas mínimas que impone la escuela (puntualidad, uniforme, asistencia de apoderados a reuniones, acatamiento de los mandatos de la escuela, confrontación de apoderados y estudiantes hacia los integrantes de la escuela, ya sea profesores, inspectores, directivos, etcétera).

> *Boy Scout: Este taller es una iniciativa de tres integrantes miembros del equipo docente y paradocente de la escuela, quienes se han mantenido ligados a la agrupación de boy scout y a sus ramas derivadas, por largo tiempo. Está dirigido a niñas/niños y jóvenes entre los 5 y 16 años que pertenezcan a la comuna en estudio. Si bien este grupo está abierto a la comunidad donde está ubicada la escuela, recibe financiamiento de la Ley*

SEP para su funcionamiento. Desarrolla actividades orientadas al cuidado del medio ambiente y de formación valórica.

(Notas de campo nº 13, 21.10.2014)

Fotografía 3.7: Grupo Scout

Banda de guerra: Este taller, a cargo de un profesor de la escuela, quien además participa como dirigente del grupo boy-scout, tiene como finalidad formar a las/los estudiantes en habilidades musicales vinculadas a marchas militares. Está dirigido al segundo ciclo básico y cuenta con quince estudiantes aproximadamente.

(Notas de campo nº 13, 21.10.2014)

Fotografía 3.8: Taller Banda de Guerra

Ambos talleres (Boy scout y Banda de guerra), muestran una articulación con núcleos comunes entre sí, pues comparten los actores que impulsan y organizan esta actividad, y por otro lado, comparten las raíces de origen: formación con una impronta disciplinaria-militar. Asimismo, ambos tienen como finalidad generar cierta disciplina en los sujetos, bajo ciertos principios morales como responsabilidad, valor por la naturaleza, honestidad, lealtad, entre otros.

El análisis de ambas imágenes, nos hace visible las formas en las que estas tecnologías de gobierno operan. Su sutileza y alcance reiterado de cómo se ejerce el poder disciplinario se puede distinguir en la organización y usos del espacios, la posición que ocupan estudiantes y quienes dirigen, donde pese a autodefinirse como actividades recreativas y al aire libre, mantiene la figura de un adulto que lidera/ordena/disciplina y niños/niñas que aprenden/obedecen. Por otra parte, la disposición de los sujetos. los cuerpos, su organización alineada, retrata los principios disciplinares/militares que dan origen a ambos talleres. Finalmente, el uso del uniforme y los símbolos institucionales (banderas, emblemas tricolor e insignias), constituyen otro elemento icónico que reafirma la forma en que el poder es ejercido y el sustento que ambos talleres otorgan al

proyecto de gobierno. Visto así, en su conjunto, constituyen dos potentes tecnologías de poder y que al igual que el muralismo, en su sutileza y reiteración, funcionarían como tecnologías del yo, pues en su finalidad está la formación de personas, de cierta clase de personas, bajo criterios o supuestos sobre el mundo y sobre cómo los sujetos deben llegar a ser (Foucault, 2008; Youdell, 2011).

Ciertamente, ambos plantean principios disciplinarios en su funcionamiento, se trataría de organizaciones altamente jerárquicas, con leyes (Ley scout) o reglas y roles bien establecidos, regulación del espacio y delimitación en las formas de participación, lo que impulsa a sus participantes a corporizar y a 'encarnar' dichos principios, con el fin de convertirse en los sujetos de gobierno. Para ello despliegan una serie de acciones y discursos que se manifiestan en lo que Foucault enfatiza como autogobierno, y es aquí donde la gubernamentalidad nuevamente se hace parte y opera como una manera de conducción a distancia, es decir, que traspasa el poder de gobierno hacia los mismos sujetos que lo ejercerán hacia ellos y entre sí (Foucault, 2008, 2009; Lemke, 2011; Youdell, 2011).

Estos tres talleres (muralismo, boys scout y banda de guerra) llaman la atención en dos sentidos. En un sentido el muralismo, si bien parece una alternativa que sale de lo tradicional y que podría constituir un espacio político diferente y de mayor resistencia, en las imágenes vemos los discursos que la escuela acciona en su política y que se alinean con la política central de convivencia escolar. Enunciados ligados a *lo sano* "sana convivencia" "juega sano" en contraposición a aquello que es ubicado en el plano de lo *insano* "indefenso", develan un tratamiento de estos asuntos centrados en lenguajes de normalidad-anormalidad estrechamente vinculados a parámetros morales de *lo bueno* y *lo malo.*

En una línea similar, los otros dos talleres (Boy scout y Banda de guerra), contribuyen desde otro enfoque a la política de convivencia escolar, un enfoque eminentemente

disciplinar, donde su máxima expresión es el taller con raíces militares, y cuyos organizadores comparten su participación en el grupo scout.

> *I: ¿Qué es una banda de guerra?*
> *Eduardo: Una banda de guerra son…Una banda militar pero de las escuelas… Se llaman bandas de guerra, así se llaman…Como ese tipo de marchas, disciplina y todo ese tema.*
> *(Especialista de convivencia escolar, hombre 35 años aprox., E13-14.11.14)*

Esta forma de actuar la política configura una tecnología del yo, pues particularmente estos talleres hacen uso de discursos que traspasan el contexto educativo formal y por tanto, se tornan más efectivos aun en su ejercicio de poder, lo que trae como consecuencia un proceso de inscripción de los cuerpos y del *Yo.* Particularmente, apuntan al gobierno disciplinar, donde su objetivo se centra en intervenir y conducir directamente el cuerpo y el alma de los sujetos de gobierno.

III. A MODO DE SÍNTESIS

El dispositivo de convivencia escolar, comprendido como un aparato disciplinario y de gubernamentalidad, ha sido instalado en la escuela y puesto a funcionar, por medio de una compleja red de componentes discursivos heterogéneos. Analicé sus componentes en su particularidad, sin perder su complejidad y su funcionamiento en red, para de este modo elucidar la manera en la que opera la política en el espacio escolar, y los efectos que trae consigo no sólo a nivel de los procesos de subjetivación de las/los estudiantes, sino también de la administración y configuración de la institución escuela y sus actores.

Analizar la política de convivencia escolar como un dispositivo, bajo el enfoque de gubernamentalidad, me permitió desentramar las relaciones de productividad que hay entre los discursos políticos, sociales y económicos, pues justamente la articulación entre

la política de convivencia, la política de seguridad ciudadana y los principios de mercado que regulan el funcionamiento de la escuela, por medio de las políticas de *accountability*, específicamente a través de la Ley SEP y de la superintendencia, permiten comprender la complejidad y efectos que esta particular racionalidad neoliberal provoca en las escuelas.

Por consiguiente, cuando vuelvo a la pregunta inicial que guía esta investigación, cómo se producen las diferencias en el contexto educativo, a partir de la operación de la política pública, puedo decir que más allá del sujeto en sí, de la configuración de ciertas subjetividades ('ser diferente'), la producción de la escuela como cultura que entreteje prácticas, relaciones, sujetos, políticas, bajo cierta lógica de gobierno, conforma una institucionalidad de relaciones (en el caso de convivencia) que elaboran sujetos y prácticas sociales que, al trabajar de un modo sutil y reiterado, se transforman en un espacio de sedimentación de identidades, ya no sólo de estudiantes, sino también de docentes, directivos, administradores, familias e institución escuela, basadas en regímenes de conocimiento y saber que sostienen premisas centradas en principios de normalidad/anormalidad, de individualidad, del buen ciudadano y como veremos en el capítulo siguiente de género, específicamente del 'ser mujer'.

En este sentido, veo una nueva institucionalidad de la escuela, una nueva identidad de la escuela periférica, posición que no ha sido asumida por sus actores, quienes se mantienen en resistencia, sin embargo quienes la habitan como sujetos de gobierno (estudiantes y sus familias), bajo prácticas micropolíticas reiteradas y cotidianas, tensionan los proyectos educativos, que se mantienen bajo este contexto de neoliberalización y pobreza. En el siguiente capítulo veremos la forma en la que las micropolíticas desarrolladas por estudiantes, demandan una nueva escuela, una institucionalidad más local, más situada y que vaya en coherencia con los sujetos que la componen.

CAPÍTULO IV

SUBVERSIÓN EN LA ESCUELA: EL GÉNERO COMO DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

"Reconozcamos por una vez que el mal que tenemos nosotros son las mujeres en la escuela..."

(Integrante equipo técnico-directivo escuela, hombre, 65 años aprox. E-12 9.10.2014)

I. ¿POR QUÉ PROBLEMATIZAR EL GÉNERO?

Un entrevistado me comenta sobre los problemas de convivencia escolar que enfrenta la escuela:

Rubén[81]*:* *... yo le voy a mencionar un hecho súper relevante... Este año, en particular, nos hemos encontrado con la tremenda sorpresa de que las acciones de violencia física y verbal están radicadas más en las mujeres que en los hombres.*

I: *En su opinión ¿a qué se deberá?*

Rubén: *... durante el primer semestre tuvimos cinco peleas, donde se concertaron dentro de la escuela y salieron a pelear en un sitio eriazo cerca de la escuela… **Las niñitas**[82] que peleaban, eran mujeres… lo otro, el trato, el trato a garabatos es más frecuente verlo en las niñas, en mayor cantidad, que en los hombres.*

Los hombres los reproducen igual, pero lo de las niñas es muy notorio. Uno las escucha, los cabros, los chicos varones les dicen un garabato y ellas les dicen tres po', en esa proporción.

(Integrante equipo técnico-directivo, hombre, 50 años aprox. E-11 8.10.2014)

[81] Pseudónimo.
[82] El énfasis es mío.

La preocupación de integrantes del equipo técnico-directivo enuncia "el problema" de la escuela: *Las mujeres.* Estas declaraciones fueron recogidas los primeros días de mi entrada a este dispositivo y sin duda me impactó, me sorprendió. Hoy luego de un año de conocer la escuela, de compartir relatos, entrevistas, conversaciones, puedo reconocer que ha dejado de ser una sorpresa, más bien se ha transformado en una regularidad. Lo que en un comienzo consideré como una denuncia aislada, exagerada y anacrónica sobre la idea de las mujeres, conforme iba adentrándome más en la escuela, esta idea se iba reafirmando hasta convertirse en la denuncia mayor: *El problema son las mujeres.* Preocupación unánime de la escuela y en cierta forma de las/los administradores. Cuando me refiero a una preocupación general, hago parte de esta declaración a directivos, docentes, profesionales especialistas, coordinadoras/es de programas, estudiantes y paradocentes. Indiscutiblemente, "las mujeres" eran un problema de gobierno para la escuela.

Más aun, Esperaba encontrarme con una concepción más neoliberal y menos conservadora sobre los asuntos de género, es decir, eso que McRobbie (2007) nombra 'la farsa post-feminista' (*post-feminist masquerade*), donde la cuestión del género estuviera orientada hacia una visión de la mujer como potencialidad económica, de productividad, de consumo y a la vez con un sólido régimen moral. Y justamente los esfuerzos por gobernar el género se orientaran hacia esa línea (mujer líder, independiente económicamente, atractiva), pero resguardando los principios heteronormativos morales (recatada, femenina).

En un país fuertemente conservador como Chile, pero a la vez extremadamente neoliberal, me imaginaba la escuela, la nueva escuela neoliberal, orientada a potenciar dichas premisas sobre el género, más que continuar reafirmando, sin cuestionamiento alguno, premisas patriarcales arcaicas y sexistas como las que expondré en este capítulo.

McRobbie (2007) sostiene que en la actualidad, los países neoliberales celebran y promueven el denominado 'nuevo contrato sexual', donde la regulación o la gubernamentalidad del género focaliza sobre las mujeres jóvenes, promoviendo una construcción de subjetividades de mujeres exitosas, competitivas, con atribución de capacidades o 'jóvenes trabajadoras' ('*global girl'*) y con ello una supuesta ganancia de libertad. No obstante, discursos como los que abren este capítulo, me llevan a pensar en un escenario ciertamente particular: Chile, un país extremadamente conservador y fuertemente neoliberal, que tiene por principio la libertad individual ante todo, sostiene una construcción del género *'glocalizada'*.

Rose et al (2009), desde los estudios de gubernamentalidad, justamente se refiere a esta mixtura o ensamblaje de racionalidades de gobierno, particularmente entre una mentalidad neoliberal y una neo-conservadora, donde su interrelación devela el carácter no trascendental o de superestructura del neoliberalismo, y donde si bien se puede pensar como uno de los órdenes hegemónicos de nuestras sociedades occidentales, su recurrencia a elementos neo-conservadores puede ser considerada como una táctica o tecnología que busca un determinado fin de gobierno; interrelación que me condujo a preguntas como ¿para qué se gobierna el género? ¿qué se gobierna cuando se habla de género? o más preciso aun ¿por qué el foco de gobierno son las mujeres? y ¿qué problema se elabora a partir de la mujer como objeto de gobierno?. Estas interrogantes son algunas de las que intentaré desamarrar en este capítulo.

Tomando el enfoque sobre la construcción del problema de la política (Bacchi, 1999), resulta interesante analizar el género como categoría y preguntarme sobre la racionalidad de gobierno que subyace a los discursos que circulan en el contexto escolar y la manera en que se articula su elaboración con la mentalidad de Estado. En este sentido, me cuestiono ¿qué es lo problemático de las mujeres? o ¿por qué llega a convertirse el género en una de las principales causas de los problemas de convivencia escolar? e incluso, ¿cuál es la identidad de género normativa que acciona la escuela, especialmente,

el imaginario de ‘mujer’ y de ‘niña’ que la escuela se propone dentro de su proyecto ético-político? ¿cuáles son los discursos que elaboran la categoría de ‘las mujeres’ que circula en la escuela, específicamente de ‘las mujeres jóvenes’ y su articulación con una identidad de sujeto ciudadana neoliberal? a su vez, ¿cuál es la idea de ‘hombre’ y de ‘niño’ que la escuela en su defecto inscribe?. Este modo de interrogar los discursos me permitió dar un giro en aquello que las/los actores identifican como problema y analizar la articulación de la política con esta forma de representar o más bien de producir el problema del género, es decir, la racionalidad de gobierno que tiene como objetivo la cuestión del género. Pues como se puede inferir de los fragmentos discursivos expuestos, la construcción del problema que para ellos representa la política de gobierno, se centra en la mujer, y por tanto se entiende que sus acciones de intervención (tecnologías de gobierno) se focalicen en las mujeres/niñas de la escuela y su necesaria transformación, lo que constituiría –a sus ojos– la solución del problema.

Asimismo, analizar la política desde este enfoque, me orienta a indagar sobre las formas de visibilidad (Dean, 2010), es decir, aquello que se incluye, pero más aún, lo que no se incluye dentro de la política, aquello que permanece sin cuestionar (Bacchi, 1999). Desde esta perspectiva, la pregunta más previsible que puedo hacer es, si las mujeres son incluidas dentro del problema o más bien definen el problema –lo delimitan– ¿qué hace que los hombres permanezcan en un lugar de menor cuestionamiento?. No puedo afirmar que dentro de las causas de los problemas de convivencia escolar los estudiantes hombres permanezcan al margen, sin embargo, algo ocurre (como intentaré exponer en este capítulo), que los niños son menos responsables o más bien, es más aceptable su conducta violenta, y más aún, cuando dicha conducta se construye como un efecto o resultado de otro elemento que vuelve a focalizar en las mujeres, me refiero a la familia y su etiqueta ‘disfuncional’. Veremos la forma en la que la escuela elabora el problema de la política de convivencia escolar, a partir de la articulación entre género-clase social-familia, problema que deberá incluirse como objeto de gobierno, para ser resuelto y de esta manera, ‘subsanar’ la convivencia escolar de la escuela.

Por consiguiente, en este capítulo analizaré cómo la problemática del género se articula con sexualidad, cuáles son las ideas, valores y principios que sostienen las políticas y lo político sobre el género y la sexualidad y cómo a partir de la gestión del género se subjetivan los cuerpos de las/los estudiantes, y qué micropolíticas y tecnologías de seguridad se despliegan con el propósito de garantizar el cumplimiento de dichos discursos. En síntesis, expondré el funcionamiento performativo de la política enfocado sobre el dispositivo del género.

Para analizar el género, como problemática de la política, necesariamente debo referirme a su articulación con las nociones de cuerpo, sexo y sexualidad, pues considerar al género, meramente como una construcción cultural no es suficiente para dimensionar su complejidad en cuanto a su carácter performativo, donde tal como nos señala Butler (2012a), la performatividad no debe ser comprendida como un acto aislado y "deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra" (p.18). Por tanto, la complejidad del género es el efecto y bajo la superficie o dimensión discursiva sobre la que actúa, sea esta como cuerpo y como sexo.

Butler en su obra *"El género en disputa"*, nos plantea la subversión del género y la dislocación de las miradas hegemónicas, patriarcales encadenadas a sexo y deseo (Butler, 2007). Particularmente, nos advierte sobre los efectos y riesgos de una política identitaria asociada a los principios de universalidad, pues sostiene que fijar la categoría del género a sexo (hombre y mujer) y deseo (heterosexual), ha conducido a ignorar e invisibilizar "la multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas" sobre las cuales puede ser producida la categoría *mu(jer)es* (Butler, 2007: p. 67) por ejemplo.

Butler (2007) propone comprender el género en su complejidad "cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo. Así, una coalición abierta creará identidades que alternadamente se

instauren y se abandonen en función de los objetivos del momento; se tratará de un conjunto abierto que permita múltiples coincidencias y discrepancias sin obediencia a un *telos* normativo de definición cerrada" (p.70)

Youdell (2005), en su investigación etnográfica nos muestra cómo la constitución de subjetividades de estudiantes secundarias se produce por medio de la articulación sexo-género-sexualidad y cómo dicho encadenamiento configura sujetos más allá de estas categorías de identidad, es decir, determinan las posibilidades y restricciones que las y los estudiantes pueden llegar a accionar.

El sexo como categoría discursiva arbitraria y artificial (no natural), se ha empleado como una de las prácticas regulatorias esenciales sobre el cuerpo, donde este último se asume en su materialidad, como objeto de gobierno, cuyo fin es la regulación de las conductas que se establecen como socialmente legítimas, y que responden a un proyecto de sociedad que se implementa en el tiempo. Visto así, el sexo es "una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir –demarcar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla" (Butler, 2012a, p. 18). De este modo es importante delinear los efectos performativos del sexo como entidad discursiva, pues su fin regulador, conforme a cierto régimen normativo, no obra sobre el cuerpo de un modo irracional, sino muy por el contrario, actúa como garante de un propósito único y definido, materializar la diferenciación sexual. Pero no cualquier proyecto sirve a este fin, pues la gobernabilidad del cuerpo ha sido capturada por cierta relación hegemónica, dominada bajo principios heteronormativos que definen y establecen aquello que cuenta como femenino y masculino en función de conductas que son propias del 'ser mujer' y 'ser hombre', considerando así al sexo como un 'dato' de prescripción natural.

Asimismo, aludo a la intersección entre feminidad y sexualidad, la cual puede ser comprendida de acuerdo a la propuesta teórica de Butler en referencia a la "matriz

heterosexual" (Butler, 2006), término que problematiza los usos del género en función del aseguramiento de la heterosexualidad.

En el contexto escolar, el género funciona como un dispositivo de regulación y aseguramiento de dicha matriz, pues como expondré en este capítulo, actores educativos ponen a circular y sostienen discursos que sedimentan dicha intersección (feminidad-sexualidad), mediante el uso de tecnologías de seguridad que no sólo se circunscriben a la norma o a ciertos artefactos, sino también a actores educativos que funcionan como vigilantes y "policías" [83] del género, sosteniendo nociones hegemónicas de heterosexualidad.

A partir de esta articulación (sexo-género-sexualidad), problematizaré el género en la escuela. Esto me servirá como punto de partida, para analizar cómo dicho dispositivo se asume y se gestiona, en tanto dinámicas de poder, y donde la política, ya sea intencionada de manera oficial o sutilmente, se convierte en un espacio de disputa, donde se confrontan discursos que actuarán y materializarán en particulares subjetividades, las que podrán configurarse desde posiciones de sujeción o bien de subversión, en respuesta a aquellas normas que definen la viabilidad de los sujetos bajo premisas de inteligibilidad cultural.

Las implicancias de este régimen regulatorio, basado en principios heteronormativos de diferenciación sexual, actúa justamente bajo un carácter diferencial, es decir, no sólo establece lo que se imprime dentro, lo habitable, viable o legítimo, sino que delimita lo abyecto, aquello que debe ser excluido y rechazado por todos y todas, en tanto las/los sujetos busquen habitar el espacio de legitimidad social. En este sentido el género junto

[83] Empleo el término *policía* propuesto por Foucault (2006), el cual alude al 'arte de gobernar', a la forma de gobierno de tipo descendente, cuyo elemento clave es la economía, es decir, "la manera de manejar como es debido a los individuos, los bienes, las riquezas" (p. 119), con el fin de incrementar las fuerzas del Estado. Por tanto, lo distintivo de esta forma de gobierno es su nivel de alcance de transmisión, vale decir, desde el gobierno del Estado hasta la conducta de los sujetos y hará uso de diversos campos de acción (ciudad, reglamentación, disciplina y comercio) (p. 390).

a su entretejido de formaciones discursivas, como dispositivo performativo, se constituye como una esfera de identificación, de sujeción, es decir, en un relación hegemónica, y logra de este modo funcionar como una tecnología de regulación y de control social (Butler, 2007, 2012a). Bajo esta mirada, planteo la imposibilidad de asumir una ausencia de políticas de género en la escuela, y por tanto relevo la necesidad de examinar la política en su operación sobre la inscripción del género para luego problematizar la producción de las diferencias, en este caso, las diferencias de género y la diversidad sexual, y cómo a partir de estas dos categorías de identidad se explican otras diferencias, como son las de clase social y de ciudadanía neoliberal.

En este sentido, creo relevante recurrir al contexto, volver a situar y revisitar mi experiencia en la escuela, pues tal como nos señala Youdell (2006), situarnos permitirá introducirnos en una multiplicidad de significados y perspectivas que existen (se producen) en él, sin abandonar la idea de creación del dato como material interpretativo y mi implicancia en dicha elaboración (Youdell, 2006). De este modo, la reflexividad crítica (Pillow, 2003) que me aporta la experiencia, es sin duda una riqueza para el análisis, una oportunidad para interrogar y problematizar la producción del género.

Bajo esta perspectiva, hago uso del relato tanto de las/los participantes de la investigación, como de mi propio relato (reconozco que mi palabra permanece presente en los relatos de los otros/otras, así como ellos son llamados a actuar en mi palabra), con esto no me pongo al margen de la investigación, sino muy por el contrario, asumo mi implicancia y mi autoridad dentro de ella y de la producción del conocimiento que derive de esta. Recurro a ciertos fragmentos discursivos de participantes y a algunas escenas que creo pueden retratar lo que pretendo elucidar aquí. En este sentido, enfatizo que el 'dato' que aquí expongo, no ha sido recolectado, sino más bien generado, y desde aquí comparto la insistencia que Youdell (2005) releva sobre este proceso, "aquellos datos generados pueden ser interrogados en orden a identificar las prácticas discursivas implicadas en ellos y la fuerza potencialmente constitutiva de estos" (p. 254).

II. EL PROBLEMA DEL GÉNERO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

En primer lugar me interesa desanudar la racionalidad de gobierno que subyace a la política de género que opera tanto en la mentalidad de gobierno y que se materializa en el texto de la política, como en la escuela, a partir de las prácticas que se generan. Al analizar la política educativa desde un enfoque sobre la construcción del problema (*What's the problem?)* (Bacchi, 1999), la interrogo respecto de las bases y supuestos que la sostienen, con el fin de elucidar cuál es el problema que la política instala como dado –esperando a ser identificado y abordarlo– y sobre esto, preguntarme cuáles son los efectos de pensar el problema de esta manera. Más específicamente, cuál es el problema que intentan abordar las políticas educativas de género, cuáles son los supuestos que subyacen a la idea de mujer y de hombre en el contexto educativo y cuáles son las implicancias que traen consigo comprender el problema de este modo en relación a la toma de decisiones por parte de las/los actores educativos, cuáles son los sujetos que la política nombra y los que deja fuera, quiénes actúan como garantes de tales discursos, la puesta en acción de ciertas prácticas de intervención y de aseguramiento, y cuáles son los aspectos que no considera y excluye la política al construir el problema.

En síntesis, analizar la política problemáticamente involucra una mirada conjunta entre la construcción discursiva que la política propone (construcción del problema) y la actuación o implicación de sus actores.

La implicancia del sujeto: sujeción/actuación del género en la escuela

En la construcción del problema que la escuela elabora respecto de la convivencia escolar, 'las mujeres' se relevan como uno de los factores clave que perturban la cultura y el funcionamiento de la escuela. Articular los asuntos de convivencia escolar y género, ignora o bien aparta de la discusión, otros factores que para la escuela y su política sobre

género no requieren atención. Por ejemplo, dicha particularidad no incluye dentro del problema a los hombres, por el contrario estos son excluidos y puestos en un lugar de privilegio, aun cuando parte de la problemática escolar se centra en la conducta sexual precoz de sus estudiantes, no obstante a la hora de delimitar el problema éste sigue siendo un asunto propio (singular) de las mujeres.

Esta forma de construir el problema, revela la mantención de discursos tradicionales sobre la producción de género, específicamente desde un régimen heteronormativo, pues al focalizar sobre las niñas el problema de convivencia escolar, instala un sentido de *mujer* a partir del déficit y de la desviación, y la omisión del significante *hombre* trae como efecto el aseguramiento de la jerarquía hombre/mujer (no problemático/problemática). racionalidad que demanda el despliegue de un conjunto de tecnologías de seguridad que vigilen, gestionen y normalicen (de ser necesario) aquellas conductas que transgreden la matriz heteronormativa.

Asimismo, otro factor o dimensión que se incorpora en dicha racionalidad, es la clase social, más específicamente la categoría de 'vulnerabilidad' como parte del problema, de la cual se derivan ciertos supuestos morales que aluden a un determinado ideal de familia, con una estructura tradicional (madre, padre, hijos), basados en el matrimonio heterosexual, particulares estilos de vida (hábitos de estudio, de tiempo libre, de autocuidado) y de relación (estilos de comunicación y resolución de conflictos), que a ojos de las/los actores educativos en el contexto en el que está inmersa la escuela, esto no se cumple según parámetros socialmente preestablecidos y por tanto se convierte en un problema que debe ser intervenido y resuelto. Todo esto se plasma en los siguientes fragmentos:

> *"…Con lo que ven en sus casas, porque yo todo lo relaciono, porque soy sistémica… Y yo cada vez que veo un caso, no lo puedo ver aislado, yo lo tengo que ver a nivel familiar también y su contexto, y dentro de las familias se resuelven así los problemas, con gritos con peleas… ya la mamá y los*

papás ya no son [matrimonio][84]*, sino que son parejas, o de repente es la pura mamá* [madre soltera] *y que las parejas van cambiando como muy seguido* [activa sexualmente] *y eso hace que haya mucha violencia en la forma de resolver conflictos en la casa, yo creo que de ahí parte todo, en la familia."*

(Profesional especialista, mujer, 40 años aprox., E-24 3.12.14)

"…¿Cómo ha cambiado la sociedad… cuántos separados somos hoy? miles, ¿cuántas familias que no tienen una constitución que le permita parecerse a la normalidad de una familia?… ¿cuántos papás y mamás que trabajan que dejan que los niños un poco se eduquen solos con lo que le dan en la escuela?… hoy día si tu miras los juegos de los jóvenes, ningún chiquillo juega ni al trompo, ni al emboque, ni a cosas simpáticas, sino que juegan sólo a cosas electrónicas de una violencia extrema y eso se refleja en su comportamiento de inmediato… los héroes de antes versus los héroes de hoy. Tarzán no era ni mujeriego, ni le pegaba a nadie, era un gallo el descueve. En cambio hoy día el héroe mata a diez mil, nadie le pega a él, porque él le pega a todo el mundo, y tiene todas las mujeres que… Entonces esos ejemplos de la cotidianeidad, van repercutiendo en el quehacer de los niños comunes, los programas de televisión extremos, tú vez esa basura de la tarde por ejemplo, a lo que los chicos son sometidos, nos deseduca todo, eso lo metes en una juguera y eso es la falta de convivencia…"

(Administrador escuelas, hombre, 60 años aprox., E-1 23.05.14)

Pensar el género de esta manera, demanda la necesidad de ampliar la mirada en su problematización. Por esta razón, recurro a la perspectiva *after-queer* como un modo de complejizar el género como dispositivo, y cómo éste trabaja en la regulación de conductas que trascienden a la intersección género-sexo (Talburt & Rasmussen, 2010). Más específicamente, la construcción del problema de convivencia escolar, basada en la articulación, género-clase social-sexualidad, evidencia lo que Charles (2010) rescata del enfoque *after-queer*, particularmente la nueva imagen que el neoliberalismo promueve respecto de las mujeres, representada en una figura femenina, joven, auto-determinada (en relación a su independencia económica y autonomía sobre la toma de decisiones),

[84] El uso de corchetes lo empleo para enfatizar sobre lo no dicho.

responsable por su propio bienestar, pero que a la vez contribuye al bienestar de la nación y que mantiene la cualidad del cuidado por el otro con foco en la caridad (cuidar al menos privilegiado).

Desde esta mirada y a partir de los discursos que circulan en el contexto analizado, me pregunto sobre los supuestos que subyacen a la actuación de la política, pero ya no sólo me cuestiono sobre temáticas de género o de las mujeres especialmente, sino que me intereso por las ideas y premisas que la política en su actuación produce e instala acerca de la familia, la pobreza y la categoría construida sobre el significante *vulnerabilidad*; me pregunto cómo los actores analizan y problematizan dichos factores, cuáles son las articulaciones que se entretejen en dichas dimensiones y las implicancias de las mismas, para de este manera comprender las técnicas que la escuela elabora y despliega para la gestión del género.

Pero antes de llegar a ese punto me gustaría focalizar sobre la política como documento, pues me interesa analizar qué rol juega la política en esta forma de construcción del problema, qué discursos pone a circular, cuáles son los supuestos que comparten, qué posición adopta la política, qué tipo de articulaciones establece con la escuela, una articulación más bien productiva o de negatividad frente a lo que la escuela elabora como problema.

Del sujeto, sus garantes y las tecnologías de la política

Al revisar las políticas educativas chilenas, rápidamente nos damos cuenta que su racionalidad se centra en la equidad, donde el marco jurídico-legislativo vigente se aboca hacia la equiparación principalmente en el acceso a la educación. Tal como lo

expuse en el primer capítulo[85], actualmente, las políticas de género a nivel educativo se han interesado en cautelar el acceso y permanencia de las mujeres en la escuela. Es así como encontramos leyes sobre la no discriminación por sexo, orientadas a la prevención del embarazo adolescente y leyes garantes de derecho para estudiantes embarazadas y/o madres. Ahora bien, me parece relevante ahondar en aquellos documentos que se elaboran a nivel central y se distribuyen en las escuelas como una forma de gobierno a distancia, donde las/los actores educativos, tanto administradores de la política, como actores locales, asumen la misión de materializar tales discursos, que hasta su distribución, permanece en un dominio más bien retórico, configurándose ya sea como sujetos o actores de la política, o incluso ambos.

Pese a los avances y tensiones que la política intenta generar sobre el enfoque tradicional de género, esta deja de considerar otros elementos discursivos clave que reproducen el régimen heteronormativo, principalmente me refiero a la racionalidad técnico-instrumental que la política emplea en su elaboración del problema. La política educativa chilena aborda la cuestión del género bajo tres principios fundamentales: discursos de equidad, enfoque de igualdad de derecho y respeto por las diferencias sexuales. Por una parte, esto refleja un enfoque sociológico en su elaboración del problema, pues los discursos centrados en equidad, tal como nos advierten algunas autoras (Ahmed, 2007; Popkewitz & Lindblad, 2000), dan cuenta de una racionalidad positivista y reduccionista, que en el caso del género se centra en metas de acceso y participación de las mujeres, en cuya lectura se infiere que el problema, sigue estando en las mujeres, por tanto se mantiene presente la idea de situar el problema en un estatus de déficit.

Por otra parte, al revisar algunos documentos de políticas educativas de género (MINEDUC, 2012a, 2012c, 2013a), podemos distinguir ciertas huellas de un enfoque

[85] Ver sección 'Las políticas de género: la disputa por la equidad', Capítulo I. subíndice 3.4 *Las políticas marginales e invisibles: Género, Interculturalidad, Migración*

constructivista social, el cual enfatiza no sólo en el estatus de déficit de la mujer, sino también hace alusión (aunque en menor medida), al estatus de privilegio del cual gozan los estudiantes hombres. Esto se observa en el siguiente fragmento:

> *"Otra forma habitual de discriminación de género, que puede aparecer como inocente y bien intencionada, se manifiesta cuando las y los docentes presentan mayor atención a los estudiantes de sexo masculino o interactúan más con ellos, esto bajo la justificación del interés que demuestran o porque son más inquietos y demandan mayor atención"*
>
> *(MINEDUC, 2012a, p. 21)*

Pensar el problema desde una perspectiva técnico-instrumental, con foco en la inequidad de la mujer, es construirlo como un problema social (Bacchi, 1999), donde lo que cuenta es algo que ciertamente se puede identificar, delimitar o hacer inteligible (mediante el uso de datos estadísticos como el caso de acceso a la educación y el desempeño educativo), para en un paso posterior, plantear ciertas medidas de cambio que deben ser implementadas en los contextos educativos, con el fin de avanzar hacia la resolución de aquello que se elabora como problema.

En este sentido, las estadísticas sobre acceso y permanencia en el sistema escolar, funcionan como una de las tecnologías de gobierno que influyen y demarcan el problema. Aun cuando, las cifras, cada vez son más auspiciosas, se mantienen como el sistema de conocimiento validado y relevante para las/los elaboradores de dichas políticas, ignorando otros asuntos que pueden ser más preocupantes en esta etapa, como por ejemplo las menores oportunidades de aprendizaje de las estudiantes respecto de sus pares hombres. Esta biopolítica (la estadística), como nos advierte Baez (2014), constituye una de los sistemas de razón principales de la gubernamentalidad moderna, cuyo efecto o fin (no estoy segura de que funcionen por separado), es despolitizar el espacio de gobierno, que en el caso del género, al trasladar la atención al 'dato,' oscurece las condiciones de producción de la desigualdad de género, la microfísica del poder que opera en el espacio cotidiano.

Asimismo, en este proceso de delimitación del problema, si bien se reconoce y se asume su carácter de construcción social, se ignoran aquellos factores o elementos discursivos que se dejan fuera, y por tanto no llegan a considerar sus efectos (Allan, 2003; Bacchi, 1999). Más aún, el enfoque basado en la construcción del problema, demanda la necesidad de un análisis más comprehensivo respecto de las relaciones de poder en juego y de los sistemas de razonamiento (conocimiento-saber) que subyacen a dicha elaboración del problema (Bacchi, 1999). Bajo esta óptica, la política, al no considerar las relaciones de poder inscritas en su construcción sobre el problema de la situación de inequidad de la mujer, al no poner suficiente atención en la mantención del estatus privilegiado del género masculino, no alcanza a desafiar el orden que retóricamente pretende modificar. Es decir, aun cuando los documentos alientan a cuestionar un régimen binario y sexista de género, al enfatizar en una visión de mujeres a partir de la carencia, sin problematizar con mayor profundidad sobre la relación de dicha condición con la posición de ventaja de los hombres en la escuela, la sola enunciación de lo que se pretende cambiar, no llega a tener el efecto transformacional deseado.

Desde el APD, podemos ver que la articulación entre estos tres principios (o significantes), establece un cierto desplazamiento entre sí, donde el género cumple un papel de significante vacío, cuyo intento por capturar los discursos que representan cierto orden o régimen social, viene a ser ocupado por la articulación sobredeterminada entre los discursos de equidad, igualdad de derecho y diferencias sexuales, pues su amplitud de significación, permite hacer un llamado de mayor potencia respecto de la representación de las demandas sobre el género, posibilitando el triunfo de los discursos de equidad de género, desde un enfoque heteronormativo, en cuyas bases se desprende la desventaja de la mujer frente a los procesos educativos, y por tanto acciona un conjunto de medidas paliativas respecto de la facilitación de la participación de las mujeres en sus procesos educativos.

De esto puedo desprender que problematizar el género bajo estas premisas (equidad de género, igualdad de derechos y respeto por la diferencia sexual), es construir el problema sobre ciertos principios hegemónicos de normalización en orden a cumplir con un sistema de mantención de los comportamientos sociales. Así vemos que la noción de género binaria (masculino/femenino) heteronormativa que propone la política, y su nexo con una noción de sexo (marcador biológico), naturaliza y reafirma, más que tensiona, las prácticas que se reproducen en la escuela y que pueden ser leídas como prácticas de mantención y aseguramiento del imperativo heteronormativo.

Más problemático aun, la articulación entre la 'nueva mujer', como sujeto del neoliberalismo y de la globalización, y la mantención de nociones de heteronormatividad, se articulan de un modo productivo, pues al construir la problemática desde las mujeres principalmente, asegura y restringe al género bajo dichas premisas, coartando la posibilidad por un lado, de cuestionar el poder performativo de este dispositivo y por otro lado, de reinscribir una nueva política de género, una que visibilice las relaciones de poder en juego y su rol en la construcción de la organización social.

Tal como señalé anteriormente, mi interés no es hacer una genealogía de las políticas educativas, no obstante, recurrir a este recurso analítico me permite iluminar ciertas interrogantes que elaboro para la política vigente. Para ello me baso en los trabajos de Bacchi (1999) respecto del análisis genealógico sobre la elaboración de la consigna discursiva de la "inequidad de la mujer" como un problema a ser abordado por la política. En su análisis, sostiene que la creación y vigencia de esta nueva categoría problemática, responde a presupuestos sobre el mercado laboral, lo que puede evidenciarse en el caso de políticas de igualdad de salario, de acción afirmativa e incluso de las reformas educacionales, las que delinean y fundamentan su pertinencia en función de la desigualdad de los desempeños y de oportunidades de aprendizaje entre hombres y mujeres.

Bajo este argumento, si bien nuestra política educativa no enfatiza explícitamente respecto de la desigualdad de la mujer en el área de participación económica y oportunidades laborales, el Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2011 – 2020 (PIO) (SERNAM, 2011), destaca como principal desafío, mejorar los indicadores en este ítem, para avanzar hacia una reducción de la brecha de participación entre hombres y mujeres. Más aún, si examinamos dichos indicadores, estos se focalizan en: participación laboral, igualdad de salario, proporción de ingresos promedio y proporción de mujeres en cargos de influencia (p. 11). En tanto en el área educativa, los subíndices siguen focalizando sobre niveles de acceso, vale decir, cobertura (p. 12). Ciertamente, creo necesario precisar que las áreas en las que se focaliza la política chilena, se basan en lineamientos y recomendaciones internacionales de organismos como ONU y PNUD. Incluso, los indicadores que se emplean para la construcción del problema responden a los datos entregados por el Foro Económico Mundial, a través del Índice *Global Gender Gap Report* (2010 citado en SERNAM, 2011), cuya elaboración fue encargada por el mismo organismo internacional.

Visto así, el problema se construye sobre un sistema de conocimiento focalizado en la estadística, la cual como tecnología, tiene como fin configurar cierta realidad social que al ser representada en el 'dato estadístico', supone un valor de 'objetividad' y 'cientificidad' que alimenta la ilusión de la captura de la 'realidad' como tal. De esta manera, el problema lo debemos entender bajo una caracterización de las mujeres como un grupo que posee un estatus social menor, reafirmando las jerarquías de género (hombre/mujer), y cuya manera de revertir tal situación, sería mediante el acceso al trabajo. Para Bacchi (1999) y otras autoras feministas señalan que problematizar los asuntos del género desde la desigualdad de la mujer y específicamente en función del acceso al trabajo, conducen a una mirada restrictiva que ignora asuntos de clase, colonialismo, violencia e incluso explotación sexual (Ruth Levitas en Bacchi, 1999: 68), sobretodo en países categorizados como 'subdesarrollados' (como el caso de Chile), donde el acceso de la mujer al trabajo, por ejemplo, ha sido una situación de larga data.

Ahora bien, si nos centramos en las políticas educativas de género que el gobierno pone a disposición de las escuelas, a través de su organismo central (MINEDUC), podemos ver que el problema que se elabora aquí es nuevamente la desigualdad, ya no sólo pensada sobre la meta de integración o acceso a la educación, sino más bien centrada en la igualdad de oportunidades de aprendizaje entre hombres y mujeres, donde las mujeres son visualizadas en un lugar de desventaja. En este sentido, dicha subrepresentación en el aprendizaje, se identifica como un obstáculo para el ejercicio de su libertad y autonomía, donde una de las causas que se señalan, es la persistencia de estereotipos de género en el proceso educativo y cuya ejemplificación se basa en datos de desempeño en lenguaje, matemáticas y ciencias (mejor desempeño de mujeres en lenguaje en comparación con hombres, quienes obtienen mejores resultado en matemáticas), elección de carreras universitarias (persistencia de un patrón de elección de carreras de cuidado hacia los otros en el caso de las mujeres y de ciencias y matemáticas en el caso de los hombres) y distribución de cargos en el contexto educativo (aun cuando hay una mayor proporción de mujeres profesionales de la educación, la ocupación de altos cargos disminuye significativamente en el caso de las mujeres) (MINEDUC, 2012a).

De esta forma, la desigualdad entre hombres y mujeres centradas en supuestos de discriminación, enfatiza sobre la persistencia de estereotipos y cuya acción se centra en ampliar los modelos de roles en las niñas, reiterando con dicha acción la focalización sobre las mujeres, y donde las metas a alcanzar se construyen en función de la posición de los hombres. Pensar la política de este modo, puede ser vista bajo una racionalidad asimilacionista (Bacchi, 1999), pues lo que se cuestiona es la subrepresentación de la mujer, sin problematizar cómo el hombre llega a posicionarse y mantenerse en dicho estatus de ventaja y de principio normativo. Con esto no propongo como salida, una lógica de nivelación hacia abajo, sino que la configuración imaginaria (ideal) del ser mujer, queda nuevamente supeditada a lo que hasta ahora se ha construido bajo un lenguaje masculino. Esta forma de pensar el problema me conecta y me permite comprender los efectos que luego enfrento en mi experiencia etnográfica, donde las/los

actores educativos, sin actuar deliberadamente bajo los lineamientos de las políticas oficiales, accionan prácticas discursivas coherentes con las oficiales, que mantienen y reafirman el régimen binario y jerárquico del género (hombre/mujer).

Este nivel de permeabilidad no intencionada de la política, que aunque no logra imprimir fielmente sus discursos oficiales (fidelizar su implementación), éstos permanecen vigentes y activos en el contexto educativo. Este modo de operar, analizado desde el marco de gubernamentalidad, sería valorado como una racionalidad altamente exitosa, dado que al distinguir su 'no intencionalidad' y a la vez 'potencialidad de permeabilidad', refleja una de las tecnologías clave que se emplean en nuestras sociedades neoliberales: el autogobierno.

El mismo fenómeno, desde la perspectiva de APD, puede ser reconocido como efecto del *significante vacío*. Anteriormente hice referencia a esta noción de intelección que nos propone Laclau, donde el significante vacío alude a un cierto término que captura una relación de equivalencia, reduciendo a la vez sus múltiples particularidades, para conformarse como un discurso hegemónico (Laclau, 1996). En este sentido, el género pasa a ocupar el lugar de significante vacío, pues su potencialidad no radica ciertamente en el contenido discursivo del texto de la política, sino que en los principios que intenta sostener (equidad, perspectiva de derecho, diferenciación sexual, convivencia escolar), cuya articulación o más bien sobredeterminación, permite entretejer y representar múltiples discursos, pudiendo así comprender la posición de distanciamiento de la política "oficial" de género, por parte de los actores educativos. Sin embargo, la política de género se mantiene funcionando y trabajando como veremos más adelante.

Por otra parte, considero que al focalizar sobre la eliminación de estereotipos de género, se corre el riesgo de reafirmar la idea de las mujeres como un problema. Pues aun cuando la política intenta, bajo un lenguaje sutil, abordar estos asuntos sin aludir directamente sobre las mujeres (tanto en la problematización como en sus orientaciones

e indicaciones sobre el uso de una pedagogía con enfoque de género), dicha construcción finalmente sitúa a las estudiantes en una condición de déficit o al menos de visibilidad afirmativa, cayendo a veces en otras formas de estereotipos:

> *"Cuando se piensa en una persona dedicada a la ciencia, la imagen que viene a la mente es un hombre*[86] *mayor, desaliñado y abstraído en un libro o trabajando en un laboratorio. Esa imagen puede parecer poco atractiva para una joven. Sin embargo, además de Marie Curie, es posible investigar Premio Nobel de ciencias más cercanos en el tiempo como Linda Buck, para que una joven pueda encontrar referentes de su propio sexo que les devuelvan una imagen femenina del mundo científico".*
>
> *(Orientaciones de género espacio educativo, MINEDUC, 2012a: 18)*

Sin duda uno de los principales cambios que ha promovido la política de género a nivel escolar, ha sido cuestionar el lenguaje universal, bajo el empleo de términos masculinos ("alumnos", "profesores", "niños") como lenguaje genérico, en cuya transformación la política insta al uso de un lenguaje inclusivo (las y los estudiantes, las niñas y los niños, etcétera). Sobre esta nueva mirada subyace como supuesto, la remoción de un lenguaje sexista (con el cual estoy plenamente de acuerdo), sin embargo, este tipo de reformas sostienen una idea más bien de tipo instrumental, puesto que al tratar el lenguaje como una herramienta que puede generar cambios transformacionales en sí mismo, ya sea hacia la liberación o hacia la represión, sin profundizar en las condiciones de producción de base, no llegan a conseguir dicho propósito. En este punto Bacchi (1999), destaca la contribución de las teorías postestructuralistas, las cuales hacen visible las implicancias de considerar al lenguaje como medio o como discurso, pues ver el lenguaje desde un enfoque racionalista-instrumental es asumir que este en sí mismo es sexista o que existe una relación isomórfica entre significante y significado, y en cambio considerarlo como un sistema lingüístico que funciona como las bases para la producción e interpretación

[86] El subrayado lo empleo para enfatizar el lugar de privilegio/dominancia del hombre y el lugar de desventaja de la mujer.

de un conjunto de afirmaciones relacionadas, trae como efecto y sostiene las diferentes categorizaciones y posiciones de hombres y mujeres.

Desde aquí podemos entender la insuficiencia e imposibilidad que traen consigo cambios en la retórica (sin menospreciar el poder que tiene el emplear determinados lenguajes o términos), actuando como si se pudiese alcanzar un lenguaje neutro. Más bien, lo que planteo y que responde a uno de los propósitos centrales de esta investigación es cuestionar los lenguajes en uso con el fin de evitar significados esencialistas o asumidos como dados e incuestionables.

Volviendo a la idea de las y los sujetos/agentes que actúan la política, uno de los garantes de los discursos oficiales en los que se centra la política educativa es el/la docente, quienes son reconocidos como motores centrales del aseguramiento de la política en el contexto educativo. Y en esta línea, se señala la necesidad de cambiar la mirada respecto de aquellos discursos tradicionales sobre el género y que la política desafía en su planteamiento. No obstante, levantar esta necesidad en algunos documentos de manera aislada, refleja una mirada racionalista-instrumental, es decir, centrada en la lógica de la técnica, más que instar y enfatizar sobre la introducción de reformas transversales como la incorporación de temáticas o corrientes que problematicen los asuntos de género en el proceso de formación docente inicial y continua. Al margen de esta crítica, rescato la visualización que la política otorga a las/los docentes como actores implicados en la producción del género, pues con esto se asume la imposibilidad de neutralidad de quienes actúan la política, en los procesos de subjetivación de estudiantes, incluso en la construcción del género.

Dicha implicancia es lo que desde un marco de gubernamentalidad podríamos pensar, específicamente desde el autogobierno. La política, como se aprecia en sus orientaciones, plantea ciertos lineamientos y declaraciones de principios sobre el género, en cuya estrategia de aseguramiento propone dos tecnologías centrales: la figura del

profesor/a y el curriculum, a través de la incorporación de los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT) y de los Objetivos de Aprendizajes Verticales (OAV). No obstante, vemos que la intencionalidad "real" de dicha política, se diluye en la superposición con otras que se relevan dentro del sistema educativo (SIMCE, Ley SEP y su sistema de gestión, medición y clasificación de las escuelas, sistema de financiamiento *voucher*, basado en factores como matrícula, retención y desempeños). Esto se evidencia en los discursos de administradores de la política y de actores educativos del contexto local, plasmado en los siguientes fragmentos de conversación con un administrador y una docente:

> *"Mira yo creo que si uno ve lo que aparece en el MINEDUC, los materiales de apoyo, cómo bajarlos a través del curriculum, cómo bajarlos a través de las orientaciones, cómo implementar a través de la Ley SEP?... no se hace nada… los colegios no lo implementan. ¿Por qué? porque lamentablemente a los colegios se les va a medir por sus resultados SIMCE, por la matrícula, por la retención, por la disminución, o sea que no haya repitente. Ese es el éxito del director y lo que va a presentar dentro de su proyecto de cinco años para ganarse el concurso."*
>
> *(Administrador escuelas, hombre, 45 años aprox, E-5 28.05.2014)*

> *"…Pero sí está toda esta parte de la formación ciudadana, la parte de los valores, la parte de la diferencia de género; en orientación sobre todo se trabaja harto el tema de la parte sexualidad y afectividad y los comportamientos que existen y las diferencias, pero con cuarenta y cinco minutos a la semana no se puede generar un gran cambio, entonces yo creo que todo aparece en el papel, pero los espacios no están para hacerlo…"*
>
> *(Profesora básica, mujer, 40 años aprox. E-14 13.11.14)*

Este escenario refleja la (supuesta) "libertad" en la toma de decisiones respecto de los énfasis y la intencionalidad que la política, en su actuación u operación tendrá y que queda subsumida a la voluntad de los actores educativos (en el caso de la política de género). Por tanto, desde la gubernamentalidad, esta política opera bajo una doble

intencionalidad discursiva: una retórica y otra políticamente discursiva, es decir, si bien no se puede negar el pronunciamiento y la preocupación por los asuntos de género en las políticas centrales, su éxito en cuanto a la operación de los discursos enunciados en el documento pierde intencionalidad, pues este se diluye en la interacción o disputa con otras políticas. Pero es importante visibilizar que la decisión de accionar o frenar la política de género central depende directamente de las/los administradores de la escuela, lo que en un marco de un sistema educacional altamente restrictivo como es el caso chileno, nos lleva a cuestionar su interés declarado por estas temáticas.

Más aún (y aquí me refiero al carácter políticamente discursivo), esta forma de operación de la política genera efectos negativos sobre los avances que intenta promover, pues al existir dicha política, la demanda por las problemáticas de género a nivel educativo han sido acogidas, es decir, han sido consideradas, no obstante, su actuación al quedar en "libertad" de decisión de los actores educativos, ésta tiene escasas posibilidades de accionarse, lo que no quiere decir que permanezca ausente en el proceso educativo, pues como ya he mencionado anteriormente, el género como dispositivo de intervención es una esfera bajo la cual nuestra sociedad establece la regulación de la conducta de las personas, por tanto lo que ocurrirá es que se accionará un política 'espontánea' o emergente, elaborada de acuerdo a premisas, supuestos y nociones, que las/los actores de forma intencionada o no instalan en su contexto educativo.

Finalmente, vemos cómo la actuación de la política interactúa con los intereses de otras políticas, y tal como sostiene Laclau (1996), desde el APD, la disputa entre distintas demandas o intereses se cerrará momentáneamente según se capture el significante vacío, que en el caso de nuestro sistema educativo ha sido coaptado por los discursos de desempeños de las escuelas. Y desde una perspectiva de la gubernamentalidad, dicha relación hegemónica ha sido alcanzada y mantenida bajo un sistema de aseguramiento que interrelaciona políticas basadas en una fuerte rendición de cuentas (*accountability*),

intensificación de las mediciones y un curriculum centrado en estándares. Por tanto, más allá de contar con una política de género, en tanto documento, su relevancia será disuelta en este escenario de disputa de un sistema educacional de mercado, donde el género, desde estos enfoques no representa un asunto de gran interés.

Lo anterior lo sostengo desde un análisis de la política como documento, sin embargo, visto desde la complejidad de la política en tanto discurso (su operación en la escuela y para la administración), el género es valorado como un asunto de interés en la mentalidad de gobierno. Ciertamente, ocupa un lugar central en el contexto local. En el intento de la escuela por dar cumplimiento a todas las exigencias impuestas por la política educativa neoliberal, el género se visualiza como un problema que requiere atención e intervención inmediata, pues en dicha afirmación, el supuesto que hay detrás es que las mujeres constituyen un elemento central del problema de la escuela vinculado a convivencia escolar.

En síntesis, creo que el escaso interés o la insuficiente intencionalidad que la política desde discursos oficiales le otorga al género, se configura o abre un espacio potente para la gestión del género como un dispositivo de intervención, cuya política sostendrá una construcción particular del problema, centrada en los discursos propios y compartidos de las/los actores educativos locales (Deleuze & Guattari, 2004; Foucault, 2009; Watson, 2010). En este sentido, podemos pensar la débil presencia de una política de género como un vacío que acentúa la reproducción de los discursos tradicionales heteronormativos, pero al mismo tiempo, podemos interpretar esta brecha como un espacio para la subversión del género. Veremos a continuación cuáles son las implicancias y los efectos que tiene este modo de actuación de la política de género.

III. LA SUBVERSIÓN DEL GÉNERO

¿Cómo vestir los cuerpos?

Escena nº 1: Un Día de educación física (parte 1):

Al preguntarme ¿qué colores habitan la escuela?, pese a que esta pregunta la introduje con el propósito de mirar la piel, mirar más allá de la blancura que tradicionalmente captura nuestra mirada, desvié mi atención a otro tipo de color, a los colores que visten la escuela, al uniforme y específicamente a la resistencia por su uso.

El ingreso diario de las/los estudiantes y el recreo eran perfectos para fijar mi mirada sobre los colores. No fue sorpresa ver como los tonos grises, azules, negros y blancos, coloreaban o más bien le daban un tono a la escuela, pese a que una inspectora me compartía su frustración y la de sus colegas por el no uso del uniforme como una conducta generalizada de las/los estudiantes.

Mientras ella se esforzaba por demostrarme el escaso respeto por el uniforme, aquel espacio de tono gris comienza a ser teñido de otros colores (fucsia, verde, amarillo, rojo, morado, calipso) y me fijo que quienes visten así son más o menos de la misma edad. Pregunto ¿por qué vienen vestidos de otra forma? y la inspectora me responde: ah! esos son de 7º, hoy les toca educación física.

En ese momento me doy cuenta que en los días anteriores, el cuerpo amorfo de las/los estudiantes, hoy tomaba forma, pues tanto mujeres como hombres vestían con ropa más ajustada (buzos, calzas, jeans, pantalones cortos, camisetas ceñidas al cuerpo) y zapatillas de colores. Esa variedad de colores revelaba una identidad antes encubierta, revelaba estilos, gustos, personalidades, en suma: sus cuerpos.

(Transcripción notas de campo nº 04, 2.10.2014)

Butler (2012b) nos llama la atención respecto del significado del cuerpo, al valor social que le atribuimos, al poder que lo esculpe, al poder que subjetiva e imprime el género y la sexualidad, al poder político que ejerce y en el que a su vez se ve implicado en los procesos sociales mediante los cuales se definen las normas culturales. Ese cuerpo que carece de toda propiedad, que se inscribe en la superficie de los eventos (Foucault, 1984 en Ball, 2013, p. 33), que se mueve entre lo público y lo privado, donde se comporta sujeto a y a la vez como agente de, se distingue como un dispositivo clave de la problemática que la escuela tensiona. En este relato quiero hacer la distinción del cuerpo como dispositivo de intervención, para la escuela y como dispositivo de agencia para las/los estudiantes, pues considero al cuerpo como un instrumento no sólo de exposición, sino también de contacto, de vulnerabilidad y en consecuencia susceptible a la textualización, a la violencia como menciona Butler (2012b), y en este sentido, para la escuela el cuerpo ocupa un lugar relevante en su política, en su biopolítica.

En efecto, la política de convivencia escolar, pone a disposición de las escuelas el reglamento interno. Tecnología que tiene como fin "regular las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar" (SUPEREDUC, 2013). Entre sus señalamientos, propone contenidos mínimos, entre los que se encuentran las normas sobre el uniforme escolar. La ropa, tal como lo señala Butler (citada en Youdell, 2005), constituye un 'artefacto cultural', al cual se le asignan una serie de significados discursivos que poseen las propiedades de especificidad contextual, histórica, contingente, mediada y por tanto susceptible a cambios.

Bajo esta normativa, la escuela propone un uniforme tradicional distinguido por sexo, tal como se señala en la siguiente imagen:

Fotografía 4.1: Extracto documento Reglamento Interno Escuela – Regulación uniforme escolar

5.1.- La presentación personal debe estar acorde con lo siguiente:

Damas.	Varones.
Jumper azul o falda. Blusa blanca, pantalón azul, chaleco o chomba azul. Calcetas azul marino, zapatos negros. Parka azul o color oscuro, delantal cuadrille azul. Evitar uso de accesorios como aros de más de un centímetro. Evitar pulseras piercing en cualquier parte del cuerpo u otros accesorios. Cabello tomado. Para ceremonias se solicitan calcetas blancas o azul (se confirma el color a usar) Corbata oficial, insignia.	Pantalón gris. Chaleco/chomba azul. Parka azul u oscura. Camisa blanca. Zapatos negros. Cabello corto, limpio. Evitar portar accesorios que llamen ostensiblemente la atención (aros, pulseras de cuero o metálicas, piercing, anillos en cualquier parte del cuerpo, etc.). Para ceremonias se solicitará vestón. Corbata oficial, insignia.

Sin entrar en un análisis profundo sobre el uniforme, lo que quiero destacar aquí es el sentido de uniformar, de establecer una sola forma, y cuya acción directa es sobre el cuerpo, cuyo efecto es el cuerpo despojado de lo que intenta siempre sedimentar, la individualidad. Por un lado, busca intencionar *un* modelo de género, uno que responda a preceptos heteronormativos –pues exigencias claves como el largo del cabello, el uso del delantal para las mujeres exclusivamente o la distinción en el uso de aros en el caso de los hombres (no así en las mujeres)– son muestras de una regulación tradicional de género, donde se perpetúa la intersección género-sexo.

Ante esta regulación, pude también reconocer cómo el cuerpo ejerce su poder de resistencia[87], de reclamación sobre aquello que también pretende deshacer, lo que se advierte ante la expresión de otras formas de género, de cuerpos que se distinguen y que se descubren un día como el de educación física. Las/los estudiantes hacen uso de prendas de vestir y de colores para demarcar su corporalidad, para inscribir otras formas de lo femenino y de lo que cuenta como masculino, no obstante esta expresión se lleva a cabo en el margen o en el intersticio del reglamento interno, pues la regulación establecida sobre el uniforme en general se enuncia con mayor obligatoriedad que el uniforme deportivo.

Examinar el uniforme como artefacto de gestión del género, es asumir su poder productivo en la construcción de sujetos, de subjetividades, pero entendida como proceso más que como producto. Como Butler (2012a) lo enuncia, "un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia" (p. 28). En este sentido, el uniforme como artefacto (en conjunto con las normas que lo regulan), actúa sobre la construcción diferencial del sexo, y en su defecto o efecto sobre la constitución del género. Visto así, el uniforme es constitutivo y constituido a la vez, por el proceso reiterativo de normas que producen el género (no sólo por su exigencia diaria, sino también por la vigilancia que lo acompaña y los significados que porta). Asimismo, actúa como un aparato de sobredeterminación o condensación de la imagen del o de la estudiante que se quiere textualizar, pues su significación está cargada con otros significados (orden, recato, formalidad, homogeneidad). Sin embargo, en situaciones como la descrita, donde este artefacto interpela a las/los estudiantes, intentado inscribir aquella dimensión imaginaria de la escuela, el mito cristalizado en la figura 'del buen estudiante', vemos la dislocación del sentido que se pretende instalar, respondiendo de manera abyecta a dicho llamado, en

[87] Pensada siempre, como parte de las relaciones de poder y nunca en su exterioridad, puesto que el sujeto se considera como sumido a la sujeción social, nunca autodeterminado ni autónomo o libre (estrictamente hablando). (Ball, 2013. p. 32)

cuyo contenido simbólico sólo queda la 'vestimenta llamativa del día de educación física'.

En este sentido, puedo inferir los efectos de regularidad de esta tecnología de gobierno. La escuela, como parte de una racionalidad que sostiene una construcción naturalizada del sexo, donde las/los sujetos dejan de cuestionar o de mirar críticamente el nexo sexo/género/sexualidad. Y desde aquí, puedo entender la política que instaura la escuela como garante del género, sustentada en imperativos heteronormativos que incluso van más allá del uniforme en sí, más bien conforman una grilla de prácticas discursivas que pueden ser halladas en diversas materializaciones, por medio de enunciaciones (ya sea a través del sermón por las mañanas, instrucciones formales, llamados de atención), de artefactos (uniforme, textos escolares) y de tecnologías (talleres extracurriculares, decisiones pedagógicas y formativas):

> *Durante un acto cívico se les recuerda a las/los estudiantes de séptimo y octavo sobre la gala de despedida para los estudiantes octavo año* [último nivel de la enseñanza básica]. *Se les alecciona sobre la vestimenta que deben usar ese día: "Hombres con terno o uniforme y mujeres con vestido". En el caso de las mujeres se detienen y enfatizan: "bien peinadas y si quieren maquilladas" y se les advierte que "en caso que no sepan hacerlo, dos profesoras de la escuela* [profesoras jóvenes y que podrían reconocerse como ícono de la belleza femenina normativa] *las asistirán en esa tarea".*
>
> *(Transcripción notas de campo nº 29, 1.12.2014)*

> *"*[en referencia a las estudiantes]…*cambios conductuales y la forma de vestirse. Había una que por ejemplo un día yo la vi, y ni yo me percaté que era mujer, parecía hombre!, te fijas?. Entonces desde ahí también está como toda esta idea de la feminidad".*
>
> *(Profesional especialista, mujer, 25 años aprox., E-15 23.10.14)*

"Pero dime, si una señorita es educada femenina y la otra va a estar contigo ahí y dale con la grosería, para allá, para acá ¿tú vas a estar conversando con ésta o con ésta otra?…"
(Integrante equipo técnico directivo, hombre, 63 años aprox., E-12 9.10.14)

En este proceso de construcción del género y su vinculación con las diferencias sexuales, la reiteración de las prácticas regulatorias es un factor relevante (Butler, 2012a: 29). Más allá de la política como documento, tales prácticas performativas, se elaboran y despliegan a través de particulares ejercicios de poder que actores educativos (de manera concertada o no), ponen en acción (significados, construcciones culturales, expectativas), en síntesis, ponen en marcha un proyecto político de género.

Los documentos de la política, enmarcados en un enfoque de equidad, con base en las diferencias sexuales, aun cuando establecen en sus lineamientos perspectivas de igualdad de derechos, no discriminación y rechazo a una educación sexista, promueven un marco normativo coherente con supuestos heteronormativos, pues su adscripción a entender el género como una construcción cultural asociada al sexo como un dato natural (Butler, 2012a p.19), es lo que configura la matriz heterosexual que predomina en la política educativa. Asimismo, centrarse en supuestos de equidad de género, trae como efecto, desatender el escaso cuestionamiento respecto de las premisas que sostienen las políticas "no oficiales" que se despliegan en la escuela. En consecuencia este escenario, permite que prácticas centradas en premisas heteronormativas, permanezcan incuestionables dentro del contexto educativo que analizo.

Resulta interesante examinar esta fuerte preocupación de la escuela por las mujeres, pero más interesante es cuando analizo esta problemática con las acciones que la política 'formal' promueve y cómo los actores educativos adscriben o no a dichos discursos oficiales. La respuesta en general, tanto de administradores y administradoras como de actores educativos, transita entre dos posiciones, por una parte la escasa presencia de una

política de género promovida por el organismo central, y por otra, la escasa comprensión del género y del enfoque que se promueve.

> *"…El tema de género, también hay un desconocimiento, qué es género, cómo abordar el género…Y me ha costado mucho entender la perspectiva de género teórica. No sé, yo creo que por convenios internacionales, porque está en boga, pero yo creo que esa ha sido la bajada más difícil, no sé, o sea para mi entendimiento del concepto de género. O sea sexualidad yo lo entiendo, afectividad igual… el género?....* [hace un gesto de negación]*...Sino lo intenciona alguien de acá del DAEM, no es tema, o a menos que aparezcan diez embarazos en un año, o que aparezca una difusión en los medios de comunicación, por supuesto que se instala algo…"*
>
> *(Administrador convivencia escolar, hombre, 40 años aprox.E-5 28.05.2014)*

> *"Mire yo no tengo nada en contra del género, pero me suena, a ver, no le encuentro todavía una explicación, al por qué se habla de la política de género, o sea, cuando me hablan de política de género, yo al tiro pienso en algo grande, que abarca muchas cosas, pero en términos de género, a ver, estamos hablando de hombre-mujer o de sexo"*
>
> *(Integrante equipo técnico directivo escuela, hombre, 50 años aprox.E-11 8.10.14)*

Claro está, que en su mayoría todos y todas adscriben a un discurso retórico respecto de la igualdad de oportunidades o más bien de la igualdad de acceso entre hombres y mujeres, no obstante, cuando se intenta profundizar en las prácticas que refuerzan dicho enfoque, se distinguen micropolíticas que actúan a favor de la diferenciación sexual, centrada en ideas tradicionalmente normativas respecto de las/los estudiantes y que contraponen (aparentemente) los discursos que la política intenta promover. Esto puede ser explorado en el discurso de administradores/administradoras de la política y de actores educativos.

"…Bueno, el género, de partida y de acuerdo a la política, es educar en forma, sin discriminación, lo que en el fondo es parte de una construcción como género femenino, como lo que tú tienes que hacer como niña dentro del establecimiento o los roles que debes cumplir dentro de la sociedad, y orientar hacia ese tipo de cosas…"

(Profesional del área de convivencia escolar, hombre, 35 años E-13 aprox. 10.10.2014)

"…Ahí hay una discusión, estamos hablando del sexo de la persona o estamos hablando de la diferencia entre hombre y mujer y en las posibilidades y en las capacidades de hombre-mujer, la verdad de que, bueno somos un país machista…todavía estamos en eso, antes era peor, pero de a poco eso ha ido desapareciendo, porque se entiende que hay una cuestión de derecho e independiente del género –y ahí vamos a hablar nosotros del género– no del sexo, las personas tienen sus capacidades y las deben desarrollar en cualquier contexto. Yo por lo menos, eso es una visión que siempre he tenido, esto no es nuevo. Si ahora cada vez, se está hablando más de política de género y se está hablando más de género, es precisamente, por problemas que han habido en la sociedad, el hombre que le pega a la mujer, de los femicidios y han aparecido, estas cosas como muy de repente, estuvieron dormidas y explotaron y nos empezamos a preocupar del género, y empezamos a decir que tienen que haber tantas mujeres senadoras, pero de todas maneras establecer números ya me suena a discriminación, por lo tanto, si yo lo veo así de esa manera, por supuesto, las políticas de género todavía están, no sé po', ni en la mitad del camino, noooo, les falta mucho"

(Integrante equipo técnico directivo, hombre, 60 años aprox. E-11 8.10.14)

Aun cuando, recurrir al texto evidencia lo que deseo relevar, la operación de la política, y específicamente de las micropolíticas, que pude identificar en el campo educativo, muestran ese poder performativo y la sutileza con la que opera de forma cotidiana, informal o formalmente, el proceso de consolidación de las normas y del gobierno del género. Ese poder que performa en su cotidianeidad la subjetividad de estudiantes, y que luego adscribirán o subvertirán los discursos que se pretenden instalar en ellas/ellos. Con esta idea introduzco anticipadamente el tema de la "autonomía" o la capacidad de agencia

que los sujetos ejercen o no, sobre la reinscripción del género (esto lo retomaré más adelante).

Escena nº 2 : Un Día de educación física (parte 2):

El profesor comenta sobre el curso a quien realizó la clase ese día:

"Es un curso muy desordenado y complicado. Sobre todo las niñas, pero que influyen un montón de factores sociales. Principalmente el factor de familia, familias que no son soporte socio afectivo para los niños. Niños que no tienen figura paterna. Madres solas o que viven con los abuelos". Comenta que siempre que entrevista a una apoderada por algún problema con un estudiante, lo primero que les pregunta es "¿cómo está la situación de la casa?". Habla de "la idea de familia de ahora, no como la de antes, que ahora no hay un padre, que las madres tienen parejas y nuevos hijos con sus parejas, entonces los niños que son celosos resienten que su madre le ponga atención a otros hijos y a su pareja. Las estudiantes mujeres tienen problemas con la figura de autoridad masculina, porque en su casa lo ven con sus madres o padres ausentes. Si se llevan mal con la profesora es porque tiene problemas con la madre, si es con el profesor por el padre".

Desarrollo de la clase:

La clase de educación física se desarrolla en el gimnasio de la escuela. Las/los estudiantes bajan a la cancha ante el llamado del profesor. Todos responden al silbato, excepto un grupo de hombres que se quedan en las graderías y tres mujeres apartadas en una esquina. El profesor les advierte finalizar la clase sino bajan, presión a la que cedieron en su mayoría. Comienza la clase y el grupo de las tres niñas permanece aislado, sin llamar la atención del profesor.
Espontáneamente las estudiantes se organizan en un lado y los estudiantes al otro. El profesor se dirige a ellas como "chiquillas" y a ellos como "jóvenes" o por sus nombres. En un juego de competencia, el profesor hace dos equipos mixtos, el juego consiste en que cada equipo debe defender su territorio, atrapando a quien intente pasar. Las mujeres son

atrapadas primero que los hombres. Se juega una vez más, pero esta vez el profesor decide hacer equipos por sexo (hombres contra mujeres), comienzan las mujeres atrapando. Van ganando a medida que los hombres se van integrando al equipo.

Posteriormente, se realiza una clase de voleibol. Se forman grupos y espontáneamente se agrupan por sexo. El rendimiento es desigual, hombres evidencian mayor destreza que las mujeres, quienes se centran en mantener su ropa ordenada, mientras los varones se mueven con soltura y aparente comodidad en su vestuario. Profesor se preocupa de mediar a las estudiantes, mientras con los hombres mantiene un trato de mayor autonomía, pero más exigente. Finalmente las tres estudiantes apartadas, se incorporan a la clase.

Posteriormente, conversando con el profesor indago sobre las tres estudiantes que participaron menos en su clase. Él comenta:

"Bueno, en términos de educación física, yo creo que es un tema de género más que de las características de las chicas en la escuela, las niñas son reacias al deporte, la mujer, me parece, por lo que he conversado con algunos chicos que hacen clases en colegios particulares que cambia el tema ahí un poco, pero ¿colegio público?, es sumamente difícil hacer que las niñas hagan deporte… Yo creo que es un tema cultural no más, de la sociedad chilena, de la familia, de las figuras que, porque en el fondo nosotros actuamos por imitación, lo que vemos vamos replicando, yo no veo en las niñas en su casa un modelo a seguir"

(Notas de campo nº 04 y 09 – profesor básica, hombre, 40 años aprox., E-17 11.11.2014).

Esta escena fue construida en base a fragmentos de notas de campo que realicé sobre conversaciones que mantuve con el profesor, observación de una clase de educación física y reflexiones que escribí en ese momento y que al revisitarlas aún comparto. Hacer uso del recurso etnográfico, me permitió analizar el modo en el que opera la política para comprender la producción de las diferencias a partir del género como dispositivo, y para ello requiero mirar más allá de las normas legales, pues tal como nos argumenta Butler (2012b), "las normas que rigen estos reglamentos exceden los propios casos que

las encarnan" (p. 67), por tanto sería un error pensar el género como algo que preexiste a la reglamentación, más bien abordo el género como un poder regulador, cuyo principio sostenedor lo rige el de normalización de la práctica social, por cuanto su actuación se hará en forma sutil e implícita, y es aquí donde se llega a dimensionar la complejidad y amplitud que el género sostiene como dispositivo de intervención.

En este punto, admito mi aprehensión de pensar el género como subordinado a un poder regulador más amplio, y adscribo a la propuesta de Butler (2012b), por entender el género como una norma que instituye un propio régimen disciplinador, que difiere además de la acción que gobierna (p. 69), es decir, la norma como tal, define aquello que regula la acción, pero ésta permanece indiferente a la acción que debe regular, por lo cual desde aquí se pueden entender las conductas que exceden la norma, pero que siempre se producen en vinculación con esta norma.

Bajo este prisma, el género y su régimen heteronormativo actúan performativamente sobre aquello que sostiene como lo inteligible, y a la vez como lo ininteligible. Aquí radica su poder regulador propio, como un mecanismo que naturaliza la diferencia sexual (masculino/femenino), pero a su vez se configura como el "aparato" que lo puede deconstruir (Butler, 2012b: 70).

> *Mientras observo la clase del séptimo, recuerdo mis clases de educación física en un colegio de mujeres, colegio en el que estuve entre los 12 y 16 años. Recuerdo el uniforme con malla de gimnasia, rutinas de gimnasia rítmica y artística, algunas clases de voleibol y basquetbol, aprender a bailar cueca, etcétera.*
>
> *Vuelvo a la clase del séptimo, pienso en la ventaja que indiscutiblemente demostraban los hombres en su desempeño en la mayoría de las actividades. Ese dominio, esa destreza, parecía propia, natural, aparentaba venir con el*

género, y al preguntarme ¿cómo llega a instalarse esta idea sobre la destreza y la diferencia sexual? ¿cuándo llega a transformarse en un hecho observable?, vuelvo a mirar a las niñas:

… Noto su incomodidad (inconsciente) sobre su cuerpo, su vestimenta, las que constantemente arreglan entre movimiento y cambio de postura (al correr, al saltar, al lanzar, al sentarse…) Busco la misma conducta en los hombres y no la percibo.

…recuerdo otras imágenes que las tenía registrada hace días:

…el patio principalmente ocupado por hombres que juegan a la pelota, al trompo, a las peleas. Mientras las mujeres conversan (generalmente de pie) en grupos en las periferias, excepto algunas que juegan a perseguir y escapar de sus compañeros….

… Hora de juego en pre-escolar, ocurre un conflicto entre estudiantes producto de la escasez de juguetes, específicamente legos. La asistente interviene y resuelve el conflicto redireccionando el juego de las niñas, sugiriéndoles que dejaran que sus compañeros jugaran con los legos y como alternativa les ofrece el juego de las tacitas…

(Notas de campo Nº 4, observación clase educación física, recreo y aula pre-escolar, 2.10.2014)

Estas asociaciones y el comentario del profesor sobre la idea del deporte como algo cultural, propio de una clase social acomodada y del género masculino (no así del género femenino y de las mujeres pobres), me conducía a pensar en la dificultad para dislocar el imperativo heteronormativo, en lo difícil de subvertir la racionalidad sobre el género, de

desinscribir o deshacer el género como ha estado ocurriendo desde hace cincuenta años atrás (no es casual que esta clase me haya conectado con mi experiencia de hace 20 años), de su fuerza ligada a la vivencia, a la historia, al género vivido como un sello inescapable y que opera de manera reiterada pero invisible a la vez.

Cuando Butler (2012a) cuestiona la performatividad como "acto singular" (P. 34) y argumenta que más que acto se trataría de una reiteración de la norma, de un proceso concertado y a la vez discontinuo que reproduce una y otra vez, en distintos momentos, sujetos y artefactos, la regularidad del género que se desea producir, es en actos reiterativos pero irregulares, que instalan e instituyen la ventaja deportiva entre hombres y mujeres. Si a esto sumamos, el componente de clase social como *vulnerabilidad-mujer-actitud no deportiva*, la ecuación se vuelve más entramada y densa. Esa escena que contemplo, aquellas microfísicas de poder puestas en juego por el profesor, no es más que una de las tantas reiteraciones que reafirman y sedimentan lo que ya estaba ahí, implantado, por tanto sus prácticas y la aparente destreza de los hombres, no es más que un poder derivativo, derivado de los imperativos heteronormativos que siguen funcionando y que permanecen hegemonizados (Laclau y Mouffe, 2011).

Pero en este proceso performativo también podemos hallar ciertas discontinuidades, ciertas fisuras que abren paso a la micropolítica de Foucault o a las "inestabilidades constitutivas" de Butler (2012a: 29), aquello que permite la fractura, que si bien nunca es total, deliberada o autónoma, permite el desplazamiento de fuerzas hacia la desestabilización del orden que se sostiene como hegemónico. Esta posible brecha, la infiero a partir de la actitud de resistencia de las tres estudiantes que se marginaron de la clase; pues si bien en un comienzo lo interpreté como una conducta-efecto de la reproducción de: "a las mujeres no les gusta el deporte" (como me hacía notar su profesor), cuando casi al finalizar la clase, las estudiantes comienzan a practicar voleibol entre ellas, demostrando destrezas similares a la de sus compañeros, entendí que no se trataba del mismo régimen hetero-femenino, su indiferencia podía responder a una

micropolítica, pues podía pensar en esta brecha, como una inestabilidad que posibilita deshacer los preceptos bajo los cuales se naturaliza el sexo y en su defecto el género (Butler, 2012a: 29).

Con esto no pretendo afirmar que son suficientes tales prácticas para subvertir el género, ni tampoco que resulta suficiente para disolver la esencialización de la diferencia sexual, lo que quiero es poner en cuestión la fuerza de la repetición, o la aparente estabilidad de los discursos, pues tal como Laclau y Mouffe (2011) nos advierten, aquel orden que llega a establecerse bajo una relación hegemónica, una vez alcanzado dicho estatus, ya es amenazado por nuevos discursos que intentan capturar este significante al que hemos disputado por tanto tiempo y al que la escuela señala como un problema central.

Por último, antes de pasar a la siguiente escena, vuelvo sobre la idea de agencia y el género como aparato normalizador y a la vez dislocatorio. Asumir el género bajo las propiedades de lo performativo, por una parte, nos lleva a visibilizar los mecanismos que posee para textualizar y sedimentar el orden binario heteronormativo. Pero al mismo tiempo, con escenas como las que aquí expongo y sobretodo las que presentaré a continuación, nos damos cuenta cómo este mismo aparato restringido a un caso hegemónico, a la vez sostiene hebras para dislocarlo y subvertirlo (Butler, 2012b: 70). En este sentido, la agencia/resistencia no la problematizo desde un carácter de autonomía individual, pues concuerdo con las perspectivas postesructuralistas, que entender las prácticas y acciones desde una mirada discursiva, es asumir el descentramiento del sujeto, quien se posiciona ya no como el autor del discurso, sino en su lugar de implicatura. Si bien no desaparece su figura, ésta se ve inmersa en la interrelación de discurso-conocimiento-poder, y por tanto su posibilidad de actuación o de resistencia, surge en este mismo entramado, por lo que cuando me refiero a ciertas hebras de subversión del género, las relevo no por su acto deliberadamente consciente, sino desde una práctica discursiva sutil, que está generando un proceso de dislocación o fractura respecto de las ideas pre-establecidas y fijas sobre ‘ser mujer’.

Y las mujeres también pelean

Segunda escena: Por culpa de las mujeres…

(Recreo - duración: quince minutos)
Desde el hall del segundo piso observo junto a una inspectora de patio cómo las niñas y niños juegan en el patio principal. Principalmente, los juegos consisten en pelear, correr y atrapar. Al centro del patio, se forma un círculo de estudiantes (mayoritariamente hombres), que rodean a dos niños y una niña (aproximadamente de 6º básico). La niña pelea físicamente con los dos estudiantes, quienes la provocan con movimientos de amague, la empujan, y le pegan; ella les responde con golpes y arañazos.
A su alrededor estudiantes alientan la pelea, hasta que llegan dos inspectores de patio a separarlos. Se llevan cinco estudiantes a inspectoría para aclarar la situación y aplicar la sanción correspondiente.
Más tarde me encuentro con la estudiante y le pregunto sobre lo ocurrido en la mañana, ella me relata que la pelea comenzó cuando ella estaba en el baño y cuatro compañeros entraron, la hostigaron y la sacaron a la fuerza, a lo cual ella decidió enfrentarlos y pelear.
Conversando con personal de la escuela me comentan que la alumna "tiene un prontuario de molestar y pegarle a todo el mundo" y que los estudiantes se cansaron y se pusieron de acuerdo para agredirla y ella se defendió. Posteriormente, me cuenta un especialista, que la escuela "sancionó a los agresores" y a la estudiante esta vez no la castigaron, puesto que se le consideró "víctima".

(Notas de campo n°10, 15 de octubre de 2014)

En esta escena quiero retratar la situación de convivencia escolar que la escuela denuncia: altos índices de violencia entre las y los estudiantes, estilos de interacción violentos entre pares y hacia profesores, falta de disciplina, entre otros. En esta escena, se da la particularidad del contacto entre el cuerpo masculino y el cuerpo femenino, donde si bien hay una masculinidad heterosexual inscrita, ocurre algo peculiar con la feminidad. Youdell (2005), destaca en su trabajo etnográfico escolar, cómo la interacción entre el cuerpo de niñas y niños va configurando patrones de heterosexualidad recurrentemente, donde la mujer adopta un rol pasivo, subsumida al rol activo del hombre, dando cuenta de la autoridad y el privilegio que éste último ocupa en la interacción entre los cuerpos. No obstante, en la escena seleccionada, la pasividad normalmente atribuida a la feminidad-heterosexual, se ve fracturada, pues en este caso, la estudiante ha asumido un rol activo y donde la posibilidad de luchar/pelear está vigente, pero a ojos del personal de la escuela, se considera una transgresión a la feminidad heteronormativa. Por una lado, la escena expone los modos múltiples en los que el género y la sexualidad trabajan en la escuela, pues la autoridad y dominancia masculina que se observa en la participación mayoritaria de hombres, donde la estudiante se le considera como el elemento que disturba o disloca la regularidad. Y por otro lado, cómo dicha producción de la subjetividad en las estudiantes se ve enfrentada a una heterosexualidad femenina reiterativa (desde la mirada de las/los adultos) y frente a la cual irrumpe otro estilo que intenta trastocarla (una estudiante que enfrenta a dos niños).

Asimismo, esta escena devela la compleja interacción entre las prácticas corporales (tácitas, intencionales y no intencionales) (Youdell, 2005), que participan en la producción de los modelos particulares de género: niños que ejercen la autoridad del espacio de la pelea (inician, pelean y alientan); niña que transgrede las normas de una heterofeminidad; cuerpos masculinos que ejercen el control de la pelea (provocación, amague, golpe) y que dan cuenta de quienes mantienen el espectáculo; adultos (hombres) que interceden, separan a la y los estudiantes y ponen fin a la pelea. Todas

estas prácticas, ya sean intencionadas o no, reflejan la performatividad corporal de la que Youdell (2005) nos advierte, que al igual que la performatividad del lenguaje, no necesariamente hay una garantía inherente de que ocurran de un modo prescrito; pues en nuestro caso, se trataría de que la performatividad del género no garantiza una fijación entre lo heteromasculino y lo heterofemenino, asociado a sexo, pues vemos cómo en esta escena, se disloca tal articulación y pone en riesgo la eficacia del orden normativo heterosexual que la escuela, en su política, pretende corporizar.

Esto es! lo problemático del género para la escuela: la subversión de las mujeres. Y con esto quiero referirme a cómo la escuela hace trabajar la performatividad de su política de género (discursos) y sus implicancias en la elaboración/producción de subjetividades en las/los estudiantes. Por tanto, ahora me referiré a los mecanismos de gubernamentalidad propios de la escuela.

Escena nº 3: La subjetivación del género

Sentados en círculo en una sala del tercer piso converso con estudiantes de séptimo y octavo básico:

I (investigadora, 35 años, mujer), Alicia y Carla (estudiantes, 7º básico, mujeres), Natalia y Lucía (estudiantes, 8º básico, mujeres), Hugo, Joaquín y Rodrigo (estudiantes, 7º básico, hombres), Carlos, Felipe y Miguel (estudiantes, 8º básico, hombres).

I: ¿Qué opinan de su escuela?
Alicia[88]: que por culpa de nosotros las mujeres, este colegio, o sea de los hombres también, quedó mal este colegio.
I: ¿por qué?
Alicia : Por las peleas.
I: ¿por qué por culpa de las mujeres?
Carla: por hombres, por hombres.

[88] Los nombres de estudiantes corresponden a pseudónimos.

Natalia: son choras, son picuntas[89]*…*
Carlos: se tiran…. entre ellas.
I: ¿y por qué antes no habían esas peleas?
Felipe: están más reveladas
I: ¿qué hace que una mujer se revele?
Alicia: que todas te tengan mala, todas las demás.
Carla: si po' porque una persona no se va a quedar tampoco.
…
Alicia: nooo, pero acá se nota más
I:¿por qué crees que se nota más?
Alicia: porque lo graban y lo suben.
I: ¿lo suben a donde?
Lucía: a Facebook
Lucía: para hacerse así como ahhh (bacán), más popular.
Hugo: tía vio la noticia?
Hugo: una noticia que salieron niñas de acá…
…
I: ¿Ustedes creen que hay diferencia entre lo que se les pide a los estudiantes cuando son hombres y lo que se les pide cuando son mujeres, en el modo de comportarse?
Alicia: sí…compórtate bien porque eres señorita! y a los hombre por qué no igual?
Miguel: a las mujeres se les pide más…
I: ¿qué es ser señorita para esta escuela?
Carla: portarse bien, andar con moño y cinta…sí, en serio. Ponerse trenzas.
Miguel: ponerse cachos…ser educada.
I: ¿y qué es ser educada?
Alicia: saludar, no levantar la mano, no correr.
Miguel: típico chileno (risas)
I: ¿por qué?
Joaquín: porque todos los chilenos son así, machistas.
Coro: siii es verdad eso.
I:¿y cómo se da el machismo en la escuela?
Miguel: no es tanto sí, porque acá igual suspenden a más hombres, que mujeres.

[89] Expresión popular juvenil que refiere a la cualidad de audaz.

Alicia: porque ya, en que hay… dos niñas peleando en la calle, y ¿por qué dos hombres… no puede ser?, si es lo mismo si po'
Lucía: es que se ve feo que las mujeres estén peleando en la calle.
Alicia: pa' los hombres igual se veo feo.
Rodrigo: es lo mismo, es parte de la igualdad.
(Transcripción entrevista estudiantes, E-19/20 Noviembre 2014)

Este recurso etnográfico pone en escena los alcances y la performatividad de los discursos que circulan en la escuela en torno al género, y específicamente a la subjetivación de las estudiantes mujeres. Considerar al género como una práctica, que se va constituyendo (haciendo) siempre en interacción con otro/otra y para otro/otra, no puede ser visto como un proceso de construcción mecánico aislado, sino en una actividad performada, en proceso permanente de elaboración y por consiguiente, susceptible a ser transformada en relación con y para otros/otras (Butler, 2012b: 14).

En un sentido, me resulta interesante hacer visible el poder performativo de los discursos que circulan en la escuela y su implicancia para la construcción de subjetividades. Esto se evidencia en cómo el discurso de las/los estudiantes va adquiriendo (consciente o inconscientemente), la idea que "las mujeres" son un problema en la escuela, siendo apropiado y naturalizado por ellas/ellos y convirtiéndose incluso, en garantes de dicha política. Esta distinción es necesaria y no debe ser vista como algo inocuo y sin importancia, pues si consideramos al género como un dispositivo de poder, el cual se elabora de acuerdo a ciertas normas sociales destinadas al reconocimiento de otro/otra (Butler, 2007), la apropiación del discurso de género que las/los estudiantes señalan, no sólo es un discurso que nombra, sino tal como se vincula al poder performativo, es un discurso que hace y que deshace sujetos, pues en este caso, las/los estudiantes no sólo describen, sino también adscriben, argumentan y defienden ciertas ideas.

De esta forma, el género como política y su actuación, se convierte en una tecnología del yo, pues ese yo (constituido por normas: *ser señorita,* con todo lo que eso implica) que defienden las estudiantes (aun cuando son discursos que provienen de otros,

principalmente de adultos y hombres), ese modelo que las interpela, tienen la opción de: apropiarlo (hacerlo parte de su subjetividad), o bien la otra alternativa, tal como nos plantea Laclau y Mouffe (2011), rechazarlo en su interpelación y posicionarse en el lugar de sujeto crítico/crítica de aquello que se quiere de mi, en cuyo caso se ubican en el lugar de la agencia, pero esta vez de resistencia. Pues cuando las estudiantes disienten sobre lo que se espera de ellas y abogan por su derecho a pelear, a ser mujeres de otras maneras, están demandando concepciones distintas a la idea normativa impuesta (*recatada, tranquila, sumisa*). Por lo tanto, en este caso se trataría de una interpelación fallida (Laclau, 1996), pues el discurso que intentaba instalarse por medio de la interpelación hacia las estudiantes mujeres, en algunos casos (más de los que la escuela tolera) ha fracasado.

Desde una perspectiva de APD, tales respuestas de insubordinación que la escuela reclama sobre las estudiantes, pueden ser interpretadas como señal de subjetividades negadas y anuladas, es decir, antagonizadas, producto de discursos normativos de hetero-feminidad, sobre el cual y de un modo contestatario, las estudiantes actúan para deshacer y rehacer otras formas de ser mujer, desplegando acciones que intentan dislocar la relación hegemónica que sostienen los discursos de hetero-feminidad. Más específicamente, una de las acciones que dislocan esta idea de género que la escuela promueve, son las peleas entre estudiantes mujeres, ellas (las estudiantes) se resisten al género que la escuela intenta instalar, y para ello, elaboran estrategias de acción, de subversión, para reclamar un género distinto. Incluso, no basta con materializar la pelea verbal o física, sino que es necesario reforzar su rechazo por medio del uso de redes sociales. Reconocimiento referido a la articulación entre género-deseo por-reconocimiento y poder, planteado por Butler (2012b), pues la necesidad de transformar el reconocimiento de la mujer recatada a una mujer luchadora o *"combativa"* (en palabras de un profesor), pareciese ser una de las racionalidades que movilizan a dichas estudiantes para convertirse en agentes de su propio género (pero que a la vez nunca les pertenece totalmente), en las garantes de reescribir o más bien de cuestionar las normas

que subyacen al gobierno normativo de la escuela. Y para ello las redes sociales pasan a ser un recurso importante en su agencia, pues, mediante su uso, demandan dicho reconocimiento y trastocan con mayor potencia aquello que la escuela desea dominar: *la feminidad.*

> *"…acá por ejemplo se les está dando harta valoración a que las niñas en temas de género sean como más femeninas, porque acá las niñas actúan igual o de peor forma que los niños, en temas de trato, en trato en género o en trato de hombre o mujer, prima un trato vejatorio, o sea un trato en que ellas priman la violencia, los golpes y es una manera de juego para ellas, el vocabulario, a ellas les da lo mismo ser confrontacional con el profesor, con los mismos compañeros, entonces de las relaciones si tú me dices entre hombre y mujer, son iguales, no hay mucha diferenciación, entonces por eso de repente en el área de convivencia rescatan el tema de la feminidad…"*
>
> *(Profesional especialista, mujer, 25 años, E-15 23.10.14)*

Lejos de pensar la escuela como una unidad aislada y responsable únicamente de sus propios procesos educativos, como se podría comprender desde una perspectiva de la efectividad escolar (Goldstein & Woodhouse, 2000), asumo la escuela en su multiplicidad de relaciones y como parte de una red discursiva producida por diversos componentes, ya sean, institucionales, legislativos, económicos, políticos, sociales, por mencionar algunos. Bajo esta mirada, esta preocupación sobre la feminidad, me lleva a pensar sobre ¿cuál es la noción de mujer que la escuela intenta imponer o intenta establecer como el discurso autorizado, desde dónde proviene dicho discurso como proyecto político, como proyecto de gobierno, desde dónde surge la idea de las mujeres como un objetivo de intervención, desde dónde se configura la idea de mujer que quieren producir en las estudiantes? En síntesis ¿cuál es la articulación entre la política como documento, con sus orientaciones técnicas y cuáles son las políticas que la escuela elabora para gestionar su propio discurso de género?.

Considerar dichas interrogantes me lleva a reflexionar sobre el género como norma y reglamentación, donde la lógica de la norma asume una forma determinada de poder, un poder que pasa a ser más productivo, que restrictivo (a partir del S. XIX), donde el problema a representar por la política se instaura bajo los principios de normalización (Butler, 2012b: 80), que dicho de otro modo viene a sostener un sistema centrado en un conjunto de restricciones y a la vez un sistema regulador (Butler, 2012b). De este modo podemos ver la manera en que tales cambios jurídicos en la política como dispositivo de gobierno sobre las/los individuos, instala una racionalidad basada en la norma (como medida de lo común, estándar) y la que establece el espacio en el que han de moverse y organizarse los sujetos. Por consiguiente, y conectando con el marco de la gubernamentalidad, la norma se acciona bajo el principio diferencial, es decir, aquello que entra y que excede la norma, y que en el caso de la política contemporánea, actúa no como una negatividad, sino muy por el contrario actúa como la regulación calculada y concertada de lo que delimitará la realidad social que intenta gobernar (Butler, 2012b: 83). Así, podría pensarse la norma, como un motor de autoproducción, de autogobierno, en el que su éxito estará dado, en tanto las/los individuos la impliquen en su propia realidad, que a la vez es instituida por la norma misma.

Es justamente en este espacio de entrelazamiento, del discurso como texto y del discurso material, que lo performativo cobra relevancia y se convierte en una tecnología de gobierno, pues la forma en que los discursos de la política permean en los actores, o como lo mencionan Ball et al. (2011a), la forma en que la política es actuada por los sujetos, constituye además un campo de subjetivación de los mismos.

Desde esta perspectiva, vemos que los discursos desplegados por la política en el contexto educativo, sostienen ciertas ideas sobre el género. En el siguiente párrafo se puede distinguir la noción de género que promueve la política educativa (MINEDUC, 2012a):

> *" El género es el conjunto de características sociales y culturales que diferencia a los hombres de las mujeres; es el conjunto de ideas, creencias y atribuciones que cada cultura ha construido acerca de las diferencias sexuales, y que le ha asignado a hombres y mujeres, según un momento histórico y cultural determinado. Esto es enseñado y transmitido fundamentalmente, por la familia, la escuela y los medios de comunicación, como la televisión, internet, los diarios, las revistas, la radio y los libros. Es a través de ellos y los valores que representan, que se define y reproduce lo que es "masculino" o "femenino", lo que es de los hombre y lo que es de las mujeres, los sentimientos y formas de comportamiento que se atribuyen a los hombres o las mujeres*[90]*, lo que se espera de cada uno o una según la diferencia biológica, lo que hagamos en nuestra vida familiar, en el trabajo, con los amigos, las amigas o con la pareja".*
>
> *(p.12)*

En este párrafo podemos distinguir una noción de género vinculada estrechamente a sexo, donde lo masculino y lo femenino se asocian necesariamente con sexo hombre y mujer, respectivamente, por tanto tal como se enuncia en el documento, el género se refiere a la regulación de normas asociadas al reconocimiento social de lo que es propio del hombre y propio de la mujer, lo deriva de supuestos de un sistema binario de género, inscrito bajo imperativos biológicos heteronormativos. Esta definición jerárquica me parece problemática, pues sostiene y asume la existencia de dos tipos de género únicamente, dejando fuera la posibilidad de pensar el género como algo múltiple, más que fundacional y trascendental. Asimismo, esta política promueve una noción que limita otras formas de vida, aquellas que miran críticamente las normas sociales dominantes, que definen al género como algo inteligible, posible de definir y gobernar. En este sentido, tomo la articulación entre género-reconocimiento-deseo que nos propone Butler (2012b), donde se tensionan los efectos de pensar el género como categorías de inteligibilidad de lo que resulta legítimo considerar humano o menos humano, reconociendo de este modo el poder que posee y su implicancia para el gobierno de las/los sujetos:

[90] Énfasis propio.

"… si parte de lo que busca el deseo es obtener reconocimiento, entonces el género, en la medida en que está animado por el deseo, buscará también reconocimiento. Pero si los proyectos de reconocimiento que se encuentran a nuestra disposición son aquellos que <<deshacen>> a la persona al conferirle reconocimiento, o que la <<deshacen>> al negarle reconocimiento, entonces el reconocimiento se convierte en una sede del poder mediante la cual se produce lo humano en forma diferencial…" (p.15)

Más aun si articulamos la noción de género propuesta por la política, con la noción de sexo, vemos como se niega la posibilidad de reconocer ideales distintos a los discursos heteronormativos, donde lo abyecto o cualquier otra forma queda relegada a la ilegitimidad (pienso en el caso de sujetos que se identifican con espacios de trans o intersexualidad o cualquiera que quede fuera de los imperativos heteronormativos):

> *"El sexo es una dimensión constitutiva esencial del ser humano, nos distingue físicamente; es a partir de esta distinción que se enseña y aprende una serie de formas de actuar, de pensar y de sentir asociadas culturalmente al ser mujer u hombre y que nos brinda identidad dentro de la sociedad".*
>
> *(Extracto documento "Enfoque de género en el especio educativo", MINEDUC, 2012a: 13)*

Dicho de otro modo, sostener la sola presencia de un discurso de género, el cual define determinado conjunto de normas, es negar la existencia de quienes no se identifican o adscriben a tales normas, por tanto su lugar queda subsumido a una diferencia que se posiciona en un lugar de subalternización o bien en un lugar de resistencia, o incluso ambas, pues al adoptar el lugar de subalternizado/a las/los sujetos pueden asumir tal negación y sufrir los efectos de dicha ilegitimidad en términos de lo que se reconoce socialmente, lo que como se ha evidenciado, lleva a una existencia amenazada permanentemente con deshacer su subjetividad (Butler, 2012b; Mouffe, 2014). Esto es el caso de aquellos sujetos que no se identifican con el género asignado normativamente al

sexo que poseen (anatomías sexualmente indeterminadas o hermafroditas, transgéneros, etcétera.), y por tanto recurren o son sometidos a programas "correctivos" por ejemplo.

O bien otra forma de enfrentarlo, es asumir la posición de subalternización articulada con la de resistencia, es decir, agenciar un proceso de rehacer lo humano, entendiendo siempre que dicha posición, no se trataría de una autonomía absoluta, donde el sujeto por sí solo pueda transformar y subvertir las normas sociales, sino más bien adscribir y desafiar el orden normativo imperante, plantear una mirada crítica sobre lo que se piensa como "humano" (ejemplo de ello son los movimientos sobre la Nueva Política de Género, las cuáles integran movimientos de transgénero, transexualidad e intersexualidad) (Butler, 2012b) y donde se focalizan en cuestionar las fronteras de los discursos del género como categoría sustentada en modelos hegemónicos respecto de la masculinidad y feminidad heteronormativa (Dillabough, 2009; Rasmussen, 2009).

IV. LA POLÍTICA: TRABAJAR EL GÉNERO

Con el fin de profundizar en la dislocación del género normativo, quiero recurrir a una tercera escena, donde se visualiza mejor la preocupación de la escuela por intervenir a las *estudiantes mujeres*, con el fin de reconducirlas hacia ideas heteronormativas, objeto clave de la política de género de la escuela. En contraposición, analizaremos la capacidad de agencia por parte de las estudiantes, como respuesta de resistencia y las tecnologías que despliega la escuela sobre ellas. En estos fragmentos quiero enfatizar que si bien las/los actores educativos desconocen una política de género oficial puesta en práctica, existe una voz unificada y compartida (no de manera deliberada o intencionada), que evidencia por una parte la problemática del género para la escuela y por otra, los mecanismos y estrategias que la escuela desea implementar o bien desplegar mediante micropolíticas en diferentes dispositivos de acción, ya sean pedagógicos, de gestión o formativos:

Escena nº 4: La Propuesta: Trabajar el género

> *Un integrante del equipo técnico directivo me comenta:*
>
> *"La pintura, por ejemplo, enséñenle a maquillarse o ¿te gusta la mujer pintada? a mí no me gusta la mujer pintada, me gusta maquillada. Bueno, enseñemos eso, enseñémosle a la chica,* [a] *ver que ellas mismas, por ejemplo, tienen hermanas que pasaron por la escuela y están en el comercio y son monitoras de una o de otra y se ven recontra bonitas. Enséñenle a que no diga tanto garabato, porque resulta que responden con mucho garabato… si nosotros colocamos a la niña en un plano de respeto, los chicos van a respetarla porque aquí los cabros son respetuosos con las niñas… Es una propuesta… trabajemos el género femenino, démosle al género femenino las indicaciones (…) Oye le digo yo* [refiriéndose a profesoras], *pero si ustedes son mujeres, ustedes indíquenle la parte femenina a las chicas po'… sí y viceversa, si esto es una cuestión escondida, para que el trato del niño sea mejor, mejoremos las niñas…"*
>
> *(Integrante equipo técnico-directivo, hombre, 63 años aprox., E-12 9.10.14)*

La preocupación de este actor integrante del equipo técnico directivo es clara. Él demanda: como escuela, necesitamos "trabajar el género". Y desde su cargo (posición de poder) recurre a ciertas acciones (solicitar talleres de "feminidad" a las/los especialistas, demandar intervención directa por parte de las docentes mujeres). Al preguntarme ¿cuál es su política sobre el género? la respuesta más obvia se vincula con una política basada en estereotipos sexistas, centrada en una visión de género heteronormativa, la cual sostiene una idea de mujer: *tranquila, bien vestida, 'atractiva', recatada y educada*. En este caso y en el de muchos otros y otras participantes, se puede observar cómo la política opera desde los actores educativos, encarnando el rol de garante o de "policía" (como diría Foucault (2006)), los cuales aseguran la regulación y el gobierno de una matriz heterosexual, basada en una intersección género-sexualidad, cuyo objetivo de intervención sigue focalizado en las mujeres (Charles, 2010).

En la misma línea, un profesional del equipo especialista de la escuela plantea un discurso basado en supuestos de equidad de género:

"O sea, la mujer es mucho más violenta… también, a lo mejor, antes el hombre se diferenciaba mucho más por el tema de la violencia, hoy día la mujer es más violenta, por lo menos en este establecimiento, que el hombre, pero no físicamente, sino que motivacional o verbalmente. A lo mejor este tema, yo creo que va apuntando más hacia el tema de la violencia de género"

"Yo diría que a nivel familiar sí, sí puede existir violencia de género, como lo más concreto, acá en el establecimiento puede ser también, porque se ve que el hombre de alguna forma también se individualiza como tal y desde ahí también parte en el fondo el discriminar [a] la mujer, como un ser humano que no está todavía realmente integrado en este concepto de igualdad y que parte también desde la familia, porque al niño le enseñan que la mujer tiene que o el niño tiene que ser duro, fuerte, ser el machote y te puedes encontrar con muchos chicos aquí y que la mujer tiene que ser señorita, tiene que vestirse con falda, tiene que andar bien pintadita, no debe gritar, pero eso en la práctica no se ve, o sea la mujer está igualándose de alguna forma al varón en este tema que en algún momento lo diferenciaba, trata de igualarse en todo y si es posible ser superior lo va a ser, creo yo, es una hipótesis"

(Profesional especialista, hombre, 35 años aprox., E-13 14.11.14)

La escuela, pese a no trabajar de manera formal los asuntos de género, sus actores, han construido un discurso hegemónico heteronormativo, compartido en su mayoría por la comunidad educativa, transformándose en garantes y agenciadores del aseguramiento del orden normativo que subyace a la idea de "ser mujer" para la escuela, una idea de mujeres en el contexto neoliberal/globalizado, como mencioné más arriba.

Desde esta visión, el poder que la política promueve en las mujeres, no es cualquier poder. Concuerdo con autoras como Harris (citado en Charles, 2010), respecto de que la escuela es un sitio donde se produce y trabaja el poder de las mujeres, donde la escolaridad promueve un tipo de poder particular, uno que se alinea con ciertos principios neoliberales, especialmente con foco en lo económico y que a la vez reproduce y sostiene nociones de una hetero-feminidad (Charles, 2010). Específicamente

me refiero a la idea de una mujer autónoma, con capacidad económica, con acceso al trabajo remunerado, pero a la vez femenina (McRobbie, 2007), es decir, mesurada, atractiva, compasiva o empática y responsable.

Bajo esta mirada, la escuela funciona de un modo productivo con los principios antes expuestos, por tanto aquellos discursos 'tradicionales' que mantienen su carácter hegemónico y de plena vigencia en escenarios como el que aquí analizo, lejos de ser verdaderamente cuestionados por la política, más bien se articulan en una relación de positividad. En este sentido, comprendo la falta de fuerza en los discursos que la política sostiene en torno al género, pues su 'autonomía' hacia las escuelas, o más bien dicho, su delegación sobre las escuelas, configura el poder performativo que sustentan las ideas neoliberales-heteronormativas sobre las mujeres.

De manera no concertada, ciertamente la escuela construye un discurso hegemónico sobre el género, y desde ahí despliega un conjunto de micropolíticas y de tecnologías, que subjetivan el modelo de género que subyace a su política. En esta línea, me interesa indagar en cómo llega a unificarse un orden discursivo respecto del género y no otro, más aun cuando no existe una política "oficial" que direccione a la escuela, para lo cual recurro a la perspectiva del APD.

Como señalé anteriormente, la convivencia escolar es un tema de amplia preocupación en las escuelas y más preciso aún, la violencia escolar. Entre los factores que se han señalado como causa de la violencia en el curso de esta investigación puedo identificar: la pobreza, la vulnerabilidad, las familias categorizadas como disfuncionales, los factores de riesgo del contexto como alcoholismo, drogadicción, entre otros, y por último el género, principalmente las mujeres. Al analizar dicha articulación desde el APD, la convivencia escolar, actuaría como un significante vacío, el cual incluso se intercambia recurrentemente con el término "violencia escolar", pues la convivencia escolar (como vimos en el capítulo anterior), es construida bajo la premisa que el

problema es la violencia, es decir es elaborada a partir de la carencia de una sana convivencia. En este caso y para ser más clara, tomaré la violencia escolar como el significante vacío, el cual agrupa una serie de otros elementos o demandas que operan desde su cualidad equivalencial, renunciando en cierta medida a su particularidad, para así adquirir la fuerza potencial de una relación de carácter hegemónica (Laclau, 1996).

Tales demandas son las mencionadas anteriormente, aquellas que han sido identificadas como factores causales de la mala convivencia escolar. Particularmente y de un modo contingente, vemos cómo el género ha sido identificado como el significante que representa con mayor "plenitud" la demanda de una problematización de la violencia escolar. Visto así, éste se convierte en un significante maestro o nodal, y por tanto establece una relación de hegemonía con los otros factores que inciden en la violencia escolar, exponiendo una relación de sobredeterminación con respecto a la pobreza, la vulnerabilidad y la familia.

Cabe destacar, que esta relación de hegemonía que posee el género, en ningún caso pretende explicar, ni generalizar los temas de convivencia escolar a nivel país, pues asumo que dicha operación cuenta por su carácter contingente e histórico.

Al mismo tiempo, esta forma de operación, trae consigo un debilitamiento de la misma fuerza con la que fue elegido para ocupar el lugar de significante vacío, pues tal como nos argumenta Laclau (1996) "como resultado de su mismo éxito, la operación hegemónica tiende a atenuar sus vínculos con la fuerza que había sido originariamente su promotor y beneficiario" (P. 86). De este modo, vemos cómo este discurso hegemónico se ve amenazado por otras significaciones distintas de la identidad mujer, donde se intenta dislocar y fracturar en forma cada vez más reiterativa, otros modos de vivir la feminidad, una donde aquel discurso canónico de la "mujer recatada, pacífica" no tiene lugar.

"... en los recreos uno puede observar un poco eso, que las chiquillas juegan como a la par con los niños, se tiran al piso, si tienen que subirse la ropa y andan con falda no les interesa, son poco cuidadosas de su cuerpo y sí hay hartas peleas, yo creo que este año hubo menos peleas que el año pasado. Porque el año pasado veíamos muchas grabaciones donde habían peleas de niñas y peleas no porque las niñas tuvieran problemas entre ellas, sino porque las niñas preparaban las peleas, para grabarlas y subirlas a YouTube..., donde ellas decían que no estaban ni peleadas... era como una moda, para salir en YouTube para aparecer de alguna forma en alguna página..."

"Yo creo que [es] *una manera de defenderse de las chicas, de sentirse más poderosas, de sentirse que no las pueden pasar a llevar, de sentirse que ellas son igual que los chicos, como de la igualdad ..."*

(Profesional especialista, mujer, 40 años aprox., E-13 14.11.14)

En el primer fragmento, la especialista alude a la despreocupación de las niñas por su ropa y su cuerpo, más precisamente ella reclama una visión hetero-femenina y su vínculo con el cuidado y ocultamiento del cuerpo por parte de las niñas, sin considerar las restricciones que dicho vestuario le impone a las estudiantes a la hora de jugar, y más aun los efectos sobre su desarrollo integral. Youdell (2005), en su trabajo, se refiere a cómo se constituyen subjetividades hetero-femeninas en prácticas tan cotidianas en el mundo escolar, las que se configuran como actos simbólicos que responden a supuestos sobre el cuerpo femenino el cual debe ser 'recatado'.

Así también, en estos dos fragmentos se devela la contradicción de la constitución discursiva de la feminidad heterosexual (Youdell, 2005). En un sentido, se inscribe y enuncia el requerimiento para negar el deseo del cuerpo femenino, pero por otra parte y simultáneamente, se le pide a este cuerpo (a través del vestuario/uniforme), que despliegue su sexualidad, pero bajo los imperativos heterosexuales (mirada masculina), donde las estudiantes deben mantener una conducta de responsabilidad y cuidado sobre su cuerpo.

Ante esta práctica de resistencia, las/los garantes de la política (implícita) de género, buscan formular respuestas o significados sobre esta subversión del género, respuestas que finalmente se articulan con otra categoría identitaria: la clase social. Y donde además se revelan otros significados acompañados a la categoría mujer, estableciendo una relación articulada entre mujer-vulnerabilidad-violencia-conducta sexual "inapropiada".

> *"…Con lo que ven en sus casas… dentro de las familias se resuelven así los problemas, con gritos, con peleas. La mamá y los papás ya no son (casados), sino que son parejas, o de repente es la pura mamá y que las parejas van cambiando como muy seguido y eso hace que haya mucha violencia en la forma de resolver conflictos en la casa, yo creo que de ahí parte todo…"*
>
> *(Profesional especialista, mujer, 40 años aprox., E-13 14.11.14)*

Esto me conduce a pensar sobre la noción de mujer y familia que subyace a la política instaurada por la escuela, una idea de mujer pensada desde lugares masculinos normativos y desde una posición socio-económica privilegiada y conservadora (al hacer alusión a la ausencia de matrimonio en las familias denominadas vulnerables o la atribución de un valor negativo sobre la familia monoparental). Por tanto, cuando Butler (2012b) sostiene que el género es "una actividad incesante performada" (p. 13), constitutivo de nuestra existencia y regulador de las conductas sociales, hace referencia a dichos alcances de poder que posee el género.

La utilidad de emplear el género como una categoría analítica, más allá de lo normativo, es a lo que hacen referencia algunas autoras feministas (Dillabough, 2003, 2006, 2009; Rasmussen, 2009; Talburt & Rasmussen, 2010; Youdell, 2005, 2006) y es lo que quiero relevar aquí. Emplear esta categoría, me sirve para girar la mirada más allá de los alcances y efectos de las ideas duales sobre *"ser mujer señorita o mujer combativa"*, más bien me lleva a pensar en cómo este modelo normativo sobre el género reúne y sostiene un conjunto de ideales respecto de las/los estudiantes, sus familiares, docentes,

directivos, donde la potencia y el poder del género se revela en la problemática mayor de la escuela y que a la vez constituye la piedra angular de las políticas educativas actuales: 'la convivencia escolar', que sin ir más lejos su propósito central es formar ciudadanos/as.

De esta forma, vemos que el género como dispositivo de intervención va más allá de las fronteras de la feminidad o de la masculinidad, o cualquiera sea el modelo de género que la escuela accione en su política. Bajo este análisis, voy develando cómo dicha categoría atraviesa una particular producción de subjetividades, orientada hacia fines que superan la categoría para la cual aparenta trabajar. Con este me refiero a los alcances de la operación de la política de convivencia escolar, pues tal como enuncié más arriba, gestionar el género al interior de la escuela cumple una función productiva con la convivencia escolar y sobre los principios que la sostienen: ciudadanía y democracia, bajo un contexto neoliberal. Visto así, el género pierde la particularidad y la demarcación restringida de ser mujer y hombre, no obstante, en su proyecto y hacia los fines de ciudadanía y democracia, la construcción de cierto régimen normativo (en este caso heteronormativo) ocupa un lugar de importancia para el alcance de propósitos más amplios, como la organización y el control social. Centrarse en el género articulado a la diferencia sexual e invisibilizar los fines de gobierno ligados a la convivencia escolar, es una forma sutil de sostener y asegurar dichos propósitos.

Con esta problematización del género, más allá de su propia categoría (por llamarlo de algún modo), la articulación entre género-sexo-sexualidad, adquiere un papel central que enfatiza y profundiza los alcances y la relevancia de éste como política educativa, pues ya no se trata de conducir y de subjetivar a las/los estudiantes en virtud de lo que cuenta como femenino y lo que cuenta como masculino, sino que además vemos cómo acciones de resistencia y de control se configuran bajo la esfera del deseo y de la sexualidad de las/los estudiantes. Mirado así, asumo la inseparabilidad (momentánea-precaria) entre

sexo-deseo-género-sexualidad, pues la escolaridad, actualmente asegura la unión contingente de tal articulación (Butler, 1999).

El baño y el tercer piso: la sexualidad de las/los estudiantes

Otra forma de resistencia que pude identificar durante mi estadía en la escuela, son las acciones que articulan género-deseo-sexualidad, entendiendo que el género se elabora de acuerdo al sistema de reglas que norman las conductas con el fin de producir aquellos sujetos que la sociedad determina como legítimos en su existencia. El deseo, pasa a ser un motor de acción y de sujeción para el cumplimiento de dicha norma, pues como sostiene Butler (2012b), el deseo no puede separarse del género, aun cuando lo que se desea no es constitutivo de la propia individualidad, sino más bien ciertas formas de deseo que se vinculan al género son el resultado de las normas que se definen en función del sujeto que se quiere llegar a producir.

Hablar del *deseo*, nos lleva a la relación inextricable sexo-deseo y a la crítica levantada por Foucault (2011b), cuya contraparte estaría dada por la relación cuerpo-placer. Ante la propuesta de problematizar la articulación sexo-deseo que da paso a la diferenciación sexual como base de la matriz heterosexual, y en cuyo reemplazo se sugiere utilizar la relación cuerpo-placer, Butler argumenta y defiende la necesidad de no abandonar el dispositivo sexo-deseo como categoría de análisis, pues nos advierte sobre los riesgos que trae abandonar esta relación, riesgos que conducen a su pérdida de vista de la sexualidad como una construcción discursiva sostenida bajo relaciones de poder particulares que terminan por subjetivar a los individuos en aras de una identificación o de un reconocimiento en la estructura social (Butler, 1999).

En este sentido, la sexualidad puede ser comprendida como la relación con las/los otros, como aquella dimensión que si bien no puede ser nunca capturada totalmente por la

regla, requiere la regulación para emerger (Butler, 2012b), y en palabras de Butler la sexualidad "se extingue por las restricciones, pero también es movilizada e incitada por las restricciones, incluso a veces requiere que éstas sean producidas una y otra vez" (p.33).

Asimismo, Foucault en su trabajo sobre la historia de la sexualidad (2010a, 2011b, 2012), sustenta justamente la tesis sobre los efectos productivos que generó la regulación sobre la sexualidad, basada en la preocupación por el control y la prohibición de la sexualidad como placer, a consecuencia del interés por el estudio del placer.

Mi abordaje sobre la intersección género-deseo-sexualidad, la localizo desde un enfoque *after-queer*, pues comparto el planteamiento de ir más allá de esta articulación cerrada y ampliar la mirada analítica hacia problematizar la sexualidad y su implicancia sobre construcciones más allá de la identidad sexual (Talburt & Rasmussen, 2010). Por tanto, la abordaré bajo una mirada de gobierno, de normalización y de disciplinamiento de la población (Foucault, 2006, 2011a). Específicamente, el giro estaría en ampliar las fronteras sobre lo que resulta problemático, en cómo la sexualidad se intersecta simultáneamente con otras categorías de análisis (raza, etnicidad, ciudadanía, globalización, entre otras). Y bajo este prisma, mirar críticamente la política en torno al deseo, pues en su operación si bien ya no tiene como fin negar o focalizar en la prohibición, se propone gestionar el deseo (Castro-Gómez, 2010), y no únicamente restringirlo a la dimensión de la sexualidad, sino en su interseccionalidad (McCall, 2005).

Youdell (2004), muestra la performatividad del género sobre los procesos de subjetivación de identidades, y específicamente cómo el género y la sexualidad trabajan como dispositivo en el contexto educativo, en pos de la constitución de sujetos. Charles (2010) en su trabajo, explora las maneras en que son gobernadas actualmente las subjetividades de niñas y jóvenes estudiantes, desde un enfoque *after-queer*, nos muestra

las conexiones producidas entre sexualidad y nociones de una ciudadanía apropiada, y la manera en las que trabajan en el contexto educativo en pos de producir ciudadanas neoliberales exitosas.

Desde otra mirada, no puedo ignorar la vinculación entre sexualidad y régimen poder-saber-placer, donde el deseo tal como señalé anteriormente no se produce en la individualidad, ni posee un carácter autónomo, sino que se subsume a regímenes de saber que actúan bajo determinadas relaciones de poder. Reconocer la "puesta en discurso" del sexo como lo nombra Foucault (2012: 17), es asumir la complejidad que tiene la sexualidad en nuestra cultura y comprender la relevancia y lo problemático que resulta para la escuela (en este caso), cuestionar o revisar sus prácticas y efectos de las mismas, en torno a la conducta sexual de las/los estudiantes. Más aun, analizar la sexualidad desde esta perspectiva, me permite develar la potencialidad que tiene ésta como dispositivo ya no sólo del género-sexo, sino en una mayor dimensión, el carácter performativo y alcances de la racionalidad de gobierno que la escuela impulsa mediante sus políticas (encubiertas y negadas inconscientemente) sobre la conducta y orientación sexual de las/los estudiantes.

Del mismo modo, también quiero enfatizar en la sexualidad como dispositivo de poder para la insurrección, pues hemos visto distintos efectos y respuestas que generan las/los estudiantes ante los mecanismos de poder que intentan regular las conductas más individuales del deseo, especialmente en el caso de las mujeres. En este punto, me interesa examinar la relación que se establece entre sexualidad, género y clase social, pues no es trivial el modo en que se va entramando dicha articulación, donde el estudiante hombre queda al margen de la 'transgresión' y es situado en un lugar de privilegio (de inmunidad), pues en este caso, la mujer se configura como la autora y conductora de la insurrección o abyección de dicha norma.

"... las chicas están cada vez más promiscuas, y frente a eso no es raro que las chicas de 4º por ejemplo a esa edad, ya anden pololeando, que puede ser como súper sano, pero la connotación que le dan ellos es súper distinta po'. Las chicas vienen más provocativas, ya piensan en otros temas, no sé, tener relaciones. Acá, niñas que están en sexto básico y que ya están embarazadas, entonces ¿cómo quieren rescatar el lado más femenino de la mujer? es en ser más recatada. El que pintarse no es sinónimo de belleza, exacerbadamente, sino que siempre como más vivir la edad que ellas tienen en definitiva. Entonces esos son factores que también por el mismo contexto en el que ellos están lo vivencian, si finalmente ellos replican las cosas que ellos también ven. Entonces lo que quiere la escuela es que las niñas sean como más recatadas, no volver a lo tradicional, así como era antes, pero que ellas entiendan el tema que se respeten, porque va en el tema de respeto, que los compañeros no las toqueteen porque para ellas eso es normal, pero dentro de las normas establecidas no es así, porque no es normal que un chico de 3º o una niña de 3º se encierren en el baño, que estén teniendo relaciones en el baño. Entonces eso es por un lado que la escuela quiere rescatar del lado femenino de las niñas, no con la intención de provocar, por el contrario, sino de mitigar un poco el comportamiento que ellas tienen.

(Profesional especialista, mujer, 25 años aprox., E-15 23.10.14)

Por consiguiente, ya no sólo se trataría que las mujeres se comportan de un modo más violento que los hombres, sino además se les asigna otra cualidad (reprochable) que responde a un discurso moral de la sexualidad hetero-femenina y que alude a la dicotomía *virgen/promiscua* (Youdell, 2005), una conducta sexual más activa que los estudiantes hombres y que más aun, no responde necesariamente a los modelos heteronormativos establecidos. Esto se interpreta como un signo de desobediencia de las normas que reglan el género y que en el caso de las estudiantes y de algunos/algunas actores educativos, lo analizan como una expresión de lucha por la equidad de género.

Nuevamente vemos que, el modelo discursivo de sexualidad femenina que subyace a la política de la escuela, es que las niñas deben tener una conducta sexual recatada, la que se traduce en ser vírgenes, mantener *'pololeos inocentes'*, ser atractivas sexualmente de

acuerdo a mandatos heteromasculinos (*bonitas, maquilladas*), y lo contrario corre el riesgo de 'embarazo' y socavar su imagen social (*promiscuas*).
En este caso, la subversión del género se expresa en los esfuerzos de las estudiantes por reescribir un modelo diferente de género, uno que sostenga una imagen de mujer fuerte, crítica, con opinión y contestataria, con mayor control sobre su propio cuerpo, sobre lo que Butler (2012a) nombraría como "autonomía corporal" (p.40), sobre la libertad de conducir su propia sexualidad y a lo que la escuela responde con rechazo y tecnologías de poder para su reconducción y normalización.

En este sentido, teóricas feministas han cuestionado la regulación del género a partir del análisis de discursos hegemónicos de heterosexualidad normativa, donde argumentan que éstos promueven una idea de las mujeres como la imagen del deseo sexual (ser bonitas), pero con una conducta sexual restringida, es decir, que eviten la promiscuidad sexual (Charles, 2010; Youdell, 2005), particularmente se devela un equilibrio entre ser suficientemente deseable sexualmente pero con un comportamiento sexual reservado.

En un modo similar, la relación entre sexualidad y clase social ha sido ampliamente investigada por teóricas feministas, donde una de las nociones discursivas que se sostienen es la figura de 'cosificación' de la mujer que no cumple con el régimen heteronormativo y cuya explicación se centra en asuntos de clase social (Charles, 2010). En este sentido, al usar afirmaciones como *"cada vez más promiscuas" o "violentas",* la escuela alude a un imperativo heteronormativo basado en la clase social, en cuyo discurso se sostienen nociones acerca de la mujer como objeto atribuidas a cierto grupo social que no cumple con las expectativas que se han definido por un grupo que se ubica (en mi opinión) en una posición superior.

Ante la pregunta sobre qué política o régimen normativo de género se politiza en la escuela, vemos cómo se reproduce la matriz heterosexual, por medio de la intervención y regulación de las estudiantes, accionando distintas tecnologías para asegurar y

normalizar aquellos comportamientos que transgreden la manera legitimada de lo femenino (Charles, 2010). Construir la política de género desde una producción de discursos que articulan *mujeres* con violencia-promiscuidad-vulgar resulta problemático, pues como señalé anteriormente, el proyecto político que opera de forma sutil o no velada, es una idea de ciudanía neoliberal que reinstala los mandatos heteronormativos (McRobbie, 2007).

> *Sí, las mujeres sí, por ejemplo, niños gay?… m-m (en símbolo de negación). Niñas lesbianas felices y afuera del closet, absolutamente. Nosotros tenemos chicas que se pasean de la mano, que se declaran su amor, se besan, que todo, no tienen ningún problema…Y me da pena las chicas que lo viven y lo cuentan como una cosa que …uhhhh… fueron a la disco y se echaron a este a este y a este… eso no me suena como bien… pienso que ellas perdieron la oportunidad de vivenciarlo mejor.*
>
> *(Administrador escuelas, hombre, 62 años aprox. E-1 23.05.14)*

La propuesta de Butler acerca de la relación inextricable entre género y sexualidad me permite comprender el modo en el que opera la construcción de subjetividades y su generización a partir de supuestos heterosexuales en la escuela, pues tal como he intentado exponer en este capítulo, el estudio etnográfico me permitió presenciar diversas prácticas discursivas que regulan y modelan identidades generizadas basadas en supuestos de heterosexualidad. Más aun, esta generización está íntimamente relacionada y fuertemente regulada por el proceso de escolaridad, lo cual he podido observar en el curso de situaciones pedagógicas, formativas, disciplinarias y de la interacción por medio de artefactos como el reglamento escolar, la selección de talleres extracurriculares, los discursos cotidianos que las/los actores educativos comparten con las/los estudiantes y entre sí.

En este sentido, Renolld (2000 citado en Charles, 2010), expuso en su trabajo etnográfico la vigencia mantenida de la matriz heterosexual que regula las identidades generizadas, a partir de supuestos de heterosexualidad en niños y niñas de una escuela

primaria, concluyendo que las relaciones que se establecen en la escuela, como cultura, permanentemente elaboran el género y simultáneamente producen la sexualidad. Esto ha sido fuertemente corroborado por los trabajos etnográficos de Youdell (2005), quien ha sostenido que la textualización de las subjetividades de las/los estudiantes son ejercidas de un modo reiterativo, a través de prácticas en el contexto educativo, que son permeadas por discursos heteronormativos que inscriben una relación lineal entre sexo, género y heterosexualidad. A partir de esta mirada, puedo enfatizar la vigencia de funcionamiento de la matriz heterosexual que sirve como cimiento para la construcción de subjetividades tanto de una hetero-masculinidad, pero más intensificada aún, de una hetero-feminidad.

Asimismo, el despliegue de tecnologías como el taller de ballet o el taller de maquillaje[91], reflejan la complejidad que toma la autonomía del ejercicio del placer, la libertad de ejercicio de la propia sexualidad, pues en ejemplos como estos, es donde se nos recuerda que hablar del placer individual o del propio cuerpo, es una ficción (a la que debemos aspirar), pero debemos reconocerla como paradójica, pues pensar el cuerpo como algo que pertenece a la individualidad sería negar la relacionalidad del mismo, negar su dimensión pública y su carácter constitutivo más allá de nuestra propia individualidad, donde lo que llega a ser, no es un llegar a ser escindido de lo que otros quieren que yo sea (en este caso lo que la escuela intenciona), es por tanto reconocer la implicancia de la disolución de la frontera entre lo público y lo privado (Butler, 2012b). Y es en esta esfera de lo público, donde el cuerpo se convierte en un objetivo de intervención, en un dispositivo de poder y como tal, se configura como un escenario de disputa de lo que cuenta como legítimo y hacia donde debe ser conducido. Me refiero con esto al nexo saber/poder (Foucault, 2005b, 2008, 2012), cuya articulación conduce a suturar el modelo heteronormativo que se intenta asegurar.

[91] Con motivo de la "Gala de despedida de los octavos básicos", la escuela puso a disposición de las estudiantes un taller voluntario de maquillaje, el cual era desarrollado por dos profesoras mujeres, jóvenes y que cumplían con el 'prototipo' de imagen femenina que la escuela quería incentivar (vestimenta, peinado y maquillaje que respondían a los criterios de belleza femeninos comúnmente aceptados y promovidos en nuestra sociedad) (transcripción notas de campo Nº 24 1.12.2014)

Tecnologías de subjetivación

Cuarta escena: El Ballet

Mientras esperaba que comenzara la obra de teatro contra el bullying, converso con una profesional especialista del área de convivencia escolar:
Julia: Este año se había contemplado realizar un taller de danza dirigido a las niñas para trabajar la delicadeza de la mujer, porque las niñas ya no tienen esa delicadeza femenina. De hecho las de segundo ciclo ya están fritas, hay algunas que no les pueden sacar la pintura de la cara, porque parecen monos como se pintan. En pre-escolar se había planificado hacer un semillero de ballet.
I: ¿De qué se trata?
Julia: Consiste en trabajar las aptitudes de apresto para ballet.
I: (Mientras la escuchaba recordaba que uno de los profesionales del mismo equipo también me comentó sobre un taller de danza, pero siempre pensé en algo relacionado con danza contemporánea, danza afro, hip-hop o algo parecido. Jamás me imaginé un taller de ballet).

(Transcripción notas de campo N°22, Noviembre 2014)

En esta escena dejo expuesta la racionalidad que opera ante la gestión del género, el sistema de saber-verdad respecto de la imagen de mujer que se desea formar, donde se llegan incluso a recurrir a tecnologías fuertemente disciplinarias y normativas sobre lo que se significa como "femenino". En este sentido, la gestión del género para la escuela requiere una intervención directa al cuerpo, y como respuesta emplea como tecnología de seguridad una biopolítica (Foucault, 2009), 'El ballet'.

Pero ¿a quiénes interviene esta política? porque la profesional especialista deja en claro que los cuerpos objetivos no son todas las estudiantes de la escuela; en efecto, la intervención se llevaría a cabo entre las más pequeñas. Esta decisión de delimitar la población objetivo, responde a una racionalidad de gobierno que opera en función del establecimiento de cálculos sobre los límites aceptados para generar efectos en la población (Foucault, 2011a). En este caso, se proyecta que será más eficiente intervenir en edades más tempranas y a la vez, se 'tolera' una cierta medida de cálculo que está fuera de los rangos del gobierno, me refiero a las niñas más grandes –'las que no tienen arreglo'– pues ellas no son incluidas dentro de estos recursos o tecnologías, sólo son contenidas mediante su aislamiento o castigo[92]. Estas medidas, podrían ser entendidas bajo los principios que regulan el sistema carcelario, donde el aislamiento se emplea como una medida de seguridad, más que de corrección y posteriormente, la incorporación al trabajo viene a ser una de las tecnologías del yo, cuyo fin es la toma de conciencia o responsabilización y si es posible, la transformación (Foucault, 2008, 2011d).

Tomando la noción de tecnología que propone Foucault (2008; 2011a), que se define como la correlación de sistemas dominantes que hacen que en una sociedad dada, se introduzca una tecnología de seguridad que incorpore elementos jurídicos, disciplinarios y a veces llega a multiplicarlos, como es el caso de la economía en nuestro sistema educativo actual; la gubernamentalidad posee un funcionamiento más efectivo en la operación de las políticas en el contexto escolar.

Así, cálculos como los que la profesional de convivencia escolar nos enuncia, donde se establece como necesario intervenir no a todas las niñas, sino a las que tienen mayores posibilidades de conducción (las de niveles pre-escolar y 1º básico), son los necesarios para asegurar el control que se lleva a cabo. Esta misma racionalidad puede ser hallada

[92] Como el caso de una estudiante de 6º año básico, la que producto de una conducta 'hipersexualizada' fue derivada a la modalidad educativa de 'curso especial' donde se desarrolla el taller de carpintería.

en otros campos de la política pública chilena (cálculo sobre los años de productividad para la determinación de patologías GES (Garantías explícitas en Salud), cálculo sobre la determinación de edades de imputabilidad de delitos, por ejemplo la Ley Penal de Jóvenes infractores, etcétera). Esta racionalidad, puede ser pensada como una tecnología basada en las propiedades de una biopolítica, la que en función de un cierto sistema de conocimiento se despliegan una serie de tácticas, estrategias y acciones en base al cálculo que deriva de dicho régimen de conocimiento (Baez, 2014).

Ahora bien, esta forma de asegurar el género bajo imperativos heterosexuales no se ejerce como un poder deliberado e individual, es aquí donde la cualidad de performatividad del género me sirve para intentar elucidar la complejidad que sostiene este dispositivo. Es por ello, que me parece pertinente vincular a esta propuesta performativa (Butler, 2007), las teorías *after-queer*, para así ilustrar cómo dicha performatividad (que carece de toda autoría), funciona y asegura la conexión lineal entre género, sexo y sexualidad, y que finalmente es asumida como natural (Charles, 2010) y más problemático aún, cómo sus fronteras se amplían e incluyen otras categorías de análisis, como en este caso la clase social.

Charles (2010) plantea un escenario similar en relación a la articulación entre sexo-género-sexualidad y clase social, no obstante su estudio se focaliza en una escuela secundaria de elite, donde las estudiantes que participan, a diferencia de mi investigación, se sitúan en una clase social privilegiada (con dinero y educación), muy diferente del escenario que acompaña mi trabajo etnográfico. Lo que quiero destacar aquí, es cómo las relaciones de clase operan ya no entre las niñas y niños, sino desde los propios actores educativos, pues no se trata del mismo escenario que investigó Charles, no se trata de una escuela de clase alta, sino que estamos analizando un contexto de 'pobreza', una escuela catalogada como 'vulnerable', ubicada en una población categorizada como 'emblemática', donde asisten estudiantes categorizados como 'vulnerables' y donde a la vez trabajan docentes, directivos y administrativos que

incluso comparten el mismo sector. Sin embargo, los discursos que sostienen la articulación entre sexualidad-género y clase social, provienen de la misma comunidad educativa, especialmente del equipo profesional de la escuela. Frente a lo cual, las estudiantes asumen esa subjetividad de mujeres (desobedientes), asignándole un valor positivo, que confronta los discursos hegemónicos heteronormativos de la escuela y que han conceptualizado la relación de categorías de identidad sexual y nociones de cosificación bajo una mirada masculina y que intenta gobernar las subjetividades femeninas, abriéndose así un espacio para la subversión del género.

Ahora bien, en la siguiente escena intento retratar lo que ocurre en los espacios marginales de la escuela, a lo que puedo nombrar como la "tierra sin ley". Me refiero al tercer piso y al baño. Frecuentemente cuando ocurría una situación que perturbaba la convivencia escolar de la escuela, ligado a transgresiones disciplinarias, los eventos de mayor gravedad, ocurrían o en el baño o en el tercer piso, y mayoritariamente estaban vinculadas a temáticas de sexualidad (conductas y relaciones sexuales tanto hetero como homosexuales). Aun cuando la escuela tenía conocimiento del riesgo que se corría en estos dos lugares, y pese a que contaban con un aparato de vigilancia conformado por asistentes de la educación, cuya función era justamente la seguridad y la disciplina de la escuela (equipo de inspectoría), estos espacios se configuraban como el punto ciego, es decir, no había vigilancia en ellos. Las razones no vienen al caso de lo que quiero relevar, pero podría delinear algunas conjeturas, más que entregar razones oficiales, pues la escuela también lo exponía como una interrogante sin respuesta (aparentemente).

Antiguamente la escuela contaba con una matrícula muy superior a la actual (1000 estudiantes versus 300 estudiantes aproximadamente en la actualidad). Este decrecimiento abismante de matrícula (producto del mercado educacional), llevó a la escuela a deshabitar el tercer piso. Existen dos pabellones (no conectados entre sí) que tienen tercer piso y ambos ya no funcionan como salas de clases. Uno de ellos se destinó a oficinas para profesionales especialistas (equipo psicosocial), sala de terapia ocupacional y evaluación psicológica, sala de inglés (que se ocupa esporádicamente) y

sala de reforzamiento de matemáticas y lenguaje. El tercer piso del otro pabellón cuenta con la misma cantidad de salas (4 en total y un baño), pero no son utilizadas, excepto por las y los estudiantes, que suelen ocuparlo como un espacio de aislamiento del resto del colegio.

Por otra parte los baños, la escuela cuenta con dos baños para estudiantes, diferenciados por sexo. En una conversación con estudiantes, éstos demandan mejoras particularmente en este sector, pues reclaman que no cuentan con las condiciones de aseo y equipamiento necesarias:

> *Pablo: los baños, los baños están asquerosos*
> *Lucas: uno ya no entra tranquilo al baño, porque todos te molestan. Si tía, entra cualquier hombre al baño, entran todos los chicos, me da rabia*
> *Cristian: la mitad de todo el baño tiene puerta y la mitad no, la mitad de adelante tiene puerta.*
>
> *(Entrevista estudiantes 7º y 8º E-19/20 Noviembre, 2014)*

Ambos lugares, pero especialmente el baño pueden ser analizados desde una perspectiva post-estructuralista, la cual articula espacio-arquitectura-sexo-género, como dimensiones relacionadas para el análisis (Rasmussen, 2009), configurándose ya no como espacios inertes o neutros, sino como dispositivos en este caso de sexualidad y género. Articulo ambas dimensiones de análisis debido a las situaciones relatadas por las/los actores educativos, vinculadas a sexualidad y ligadas al deseo.

> *"Siiii, sí claramente por eso también rescatan el tema de lo femenino, porque acá hay más lesbianas por lo que yo tengo entendido que homosexuales, entonces frente a eso también es un problema para el colegio, todo lo que conlleva que no sé, los temas en el baño, las parejas y entonces, no es que se rechace el tema, pero también siento que falta manejo, con estas inclinaciones sexuales que por equis motivo, que a lo mejor también por el contexto en el que estamos, que da lo mismo en realidad también porque en todo contexto van a estar estas diferencias, yo*

> *creo que falta manejo, de eso, de aceptar al otro con esa diferencia…Una es eso y otra que también cambios conductuales y la forma de vestirse. Había una que por ejemplo un día yo la vi, y ni yo me percaté que era mujer, parecía hombre!, te fijas?. Entonces desde ahí también está como toda la idea de la feminidad.*
>
> *(Profesional especialista, mujer, 25 años, E-15 23.10.14)*

Son justamente este tipo de micropolíticas, que traicionan y tensionan los mandatos heterosexuales que pueden ser aprehendidos como muestras de desestabilización y cuestionamientos a los regímenes binarios sobre el género. Cuando estudiantes de una escuela primaria, a través de prácticas sexuales no normativas desafían este marco regulatorio, ponen en cuestión la estabilidad del género, como entidad discursiva articulada a las ideas de género y sexo como una sutura aparentemente sedimentada. Butler (2007), problematiza al género desde el lugar que ocupa y el lugar que amenaza perder, pero más que abandonar la categoría del género, nos propone abrirla, nos llama a hacer borrosas sus fronteras. Volviendo al discurso que circula y que se produce en torno al género, en esta investigación, muestra cómo la política que gestiona el género intenta por medio de diferentes tecnologías del yo, asegurar ese régimen de verdad que se mantiene bajo un relación hegemónica frente a otras maneras de pensarlo.

De esta forma, el baño, el tercer piso (abandonado), la vulnerabilidad (pobreza), las mujeres, lesbianas lo elaboro como la máxima expresión de la diferencia marginal. Pues ya no se trata de la complejidad de la escuela por abrir sus puertas a estudiantes con NEE, esa no es la diferencia que ocupa los márgenes exteriorizantes, sino que la producción de las diferencias estaría dada en relación con el género-sexualidad y clase social, nexo que se agudiza en espacios como el baño de la escuela y el tercer piso.

A la luz de este análisis y retornando a lo que me interesa interrogar en esta investigación, surge una nueva forma de mirar la escuela y la producción de las diferencias, una mirada vinculada a las fronteras, a los márgenes (marginalidad), respecto de un centro privilegiado. Si analizamos las diferencias como subjetividad,

vemos cómo éstas históricamente han ocupado los espacios de las fronteras, eso que Graham y Slee (2007) nombran como la 'marginalidad exteriorizante', o lo que las teorías feministas, *queer* o de estudios de raza, denominan como la 'Otredad'. Pero situar las diferencias en este lugar, sin considerar la relación diferencial que la lleva a ese lugar, es mantener una mirada fragmentaria y reduccionista.

Más bien, es necesario incorporar la articulación entre ese lugar de las fronteras y el centro, en este caso ocupado por la normalidad, puesto que esta sutura entre normalidad y diferencia es lo que mantiene incuestionable el orden que establece la topografía de lugar que las/los sujetos tienen según su sexo, sus deseos, su piel, según el lugar que habitan (sin insistir en la distinción sobre si el lugar que habitan los sujetos es el resultado de una realidad que se reproduce o que se contesta) (Butler, 2012b).

Por otra parte, desde un enfoque *after-queer*, me interesa abordar la vinculación entre sexualidad y la construcción cultural de sujetos que la escuela pretende formar, pues una de las interrogantes que quiero explorar en este investigación, es sobre la escuela y su configuración cultural respecto de la producción de las diferencias, y en este sentido, la mirada amplia sobre la cultura, bajo un sistema educacional neoliberal y de un contexto político económico neoliberal, me parece necesario ahondar sobre las implicancias del género como dispositivo de intervención y que como hemos visto, está estrechamente ligado a una subjetivación de sexualidades heteronormativas.

Me parece interesante esta relación, pues desde el análisis de la política educativa, la política de género se elabora a partir de la política de convivencia escolar, la cual tiene como propósito formar ciudadanos bajo los principios de democracia, equidad e igualdad de derechos. En esta línea, puedo entender el valor que la escuela asigna dentro de su política interna, la urgencia que demanda normalizar el género (desde imperativos tradicionales), y más aún, focalizar sobre la generización de subjetividades hetero-femeninas.

Ahora bien si conectamos la relación entre convivencia escolar desde la problemática que se levanta en la escuela (violencia y conducta sexual 'inapropiada'), las mujeres continúan siendo el foco de intervención de la política, pues el futuro como nación, ha pasado a centralizar sus propósitos y avances en las mujeres, cuya contribución es clave como fuerza de trabajo, para el aseguramiento de valores y principios morales (estructura familiar, crianza, participación social) y en cuyo horizonte se visualiza la preservación de la democracia. Por tanto, las conductas de resistencia, a ojo de las estudiantes y de desobediencia a ojo de la escuela y de sus actores educativos, se convierte en el problema clave que amenaza el propósito central de la escuela: la formación de ciudadanos que contribuyan al país.

Por su parte, Charles (2010), sostiene que los discursos heteronormativos que operan en la construcción de la hetero-feminidad son insuficientes para problematizar la configuración discursiva del poder de las estudiantes, pues en su análisis ella reconoció un cambio en la significación sobre el poder de las mujeres vinculada a principios neoliberales de nuestra sociedad, específicamente ejercicio de derechos humanos y civiles (modelo de ciudadanía que promueve la participación social a nivel local y nacional). Bajo esta propuesta, al analizar la escuela estudiada, me resulta preocupante la mirada acrítica que existe en torno a la noción de poder, pues tanto las y los estudiantes, como las/los actores educativos, mantienen y reproducen discursos heteronormativos, donde el poder de las mujeres se centra en su contribución ciudadana de mandatos patriarcales neoliberales, donde como mencioné anteriormente la autonomía económica y el acceso al trabajo son asuntos que abarcan la discusión actual. Desde aquí, rescato la escasa mirada crítica que poseen las/los estudiantes respecto del poder que podrían llegar a ejercer, pues sus alcances se limitan a la 'posible independencia económica'.

En este punto, la escuela y su política de género puede ser vista como uno de los motores centrales de dicha construcción de empoderamiento, pues cuando uno de los actores plantea las diferencias entre una educación pública y una privada, señala las

expectativas que las familias tienen sobre los procesos educativos de sus hijos/hijas, y que han sido ampliamente destacadas como uno de los factores que promueve el empoderamiento (el poder de las niñas) (Charles, 2010):

> *"…si alguien me pregunta y ¿por qué tú tienes a tu nieta en un colegio particular y no en uno municipal? por una cuestión bien simple, expectativas po'. Si las expectativas se forman al interior de la familia y se educan ahí, los primeros pasos se dan ahí. (…) La buena educación no solamente desde el punto de vista curricular, de lo académico, sino que también de lo personal, de lo social. Usted sabe que el roce social también es importante en esto…"*
>
> *(Integrante Equipo Técnico-Directivo, 50 años aprox., hombre, E-11 8.10.14)*

En este sentido, el poder que las mujeres estudiantes aluden desde su visión, ya no se centra únicamente sobre premisas de hetero-feminidad. Si bien cuando analizo el discurso de las/los estudiantes respecto a su identidad generizada, ésta se ve moldeada por estos supuestos, donde las niñas y los niños deben responder a una construcción heteronormativa bajo una articulación lineal género-sexo-sexualidad, que más allá de esta recurrencia y regularidad discursiva, las niñas reclaman una nueva configuración de su subjetividad, la cual desprendo a partir de la conducta que las/los actores educativos y estudiantes caracterizan sobre las mujeres de la escuela referidas a estudiantes 'más violentas y promiscuas'.

Expresiones como *'luchadoras'* (en palabras de un profesor) o *'picuntas'* (enunciadas por estudiantes mujeres), se pueden entender desde una demanda de empoderamiento, de un ejercicio de mayor poder de las jóvenes, de las niñas. Ya no sólo se trataría de una significancia de la sexualidad asociada al género, ni como una construcción de sí mismas (mujeres) como objetos de deseo de otros bajo una mirada masculina, sino como una construcción de poder propio de las mujeres, y que reclaman para configurarse como actoras que agencian su género, que ejercen como una forma de posicionarse en la estructura social.

Yo creo que una manera de defenderse de las chicas, de sentirse más poderosas, de sentirse que no las pueden pasar a llevar, eh de sentirse que ellas son igual que los chicos, como de la igualdad , tiene que ver un poco con eso, con la igualdad, que ellas quieren ser igual que los hombres, yo creo que por ahí puede ir, no tendría otra explicación más que eso.

(Profesional especialista, mujer, 40 años aprox., E-24 3.12.14)

Por otra parte, desde la mirada de las/los actores educativos, quienes promueven una política del género tradicional y especialmente reproducen discursos de una hetero-feminidad, elaboran construcciones discursivas acerca de las estudiantes (subversivas) como ininteligibles, vinculada a la transgresión de las normas que ellos intentan imponer.

"... [refiriéndose a lo que piensan las/los estudiantes] *estoy en un colegio vulnerable, sí me tengo que pelear, es como parte de la convivencia, su sana convivencia es que ellos salen a recreo y se pelean, esos son juegos, entonces es como que culturalmente ellos lo tienen súper arraigado, para ellos son parámetros normales de convivencia, algo que a ojos de nosotros claramente está distorsionado. Entonces ahí entra el tema de convivencia, cuál es la sana convivencia, para ellos eso es sano, pero pa' nosotros está totalmente fuera de la norma…"*

(Profesional especialista, mujer, 25 años, E-15 23.10.14)

En este sentido, Charles (2010) afirma que si bien la construcción del poder de las niñas demuestran un acoplamiento entre feminidad y sexualidad, también se aprecia una intersección compleja del poder en las estudiantes, lo cual nos permite complejizar aun más el género como dispositivo performativo. Esta forma de problematizar el género me permite comprender la producción de las diferencias, a partir de esta categoría, pero no circunscritas ni restringidas bajo un análisis cerrado, sino más interesante aún, analizar el dispositivo en su entramado discursivo con el poder y principios de producción y gobierno del sujeto neoliberal.

Lo preocupante de este análisis, es cómo esta intersección entre poder de las estudiantes y construcción de subjetividades basadas en principios de hetero-feminidad, se instala y reproduce en la escuela y se transforma en una dispositivo de gobierno y promoción de subjetividades de ciudadanos y ciudadanas (especialmente) neoliberales. Tal como afirma Youdell (2005), "la escuela se convierte en un sitio clave para la proliferación, modificación e incesante inscripción de estos discursos y, además, la producción y reproducción de 'heterosexualidad obligatoria"(Rich, 1980 citado en Youdell, 2005: 253).

V. A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo intenté exponer el modo en el que la política opera en la constitución de subjetividades de estudiantes, a partir del género como dispositivo de análisis. Relevé la inteligibilidad del género basada en la articulación género-sexo-sexualidad, cuyas premisas subyacen a un régimen heteronormativo o como diría Butler a una 'matriz heterosexual'. Transité entre el documento de la política, su gestión, actuación y corporización entre los actores educativos y las/los estudiantes; intenté exponer el modo en el que se gestiona dicha política, la elaboración y despliegue de las múltiples tecnologías de gobierno y del yo, cuyo fin es textualizar los cuerpos, para producir determinados procesos de subjetivación, particularmente de una identidad ciudadana-democrática-liberal-heteronormativa.

Desde esta mirada, la multiplicidad de las formas discursivas que el contexto escolar acciona desde y alrededor del género, vemos cómo permea nuevas dimensiones, y cómo se articulan y sedimentan algunas en función de la política que impera hegemónicamente, me refiero al nexo entre *género-clase social-sexualidad*, específicamente *mujeres-vulnerabilidad-promiscuidad*. Esta articulación, desencadena diversas prácticas discursivas que la escuela elabora y acciona con el fin de preservar dicho orden heteronormativo.

Por otra parte, vimos también cómo la performatividad que el género posee se convierte en un espacio/vacío para la dislocación del imperativo hetero-femenino. Cómo las estudiantes gestionan e intentan reinscribir y subvertir los mandatos que han encadenado género-sexo-sexualidad. No obstante, reconozco la complejidad discursiva que en este dispositivo podemos encontrar, los límites y la fuerza hegemónica con que operan tales discursos dominantes. En este sentido, Youdell (2005) nos advierte sobre las restricciones y coacción que posee esta matriz heterosexual, y cuyos límites de inteligibilidad se pueden hallar en diversos espacios (formativos, pedagógicos, documentos de políticas, normativa interna, interacciones, disposiciones espaciales).

Finalmente, con este capítulo quiero contribuir a problematizar, por medio de otras herramientas analíticas para interrogar cómo las subjetividades son constituidas dentro de límites de inteligibilidad que finalmente llegan a sedimentarse y a mantenerse, pero que siempre se sostienen bajo la amenaza de ser removidas, dislocadas y por tanto sujetas a una posibilidad de cambio.

CAPÍTULO V

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: LA DIFERENCIA 'CALCULADA'

"Los programas de integración escolar son ya más o menos antiguos, y esto hace mucho tiempo que en Chile viene funcionando, pero tiene que ver con un sólo elemento, hacerse cargo de la discapacidad y eso es todo. Entonces se trata de atender, a todos los niñitos que tienen problemas de tipo intelectual, que son diagnosticados, y por supuesto, tienen algún grado de deficiencia mental, y también ahora nosotros, los niñitos que tienen estas dificultades de aprendizaje que son transitorias que también están dentro de la política de integración escolar, pero básicamente es para este tipo de niños, también se le dice necesidades educativas especiales…"
(Integrante equipo Técnico-Directivo, hombre 45 años, E-11 08.10.2014)

"*… lo que sí se ha encontrado en las escuelas,* [es que] *hacen muchas evaluaciones psicométricas. Al aparecer niños con NEE, dan el examen pero no se les contabiliza.* (…) *ahora el SIMCE está en 2º, 4º, 6º y 8º, o sea entonces, están llenos de psicometría los alumnos. Si presenta una discapacidad mental leve, el niño participa de la evaluación SIMCE pero el puntaje de él no se (cuenta) para el promedio. Entonces la escuela anda buscando, a ese alumno que le cuesta, que ha repetido, ojalá aparezca con esas dificultades y sino aparece entonces no saben qué hacer".*
(Administrador Convivencia Escolar, hombre 40 años, E-5 28.05.2014)

"[sobre el Decreto 170 y el Estado] *Para mí metió la pata, porque resulta que produjo una discriminación po', porque estableció que debían haber solamente dos alumnos con NEE permanentes por curso, y resulta que la necesidad de atención es mayor que dos. En esta escuela históricamente ha sido mayor que dos. En un curso pueden haber cinco, seis niñitos, qué es lo que hace usted con la diferencia, entonces la gran solución: usen los recursos SEP ¿y si no estuviera la ley SEP?¿si no existiera el recurso SEP? Se atiende igual, pero resulta que usted tiene que arreglársela…Claro, en el fondo usted baipasea un poco… En ese sentido me parece una suerte de discriminación negativa, porque es cierto, o sea, mire, es incoherente con la propia constitución, es incoherente con la LGE; es incoherente con la ley de integración, porque si usted pide*

integrar ¿por qué después tiene que seleccionar, ah? y este niñito, claro, es que este niñito, esos son dos, me producen subvención y los otros no son subvencionados. Si tengo cinco niños, dos subvencionados y los otros tres no reciben subvención del Estado po' ¿entonces? ese es mi mayor crítica"
(Integrante equipo Técnico-Directivo, hombre 45 años, E-11 08.10.2014)

I. ¿POR QUÉ PROBLEMATIZAR LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN?

Problematizar la producción discursiva de la(s) diferencia(s) culturales desde la política educativa, sin duda me condujo a las temáticas de inclusión y específicamente al campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Particularmente, mi historia, mi formación y experiencia como terapeuta ocupacional, fueron condicionantes claves que atrajeron mi mirada hacia dichos lenguajes y que al mismo tiempo me tensionaron a cuestionarlos y en consecuencia, me impulsaron a trastocar el contexto educativo actual, donde lenguajes como *diversidad, inclusión, NEE,* son términos que se relacionan íntimamente y que comparten significados, supuestos e ideas sobre lo educativo, la escuela, lo pedagógico y las/los sujetos (docentes, directivos, estudiantes, familias).

Cuando sitúo las políticas de educación especial bajo la expresión "el privilegio de la discapacidad"[93], lo hago con la intención de relevar esta suerte de ventaja o de interés legislativo que han tenido tales lenguajes. Con ello, aludo a la articulación entre estos términos, pues resulta sensato preguntarnos ¿por qué la política de educación especial ha tenido mayor avance en Chile, que cualquier otra política asociada a diferencia?; pienso en las políticas educativas de género, de sexualidad, etnia o raza.

Aclaro, que en ningún caso sostengo, que con esta 'suerte' de ventaja legislativa, las/los colectivos o grupos de personas en situación de discapacidad (PsD) gocen de un estatus de privilegio social en nuestro país, ni mucho menos, que la inclusión desde esta

[93] Ver capítulo I, sección 3.1

perspectiva esté resuelta o cercana a ello[94]; considerando que la inclusión como tal funciona como un mito de lo imaginario, en respuesta a la imposibilidad de alcance de una completud como proyecto social (Southwell, 2013). Más bien, lo que quiero resaltar es la mayor atención que se le ha otorgado a las temáticas de discapacidad en el contexto educativo, lo cual, tal como nos señala Bacchi (1999), la atención puesta sobre ciertas temáticas responden a una manera particular de construcción del problema, acción que integra ciertos asuntos y a la vez, deja de lado otros. O dicho de otra forma, el 'triunfo' de representación que han tenido las demandas vinculadas a discapacidad en el campo educativo, obedece a una articulación hegemónica, pues su ventaja de avance en el terreno de lo político, ha sido posible por la adhesión que dichos lenguajes han alcanzado hasta la actualidad.

Más aún, Bacchi (1999) nos advierte sobre las implicancias que trae construir el problema desde un enfoque de la inequidad y señala que las premisas que subyacen a una lógica de igualdad de oportunidades es la integración, pero desde una mirada del control social, es decir, desde la intervención sobre los grupos sociales que se desvían de la norma para minimizar dicha brecha y de este modo alinearlo con parámetros de normalidad (Bacchi, 1999, p. 52). Racionalidad de gobierno que funciona muy claramente en las políticas de educación especial, en base a técnicas de cálculo y distribución de la categoría de 'riesgo', pues de esta manera las diferencias tipificadas (bajo esta lógica), son las que se identifican e incluyen como objeto de gobierno.

Tal como señalé en capítulos anteriores, dicha atención no sólo se refleja en los avances que ha tenido la política, sino también en la producción de conocimiento en el ámbito

[94] Por el contrario, reconozco la persistencia de prácticas de exclusión y el estatus de desventaja y desigualdad en la participación de los sujetos que se ven interpelados y representados por los colectivos de PsD. En efecto, los datos estadísticos señalan que la pobreza en PsD duplica su frecuencia en comparación con PsD en otros niveles socioeconómicos, conclusiones que se derivan de cálculos sobre las tasas de prevalencia y su cruce con nivel socioeconómico, donde el 20% de la población en situación de discapacidad se concentra en los niveles socioeconómicos más bajos, en contraste con los otros NSE donde el 11,7% y el 4,7% corresponden a NSE medio y alto y medio alto respectivamente. (FONADIS, 2004, p. 49 Parte 3).

académico, frente a lo cual expuse la reproducción de discursos en torno al lenguaje de la educación especial, por sobre otros temas vinculados a diferencia. Asimismo, la aparente "neutralidad" de dichos lenguajes, en contraposición con el carácter subversivo y político que contienen los discursos de género, raza, etnia, etcétera (Ahmed, 2007, 2009; Ahmed & Swan, 2006), es una de la premisas que asumo al embarcarme en esta investigación y que profundizaré en este apartado sobre sus efectos, sobretodo respecto de la articulación con los discursos de normalidad.

Posicionarme bajo esta mirada, me desafía a problematizar desde lo no tradicional, desde otros lugares, las maneras en que opera la política de inclusión vinculada a educación especial, por lo que preguntas relacionadas con la brecha inclusión/exclusión o las contradicciones de la política como documento y la "práctica", no serán de mi interés. En su lugar, busco problematizar la articulación entre inclusión/educación especial y políticas de *accountability*, pues tal como profundizaré en este capítulo, ambos componentes se entrelazan y configuran de un modo particular, de cálculo en su operación, conformando un dispositivo político performativo, no sólo de las/los sujetos de la política, sino también de la institucionalidad de la escuela y del sistema educativo.

La política contemporánea y su articulación con principios propios de las sociedades democráticas liberales, es decir, equidad, libertad, perspectiva de derecho, eficiencia, seguridad y comunidad (Stone, 2001 en Rizvi & Lingard, 2013), y la disputa discursiva (por tanto política), sobre cada uno de estos significantes, es otra de las operaciones que examinaré en esta sección. En efecto, mi interés no está en evaluar las políticas de inclusión en pos del cumplimiento o no de tales principios, ni elucidar los significados atribuidos a cada uno de ellos. Más bien, me intereso en iluminar las operaciones políticas de las que dichas nociones se hacen parte, es decir, distinguir sus articulaciones, equivalencias, diferencias, antagonismos, entre otras. Por lo tanto, cobra valor examinar la política en su carácter contingente, condición que me obliga a considerar los efectos de los discursos globalizados, especialmente en el ámbito

educativo, campo que ha internalizado las políticas de *accountability* bajo los principios de mercado, y asimismo, las políticas de educación especial, que han adoptado como discursos de base, los lineamientos dictados por organismos internacionales (UNESCO y Banco Mundial, por ejemplo), quienes en su rol de actores políticos han ejercido una marcada influencia sobre las políticas educacionales, especialmente de los países en vías de desarrollo (Rizvi, & Lingard, 2013, p. 47; Southwell, 2008).

En concreto, me referiré a la relación productiva entre Programas de Integración Escolar (PIE) y Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE); el uso del diagnóstico y su lógica de cálculo de ingreso/subvención; la internalización/naturalización de las/los discursos médicos o patologización de las diferencias en la escuela y las tecnologías de gobierno y sus implicancias en los procesos de subjetivación de las/los actores educativos.

Antes de entrar de lleno al análisis, situaré con mayor precisión el contexto en el que llevé a cabo esta investigación, pues de este modo los temas y prácticas discursivas que expongo aquí, serán comprendidos en su espacialidad, historicidad y por las/los sujetos que lo configuran. En primer lugar, la particularidad del contexto está dada por su carácter regional, en contraste con un contexto metropolitano. En un sistema educacional, cuyo funcionamiento opera de una manera altamente centralista respecto de los aparatos gubernamentales (Ministerio, superintendencia, agencia de calidad), donde su representación a nivel regional es escasa y poco relevante y cuyas lógicas de gobierno se basan fuertemente en un gobierno a distancia, mediante políticas de *accountability.* Esta racionalidad, caracterizada frecuentemente como una lógica vertical (de arriba hacia abajo) y por tanto, distante de la realidad local, conjugan particulares procesos al analizar su operación en un escenario distinto al de la ciudad-capital, pues si pensamos en una región de la zona sur austral de Chile que posee 200.000 habitantes aproximadamente, esperaríamos hallar distinciones respecto de lo que ocurre a nivel central; más aun, por tratarse de una escuela periférica, inmersa en una población

emblemática de la ciudad, esperaríamos encontrar ciertas particularidades que resaltan el carácter local. Asimismo, entrecruzaré el escenario contextual con los discursos que elaboran y ponen a circular las/los actores y sujetos de la política, con el fin de retratar la situación contingente que opera en torno a las políticas de educación especial, y las posibilidades o más bien (im)posibilidades a las que hacen frente las/los sujetos de estas políticas.

Inclusión educativa: Un discurso ambiguo

En Chile, específicamente en el campo educacional y sobre la base de discursos globales neoliberales (Rizvi & Lingard, 2013), el lenguaje de inclusión ha ocupado un lugar de amplio reconocimiento social, por lo que desde la mirada analítica del APD podríamos situar el término *inclusión* como un significante vacío, pues éste alcanza un nivel de representatividad de una pluralidad de demandas y conflictos sociales (igualdad de clases, de género, etnia, discapacidad, etcétera), que lo llevan a la imposibilidad de fijarse "a una única articulación discursiva" (Laclau, 1996 en Southwell, 2013, p. 357). Su carácter amplio de representación de ciertos discursos o demandas sociales, como nos enfatizaría Laclau y Mouffe (1993, 2011), lo ha llevado a articularse bajo una relación hegemónica en el campo educativo. Y en este movimiento, en el caso de Chile, uno de los discursos que se ha anidado en una relación de equivalencia y en estrecha conexión, son los discursos de educación especial. De esta manera, vemos que términos como *diversidad, NEE, discapacidad, diferencia,* por mencionar los más recurrentes, se entrelazan por medio de un reenvío simbólico, abandonando hasta cierto punto, sus fronteras de particularidad, para adoptar una relación equivalencial y de este modo conformar un campo de mayor dominio y representación social. Bajo este prisma analítico, podemos decir que *inclusión,* como discurso, ha adquirido una posición hegemónica, lo cual nos permite comprender la ambigüedad de sus significados, sus alcances y diferentes sentidos que circulan en la política y en su operación.

Algo similar ha ocurrido con el término *diversidad*. Al analizar los discursos de la política educativa (en sus documentos y operación por parte de las/los actores/sujetos de la política), los lenguajes que se asocian a *diversidad* son: *desafío, NEE, discapacidad, complejidad, interculturalidad, orientación sexual, diversidad étnica, diversidad de género, Lo diferente* a todo, por mencionar los más recurrentes.

> *"*[sobre el término diversidad] *Claro es que no es sencillo, una conceptualización compleja, sin embargo, es educar para aceptar, para aceptar las diferencias existentes entre las personas. Y esas diferencias pueden ser de toda naturaleza, sociales, políticas, raciales, pueden ser de capacidades y eso es educar para la diversidad y es construir comunidad con diversidad, es decir, nosotros tenemos, ese el fin último, lograr construir comunidad con diversidad, aceptando que somos distintos, aceptando que somos diferentes, aceptando que pensamos diferente y por tanto actuamos distintos, que podemos aceptar al otro como legítimo otro, sin compartir necesariamente lo que él plantea, pero aceptarlo, eso es empezar a construir comunidad en diversidad"*
>
> *(Administrador, hombre 63 años aprox., E-1 23.5.14)*

En este sentido, *diversidad* funciona como un punto nodal, donde si bien captura muchas identidades disímiles, éstas en su mayoría son referidas a un solo significado *"lo diferente",* pensado como síntesis de la diferencia (Matus & Infante, 2011) o como aquello que difiere de la norma (Matus & Rojas, 2015; Skliar, 2000, 2005) y que en cualquier caso trae consigo otras implicancias problemáticas. De este modo, vemos el rol que juegan ciertos significantes maestros en la operación política, cuya función es "unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados" (Torfing, 1998, p. 42), como en este caso el significante *diversidad.*

Ahora, transitando hacia la particularidad de la comuna de estudio, si bien opera como un significante que captura diversas significaciones, o en este caso identificaciones, algunos actores (los menos) demandan que este cierto universalismo o punto nodal ha

perdido su poder de representatividad, sobre las demandas particulares de ciertos grupos, como es el caso de las/los estudiantes con NEE:

> *“* [Diversidad] *Lo que implica en el fondo te da para mucha interpretación en primera instancia. O sea, el hecho de hablar que tenemos una diversidad, yo que estoy en educación y en educación especial, lo asocio a diversidad desde el punto de vista de NEE, de alumnos diferentes o con capacidades diferentes, pero si viene, como digo, un transexual lo va a tomar desde el punto de vista sexual y cada uno le va a dar la interpretación que quiere. Entonces, frente a eso, yo creo que si tú tomas el término como tal, implica que en un momento determinado le puedas dar la interpretación que a uno se le antoje y creo que… no me gusta mucho, yo creo que tiene que tener un apellido bien claro, estás hablando de diversidad, estás hablando de una diversidad en tal sentido, con tales características y propiedades y punto”*
>
> *(Administrador, hombre 45 años, E3-27.05.14)*

Analizo este fragmento por dos razones, por un lado me parece problemático en relación con la conflictividad social a partir de la cual se levanta el objeto de estudio (la participación/exclusión de ciertos grupos sociales), puesto que el enunciador, (por el cargo que desempeña como administrador), ocupa un papel clave en la materialización de la política de inclusión, por lo que, su actuación sobre ésta influirá con mayor injerencia.

Buenfil (2015) nos recuerda el rol que ejerce la teoría en los contextos contingentes, particularmente de conflictividad, injusticia y desigualdad social, donde si bien reconoce la distinción entre la teorización abstracta (referente óntico-epistemológico) y el carácter situado de toda problemática social, sostiene la contribución de dicho diálogo y entretejido, en relación con la problematización de aquello que aparenta ser universal, natural o normal. De esta forma, los sistemas de razón y las teorías que los sujetos pongan en juego en este contexto –como el caso de este administrador–funcionarán como premisas o condiciones de producción de sentido respecto de lo social, para la

actuación de la política.

Por otro lado, lo relevo para exponer el carácter relacional y en consecuencia constitutivo del discurso en el contexto de la política de inclusión. En este caso, particularmente el entrevistado asume un rol activista (dada su experiencia previa de trabajo con PsD) donde reclama el sentido identitario del término *diversidad* y manifiesta su disconformidad en su uso plural, pues si bien se siente interpelado por ciertos significados asociados a *diversidad,* rechaza la amplitud del sentido. Como respuesta, reclama el particularismo de la identificación, en cuya operación aumenta la cantidad de puntos nodales (es decir, estrecha la relación equivalencial), por lo que requiere mayor sedimentación y determinación de las identidades, de modo tal que se delimiten sus propiedades y características (en el caso de las "capacidades diferentes" como ciego y sordo, a las que hace referencia este actor).

En su argumento, sostiene que este lenguaje es ambiguo y confuso, y por tanto la población (beneficiaria de la misma política) no lo entenderá y no adscribirá; a sus ojos no se sentirá representada. No obstante, lo que este actor no considera, es que justamente dicho carácter amplio/plural es lo que le otorga el poder de representatividad que gozan los discursos de *inclusión*. Tal como nos advierte Southwell (2013), es "esa vacuidad lo que le permite influir profundamente en la vida política" (p. 357), particularmente en el campo educativo, pues la capacidad de aunar diferentes demandas le ha permitido avanzar a las políticas de inclusión y sostenerse en su calidad de significante vacío, el cual a la vez antagoniza otras fuerzas exteriores (por ejemplo los discursos de interculturalidad o de género), que no alcanzan a subvertirlo o a dislocarlo, y bajo este estatus, continua gozando de dicha relación hegemónica.

En un sentido similar, autores como Skliar (2007), Matus (2005) y Ahmed (2007) (desde diversas perspectivas) nos llaman a cuestionar el lenguaje de *diversidad*, argumentando que este no hace más que diluir y ocultar lo verdaderamente problemático, los discursos

de *normalidad-diferencia* donde al centrar el foco sobre un lenguaje aparentemente 'inclusivo' 'abarcador' y 'pretencioso', elude hablar y cuestionar ese orden que tales 'eufemismos' reafirman con mayor fuerza.

Esta disputa de fuerzas la profundizaré más adelante en este apartado, específicamente al analizar las políticas de educación especial (2000-2015) y la nueva Ley de Inclusión Escolar Nº 20.845 (MINEDUC, 2015c), promulgada en mayo de 2015, donde se aprecian con mayor claridad los movimientos de articulación y relación hegemónica que actúan en un momento dado sobre el lenguaje de inclusión, y cuya evidencia es la *transición* de pasar de una frontera de educación especial a conformar uno de los pilares discursivos más representativos de la reforma educacional actual[95].

Asimismo, las tensiones que se pueden distinguir en el discurso de las/los actores de la política (como los registros discursivos que dan apertura a este capítulo), me posibilitan problematizar los usos del lenguaje, en su forma más que sustancia (Buenfil, 1994, 2004), y me permiten tensionar los modos en que las políticas logran interpelar a los sujetos de gobierno, respecto de su propia subjetividad o la de otros. En este sentido vale la pena preguntarnos por ejemplo ¿quién(es) y cómo se define e impone el término que nombra a las/los sujetos?, pues en el caso de la política de inclusión, los términos que terminaron por colonizar o llenar los significantes vacíos (parcialmente), han sido aquellos promulgados por organismos internacionales, y especialmente los discursos biomédicos; pero ¿por qué, estos discursos, han logrado convencer? Al respecto, ¿qué papel juegan los discursos neoliberales, de globalización y su articulación con otros

[95] Este campo de disputa se refleja en las declaraciones de autoridades ministeriales respecto a la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar: "es una invitación que nos hacemos los chilenos a incluirnos, a no segregarnos, a aceptar nuestra diversidad, a que la condición socioeconómica no puede ser una barrera (…) creo que realmente marca una forma distinta de entender la educación y la sociedad (…) sienta las bases filosóficas sobre cómo se organiza la educación en Chile y plantea básicamente el principio de inclusión, esto es que los niños, a través de sus padres, deciden el colegio donde asisten y no son los colegios los que deciden por ellos, que no decida la capacidad económica ni el capital cultural de los padres" Ministro de Educación Nicolás Eyzaguirre (27 de enero de 2015 http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=30615&id_portal=1&id_seccion=10) (MINEDUC, 2015a)

significantes como *progreso, democracia* e *inclusión*?.

Podemos observar que en la actualidad, la selección del término "correcto" o "idóneo" para la política pública, está dada por un complejo proceso que articula condiciones de globalización neoliberal, locales, culturales (Rizvi & Lingard, 2013) y de acuerdo a ciertas condiciones que tensionan lo particular/universal por un lado y la neutralidad por el otro.

En suma, la demanda está focalizada en emplear un lenguaje que por un lado no universalice (homogeneice), pero que a la vez tampoco particularice al punto de caer en un marcador afirmativo que termine por categorizar, esencializar y finalmente subalternizar al sujeto. Bajo esta racionalidad, en el caso de *inclusión* educativa, se demanda el uso de términos que interpelen a la mayor parte de la población, sin invisibilizar su particularidad cultural, pero que al mismo tiempo, dicho marcador no anule su identidad de sujeto, es decir, no lo antagonice. Un ejemplo de esto es lo que enuncian algunos actores educativos:

> *"hay un tema que tú lo puedes plantear, pero también es un tema de respeto hacia esa entidad, hacia ese tipo, hacia ese grupo social, hacia ese grupo humano que tiene una situación de diferencia, digamos, a lo de uno, a lo normal digamos, pero como te digo cuidando, también, desde ese punto de vista que tú no vas a poner, en el tapete una terminología, un seudónimo que implique menoscabo".*
>
> *(Administrador, hombre 45 años, E3-27.05.14)*

Asimismo, en este enunciado resalta otra de las articulaciones que me parece imprescindible poner en cuestión en este capítulo, me refiero a la articulación con los discursos de *normalidad,* específicamente *normalidad/diferencia.* Al respecto autoras como Ahmed (2007) y Popkewitz y Lindblad (2000), nos muestran cómo lenguajes de organismos internacionales y que representan los discursos liberales demócratas, lejos de desafiar el orden imperante (en este caso la *normalidad*) lo reafirman, pues tales

discursos al no cuestionar las condiciones de producción de la estructura social de dicho orden, no generan cambios ni transformaciones, no movilizan, y por tanto no llegan a dislocar los discursos hegemónicos.

Pero, teniendo en cuenta que este orden no es pleno, ni cerrado, que en algún momento tuvo que reunir las fuerzas necesarias para ocupar la posición hegemónica actual, al revisar los trabajo de Foucault (sobre los dispositivos carcelarios (2011d), psiquiátricos (2000) o el dispositivo de sexualidad (2010a, 2011b, 2012)), nos damos cuenta cómo los discursos positivistas, sobre normalidad y provenientes de las disciplinas de la psiquiatría y la psicología, lograron superponer sus regímenes de verdad, para explicar las diferencias desde una condición natural, individual, como atributo propio del sujeto, ya sea dada o adquirida, que al fin y al cabo se materializa y corporaliza en el sujeto, convirtiéndose este último en el objetivo (*target*) de la política de gobierno, más que cuestionar y modificar las condiciones de base que producen e instalan dicha organización social.

En la misma línea, este enunciado tensiona pero no se opone ni antagoniza con la idea de normalidad, pues se asume la diferencia como algo distinto a lo normal, pero que no es negativo, y que tiene derechos y legitimidad, que merece respeto (discapacidad, déficit y minusvalía). Lo que se puede distinguir, es que ha habido un cambio en el uso del lenguaje, en los significantes, pero que no han sido más que reenvíos simbólicos, donde las contraposiciones se han dado al interior de la estructura de determinados discursos (Laclau, 1996), en este caso en torno a *diferencia*, pero no con algo que sea externo y que lo subvierta y por eso se mantiene en la misma posición de centralidad y margen frente a los lenguajes de *normalidad*.

II. EL PIE[96] AL SUR AUSTRAL

En años previos, tuve la oportunidad de conocer y estudiar de cerca la inclusión educativa, tanto en algunos contextos capitalinos como regional-provincial, lo que me permitió establecer ciertas particularidades, pero a la vez ciertas semejanzas (reiteraciones más comunes de lo que podría haber imaginado), que sin duda también dicen cosas. En efecto, podríamos pensar que la homogeneización de la política, "independiente" de su contexto, da cuenta en cierto modo de una desterritorialización, que posiblemente puede ser una consecuencia (preocupante en mi opinión), de los efectos de la globalización de las políticas. En este sentido, proponentes como Rizvi & Lingard (2013), Popkewitz (2009) y Buenfil (2000), analizan desde un foco crítico, los procesos de globalización no situados y sus consecuencias en el ámbito educativo, no obstante sostienen la interrelación y la imposibilidad de desconexión con lo local-territorial, aun cuando las políticas que se desplieguen sean altamente restrictivas o estandarizadas, pues la conexión con lo local responde a una comprensión contingente e histórica de lo social y por tanto, en el terreno situado, se hallarán huellas de la macropolítica y del mismo modo, se reinterpretarán y actuarán en base a microfísicas del poder aquellos elementos que la macropolítica no logre capturar como sentido social local.

En aras de indagar sobre los localismos y enriquecer a partir de ahí el campo de conocimiento, a continuación describiré el escenario actual de la inclusión educativa en la comuna estudiada. Para ello haré uso de la escena etnográfica, recurso narrativo que he empleado en capítulos anteriores. Por razones de confidencialidad, me referiré a dicho territorio bajo el pseudónimo "Sur Austral".

[96] Programa de Integración Escolar

Escena 1: El PIE al Sur Austral

El PIE es una de las principales políticas que la administración local educativa pone a disposición de las escuelas. Su énfasis se expresa en la siguiente cita:

> *"El programa de integración escolar, el PIE, que es un programa interesantísimo en torno a atender a los niños con necesidades especiales permanentes y transitorias que lo hicimos crecer este año en mil alumnos ¡a mil alumnos! es decir, 100 porciento y un poco más. Esos son como los más interesantes que yo diría y destacaría…* [junto a la política SEP y pro-retención]*"*
>
> *(Administrador, hombre 63 años aprox. E-1 23.05.14).*

En *Sur Austral,* Si bien el PIE es considerado una política nacional e incluida dentro del programa de gobierno comunal, su implementación queda sujeta a la voluntad de cada establecimiento educativo. Me comenta un administrador de la política:

> *"…el año pasado, lo conversé con la jefatura en su momento y le dije:*
> *Osvaldo: mire, a mí me parece prudente que invitemos a todas las escuelas al PIE para el otro año, ¿si quieren? bien. ¿Cómo lo colocamos jefe como obligación o invitación?*
> *Jefe: No, invitación Osvaldo.*
> *Osvaldo: Perfecto, lo mandamos entonces.*
> *De eso, en el mes de octubre-noviembre empezamos a trabajar con tres establecimientos nuevos, que querían inscribirse en el PIE y llegaron finalmente dos, entonces de dieciséis tenemos dieciocho. De cuarenta y seis, cuarenta y cuatro establecimientos. Ahora, estamos hablando de cuarenta y cuatro, incluidos trece rurales que son unidocentes, hay que tener cuidado en ese plano porque la estructura de PIE es diferente, pero sí como te digo, se dio en esas condiciones."*[97]
>
> *(Administrador, hombre 45 años, E3-27.05.14)*

[97] Hasta la fecha de la entrevista, en *Sur Austral,* 18 establecimientos educacionales contaban con PIE, lo que corresponde a un 60% de los establecimientos educacionales con dependencia municipal (sin contar las escuelas rurales unidocentes) y en consecuencia un 40% de establecimientos educacionales municipales, aun no poseen PIE.

Bajo esta lógica de voluntariedad, las escuelas que optaron por incorporar en su proyecto educativo institucional el PIE, fueron las escuelas ubicadas en la periferia de la comuna Sur Austral, en contraposición a las escuelas que se ubican en el centro de la ciudad, las cuales han decidido (hasta la fecha) no incorporar dicho programa y además emplear otras formas de selección *informal* (pruebas de selección en algunos casos, notas como requisitos de ingreso, entre otros), y en consecuencia gozan de mejores resultados, mayor prestigio y por ende, mayor demanda, en comparación con las 'escuelas de la periferia'.

> *"hay culturas escolares distintas, por ejemplo, si pongo en contraste ésta con algunas escuelas del centro, hay un contraste bastante notable…Seleccionan, y obviamente, no va a quedar ningún niño con NEE…No hay proyecto de integración".*
> *(Miembro Equipo Directivo Escuela, hombre 50 años aprox., E-9 6.10.14).*

Esta condición, es una de las particularidades de Sur Austral, pues dicha voluntariedad constituye uno de los principales recursos de selección que emplean algunas escuelas al interior de la comuna, lo cual delimita una distribución de las diferencias marcada de un modo topográfico y tal como veremos más adelante, dicha distribución, constituye un reflejo de nuestra estructura social segregacional, es decir, las *diferencias* en este caso culturales, estarían subsumidas bajo una lógica de centralidad/periferia que si bien opera más allá de las fronteras educativas, es decir, en el campo social, el campo educacional se articula de un modo productivo, a partir de un programa que justamente intenta disminuir dicho fenómeno. Por tanto, y adelanto un poco las ideas resultantes de esta investigación, en este caso, la política de educación inclusiva, opera bajo la lógica de la reproducción y afirmación de *las diferencias*, pero no en un sentido identitario de reivindicación, sino en un sentido diferencial marginal, con menores posibilidades de accionar su capacidad de agencia.

Otro de los elementos contextuales que distinguen a Sur Austral, es su incorporación tardía del Decreto 170 (MINEDUC, 2009a). Recordemos que este decreto entra en vigencia en agosto de 2010, y amplía la incorporación de NEE, creando la distinción entre NEE de tipo transitoria (NEET) y permanente (NEEP), delimitación que está dada por la clasificación diagnóstica, donde NEET incluye a: Funcionamiento intelectual de tipo limítrofe (FIL), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA), Déficit Atencional con o sin Hiperactividad (TDA/h) o trastorno hipercinético. En el caso de las NEEP incluye los diagnósticos de: Discapacidad Auditiva, visual, motora, autismo o disfasia (TEA), multidéficit o discapacidades múltiples y sordo ceguera[98].

Específicamente, Sur Austral inició la implementación del decreto 170 en el año 2014, pues anteriormente el PIE comunal se restringía exclusivamente a NEEP:

> *"...Acá sí, o sea, nosotros funcionamos como comuna porque las escuelas al final funcionan lo que el DAEM estipule para su comuna, no hay una independencia en ese sentido que yo pudiera decir o que la escuela pudiese decir, no, yo voy a trabajar con este tipo, no. Hasta el año pasado todavía estábamos funcionando sin incluir estos niños transitorios dentro del sistema, dentro del programa PIE, estábamos trabajando solamente con los niños permanentes, ya este año se nos exigió, o se le exigió al sostenedor de que tenía que empezar 100% a regirse por el Decreto 170…"*
>
> *(Profesional especialista escuela, mujer 45 años aprox., E-10 7.10.14).*

Las razones para que el sostenedor no accediera a oficializar la incorporación de estudiantes con NEET dentro de los PIE, son confusas, pues sus actores, tanto administradores como implementadores de la política, no cuentan con una versión

[98] Tipificación diagnóstica de acuerdo a Decreto 170 y sus variaciones según documentación actualizada: Orientaciones Técnicas para los Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013c), Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión (directores y sostenedores) (MINEDUC, 2014c), Decreto nº 83/2015 Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica (MINEDUC, 2015a).

oficial sobre dicha decisión. Lo más cercano a ello es lo enunciado por uno de los administradores del PIE:

> *"…el Decreto dice que, y es del 2009, dice que son cinco niños transitorios y dos permanentes, viene de esa fecha, resulta que acá se empezó a usar la fórmula de los puros permanentes y* [Sur Austral] *como proyecto comunal dijo vamos a tener puros permanentes y no nos vamos a meter con transitorios, así lo dijimos desde acá, o sea, lo dijimos, porque también soy parte del tema…La razón en este caso era un tremendo, a ver, una cobertura muy, muy grande que no estaba el DAEM, digamos, dispuesta a someterla, además que habían otros proyectos como los grupos diferenciales entre medio, entonces no se quería tocar los transitorios y yo, diría también una tercera causa, un poco el miedo de cómo abordar este tema con responsabilidad, entonces se pensó en eso y eso significó, como te digo, que el contrato de los profesores eran todos conducentes de los cursos permanentes (…) Entonces evidentemente todo eso hizo que si conjugamos el tema de la cantidad, de niños que logramos sistemáticamente en 2011 (no recuerdo cien por ciento pero eran como 405), 2012 fueron 413 si no me equivoco, 2013 fueron 425 (y ahora) 1.000, tenemos 980 en este momento arriba en plataforma. Entonces, ahora del año pasado, cuando yo te hablo de la autoridad y esto tiene mucho que ver, porque hay una persona y debo decirlo honestamente, una persona en la figura del Jefe Servicios Incorporados acá en la municipalidad que él también tenía proyecto PIE, cuando llegó acá le interesó mucho el PIE en términos económicos y él me dijo: Osvaldo, tenemos que subir todos. Ya po', todos. Si te dan la orden uno lo hace y ahí cambia la figura…"*
>
> *(Administrador DAEM, hombre 45 años, E3-27.05.14)*

Distingo el carácter situado de la implementación de la política PIE, pues su operación en el plano local permite comprender aquello que quiero relevar en este capítulo destinado a inclusión, particularmente la articulación productiva entre la política PIE y la lógica de gobierno basada en el modelo de *managerialismo*, sostenidas ambas bajo premisas de una racionalidad neoliberal. Establezco dicha relación en base a las dos cualidades de este contexto: el carácter voluntario de implementación de PIE y el cálculo económico que guía las decisiones de gobierno a la hora de asumir la responsabilidad de

"educar para la diversidad". No obstante, si bien la decisión de ampliar la cobertura se determina conforme a una racionalidad económica/de administración, ésta no puede ser aislada de los supuestos que comparten las/los sujetos que definen ampliar o no dicha cobertura, pues la trayectorias de quienes administran y actúan la política sin duda influye en las decisiones que ejercen (Ball, Maguire, Braun & Hoskins, 2011b), como el caso de este administrador quien rechaza la interpelación plural del término *diversidad*:

> *"En ese sentido no comparto mucho la apreciación de diversidad, aun más, plantearlo cuando los mismos discapacitados, si lo hablamos y lo situamos desde el punto de vista de una persona con capacidades diferentes, no entienden, ni quieren aceptar que se les hable de diversidad. Cuando un ciego se le habla de que es no vidente, que es discapacitado visual, que es esto, esto otro, menos decirle así a un ciego y si tú conversas con un ciego, al ciego le gusta que le digan ciego y entiende por ciego, el sordo es sordo, punto".*
>
> *(Administrador, hombre 45 años, E3-27.05.14)*

En este caso, la disputa del significante *diversidad,* se localiza en una relación identidad/universalidad, donde este actor reclama la sutura de dicho término con una idea de representación identitaria exclusiva (basada en marcadores de identidad) y por tanto, rechaza la lógica que implica asumir *diversidad, NEE, inclusión* en un sentido amplio, cuya consecuencia es aunar la representatividad de diversas demandas. Por consiguiente, tales posiciones locales sobre la política, explican en alguna medida la decisión tardía de ampliar la cobertura del PIE, pues en este caso, el aumento de cobertura estuvo sujeto a una disputa entre presiones externas a las/los administradores (provenientes de organismos centrales y/o de las escuelas), pues sobre todo las 'escuelas periféricas' ya contaban con estudiantes que podían ser sujetos de dicha política, y por otro lado, los posicionamientos y supuestos (identitarios en este caso), que poseen las/los actores garantes de la política.

Expuesto el escenario histórico-cultural local, podemos transitar hacia los niveles de análisis que me interesa problematizar con mayor profundidad. En este apartado emplearé una estrategia analítica un poco distinta a la que ya he puesto en juego en capítulos anteriores. Dada la vasta producción de estudios e investigaciones que se han llevado a cabo en torno a la política de educación especial (Claro, 2007; Fundación Chile, 2013; López et al., 2014; Tenorio, 2005, 2011), particularmente de los PIE, creo innecesario analizar la política como documento[99] con la misma cobertura y profundidad que he destinado en secciones anteriores. Únicamente y en coherencia con mi perspectiva de análisis, me referiré en forma breve al problema que representa este marco legislativo, especialmente el marco actualizado, respecto de los discursos de diferencia, para posteriormente embarcarme de lleno en los modos en los que opera dicha política, haciendo hincapié en sus actores/agentes de la política, tecnologías de gobierno y sus mecanismos garantes.

[99] Para quienes deseen profundizar en el análisis de la política como documento, especialmente el marco normativo que rige a los PIE en Chile, recomiendo consultar la investigación de Infante, Matus y Vizcarra (2011). Su investigación analiza las producciones discursivas en torno a las problemáticas de diferencia desde el marco legislativo de diversidad en Chile. Dentro de su corpus de análisis incluyen: Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad nº 19.284 (1994), Documento de Proyectos de Integración Escolar (1999), la Política de Convivencia Escolar (2002), la Política Nacional de Educación Especial (2005), el Decreto 170 (MINEDUC, 2009), la Ley General de Educación (LGE) 20.370 (MINEDUC, 2009b), y la Ley Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social 20.422 (MIDEPLAN, 2010) que deroga la anterior ley 19.284. Destaco esta información, puesto que compartimos en alguna medida el objeto de estudio, con la distinción que en el caso de mi investigación, busco problematizar la producción de los discursos de diferencia a partir de la operación de la política educativa. Dentro de mi corpus de análisis considero tanto las políticas que Infante y colaboradoras (2011) presentan en su estudio, como el marco legislativo y documentos de orientaciones posterior al Decreto 170 y la LGE del 2009. En este sentido, haré uso de algunos de sus análisis con el objeto de complementar mis interpretaciones y actualizar el análisis de dicho marco legislativo a la luz de las nuevas reformas y documentos de política educativa, tales como la nueva Ley de Educación o Ley de Inclusión Escolar 20.485 (MINEDUC, 2015c), el Decreto 83/2015 (MINEDUC, 2015a) y el documento de Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica .

III. EL PROBLEMA DE LA POLÍTICA: LA DISCAPACIDAD, PARA LA POLÍTICA CENTRAL/LOS RESULTADOS, PARA LA POLÍTICA LOCAL

El documento de la política:

"La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las NEE que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje…"

(Extracto LGE, 2009 Art. 23)

El discurso de los sujetos:

"…hay mucha mayor fiscalización, contraloría, la superintendencia, la agencia de la calidad, estamos llenos ahora, estamos llenos. Que falta este papel, que falta esta firma, que la autorización de los apoderados, que está lleno, que el informe venció hace un mes, está lleno…"

"si aquí los diagnósticos son para conocer al chico, al estudiante, esa es la indicación del diagnóstico, ahora que te han colocado un montón de papeles o que te han colocado, cada cierto tiempo una evaluación de esas, bueno, ahí hay unos abusos y unos excesos, pero por justificación hay que hacerlo según la ley…"

"…si llegara a pasar algo (sobre el intento de suicidio), ojalá nunca llegara a pasar, nos van a preguntar ¿ustedes sabían algo, ustedes le dijeron a los papás, los papás sabían? y si no hay ningún documento, quiere decir que no hay ningún respaldo.

(Registro notas de campo administradores y actores escuela)

Para comprender la problemática actual que levanta la política de educación especial[100] en Chile, pienso que es útil mirar su trayectoria y distinguir los puntos críticos respecto de la producción del problema que representó en distintos momentos desde una

[100] En este capítulo llamaré a la Política de educación especial implementada en el ámbito regular "Política de inclusión escolar" o "política de educación especial" (indistintamente), en referencia al marco legislativo y documentos orientadores que aborden la temática de inclusión escolar. Esto en función de la organización ministerial central, específicamente de la Unidad de Educación Especial. Cabe señalar que durante la actual administración se creó la Unidad de Inclusión y Diversidad a nivel del MINEDUC, unidad dependiente de la División General de Educación.

contingencia local/global. Sin ánimo de reiterar lo dicho previamente, me remito al capítulo I[101], donde expuse ampliamente los movimientos de dicha política y sólo traigo a nuestra discusión tres momentos clave que me permitirán deconstruir la problemática actual de la política y sus límites o imposibilidad a la que haré referencia a lo largo de esta sección. Los tres momentos que distingo son: 1) Una política basada en el principio de segregación, donde la problemática a la que apunta es la no participación y el no acceso de las personas en situación de discapacidad al proceso educativo, en cuya respuesta se da paso a la creación de escuelas especiales para que dichos grupos, históricamente marginados del ámbito educativo formal, tengan acceso a este derecho fundamental. En esta línea, la política asume una representación del problema basada en una idea de sujeto vinculado a un déficit biológico, premisas provenientes de discursos médicos positivistas, bajo los principios de normalidad-anormalidad, donde se asume la condición del sujeto como un padecimiento/patología que define las posibilidades de participación restringidas a un contexto segregado, respecto del contexto de libertad que gozan aquellas personas que no "padecen" una discapacidad.

2) En respuesta a los avances en términos de derechos humanos y adscripción de acuerdos internacionales, la política de educación especial reorienta su mirada hacia la integración escolar, en base a principios de equidad en el acceso a la educación, para lo cual se elaboran estrategias concretas como el caso de los Proyectos (actualmente programas) de integración escolar (PIE), permitiendo con ello, el ingreso de la población en situación de discapacidad al contexto de la educación regular. No obstante, se cautela que dicha transición se lleve a cabo a través de la distinción de modalidades de educación, manteniéndose la modalidad de educación especial (a través de los PIE y sus alumnos integrados) y la modalidad de educación regular. En este sentido, la problemática se elabora bajo la premisa de garantías de derecho a la educación y a la participación social, cuya transformación principal se centra en la transición del déficit a la discapacidad, entendiendo por esta última, el resultado de la interacción de

[101] Ver capítulo I, sección iii, subíndice a, página 35.

condiciones personales/individuales (provenientes de un déficit/noxa) y de condiciones ambientales/sociales, por tanto se distribuye la responsabilidad entre el individuo y su ambiente (OMS, 2001), asumiendo el carácter cultural que trae consigo la discapacidad.

3) Un último momento que dice relación con lo actual, una política de Educación especial basada en el principio de inclusión, cuyos discursos realzan y reclaman una transición paradigmática "real", pues la persistencia de una mirada cultural centrada en la integración escolar y específicamente en las necesidades educativas vinculadas al déficit individual, han sido reconocidos por los proponentes de esta corriente, como factores condicionantes para no poder situarse en un escenario de inclusión educativa. En este sentido, la política llama a dicho salto paradigmático, desde una integración escolar pensada en el déficit y el sujeto, a una educación inclusiva centrada en lo educativo:

> *"Que el concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit, hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no sólo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje"*
>
> *(Extracto Decreto 83/2015, MINEDUC, 2015, p. 15)*

Pese a los esfuerzos por distanciarse del lenguaje del déficit, la política vinculada a inclusión educativa, no logra superarlo, pues aun cuando se ha posicionado en un lenguaje "neutral" e inclusivo, sus raíces biológicas provenientes de corrientes discursivas/disciplinares como la psicología y la medicina, reiteran recursivamente el lenguaje de *normalidad/diferencia*, donde dicha articulación binaria permanece suturada y subsumida a los principios de una educación basada en estándares. Esta lógica de gobierno, de acuerdo a Baker (2002), tiene sus raíces en la vigencia de discursos eugenésicos y de estándares, cuyo regímenes de saber permiten abordar de un modo más accesible las problemáticas de Estado (como garante de derecho), gobierno (liberal

demócrata en pos del desarrollo del país) y sociedad-familia (que demandan mayor participación de grupos históricamente marginados, donde la discapacidad se identifica como un asunto de mayor inteligibilidad/objetividad), en contraposición a otras (como interculturalidad y clase social, entre otras).

En este sentido, la problemática que reproduce la política actual –considerando por actual las últimas reformas incluyendo la nueva Ley de educación o la denominada Ley de Inclusión Escolar Nº 20.485/2015 (MINEDUC, 2015c) y el Decreto que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica Nº 83/2015 (MINEDUC, 2015b)– ratifica y reitera los discursos centrados en *la diferencia* como un problema, pero avanza en que ésta no puede ser resuelta, pero sí intervenida o manejada. El marco normativo vigente, mantiene una idea sobre la inclusión centrada en las características o condiciones personales de las/los estudiantes, aun cuando en su retórica intenta traspasar el foco hacia una mirada sobre lo educativo, sin embargo, en su ratificación de la materialización de dicha política, cristalizada en el aún vigente Decreto 170 (MINEDUC, 2009a), los discursos centrados en lo educativo y lo social, se diluyen en una serie de lenguajes provenientes de disciplinas biomédicas. Este movimiento puede verse reflejado en los siguientes fragmentos de tres políticas vigentes:

Año 2009: Ley General de Educación – Nº 20.370 (MINEDUC, 2009b):

> *"La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las NEE que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (...) Se entenderá que un alumno presenta NEE cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o*

pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación."

(Extracto LGE, 2009 Art. 23)

Año 2015: Ley de Inclusión Escolar – Nº 20.845 (MINEDUC, 2015c):

"Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo.".

Año 2015: Decreto que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica – Decreto 83/2015 (MINEDUC, 2015b):

"El decreto Nº 170/2009 de Educación, en respuesta a este mandato, define criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten NEE, reglamentando los procedimientos de evaluación diagnóstica para la identificación de NEE en los estudiantes, así como los profesionales competentes e idóneos para realizarlas. Este decreto señala también que dicha evaluación debe ser de carácter integral e interdisciplinario y considerar el ámbito psicoeducativo y de salud"

Lo que quiero rescatar, es la afirmación y ratificación del modo en el que se elabora el problema sobre inclusión educativa, aun cuando en el primer enunciado (LGE, 2009), se manifiesta la intención de modificar el lenguaje, las premisas que sostienen dichas normativas siguen vigentes en relación con el lenguaje de la inclusión que articula *NEE, discapacidad* y *déficit.* Dicha racionalidad discursiva la podemos encontrar en el lenguaje que se emplea en el Decreto 170 (2009), documento que establece las normas y requisitos para la determinación de NEE, cuyos criterios se centran en protocolos de evaluación basados en diagnósticos clínicos, legitimación de evaluaciones

principalmente de tipo clínicas y profesionales competentes para la determinación diagnóstica (psicólogos, médicos/as neurólogos o psiquiatras, fonoaudiólogas/os). Todo este procedimiento, tiene como fin, determinar la validez de la presencia y el tipo de NEE que el/la estudiante poseen (nuevamente fija la mirada en la persona), con el propósito de cautelar la entrega de recursos y a la vez captar el interés de las/los sostenedores, a través de una subvención adicional, en cuyo caso dicha política actúa bajo la lógica de acción afirmativa (como el caso de la subvención por PIE y por SEP).
Si bien, la normativa considera la opinión del/la docente, la palabra autorizada está supeditada al especialista, ya sea para descartar o para ratificar el diagnóstico pedagógico.

Otro aspecto de la elaboración del problema que creo imprescindible resaltar, es el carácter voluntario que el marco legislativo le asigna a las políticas de educación especial, específicamente con respecto a los PIE:

> *"La modalidad de educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración*[102]*"*
>
> *(LGE 20.370, MINEDUC, 2009)*

Voluntariedad que se mantuvo en la recientemente promulgada Ley de Inclusión Escolar Nº 20.845, aun cuando uno de sus ejes centrales era la no selección, pues, un principio de base que se antepone a dicho propósito, es la libertad de enseñanza de la cual gozan los establecimientos educacionales y que el Estado tiene como deber asegurar, condición que fue ratificada en la nueva ley:

[102] Énfasis propio.

> *"El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos".*
>
> *(Extracto Ley de inclusión Escolar nº 20.845, Art. 1, letra i)*

Por tanto, se mantiene la voluntariedad de las escuelas para la implementación de acciones concretas en relación con la inclusión, desde la perspectiva de la educación especial:

> *"Deberá especificar, además, si los establecimientos están adscritos al régimen de subvención escolar preferencial y cuentan con proyectos de integración escolar vigentes".*
>
> *(Ibíd., Art. 7º)*

Condición que trae como efecto la posibilidad que tienen las escuelas, de abrir o cerrar las puertas para cierto tipo de estudiantes, pues tal como se señala en el siguiente fragmento, acciones concretas como adaptar el curriculum en virtud de las/los estudiantes, se pone en una garantía de elección más que de obligación, pues no todos los establecimientos educacionales cuentan con PIE:

> *"Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con NEE, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica".*
>
> *(Decreto 83/2015, At. 3º).*

Pero para sostener la afirmación sobre los efectos exclusionarios que la voluntariedad y la libertad de enseñanza provocan, más aun cuando recientemente entró en vigencia este nuevo marco legislativo, debo mediar mi argumentación con la posibilidad analítica que el APD nos provee, para lo cual profundizaré la idea inicial que expuse en este capítulo.

Precisamente el APD, como herramienta de intelección, me permitirá elucidar las articulaciones y disputas que se establecen en torno a la inclusión educativa.

Al respecto, el término *inclusión* actúa como un significante vacío, donde este último, actúa como tal en tanto abandone su carácter diferencial, para así asumir una función de representatividad y consolidarse (precariamente) en una relación hegemónica (Laclau, 1996). Bajo esta lógica, *inclusión* en el caso de la Política de Educación Especial y en articulación con los discursos de *NEE*, actúa en función de la representación de sujetos que bajo ciertas condiciones (asociadas al aprendizaje y a las capacidades, principalmente), ponen en peligro su participación social.

Por otra parte, el mismo significante *inclusión*, en el caso de la nueva Ley de Inclusión, viene a representar los principios de igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, pero bajo un sentido de *inclusión social* más amplio, asociada a diferenciación de clase social, más que a la articulación *normalidad-diferencia* como es en el caso de la Política de Educación Especial. La nueva ley concentra tres demandas sociales particulares: fin a la selección, fin al lucro en la educación y fin al financiamiento compartido (copago de las familias). Por tanto, esta Ley adopta la *inclusión* bajo un terreno de ambigüedad de manera tal que su carácter diferencial disminuye y al mismo tiempo aumenta su relación equivalencial, por lo que captura de un modo más amplio las demandas que se generan en un determinado momento, y de esta forma logra posicionarse bajo una figura de mayor representatividad o de adhesión social, lo que desde el APD puede ser visto como una relación hegemónica[103].

[103] Es necesario recurrir al carácter contingente-coyuntural de la arena política que sostuvo la elaboración del proyecto de Ley, su discusión a nivel de ciudadanía, político legislativo y del gobierno-Estado y su posterior aprobación y promulgación en el Congreso Nacional. Al respecto, esta Ley ha sido calificada como una de las reformas más controvertidas en los últimos 30 años de los diferentes gobiernos, pues su entrada en vigencia auguraba fuertes restricciones a la libertad de mercado que hasta la actualidad opera en los sistemas educativos. Se trata del fin al lucro, a la selección por parte de los establecimientos educacionales y fin al copago de las familias. Por lo que la apropiación del término *inclusión,* resultó una estrategia mediática y exitosa, en función de su adhesión política y posterior aprobación.

Por tanto, *inclusión* –asociada a las demandas de no selección y de gratuidad– se articuló bajo una operación de sobredeterminación (dada las formas de reenvío simbólico y pluralidad de sentido) con los significantes de *equidad, justicia social, igualdad de oportunidades y no discriminación,* y bajo dicha articulación, las demandas que pretendía representar la política de educación especial, se localizarían bajo una relación de equivalencia, pues el discurso de *inclusión* parcialmente fijado a las consignas de *no selección,* configuraría un escenario de garantía para la disminución de prácticas de exclusión/discriminación que la misma política de educación especial pretende contrarrestar. Sin embargo, al articular *inclusión* con *libertad de enseñanza*, tal demanda pierde fuerza, pues el discurso de libertad de enseñanza –expresión máxima del modelo neoliberal– se ve amenazado por los discursos de inclusión, pues este último, se articularía de un modo antagónico con los discursos neoliberales, por tanto la resolución de dicha articulación de antagonismo, termina por superponerse de un modo hegemónico con los discursos neoliberales, subordinando los de *inclusión educativa* a la 'medida de lo posible' que dictamine cada escuela. Por consiguiente, en un mismo escenario, los significados e implicancias que intentan llenar el término *inclusión*, son delimitados hacia discursos de clase social y de equidad, con ciertas restricciones y fronteras para el significado de *no discriminación*.

Más específicamente, la Ley de Inclusión Escolar en su materialización, plantea la no selección bajo ciertos criterios (como nivel socioeconómico, rendimiento académico, o cualquier otra condición social o cultural), no obstante permite la libertad de establecer proyectos educativos que cuenten o no con medidas de *inclusión* en el sentido de los discursos de NEE. Por lo que bajo ciertos contextos, *inclusión* funcionaría en una posición de representación y en otros, en una posición de antagonismo hacia las demandas de la política de educación especial.

Bajo este análisis, quiero relevar dos cuestiones que me parecen necesarias para complejizar la discusión. Por un lado, esta deconstrucción de las políticas de inclusión, a

partir del significante *inclusión*, permiten develar los efectos que traen consigo la construcción del problema a partir de premisas identitarias (como el caso de las Política de Educación Especial), donde el sujeto (estudiantes con NEE), es puesto al centro de la problemática y en cuya definición se le asignan ciertos significados y cualidades que requieren para singularizar su posición dentro de la política, legitimando de este modo, el empleo del diagnóstico como una entidad constituyente y totalizante de las/los sujetos que intenta representar.

Y por otro lado, en relación con la política de Inclusión Escolar, pongo en evidencia y aclaro lo problemático que resultan las relaciones y operaciones discursivas que funcionan en esta ley; me refiero a lo político en sí, donde en su relación articulada *inclusión-igualdad de oportunidades* (no selección-gratuidad)-*libertad de enseñanza,* la lógica que opera de base y que permanece inmutable o intacta, es el principio neoliberal de educación, pues la racionalidad de gobierno que reitera dicha política, bajo el lenguaje de *inclusión*, es un sistema educativo que garantiza la igualdad de oportunidades, donde las *diferencias* (comprendidas desde un lenguaje que articula *normalidad-diferencia*) asumidas como naturales, existentes, es decir, como algo dado, requieren ciertas condiciones (garantías del Estado), para su participación social, sin necesidad de cuestionar las condiciones de producción de dicha posición de *diferencia-normalidad*.

Dicho de otro modo, la relación entre inclusión y el sistema educativo neoliberal aparentemente se aprecia como una contradicción, sin embargo, al desenmarañar la forma de operación de la política, nos damos cuenta que dicha contradicción funciona sin antagonismo y por consiguiente, se vuelve una relación productiva más que de negatividad, puesto que no hay condensación de demandas que lo lleven a tal antagonismo y por tanto a su colapso (Laclau, 1996; Laclau & Mouffe, 2011). Esto no sólo es claro en el texto de la política, sino también en su actuación, en los discursos que reproducen y circulan las/los administradores de la política, pues si bien hay un grupo

que mantiene una visión crítica sobre el sistema, crítica en el sentido de buscar otras lógicas de gobierno u otros elementos que subviertan el orden imperante, y ante lo cual proponen como necesario una operación política más radical, que disloque el sistema capitalista-neoliberal, dichas contraposiciones no poseen la fuerza suficiente para fracturar el orden, pues su fuerza no alcanza a negar la identidad de quienes lo critican:

Escena Nº 2: Abolir el sistema capitalista

> *Hernán: Porque categorizamos todo, o sea, nos juntamos nosotros mismos, estudiamos con los mismos compañeros de clase media, las escuelas, basta ver cómo las escuelas están conformadas, escuelas para pobres, escuelas para clase media, escuelas para ricos…*
> *I: ¿Y qué tiene que pasar para que revirtamos un poco esta situación?*
> *Hernán: Que salga presidenta la Melisa de la FECH[104]. ella tiene sus posturas bastante anarcas y bastante (…) revolucionarias…*
> *I: ¿Qué crees que haría Melisa?*
> *Hernán: Yo creo que aboliría todo el sistema capitalista inmediatamente, y sin ser comunista, ella no es comunista…*
> *I: ¿Tú responsabilizas, un poco al sistema económico?*
> *Hernán: Sí… sí…al sistema económico"*
>
> *(Administrador y especialista DAEM, hombre 46 años aprox, E5-28.05.2014)*

En este discurso se identifica al sistema económico 'capitalista' como el responsable de las prácticas de exclusión, sin embargo, esto también es problemático, porque como lo plantea Laclau (1993b), poner el orden en ese estatus de totalización, o donde esta relación entre capitalismo y desigualdad no se asumen en una relación de exterioridad, sino como parte de un sólo sistema, es aquí donde *la diferencia* se construye en una lógica que no niega la identidad de los sujetos en tanto los pensemos bajo una estructura social neoliberal, pues bajo la articulación sobredeterminada entre las ideas de igualdad de oportunidades, equidad e inclusión, *las diferencias* se aprecian como naturales y

[104] FECH, corresponde a la sigla Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. Particularmente, este entrevistado hace referencia a una líder estudiantil universitaria cuya postura política se vinculaba a ideales anarquista y libertarios.

existentes y por tanto no pueden ser cuestionadas ni modificadas. La identidad del sujeto definido por la categoría de *NEE* o de *vulnerable* no se niega, más bien se reafirma como necesaria en nuestro contexto para asegurar el orden democrático, sin variar la lógica neoliberal que mantiene esta estructura social. En este caso *desigualdad*, *inclusión* y '*capitalismo-neoliberal'*, son lógicas en contradicción dentro de una misma estructura, por lo que se mantienen en una relación productiva (una no amenaza la legitimidad de la otra).

En este sentido, puedo descartar la relación antagónica entre neoliberalismos y discursos de inclusión, pues aquel exterior constitutivo que se requiere para transitar hacia un antagonismo, no se da en el caso de los discursos de inclusión, muy por el contrario estos mismos operan para legitimar la persistencia del orden neoliberal. Pensar las diferencias bajo esta lógica, es reiterar y reproducir la centralidad ficticia de la que Graham y Slee (2007) nos advierten, y más aun, eclipsar las posibilidades de ruptura o dislocamiento del orden que funciona bajo los principios de *normalidad-diferencia*, en el contexto educativo.

Vigencia negada de la normalidad

Puesto que la sociedad es el resultado de articulaciones políticas, en tanto éstas últimas son concebidas como formaciones discursivas (Laclau & Mouffe, 1993), la política, opera de un modo imbricado, sin necesidad de reducirla a su materialidad o sustrato (Southwell, 2013). De esta forma podemos rastrear en el discurso de las/los actores, la articulación recíproca entre *normalidad y diferencia*, cuya sutura parcial trae como resultado un significado de *diferencia* desde una lógica natural, donde tal como se puede analizar desde el APD una articulación sedimentada y fija de la *normalidad* oculta su contingencia, por tanto se asume como supuestamente plena y trascendente, por lo que se puede distinguir lo que llamo *vigencia negada de la normalidad*.

Esto se puede hallar en distintos discursos de actores locales. Un ejemplo es la idea que plantea uno de los administradores de la política de educación especial respecto de la relación entre comunidad normal entre comillas y la población de personas con NEE diferentes:

> *"hay un tema que tú lo puedes plantear pero también es un tema de respeto hacia esa entidad, hacia ese tipo, hacia ese grupo social, hacia ese grupo humano que tiene una situación de diferencia, a lo de uno, a lo normal*[105]*, digamos, pero como te digo cuidando, también, desde ese punto de vista que tú no vas a poner en el caso, en el tapete una terminología, un seudónimo que implique menoscabo".*
>
> *(Administrador política DAEM, hombre 46 años aprox., E3- 27.05.14)*

Asimismo otro de los efectos/condiciones que trae consigo la articulación *normalidad/diferencia*, se pueden distinguir en la valoración de la política por parte de las/los actores, pues el éxito y los avances de ésta, tanto en las/los administradores como en las/los actores educativos se denota respecto de los niveles de "aceptación" por parte de algunos establecimientos, vinculados a la integración y diferenciados de la inclusión.

> *"Yo creo que se ha avanzado, se ha avanzado pero falta mucho, o sea, por ejemplo, cuando yo veo un establecimiento y converso, ayer por ejemplo, con un colegio rural y me dice yo tengo una niñita en el primero, que tiene retraso mental, está ahí, está ahí! en el colegio y no estamos haciendo diferencia. Te fijas y eso, es una demostración de que se está avanzado en eso también".*
>
> *(Profesional administradora DAEM, mujer 43 años aprox., E2-27.05.14)*

En esta línea, la problemática de inclusión, para las/los administradores se sostiene bajo la idea de *"comunidad"*, donde éste término involucra una centralidad desde *la normalidad* (condición para algunos y algunas) que ocupan un estatus de privilegio, frente a otro grupo situado bajo la categoría de *"diversidad"*, que viene a ser parte de

[105] El subrayado corresponde a un énfasis propio.

esta comunidad previamente existente. La aceptación por la condición de diferencia en el sujeto, al transformarlo en un universalismo, *"todos somos distintos"* (E1-23.05.14), pasa a totalizar y por tanto, se mueve en ese eje dialéctico al interior de la estructura que finalmente desemboca en una idea de suma cero, que mantiene el *statu quo*. Pero cuando se habla de aceptar *"al otro como legítimo otro"* se visibiliza la noción de poder o las relaciones de poder que hay en esta afirmación. En este caso enunciados como *"somos, pensamos y actuamos distintos"*, es donde la diferencia se constituye en una identidad construida bajo un principio de universalidad totalizante, y por tanto, esencializada:

> *"Educar para la diversidad…Claro es que no es sencillo, una conceptualización compleja, sin embargo, es educar para aceptar, para aceptar las diferencias existentes entre las personas. Y esas diferencias pueden ser de toda naturaleza, sociales, políticas, raciales, pueden ser de capacidades y eso es educar para la diversidad y es construir comunidad con diversidad, es decir, nosotros tenemos, ese el fin último, lograr construir comunidad con diversidad, aceptando que somos distintos, aceptando que somos diferentes, aceptando que pensamos diferente y por tanto actuamos distintos, que podemos aceptar al otro como legítimo otro, sin compartir necesariamente lo que él plantea, pero aceptarlo; eso es empezar a construir comunidad en diversidad…"*
>
> *(Profesional administrador DAEM, hombre 63 años aprox., E1-25.05.14)*

Asimismo, las políticas son construidas bajo los principios de sociedades democráticas liberales, en cuya articulación el problema se elabora a partir de los principios que se pretenden erradicar, ya sea *desigualdad, exclusión*, *discriminación en todas sus formas* (Ley de inclusión Escolar/20.845). No obstante, esta racionalidad elude nuevamente, la mirada crítica sobre las articulaciones políticas que condicionan las bases estructurales de una sociedad que legitima y más aun, requiere para el funcionamiento de las lógicas, en este caso de competencia, de igualdad de oportunidades, de meritocracia, la necesaria mantención de una calculada producción de diferencia como parte de su carácter constitutivo. Al respecto, uno de los administradores enuncia claramente los discursos en torno a los principios meritocráticos que fundan las políticas educacionales y que

delinean discursos eugenésicos-evolutivos en su planteamiento:

> *"…la causa de la diferencia es previo a la política… bueno las diferencias se producen, primero que todo porque todos somos diferentes y en el caminar social, algunos quedan en distintos tramos de la educación, algunos son exitosos, y finalmente otros ni siquiera transitan por ese camino. Simplemente asumen aspectos de trabajo y esas podrían resolverse en la medida que tuviésemos en la educación, equidad en términos de ingreso y continuidad y ahí es donde se generan tremendas diferencias… y al revés… donde deberíamos por ejemplo juntar a todo el mundo, hacemos las grandes diferencias y tenemos escuelas para los que tienen mucha plata, para los que tienen más o menos y para los que nada tienen y eso es muy peligroso, eso no es un sustento para la democracia, porque marcando desde el inicio a los jóvenes que van a mandar, que van a obedecer.".*
>
> *(Profesional administrador DAEM, hombre 63 años aprox., E1-25.05.14)*

Vemos cómo los discursos de diferencia, puestos bajo el lenguaje de *diversidad*, de *educación para todos y todas* y de *inclusión*, no hacen más que enraizar los discursos de *normalidad*, los cuales indiscutiblemente se hallan o se mantenían presentes en todas las esferas del sistema educacional neoliberal, especialmente por medio de diversas tecnologías de gobierno; me refiero a un curriculum nacional basado en estándares, un sistema de medición de la calidad único, los sistemas de fiscalización y *accountability* de las escuelas.

Accountability: La inclusión como salvavidas de plomo

Es sabido que el sistema educacional chileno ha adoptado como racionalidad de gobierno en sus políticas, un sistema de administración basado en la rendición de cuentas, donde la entrega de recursos está condicionada a la responsabilización de las/los actores educativos locales respecto del cumplimiento de metas y de la obtención de resultados, previamente convenidos (Ball & Youdell, 2008; Carrasco, 2013a, 2013b).

Por otra parte, esta lógica, para el caso chileno, se elabora bajo el modelo basado en estándares, el cual se materializa sobre tres artefactos principales: 1) un curriculum nacional basado en estándares, 2) un sistema de administración y gestión y de enseñanza basado en estándares, materializado a través del Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005a) y el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008a) y 3) un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Estos tres artefactos, en su conjunto y bajo una institucionalidad de la educación conformada por MINEDUC, Agencia de la Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación y Consejo Nacional de la Educación, forman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (MINEDUC, 2011c).

Bajo este marco, preguntarme cómo opera la política de inclusión en interacción con las políticas de *accountability*, me llevó a distinguir una serie de efectos que impactan en distintos niveles, específicamente sobre la institucionalidad de la escuela, sobre sus procesos de gestión y rendición de cuentas y sobre los procesos de subjetivación de las/los estudiantes y profesores. Sobre estos tres efectos me referiré a continuación con la finalidad de develar aquello que resulta problemático para la escuela.

Particularmente, más que analizar cómo la inclusión viene a agudizar el problema de la escuela, es decir, referirme a la complejización de los desafíos para las/los docentes, para la enseñanza, o sobre el cambio cultural respecto de la percepción sobre la inclusión –pues de esto ya se han desarrollado investigaciones– me detendré en examinar los efectos que se articulan productivamente con el sistema educativo actual, con las políticas de *accountability*, y cómo este tipo de políticas, trabajan en función de mantener el *statu quo* de un sistema centrado en la articulación *normalidad-diferencia*.

Inclusión-Matrícula-Guetos

Los altos niveles de desigualdad y segregación social se expresan en la organización escolar, a través de la composición de matrícula de los establecimientos educacionales, según dependencia (Bellei, 2013; Flores & Carrasco, 2013; García-Huidobro & Bellei, 2003). Es así como las escuelas se organizan según nivel socio económico, y que para esta investigación las escuelas de dependencia municipal concentran la población más pobre del país, convirtiéndose en verdaderos guetos socio-económicos.

El sistema de financiamiento escolar funciona bajo la lógica de un *cuasi mercado* a través del sistema subvención, cuya regulación se basa en los principios de: competencia, por medio de la medición de los resultados y el uso de la información para el escrutinio público; libertad de elección de escuelas por parte de las familias, mediante el sistema de *voucher*, donde la regulación está controlada por el subsidio a la demanda, bajo el supuesto que dicho modelo estimula la competencia y en consecuencia mejora los resultados, permitiendo la introducción de un sistema mixto (financiamiento público y privatización de las escuelas); y el empleo de incentivos económicos como una forma de atracción hacia ciertos propósitos de gobierno (como el caso de la Ley SEP y de los PIE).

Ambos factores, tanto la desigualdad como el sistema de *cuasi mercado* –productivos entre sí– configuran un escenario particular que resulta relevante a la hora de analizar la política de educación especial, pues ésta es una de las políticas que junto a la Ley SEP, constituyen un fuerte importe económico para las escuelas, especialmente de dependencia municipal, siendo muy valorada sobretodo en aquellas, que por razones de segregación social tienen bajos resultados, bajo prestigio y a su vez decrecimiento de matrícula, exponiéndose a una situación de riesgo económico (de supervivencia), ante lo cual optan por declararse "escuelas abiertas a la diversidad" o "escuelas inclusivas", para así mantener niveles de matrícula de tal forma que le permitan autofinanciarse.

" Sí, porque por frecuencia todo lo que, entre comillas, se omite en el otro establecimiento [Particular subvencionado y escuelas que seleccionan]*, llega a éste y otro municipal y por dos situaciones, uno por el sentido de la educación pública, estar abierta a la comunidad y lo otro es por los proyectos educativos institucionales, especialmente, de sectores periféricos y casi todos los proyectos educativos tienen la palabra integrar a la comunidad, porque en realidad esta escuela tiene que ver con origen, esta escuela se instaló en este lugar no para atender los alumnos de otro lado, se construyó todo este edificio para atender a esta comunidad, con estas características. Vulnerabilidad, si yo no coloco algo que, entre comillas, filtre todas esas expresiones de vulnerabilidad, la escuela deja de responder a las necesidades de su comunidad, es probable que tuviéramos matrícula igual, más pequeña a lo mejor, más elitista, podría venir de otros lados, pero no correspondería, al origen de instalar esta escuela en este sector"*

(Miembro equipo directivo escuela, hombre 50 años aprox., E9-17.10.14)

"Sí, de necesidades educativas especiales y de repente nos pasa la cuenta el hecho de que los atendemos para que nos lleguen más chicos con esas características, entonces ahí nos vemos sobrepasados por la realidad… Y nos llegan más alumnos, entonces la división que hay es por tener los proyectos educativos, hay chicos y apoderados que los traen para acá porque aquí se trabaja con ellos"

(Miembro equipo directivo escuela, hombre 50 años aprox., E9-06.10.14)

De esta manera, la racionalidad de gobierno basada en el sistema de financiamiento, conduce a un tipo de segregación que tanto las políticas de inclusión como de educación intentan contrarrestar, no obstante, al no poner en cuestión los principios neoliberales que sostienen el sistema educativo, dichas políticas operan en un sentido productivo de la misma problemática que pretenden abordar. Por lo que ya no sólo se trataría de la Ley SEP como un factor de segregación intraescolar propio de las escuelas periféricas (Bellei, 2013), sino que a esto se suma la política de educación especial como otro factor que aumentan los niveles de segregación del sistema, cuyo efecto se expresa en la organización topográfica *escuelas del centro/escuelas periféricas*.

"No, no es generalizado el PIE acá en la comuna y es una opción propia de cada establecimiento educacional, independiente que dentro del establecimiento educacional haya diversidad dentro del aula, es una cuestión que no quieren asumir el PIE como un programa dentro de la escuela. Hay hartas razones. Una porque creen que van a bajar los niveles de, en este caso, del SIMCE, ya, que se van a llenar de niños con NEE por qué, porque la gente tiende a preferir las escuelas del centro y que al final van a estar llenos con niños con problemas, entonces los profesores tampoco tienen, la excusa de que ellos no están capacitados para trabajar y nunca han trabajado con niños con NEE, que no están preparados"

(Profesional especialista escuela, mujer 45 años aprox., E10-14.11.14)

La mentalidad de gobierno apostó por una política de inclusión basada en el incentivo económico, bajo una racionalidad de acción afirmativa, mediante la cual puso a disposición de las/los sostenedores una subvención adicional para financiar los apoyos que requiriesen las escuelas para trabajar con estudiantes con NEE. Esta mentalidad de Estado, guarda consigo una articulación contradictoria (pero no antagónica) entre los discursos de un orden económico de mercado (para incentivar el ingreso de estudiante con NEE) y por otro, de un orden identitario de derechos humanos. Ambas relaciones de fuerza del mismo sistema, se disputan en el campo de la actuación de las políticas, tensionando a sus actores a optar por uno u otro, pero sin necesidad de abandonar a alguno, por lo que más bien caen en una superposición de discursos, en cuyo caso termina por subordinar la lógica de mercado a los discursos de derechos, en interacción con otras relaciones discursivas (*accountability, matrícula, resultados, entre otros*).

Ahora, si consideramos que el diagnóstico funciona como una tecnología de seguridad de la política pública, especialmente del resguardo de los recursos estatales, dado que se emplea como requisito de regulación respecto de la entrega de subvención, bajo el supuesto de evitar malas prácticas (como ocurrió con el sobre diagnóstico en el caso de las escuelas de lenguaje, y en cuya respuesta se elaboró el decreto 170 que intensificó los sistemas de determinación de NEE y estableció la diferenciación de subvención según tipo de NEE, ya sea de tipo transitoria o permanente), el criterio que está a la base,

nuevamente superpone el económico por sobre la perspectiva de derecho.

Esta relación de subordinación, se expresa recurrentemente en la actuación de la política, tanto a nivel de su administración como a nivel local, donde sus actores regularmente enuncian aspectos de orden financiero, tales como: *cantidad de cupos por tipo de NEE, contratación de horas profesionales, registro de estadísticas y de atención, compra de materiales,* entre otros, los que terminan por desplazar los aspectos pedagógicos del funcionamiento de la política.

Al respecto, un administrador del municipio y una profesora me comentan sobre la importancia del PIE para la comuna:

> *"Una cosa práctica es que PIE tiene recursos especiales y la otra no tiene* [política de interculturalidad]*".*
>
> *(Profesional administrador DAEM, hombre 30 años aprox., E7-9.10.14)*

> *"Yo creo que acá en la escuela también pasa a ser un programa importante, porque te permite a ti ayudar y apoyar a los chicos dentro de la sala de clases, te aporta con recursos. (...) La política (...) se basa en un diagnóstico, y la diversidad para mí no es eso, tú no te basas solamente en un diagnóstico en la diversidad y acá en la política sí, pero es por una cuestión de dinero, de poder percibir subvención…entonces la política acá parte del supuesto de que el niño tenga que presentar alguna necesidad educativa, vinculada a este diagnóstico para percibir subvención y recibir los apoyos necesarios, pero sabemos que dentro de la sala de clases está ese niñito que tiene ese diagnóstico pero también está Juanito que no tiene el diagnóstico, pero también tiene NEE o también tiene una necesidad particular, individual. Entonces, en la política de nosotros sí se basa en esto, yo no digo que esté mal, porque de alguna manera tienes que regular la adquisición de los recursos, sino no, no me imagino cómo lo podrían hacer".*
>
> *(Profesional especialista escuela, mujer 45 años aprox., E10-07.10.14)*

Sobre la gestión del PIE en articulación con los procedimientos de matrícula en la escuela, me comenta una profesora del PIE:

> *Profesora: El Director sí, cada vez que viene una matrícula y el Inspector tiene sospechas, me convoca, o sea, de hecho él sabe que tiene que llamarme y preguntarme por los cupos, para saber la disponibilidad.*
> *I: ¿Y cómo organizan los cupos?*
> *P: Es difícil, Sí, porque ¿si no tienes cupos? Ahí te produce a ti esa contradicción, porque en realidad están los cupos que te permite a ti tener el Ministerio, que es una cuestión netamente por subvención y está la otra parte también, que tanto estos niños, estar todos juntos, tener un número elevado va a contribuir también al desempeño general del curso, o sea, tú los debieses atender igual independiente que tuvieses estos siete, porque estos siete te generan subvención para eso es, pero a ti nadie te dice que no puedas tener otro o tres más.*
>
> *(Profesional especialista escuela, mujer 45 años aprox., E10-14.11.14)*

Por lo tanto, una política que promueve en su retórica principios de igualdad de acceso a la educación, en su operación coapta a sus actores a asumir prácticas de selección producto de las interrelaciones con otras políticas basadas en una lógica de *accountability*. Esta forma de gobierno, responde a lo que desde la gubernamentalidad se conoce como desplazamiento, donde por un lado, se sostiene una mentalidad de gobierno central (Estado) basada en los derechos de las/los estudiantes, y por otro, se confronta con los requerimientos de competencia y de desempeño de las escuelas, lo que finalmente sedimenta en acciones de autogobierno que elaboran e instalan prácticas de exclusión o de priorización respecto de los objetivos que se enunciaban en el espíritu de la política.

Por tanto, en este caso, el objeto de gobierno para la política de inclusión educativa, se centra en una administración calculada sobre el acceso y los resultados de la escuela, desde una lógica normalizadora, donde la incorporación de las acciones afirmativas como inclusión educativa, tienen sus pretensiones en neutralizar las demandas sociales

de grupos particulares, de un modo parcial remitidas únicamente al acceso, para así mantener la organización del sistema, un sistema que funciona en base a los principios neoliberales educativos y en base a los discursos binarios de *normalidad/diferencia*. Por lo que, esta configuración de sentido resultante de dicha disputa, termina por eclipsar y debilitar los discursos que intenta dislocar el orden actual.

Allan (2003), en su investigación sobre las políticas de acción afirmativa acerca del estatus de la mujer en las instituciones de educación superior, sostiene que restringir los discursos sobre la participación de la mujer bajo los indicadores de acceso, obedece a un cálculo de mayor acceso y verificabilidad (basado en datos estadísticos), no obstante invisibilizan el estatus subjetivo de las mujeres significadas bajo la categoría de "extrañas" (*outsiders*), pues su inteligibilidad se ubica en un plano de lo subjetivo más que del "dato cuantificable". Esta racionalidad de gobierno, basada en el cálculo, justamente terminan por obscurecer las posibilidades de transformación de su posición como "extrañas" a la cultura que permanece bajo el dominio de un poder masculino, pues la mantención de discursos de inclusión/exclusión como binarios, no permite subvertir las lógicas de estatus en la que la mujer se vincula desde una posición de *otredad* a una posición de igual y total participación dentro de la organización de las universidades.

En este sentido, el dato estadístico, como importe discursivo dominante en la operación de las políticas públicas, tal como no señala Baez (2014), viene a accionar un gobierno a distancia que termina por simplificar la problemática que la política representa y por tanto, logra aprehenderla para abordarla y así intervenirla. En este caso, la política de educación especial, es un ejemplo claro donde la necesidad de control de ciertas demandas, obligó al gobierno central a reducir el problema a un asunto de cuantificación, de identificación, para así generar políticas que permitan 'resolver' o 'atender' las demandas de ciertos grupos.

Ahora veremos cómo esta racionalidad de cálculo se cruza con otros elementos de identificación y categorización para concretar los fines de gobierno que propone la política educativa. Asimismo, veremos cómo esta racionalidad no opera en un dominio aislado, sino por el contrario, su fuerza se elabora a partir de la articulación productiva con otros elementos exteriores de las políticas, como el caso del ranking y los exámenes nacionales.

IV. SIMCE Y CLASIFICACIÓN DE ESCUELAS: EL DIAGNÓSTICO, UN RECURSO DE 'INMUNIDAD'

En este escenario de *accountability* donde las escuelas son medidas y categorizadas de acuerdo a sus desempeños, principalmente en función de los resultados obtenidos según la aplicación de pruebas estandarizadas, particularmente el SIMCE, la política de inclusión funciona como un principio de exclusión, pues si bien se incorporan a las/los estudiantes con NEE en la escuela, el recurso diagnóstico opera en estas instancias como un elemento de aseguramiento y resguardo para cautelar los resultados en dichas mediciones, de tal forma de mantener niveles de desempeño esperados, para así obtener una mejor calificación en el sistema de ordenamiento (clasificación) de las escuelas, y evitar de esta manera posibles sanciones.

> *"…lo que sí se han encontrado en las escuelas (es que) hacen muchas evaluaciones psicométricas. Al aparecer niños con NEE, dan el examen (SIMCE) pero no se les contabiliza. Ahora el SIMCE está en 2º, 4º, 6º y 8º, o sea entonces, están llenos de psicometría los alumnos. Si presenta una discapacidad mental leve, el niño participa de la evaluación SIMCE pero el puntaje de él no, no se cuenta para el promedio. Entonces la escuela anda buscando, a ese alumno que le cuesta, que ha repetido, ojalá aparezca con esas dificultades y si no aparece, entonces no saben qué hacer".*
>
> *(Profesional administrador DAEM, hombre 46 años aprox., E5-28-05-14)*

En consecuencia, otro de los efectos que trae consigo el sistema de regulación que

propone la política de educación especial, basada en el diagnóstico, se convierte en una estrategia de resguardo y una forma de enfrentar las presiones que ejerce el sistema de administración y de financiamiento sobre las escuelas, pues la ley permite que el puntaje de las/los estudiantes con NEEP (corresponda o no a un diagnóstico de discapacidad intelectual leve), sean excluidos de los resultados generales [106]. Por tanto, si antiguamente esta práctica de exclusión se ejercía de un modo informal (docentes le sugerían a estudiantes no asistir el día de la evaluación), actualmente esta práctica se ha reelaborado bajo otro mecanismo, uno formal, institucionalizado, promovido por el mismo Estado-gobierno y basado en la identificación de ciertos estudiantes que cuentan con NEE. En vez de cuestionar la mantención de discursos de *normalidad,* muy por el contrario, con prácticas como estas, nuevamente se eclipsan las posibilidades de remover el orden *normalidad-diferencia*, pues desde una mentalidad de gobierno racional-instrumental se pone a disposición de las escuelas un recurso de 'inmunidad' parcial sobre los resultados que estas muestren en las mediciones.

Ahora, el problema para la escuela, es que dicha 'inmunidad' sólo se permite en el caso de estudiantes con NEEP, por tanto, (y ese era el objetivo de la normativa), las/los estudiantes con NEET no gozan del mismo recurso de excepción de puntaje, lo que se traduce en que estudiantes con 'dificultades de aprendizaje' y con 'problemas de conducta', en el caso de estudiantes con diagnóstico TDA/h, su puntaje es considerado; lo que para la escuela resulta un problema importante y requieren implementar nuevos mecanismos de control de riesgo:

[106] Informativo de la Agencia de la Calidad de la Educación respecto del "Envío de Certificados Aplicación Simce 2015":
"Le informamos que desde el 1° de julio inició el proceso de envío de certificados de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales permanentes, y estudiantes que no hablan español, correspondientes a la aplicación de pruebas Simce 2015 (2°, 4°, 6°, 8° básico, y II medio). Los certificados y/o información que debe enviar corresponden a estudiantes que:
• presentan necesidades educativas especiales permanentes
• no hablan español"
http://www.agenciaeducacion.cl/envio-de-certificados-aplicacion-simce-2015/ consultada el 2 de septiembre de 2015. (Agencia de la calidad de la Educación, 2015).

"Cuando te miden y llegan a cuarto básico y tengo a estos seis niñitos que vinieron a dar la prueba y que yo sé que tienen problemas, NEE y que me van a bajar el SIMCE, por ejemplo, eso es una realidad."
(Profesional Administradora DAEM, mujer 45 años aprox.,E2-27.05.2014)

"... en el segundo ciclo (escolar) el director quiere que a través, ahora lo vamos a tomar con mayor razón, porque tenemos los transitorios que apuntan muchas veces en forma muy significativa hacia el SIMCE, entonces queremos que esté el profe de lenguaje y comunicación o matemática."
(Profesional administrador DAEM, hombre 46 años aprox., E3-27.05.14)

Asimismo, vemos cómo la apropiación e internalización de los discursos médicos en base al diagnóstico, se convierten en prácticas reiteradas y comienzan a ocupar nuevos espacios discursivos, pues ya no se restringen a la exclusión del resultados de pruebas SIMCE de ciertos niños/niñas, sino que se emplea como un sistema de información/verdad dentro del campo pedagógico, pero siempre en función de la rendición de cuentas, para un mejor desempeño en la medición de resultados.

Esta estrategia identitaria, que marca a los sujetos en base a condiciones biológicas y en articulación con las políticas de rendición de cuentas y estándares, responde a una lógica ético-moral, que me recuerda a la racionalidad eugenésica que nos menciona Baker (2002), a la hora de generar políticas en torno a ciertos grupos categorizados de acuerdo a criterios psicologizantes. En este caso, la marca o etiqueta, cumple una doble función, por un lado el criterio económico para la asignación de subvención y por otro, el criterio de desempeño, con la aparente intención de resguardar al sujeto de 'derecho' (en este caso las/los estudiantes con NEE), no obstante la interacción de ambas lógicas reafirman la individualización por capacidades/desempeño en la participación de determinado grupo. Esta forma de gobierno, remite a discursos eugenésicos (Baker, 2002), pues la "caza por la discapacidad" y asignación de la etiqueta del diagnóstico, cumple una finalidad de control de calidad, más que de posiciones de justicia social.

Con ello, no pretendo caer en el juicio de las intenciones (genuinas) de la política, más bien quiero desafiar los usos cotidianos y naturales (y por tanto incuestionables) de los discursos centrados en la medicalización de las/los estudiantes. Al respecto, Baker (2002) es clara en desmantelar los usos y fines del lenguaje de la discapacidad en el contexto educacional, y argumenta que tales discursos eugenésicos sirven con fines de selección y clasificación de las/los sujetos en función de criterios biológicos, más que sobre las condiciones estructurales culturales-sociales de producción, como por ejemplo en la sobrerrepresentación de lo que ocurre con la población escolar vulnerable, categorizada por el diagnóstico de discapacidad intelectual (realidad que muy bien representa nuestro contexto educativo nacional).

Al respecto, una profesional del equipo PIE me comenta sobre las evaluaciones psicométricas en la escuela:

> *"me vi colapsada con tantas evaluaciones porque tenemos más de 100 niños ingresados*[107]*, este colegio es… bueno y dentro de mi diagnóstico es lo que yo más veo es la parte socio cultural de los chicos que afecta bastante el rendimiento en esta prueba* [psicometría]*, la parte más verbal. Eso está más bajo acá, yo creo que por la parte sociocultural más que nada, por la familia, la pobreza socio cultural, el desinterés, la desmotivación de la familia, que influye bastante en los chicos, no hay hábitos de estudio, porque cuando hago la entrevista clínica, también entrevisto a los profesores para ver cómo se manejan los niños, y dentro de esas entrevistas los chicos no tienen hábitos de estudio, no tienen ningún tipo de hábitos, estudian cuando tienen pruebas o no estudian nada, y se quedan con lo que aprendieron en la clase. Y no tienen, no hay quien lo apoye en la casa, no mi mamá no sabe nada, mi mamá no fue a la escuela. Ese tipo de alumnos, nosotros tenemos acá. Hay distintos, hay chicos que son distintos, pero hay súper pocos, la mayoría son como lo que yo te describo ahora, y por eso les baja tanto su nivel."*
>
> *(Profesional especialista escuela, mujer 46 años aprox., E24-3.12.14)*

[107] De una matrícula de 300 estudiantes aproximadamente.

Otra profesional especialista comenta sobre los avances que ha tenido la política de educación especial por sobre otras, donde en su discurso se posiciona bajo supuestos eugenésicos:

> *"…Quizás se ha avanzado más en el tiempo, no sé si por un tema de efectividad, porque es una necesidad latente, finalmente estas políticas atienden como no sé si a un nivel socio económico, porque niños con integración hay en todos los niveles económicos, pero a lo mejor esta población está como creciendo. No sé ahí hay… tendría que analizar más esa parte, pero yo lo veo acá en el colegio, del año pasado aquí, desde que yo llegué a ahora, han incrementado muchos niños con NEE, te fijas y de contexto vulnerables, entonces ahí hay un fuerte análisis, de que qué es lo que está ocurriendo, esta disfunción familiar, el alcoholismo, padres delincu-..padres que están internos en la cárcel, que entre ellos, ojo que ahí hay un tema cultural, que hay muchos sectores rurales que entre familias tienen relaciones no cierto, nacen hijos, obvio, si ya hay un tema hereditario y donde hay niños, y uno dice aún cómo va a estar ocurriendo eso?, sigue ocurriendo, lo que pasa que uno como que no es tema, y no lo ve, entonces claro, van incrementando estos niños, niños que también el tema vulnerable, ha sido abusado y que la niña va a tener ese hijo, y que ahí viene otro niño con NEE, entonces va incrementando"*
>
> *(Profesional especialista escuela, mujer 27 años aprox., 23.10.14)*

En base a estos discursos, puedo sostener la vigencia de posturas eugenésicas en las políticas de educación especial, pues recordemos que dichas políticas no se consideran como entidades discursivas aisladas, sino que bajo una mirada ontológica de lo político, lo social se configura como el conjunto de prácticas políticas que otorgan sentido (Laclau, 1993b; Southwell, 2008).

En síntesis, el diagnóstico como tecnología de gobierno, opera en articulación recíproca de dos políticas bajo la misma racionalidad de *accountability*, la entrega de subvención adicional y la política vinculada a los resultados escolares. Por consiguiente, puede ser considerado como un punto nodal o crítico para la racionalidad de gobierno, el cual

sostiene y anuda los fines de un sistema educativo de mercado.

V. *ACCOUNTABILITY*-INCLUSIÓN-SUBJETIVACIÓN

Otro efecto sobre el que me interesa profundizar, es el impacto que la lógica de *accountability*, tiene sobre los procesos de subjetivación y que por lo demás, suelen ser más esperables en este sistema de estándares. Me refiero a las prácticas que nos reiteran y recuerdan el lugar que las diferencias culturales y sociales, tienen en la escuela y que textualizan las subjetividades de quienes son interpelados por la política, particularmente las/los estudiantes con NEE.

¿Qué estudiantes fabrica el SIMCE?

Ball (2000) emplea el término 'fabricación' vinculado a la performatividad de las políticas en contexto sociales, específicamente en educación. Con huellas en Foucault y Butler, este autor elabora un sentido de representación o versiones de organizaciones o personas, dado no por una expresión o efecto directo de una 'realidad social', o en base a un 'sistema de verdad', sino más bien que dichas identidades son la expresión de un constructo performativo manufacturado y sostenido a través de discursos (gestos, actos, textos) (p.9). En este sentido, la fabricación es un proceso performativo paradojal, en un sentido lo performativo se vuelve *pervasivo*, es decir, se trastoca y se subsume a ciertas directrices, y en otro sentido, se resiste, reelabora y reconfigura en su manufactura, en su fabricación, resultando de este modo, una particularidad de la identidad del sujeto de la política. De este modo, sujeto y agente actúan la política con reproducciones y apropiaciones a la vez (Ball et al., 2011; Ball, Maguire, Braun & Hoskins, 2011).

Escena Nº 3: Lo que SIMCE fabrica…

Durante los días en que se aplicó el SIMCE, la escuela ponía en acción todo un plan de contingencia. Este año enfrentarían el SIMCE en 4º, 6º y 8º básico. "Por suerte este año se había suspendido el SIMCE en 2º básico" comentaban algunos actores educativos.

El plan de contingencia para los día del examen, incluía, aislar lo más posible a los cursos que rindieran la prueba, habilitando espacios que habitualmente no se empleaban para clases regulares (laboratorio de ciencias, taller de inglés), concentrar los turnos de vigilancia de las/los inspectores de patio en los pasillos cercanos al lugar de rendición, con el fin de resguardar el menor tránsito de estudiantes de otros niveles para evitar distractores en las/los estudiantes que rendían el examen.

En estos días, inevitablemente mi interés también fue acaparado por la contingencia, ante lo cual comencé a elaborar una serie de interrogantes como por ejemplo ¿cómo impacta esta dinámica sobre las/los estudiantes? ¿qué importancia le dan a la prueba?¿si la escuela destina recursos para la preparación de la misma? ¿qué es lo que se pretende gobernar y cuáles son las tecnologías que se despliegan para ello? ¿qué rol juegan las políticas de inclusión ante esta tecnología de control?

En general, la respuesta oficial evidentemente es que no hay preparación para la prueba, y que el gobierno de la escuela se centra sobre fines pedagógicos principalmente, en línea coherente con los discursos que sustenta la mentalidad del gobierno central. No obstante, existen otras prácticas/tecnologías de gobierno que ponen en cuestión los discursos oficiales y que deja en evidencia prácticas de resistencia/supervivencia respecto de la mentalidad de gobierno, pues por un lado la política gubernamental advierte a las escuelas sobre no caer en prácticas de preparación para el examen nacional, sin embargo dada sus políticas de

responsabilización que condiciona resultados a ingresos económicos, la escuela elabora estrategias al margen de la norma y que aseguren mejores resultados en las pruebas.

Entre los mecanismos de seguridad implementados destaco algunos: Aplicación de mediciones recurrentes en primer y segundo ciclo básico, contratación de ATE[108] para la implementación de un sistema de evaluación pormenorizado del segundo ciclo básico, clasificación informal de los niveles de desempeño de las/los estudiantes, mayor cantidad de horas de reforzamiento en matemáticas y lenguaje en los cursos que deben rendir el examen, etcétera.

En conversación con uno de los profesionales del equipo técnico directivo, éste me comenta la estrategia de cálculo/proyección para determinar qué puntaje alcanzarán en el SIMCE y para ello se basan en un programa de apoyo para el aprendizaje implementado a nivel ministerial, el PAC (Plan de Apoyo Compartido):

> *Humberto: El PAC, por ejemplo, una de las cosas, el Ministerio nos revisa por el PAC, el Ministerio es el que nos da la categoría… y con el PAC y por el hecho de estar en el PAC, y haber tenido resultados de PAC, porque tú vas monitoreando el PAC y eso significa subió el SIMCE un punto o dos puntos, te cambia de categoría la escuela*
> *I: Y ustedes dicen ¿vamos a subir en el SIMCE?*
> *Humberto: Sí, vamos a subir en el SIMCE…O sea, vamos a subir 10 puntos. La primera vez estábamos bajísimos y ofrecimos llegar a la meta al mínimo, que esa vez estaba en 220, estábamos como en 180, 190.*
> *I: ¿Hace cuántos años?*
> *Humberto: Como el 2008, 2009.*
> *I: ¿eran emergentes?*
> *H: Éramos emergentes, entonces resulta que habían venido unas situaciones de conflicto, pero eran unas situaciones de conflicto de profesores por salud y que hubo que hacer parche con profesores reemplazantes, entonces nos fuimos para abajo, así que llegamos e hicimos*

[108] ATE: Asesoría Técnica Educativa. Corresponde a una entidad privada que es contratada por las escuelas con recursos estatales para prestar servicios de asesoría para mejoras educativas.

un cálculo, nosotros tenemos un cálculo de escuela que más o menos necesitamos 10 alumnos, imagínate lo que te estoy diciendo, entre 8, 9, 10 alumnos por curso que sean potenciales.
I: Ya, ¿que saquen sobre el promedio?
H: Hablemos de (promedio) 5,5 para arriba, ya, promedio de ellos, tienen capacidad de lectura, capacidad de comprensión, tienen manejo de las asignaturas, y lo que te estoy diciendo 10 de 30, 10 de 30 ó 12 de 30, eso es mejor y eso nos tendría que estar arrojando a nosotros un promedio de los 240 y tantos (puntos), casi 250, siempre y cuando el nivel del curso, la parte baja sea minoritaria.
I: ¿que no los baje?
H: Que no nos tire lo de arriba hacia abajo, entonces el trabajo que nosotros hacemos es, trabajo con el equipo que está arriba que lo trabaja el profesor de curso, el trabajo que está al centro, que lo trabaja el profesor de curso sacándolo de ahí con apoyo de las co-docentes, porque tenemos co-docencia en lenguaje, tenemos reforzamiento en matemáticas, tenemos reforzamiento en lectura y tenemos un grupo abajo que tenemos dificultades de disciplina, dificultades de asistencia, ya, eso, eso es complicado"

(Miembro Equipo Directivo, hombre 64 años aprox., E12-9.10.14).

Tales prácticas constituyen tecnologías de gobierno y se establecen de un modo indirecto e incluso ambiguo entre los fines pedagógicos y de preparación para el examen, pues las/los actores al referirse a estas decisiones, emplean argumentos más bien pedagógicos, no obstante dichos fines se diluyen al vincularlo siempre con las mejoras en el sistema de medición.

Al interrogarme sobre qué tipo de identidades, tanto institucional como de estudiantes, fabrica el SIMCE en su articulación con la política de inclusión, la lógica de cálculo que me describe el miembro de la escuela, me traslada a diversos momentos de la operación de la política en los que pude distinguir una serie de elementos discursivos que entretejen una manufactura performativa particular: *afectos* (ansiedad, miedo, frustración y orgullo en profesores y estudiantes por los resultados que obtengan en las mediciones, envidia por la comparación con otras escuelas)*, rediseño organizacional*

(intensificación de recursos de aprendizaje en los niveles evaluados, organización de cursos y profesores, elaboración de estrategias específicas de refuerzo, entre otros), *utilidad de la inclusión* (incorporación de objetivos de SIMCE en los objetivos del PIE, especialmente por medio de la co-docencia, empleo del diagnóstico como táctica de resguardo de los resultados).

Esto grafica lo que quiero develar sobre la gubernamentalidad de esta política, pues en este caso, la escuela desafía el discurso de la política central, esta micropolítica se elabora como un efecto de los fines de gobierno que la política tensiona. Por tanto, aquí se articulan de un modo contrapuesto el discurso pedagógico, del discurso de responsabilización, donde este último, logra posicionarse como prioritario a los ojos de las/los actores de la política local, pues su fuerza los coacciona a generar micropolíticas que terminan reafirmando los discursos de *accountability.*

Ahora bien ¿cómo dichas tecnologías de gobierno se convierten en tecnologías del yo?; por un lado identifico el impacto que tiene en las/los administradores, directivos y profesores, que lidian permanentemente con el desafío de cumplir objetivos curriculares y por otro lado, alcanzar las metas de resultados propuestas en el Plan de Mejora Educativo (PME), elaborando y poniendo en práctica diversas estrategias para tales fines, sin necesidad de un control directo del Estado, operando el gobierno a distancia, de un modo eficaz (Ball, 2000).

Más aún, los alcances que tienen tales tecnologías sobre la subjetividades de las/los integrantes de la escuela, alcanza a las/los estudiantes, independiente de la edad, pues estos internalizan la importancia sobre el SIMCE sin necesidad de conocer/comprender las implicancias concretas que dichos resultados tienen sobre sí mismos y la escuela.

Escena nº 4: Carolina no pudo rendir la prueba

Durante la rendición del SIMCE de 4º básico diversos actores educativos me comentaban sobre las consecuencias que dicha medición tuvo sobre las/los niños que la rendían. En especial para Carolina. Una estudiante de 4º básico, que cuenta con diagnóstico de dificultad intelectual y que no ha desarrollado su proceso lector.
Una profesora me comenta:

> *"ayer hubo algunos que se pusieron conflictivos, no dejaban que sus compañeros rindieran la prueba y los tuvieron que sacar de la sala. Otro vomitó. dice el correo de las brujas".*
>
> *(Registro notas de campo Nº10-15.10.2014)*

Otra profesora:

> *"en el 1º día de SIMCE estuvieron más nerviosos algunos niños. No querían entrar sin nosotras. Comentaban que no saben nada. Nosotras los conteníamos y respondían que esta prueba evalúa cosas que ellos ya saben"*
>
> *(Registro notas de campo Nº10-15.10.2014)*

Al día siguiente de la rendición del SIMCE de 4º básico, la profesora del mismo nivel me comenta que hubo un problema con la examinadora de SIMCE:

> *"yo sentí gran ansiedad, estaban ansiosos-nerviosos, sobre todo los niños que tienen una condición limítrofe transitoria* [estudiantes con NEE]*, ellos estaban muy ansiosos, en la prueba de lenguaje y hay otra pequeña que aún no adquiere su proceso lector y ella generó desorden dentro de la sala porque, obviamente, se aburrió. O sea, no podemos exigirle a una niña que no lee, para su nivel, que se exponga a una evaluación. Que incorpora una sola forma de evaluar que es lectura. Cuando ella está acostumbrada a que nosotros le hacemos una lectura oral, ella la parte comprensión la desarrolla en forma oral con sus tiempos. Y acá generó desorden y al final la profesora que tomó el SIMCE le pidió que se retire de la sala de clases.*
>
> *(Profesora escuela, mujer 40 años aprox., E14-13.11.14)*

En relación a las/los estudiantes, me comenta:

> *"No, fíjate, no, no, ellos sí se preocupan, se preocupan de que viene una medición, ellos saben que tienen que dar el cien por ciento, de que tienen que hacerlo a conciencia, de que no es, porque muchos niños marcan no más, no leen mucho y la cosa es terminar rápido, entonces, acá lo que hacemos es que ellos, por favor, lean, que es importante, es importante para la escuela"*
>
> *(Profesional especialista escuela, mujer 45 años aprox., E10-7.10.14)*

Una profesora me comenta sobre lo que ocurrió con Carolina:

> *"¿Dónde está la adecuación que tiene la prueba para estos niños que son, que tienen sus necesidades educativas diferentes?, porque ella tiene, además de su condición de deficiencia leve, es hiperactiva, está con un tratamiento, entonces exponerla a una prueba que dura una hora media, donde tiene que ser autónoma, desarrollarla de forma autónoma y leer, no era para ella, no está acostumbrada a eso, a ese sistema de trabajo y, obviamente, después de treinta minutos se aburre, se inquieta, entonces para nosotros, a mí, yo lo consideré injusto porque ella se sintió culpable…Sí. Y uno se preocupa tanto de trabajarlos a ellos a cada uno en sus ritmos para que venga una persona de afuera y por una prueba que a nosotros nos imponen responder, tengamos que exponerla a esa situación, no es justo"*
>
> *(Profesora escuela, mujer 40 años aprox., E14-13.11.14)*

En este sentido, la distinción de discursos que articulan el binario *normalidad-diferencia* surge con mayor recurrencia y tiende a resaltar el lugar que ocupan las diferencias/otredad comprendidas bajo premisas del déficit.

Una profesora comenta que ella hace reforzamiento de 4º a 8º y que le dan más horas a los cursos que rinden SIMCE (4º, 6º, 8º).

> *"Este curso rindió el SIMCE en 4º básico y ahora en 6º y luego les toca en 8º, y cuando lo rindieron en 4º ellos subieron el SIMCE de ese año, pero ahora la cosa decayó"*. Ella cree que se debe a que la *"mano cambió"* [refiriéndose al profesor]. Además piensa que puede ser porque ya no tienen una sola profesora para todas las asignaturas.*"Son varios los que son del PIE y que sólo se pueden descontar tres estudiantes PIE del puntaje SIMCE, pero siempre hay más. Si los estudiantes normales normales son como unos cinco, el resto es difícil encontrar uno que no tenga dificultades"*. Comenta *"no es lo mismo un (colegio) Salesianos que una escuela como esta, no se les puede medir a todos por igual"*.
>
> *(Registro notas de campo Nº13-21.10.2014).*

En esta narrativa etnográfica, quise dar cuenta de las formas en la que opera la política de rendición de cuentas, específicamente a través de una tecnología de gobierno particular como es el examen nacional (SIMCE), y su articulación con la política de inclusión educativa. Dicha operación nos permite distinguir bajo la persistencia de supuestos de *normalidad-diferencia* y cómo en ocasiones esta interrelación actúa de un modo problemático y en otras de un modo productivo, en virtud de las exigencias y presiones que la escuela debe enfrentar. Al respecto, el gobierno no actúa de un modo directo, incluso, la mentalidad de Estado, promueve en sus discursos los principios de inclusión y el resguardo del principio de no discriminación de las/los estudiantes con NEE, no obstante, la fabricación de las que nos advierte Ball (2000) no estaría cristalizada de un modo claro y visible, sino justamente su racionalidad se entrevé en lo no dicho, en la autonomía de las/los agentes de la política a generar nuevas prácticas, que terminan por resolver lo que la política deja a 'libre albedrío'.

En este caso el terror de la performatividad (Lyotard, 1984 en Ball, 2000) está dado por las tablas de posición, por los compromisos adquiridos en el Plan de mejora escolar, por la categorización de desempeño de la escuela, por el riesgo de perder subvención y/o

matrícula, por el riesgo del fracaso institucional (de mercado), por la amenaza de supervivencia de la escuela.

No obstante, tal como señalé anteriormente, en dicha fabricación se entrecruza la sujeción de las/los actores a la política, pero también Ball (2000), en su planteamiento nos advierte sobre la emergencia de respuestas de resistencia, que en el caso de las/los participantes de la investigación éstas eran escasas, o al menos no compartí un momento preciso de intelección, excepto algunas prácticas incipientes (uno de los cursos optó por rendir el examen en su sala de clases, no así los otros cursos restantes, quienes prefirieron cambiar de lugar para evitar distractores).

VI. LA EVIDENCIA

La evidencia es uno de los artefactos que las políticas de *accountability*, ha instalado dentro de la racionalidad de gobierno de parte, tanto del nivel administrador/sostenedor, como de las escuelas. El empleo de este tipo de artefactos, viene a simbolizar el desplazamiento que había entre el régimen disciplinario y el régimen de las sociedades modernas (Baez, 2014; Ball, 2000; Fardella et al., 2012), donde en este último, se reemplaza el control directo sobre las/los sujetos de gobierno, por el empleo de tecnologías que en su funcionamiento sutil conduzcan hacia ciertos fines de gobierno, por tanto el desplazamiento entre un gobierno disciplinar y uno de control social, estaría dado por el objeto de gobierno, que en el caso del primero se trataba del cuerpo y en el segundo, de las almas (Foucault, 2006, 2011a, 2011d).

Esta nueva racionalidad, permite la conducción a distancia y, en este caso, se cristaliza en la sobrevaloración de la *evidencia* como artefacto central y problemático para la escuela, pero dicha libertad no es precisamente 'autonomía', pues justamente la sutileza que emplea la gubernamentalidad en su ejercicio de poder, es esa apariencia de libertad y de autonomía que los sujetos creen gozar (Castro-Gómez, 2010; Dean, 2010) o más

bien que los sujetos de la política internalizan como mecanismos necesarios de seguridad, basados en *transparencia, prevención de malas prácticas, corrupción,* entre otros, incorporándolo no sólo como una presión externa, sino que necesaria para un mejor funcionamiento de la organización social.

La evidencia como artefacto, ocupa un lugar central en la práctica política, pues es altamente valorada, por el gobierno central y por los sujetos de gobierno. En efecto, en el caso de la racionalidad de Estado, dicha preocupación se expresa en los sistemas de administración y/o requisitos y condiciones que establece el Estado, por medio del aumento de solicitud de documentación y sistematización de las prácticas cotidianas escolares, y por los sistemas de fiscalización que ha implementado bajo los principios de transparencia y buenas prácticas (Superintendencia de Educación). Asimismo, en el caso de la racionalidad de gobierno de las instituciones locales y las/los sujetos de la política, la evidencia como artefacto actúa de un modo performativo, pues ha alcanzado un estatus tal que ha logrado intervenir y trastocar las prácticas cotidianas, visto esto principalmente en la alta inversión de tiempo que se destina a su elaboración y preparación.

> *“ ...por lo que me han dicho las profesoras* [de PIE]*, pasan mucho tiempo en… por cada niño tiene un libro o ficha como de doscien…, no sé cuantas hojas por decirte, y eso ha sido como una pérdida de tiempo en término de horas destinadas al alumno.* [Se ha burocratizado el registro] *Claro, y que es bueno, que es malo, que hay mucha mayor fiscalización, contraloría, la superintendencia, la agencia de la calidad, estamos llenos ahora, estamos lleno, que falta este papel, que falta esta firma, que la autorización de los apoderados, que está lleno, que el informe venció hace un mes, está lleno”.*
>
> *(Profesional administrador DAEM, hombre 46 años aprox., E5-28.5.14)*

Su materialización tiene un carácter multiforme; *una fotografía, un protocolo, un manual, un certificado, un reglamento, actas de reuniones, carpetas con planificaciones, pruebas aplicadas, material pedagógico, papelógrafo, registros,* y podría extenderme

mucho más. Asimismo, también se denota cierta categoría de estatus, pues existen evidencias con distintos grados de validez; la fotografía, objeto que captura un momento determinado *(taller de capacitación, reunión, actividades pedagógicas, ceremonias, jornadas, etcétera),* no posee el mismo nivel de validez que otros documentos, como por ejemplo el reporte que se origine de dicha actividad, o un ejemplo más pertinente a la política de educación especial, un informe pedagógico firmado por la familia, educadoras y profesionales especialistas, no cuenta con el mismo criterio de validez que el certificado médico por ejemplo, en el caso del procedimiento para la determinación de las/los estudiantes con NEE.

> *"...Mira, yo no sé si ellos quieren asegurarse de que uno no mienta, y decir, ah! aquí te pillamos!, a ver si mantienes lo mismo que en el primer formulario. Te juro que en algún momento la primera vez que salió este Decreto* [170] *que eran como quince formularios... Y (yo pensaba) ¿estos piensan que uno va a engañar?... bueno, de todo hay, pero, realmente todavía no logro entender por qué nos piden, a veces en distintos formatos, la misma información, redujeron la cantidad de formularios...lo redujeron, no sé, yo creo que es por la falta de que las personas que hacen estos formularios no están en terreno y no se dan cuenta que uno pierde mucho tiempo llenando muchísimos formularios, tiempo importante o valioso, a lo mejor, en buscar estrategias para que estos niños puedan aprender mejor, pasamos todo marzo aplicando pruebas para poder responder a lo que ellos nos están diciendo porque tenemos que tener un respaldo y que (la coordinadora de PIE) también te debe haber explicado, pero por qué tu sabes, lo que me preguntabas tú, que el niño tiene discapacidad intelectual, se le aplicó un informe psicológico, una prueba estandarizada en versión chilena y que arroja tales resultados, ah y por qué, y la parte motora, no es que se le aplicó también una prueba de desarrollo psicomotor y vemos que el niño tiene torpeza motriz porque no es capaz de, entonces para eso ¿qué tienes que tener? Documentos, que todo te acredite lo que tú estas escribiendo en el papel, si bien es cierto, es necesario aplicarla porque eso también nos da las pautas sobre qué trabajar nosotros en cuanto a las pruebas, pero veo que llenar un formulario bastaría, a lo mejor, con llenar un sólo formulario con un sólo dato y no tres".*
>
> *(Profesora escuela, mujer 47 años aprox., E18-20.11.14)*

En este sentido la evidencia se convierte en un problema relevante a nivel local, desplazando los propósitos y principios centrales que la mentalidad de gobierno enuncia en sus políticas, basadas en derechos y orientada a la calidad de los procesos educativos. En consecuencia, este artefacto reitera la preponderancia de los discursos económicos y que en su operación no puede responder de otra forma a las demandas sociales, ni en virtud de la retórica que pretende abordar.

> *"la política aquí básicamente está definida por un diagnóstico, la política de diversidad, y la diversidad para mí no es eso, tú no te basas solamente en un diagnóstico en la diversidad y acá en la política sí, pero es por una cuestión de dinero, de poder percibir subvención, pero para mí la política debiese estar enfocada desde otro punto de vista, partiendo de la diferencia general que hay en la sociedad, y en las escuelas y en función a eso, aportar los recursos necesarios, porque las diferencias están, tenga o no tenga un diagnóstico previo, entonces la política acá parte del supuesto de que el niño tenga que presentar alguna NEE, vinculada a este diagnóstico para percibir subvención y recibir los apoyos necesarios, pero sabemos que dentro de la sala de clases está ese niñito que tiene ese diagnóstico, pero también esta Juanito que no tiene el diagnóstico, pero también tiene NEE o una necesidad particular, individual. Entonces, en la política de nosotros sí se basa en esto, yo no digo que esté mal, porque de alguna manera tienes que regular la adquisición de los recursos, sino no me imagino cómo lo podrían hacer".*
>
> *(Profesional especialista escuela, mujer 43 años aprox., E10-7.10.14)*

La evidencia se convierte en una tecnología de gobierno que interviene en la conducta de las/los sujetos y ciertamente se comporta como una tecnología del yo, al trastocar la forma en la que las/los actores de la política conducen sus propias decisiones/acciones. En mi opinión, es justamente en este nivel de textualización del alma de los sujetos, siguiendo a Foucault (2008), donde tecnologías del yo como ésta, se convierten en el problema que la política produce desde la mirada discursiva de sus actores, pues su preponderancia, su priorización en la toma de decisiones de administradores/as y actores

educativos locales, marcan el actuar cotidiano del contexto escolar, determinan la manera en la que las diferencias se producen en la escuela.

> *"Porque aquí ya hay un tema más macro en términos de política educacional, (…) habría que, efectivamente, brindar los medios para que las escuelas trabajen, porque finalmente si tú le preguntas a una colega educadora diferencial se tienen que pasar la vida llenando papeles para que venga la Superintendencia, vise los papeles y diga ya, está todo en regla, o sea, nos pasamos en papeles. Pero la educación, me he dado cuenta yo, la educación en sí, la que tiene que ver con el individuo, con el alumno, es un mero trámite, no es lo importante. Lo importante es que aparezca el papel, lo importante es que esté la evidencia, lo importante es que esté la fotito del que vino a hacer X cosa y ahí está el monito y sale reflejado…"*
>
> *(Profesor escuela, hombre 45 años aprox., E17-11.11.14)*

Asimismo, el diagnóstico como evidencia no sólo tiene un propósito de transparencia y aseguramiento del buen uso de los recursos económicos, sino más preocupante aún, es considerado como un sistema de saber-verdad que se ha legitimado como el garante para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, desplazando de esta manera, el estatus y la profesionalización docente como un discurso válido al interior de la escuela. En este sentido, la voz de las/los especialistas se superpone a la de los actores educativos, quienes por un lado, lo han asumido de un modo natural, especialmente las/los administradores o que participan de la gestión de la escuela; a diferencia de las/los docentes de aula, quienes si bien valoran el diagnóstico que las/los especialistas determinan, éstos manifiestan altas expectativas sobre las implicancias que dichos regímenes de verdad/"realidad", tienen sobre sus prácticas.

De esta manera, y haciendo uso del APD, el valor que adquiere el diagnóstico como evidencia y régimen de verdad, opera en el plano entre lo Real, lo imaginario y lo simbólico (Stavrakakis, 2007), puesto que en el anhelo de las/los profesores por "tener acceso a la realidad tal cual es" (como lo expresa el enunciado siguiente), su imaginario se configura como una ilusión de dicha realidad a través del artefacto del diagnóstico, no

obstante, una vez que éste es otorgado, desde el juicio de las/los expertos a las/los docentes, tal realidad se simboliza como un escenario que "no cambia y continua siendo problemático y adverso". Ante esto, las/los profesores expresan sentimientos de frustración frente a la *(in)*completud que no pudo ser resuelta por dicho sistema de verdad.

Lo interesante en todo esto, es que el diagnóstico sigue teniendo fuerza y poder en el contexto educativo, por tanto mantiene un estatus de cierta hegemonía y que intenta ser mejorado a través de regímenes de verdad basados en criterios más bien construccionistas, que giran en torno a la evidencia bajo condiciones de validez, rigurosidad y replicabilidad, observado en el aumento de pruebas e instrumentos de medición de mayor precisión y predictibilidad.

> *"Para conocer al chico po', si aquí los diagnósticos son para conocer al chico, al estudiante, esa es la indicación del diagnóstico. Ahora que te han colocado un montón de papeles o que te han colocado, cada cierto tiempo una evaluación de esas, bueno, ahí hay unos abusos y unos excesos pero por justificación hay que hacerlo según la ley, bueno se está mirando otras cosas, que sea todo transparente…Que no sea falso, me entiendes, que tenga un seguimiento, pero eso es así, que los chicos sean diagnosticados para mí sería excelente, los cabros tienen cambios y hay que revisárselos, hay psicólogos, también asistentes sociales, que tienen un sistema de cómo revisar. Contra más profesionales entraran en el diagnóstico de todos los alumnos de la escuela sería mejor, los conoceríamos al tiro o tendríamos un informe de qué es lo que es."*
>
> *(Miembro Equipo Técnico-Directivo Escuela, hombre 64 años aprox., E12-9.10.14).*

En este sentido, la autoridad que el diagnóstico goza, ya sea como evidencia y especialmente como tecnología de gobierno y a la vez del yo (pues es uno de los elementos constituyente de subjetividades), es producto de la racionalidad técnico-instrumental que acompaña la mentalidad de gobierno, pues su validez y verificabilidad,

le provee un valor imprescindible para la conducción de las/los ciudadanos. Como señala Baez (2004), el poder de inteligibilidad que nos otorga una categorización constructivista como el diagnóstico, donde más aun, ha transitado ('avanzado') desde un enfoque eminentemente biomédico (positivista) a un enfoque social (construcción cultural-ambiental-individual), como es el caso de la "Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud" (CIF) –categorización universal sobre la determinación de la situación de discapacidad– (OMS, 2001), el diagnóstico como artefacto provee de información 'objetiva' a las autoridades (locales, administrativas, del gobierno central) a la hora de definir las estrategias, tácticas y prácticas de gobierno, con el fin de conducir y en la actualidad, de formar 'buenos ciudadanos'.

Asimismo, el diagnóstico, en el caso de la política chilena, es internalizado de un modo acrítico funcionando como un régimen absoluto de verdad y de trascendencia, pues pese a los innumerables cambios que ha tenido a lo largo de las políticas de educación especial, y a su amplitud de cobertura, a través de la instalación del lenguaje de las etiquetas o 'acrónimos' como lo refiere Baker (2002), la modificación de criterios y a quienes se incluye en el etiquetado, pareciese ser otra de las fabricaciones (esta vez en serie o en masa) de la manufactura de educación especial. TEL (Trastorno específico del Lenguaje), DEA (antes dislexia, luego trastorno específico del aprendizaje y actualmente dificultades específicas del aprendizaje), TEA (trastorno del espectro autista, autismo, trastorno generalizado del desarrollo, trastorno severo de la comunicación, etcétera), DI (discapacidad intelectual con todas sus siglas asociadas: FIL (funcionamiento intelectual limítrofe), DM (deficiencia mental en todos grados: leve, moderado, severo y profundo)[109], TDA/h (trastorno déficit atencional con o sin hiperactividad), TM (trastorno motor), son algunos de los acrónimos que la operación de la política de inclusión ha instalado y puesto a circular en el lenguaje educativo. Más aún,

[109] Aún vigente en la clasificación de discapacidad de acuerdo al decreto 47/2013 Reglamento para la calificación y certificación de la discapacidad (MINSAL, 2013).

especialistas y estudiantes han internalizado algunas siglas en su cotidianeidad, otorgándole sus propios sentidos:

Escena nº 5 : El PIE, el TEA – el DIL, el FIL…

En conversación con estudiantes de 7º y 8º año, sobre los programas que se imparten en la escuela:

> *I: ¿hay otros programas que conozcan?*
> *Iván: TEA*
> *Hugo: es lo mismo*
> *I: ¿qué es el TEA?*
> *Marta: el taller*
> *Hugo: el Tea es a los que ya les falta poquito, está el TEA y el PIE, pero el PIE es más (requiere más tiempo de apoyo).*
>
> *(Entrevistas estudiantes 7º y 8º, E19-21.11.14, E20-26.11.14)*

En conversación con una especialista sobre el uso de las abreviaciones que se usan actualmente asociadas al PIE:

> *I: los estudiantes mencionaban varias siglas, TEL, FIL y DIL ¿qué significan?*
> *Especialista: Bueno a mi igual me cuesta un poco, es DIL, era el déficit intelectual limítrofe y el FIL es funcionamiento intelectual límite, una atiende como al funcionamiento como al niño y el otro el déficit en definitiva es mucho más profundo.*
>
> *(Profesional especialista, mujer 27 años aprox., E15-23.10.14)*

Lo que me interesa relevar aquí es el carácter performativo del discurso que instala el artefacto del diagnóstico, pues tal como intento retratar en estos diálogos, es la asignación de significados asociados a la sigla, sin importar si efectivamente corresponde o no al significado que establece la ley, no obstante, esto evidencia la autoridad del diagnóstico para nombrar sujetos, el lugar que ocupa el diagnóstico dentro de la cultura escolar y que atraviesa a la comunidad educativa.

Asimismo, resulta problemática la mirada acrítica y subsumida a dichos regímenes de verdad, y la demanda inagotable por ejercer el diagnóstico tanto como sea posible. Esta 'cacería de la discapacidad' (Baker, 2002), da cuenta de una mentalidad con pretensiones inagotables de la búsqueda de objetividad, a razón de la falta o de la imposibilidad de aproximación a 'la realidad', en cuyo resultado las/los sujetos de la escuela, especialmente docentes y directivos, caen en la frustración por la imposibilidad de completitud, y en cuya forma de resolución, la mentalidad de gobierno, incorpora nuevas formas de intelección, como el caso del diagnóstico de discapacidad intelectual que para el caso chileno, pese a sus criterios movedizos (estudiantes en situación de pobreza ahora entran en la categoría diagnóstica), este se asume e instala de un modo acrítico, aún cuando la discusión en otros contextos se mantiene abierta y en continua disputa, como el caso de la política norteamericana de educación especial (Baker, 2002).

VII. EL "PRIVILEGIO" DE LAS/LOS SUJETOS DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Anteriormente hice referencia a la Política de educación especial, como el privilegio de la discapacidad, aludiendo con ello a los mayores niveles de avance, en comparación con otras políticas orientadas a marcadores de identidad en el contexto educativo (etnia, género, raza). Argumenté sobre la "neutralidad" de los lenguajes de inclusión, articulados con los discursos de diversidad, NEE y de discapacidad, en contraposición al carácter disruptivo de los lenguajes de *diferencia*, de desigualdad, especialmente de género, sexualidad, interculturalidad y raza. Ahora bien, en esta sección quiero profundizar sobre las políticas de educación especial y particularmente me propongo problematizar y relativizar el supuesto privilegio que goza la discapacidad. Con esto, no pretendo caer en contradicción, pues sigo sosteniendo que esta política tuvo un mayor estatus y capturó un mayor interés por sobre las otras políticas que ya mencioné, no obstante y haciendo uso de la premisas que sostiene el APD, específicamente sobre el

carácter contingente del lenguaje, dicho estatus se desestabiliza al trasladarlo al ámbito de la inclusión en un sistema educacional neoliberal y basado en estándares, y se reorganiza internamente. Es decir, la topografía de los discursos de diferencia se configuran en virtud de los principios que sustentan nuestro sistema educacional, estableciéndose de este modo, nuevas fronteras en torno a la *Otredad,* dibujando una interioridad ilusoria, que sostiene una centralidad ficticia, en contraposición a una marginalidad exteriorizante (Graham & Slee, 2007).

La política de inclusión, orientada particularmente a las NEE, sostiene una mentalidad de gobierno basada en ciertos principios que garantizan la igualdad de derecho a una educación de calidad para todos y todas:

> *"El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios:*
> *a) Universalidad y educación permanente: La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.*
> *b) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.*
> *c) Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.*
> *d) Autonomía. El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan."*
>
> *(LGE, Art. 3º, MINEDUC, 2009)*

No obstante, en su operación y particularmente bajo los principios constitucionales de *libertad de enseñanza* y de *neoliberalización* del sistema educativo, vemos una nueva forma de delimitación de fronteras en el sentido que adopta inclusión escolar.

La educación especial en la comuna Sur Austral funciona bajo dos modalidades de acuerdo a la normativa: 1) Escuelas especiales y 2) Escuelas regulares que cuentan con PIE. El PIE funciona principalmente en las escuelas urbanas y mayoritariamente en las denominadas *escuelas periféricas*. Este programa, atiende a estudiantes con NEE según la categorización de tipo transitoria (NEET) y permanente (NEEP) [110]. De acuerdo a esta organización, podemos caracterizar los establecimientos educacionales con PIE bajo tres modalidades y que definen la distribución de las/los estudiantes entre las escuelas: 1) Énfasis en el ingreso de estudiantes que presenten NEET y en el caso de estudiantes con NEEP, preferencia por el diagnóstico de discapacidad intelectual leve (94,4% de escuelas) y en menor representación DI moderada (44,4% de las escuelas de la comuna). En esta categoría se encuentran la mayoría de escuelas de la comuna, que poseen PIE; 2) Establecimientos educacionales especializados: Se refiere a ciertas escuelas que cuentan con PIE, pero que orientan sus profesionales a la especialización de determinadas NEEP, principalmente sensorial, es decir, especialidad en hipoacusia (2 escuelas de un total de 46) o en ceguera (4 escuelas de 46 en total) y en casos aislados discapacidad motora (1 establecimiento educacional) y TEA (2 establecimientos educacionales). Dichas escuelas igualmente, atienden a estudiantes con NEET y otras NEEP, preferentemente discapacidad intelectual leve (77,7% de establecimientos educacionales) y en menor grado moderada (33,3% de escuelas); y 3) Establecimientos educacionales con modalidad 4: Aquellas escuelas que si bien cuentan con PIE bajo la modalidad general, además han implementado una modalidad 4 cuyo propósito es otorgar una alternativa

[110] Recordemos que de acuerdo a lo establecido en el decreto 170 las NEE se dividen en NEET y NEEP. Las NEET incluyen diagnósticos de TEL, DEA, TDA/h, FIL. Y las NEEP incluyen diagnósticos de Discapacidad intelectual leve, moderado, grave y profundo, discapacidad sensorial, TEA, disfasia severa, trastornos y retos múltiples o multidéficit (MINEDUC, 2009a).

educacional a estudiantes categorizados con diagnóstico de discapacidad intelectual leve o de mayor severidad, y que posean una retraso pedagógico importante.

Al analizar esta geografía y profundizar en los efectos de distribución y trayectoria que tienen las/los estudiantes categorizados con NEE al interior de la comuna, vemos cómo las escuelas, aun cuando en sus Proyectos Educativos, se definen como inclusivas y de puertas abiertas, levantan ciertas fronteras/barreras y delimitaciones que restringen el ingreso a determinados tipos de estudiantes, es decir una 'interioridad ilusoria' (Graham & Slee, 2007), la cual establece que el ingreso universal y basado en el principio de igualdad de derechos a la educación no funciona del mismo modo para todos y todas.

A modo de ejemplo, esto lo pude constatar durante la experiencia etnográfica. Específicamente, la escuela donde desarrollé el trabajo de campo, delimitaba sus fronteras de ingreso aceptando estudiantes con NEET y NEEP especialmente con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. Excluyendo de este modo, a estudiantes con discapacidad motora, sensorial, autismo y disfasia severa. Cabe destacar, que en la historia de la escuela, han existido experiencias aisladas de admitir estudiantes con autismo u otro diagnósticos psiquiátricos, sin embargo dicha experiencia fracasó a ojos de la escuela.

Escena nº6: Aceptamos a todos, pero no a cualquiera

> *Una profesora comenta que tuvo "dos casos con esquizofrenia" y los dos se descompensaron y "los echaron del colegio". "Les pegaban a sus compañeros, incluso a mí me pateó". Ahora, ella pone en cuestión la idea que la educación inclusiva es para todos, "cuando se trata de un niño integrado, porque dónde queda la educación para el resto de los niños que se ven afectados por ese único niño* [aludiendo a "los niños agresivos"]".
>
> *(Registro Notas de campo Nº31-3.12.14).*

En conversación con una profesional del PIE de la escuela, me comenta sobre el ingreso de estudiantes con NEE y los tipos de diagnósticos que la escuela admite en su proceso de matrícula:

Escena nº 6: PIE atiende sin discriminar, pero en la medida de lo posible…

Bueno el PIE es bueno, yo lo voy a defender, en el sentido de que te permite atender a todos los chicos sin discriminar. (…) tenemos que estar preparados para recibir cualquier tipo de necesidad. O sea, nosotros tenemos la puerta abierta, tenemos un PIE, la cuestión es cómo damos respuesta a un niño que venga, no sé po', con otro tipo de discapacidad y que aquí nosotros no la estamos trabajando y que venga a pedir matrícula. ¿cómo le vamos a brindar ese apoyo? (…). O sea, si viene un chico sordo, lo ideal sería decirle al papá sabe que acá no tenemos los especialistas, porque hay que contratarlos, pero sí hay una escuela que cuenta con los especialistas y es mucho más fácil. Entonces, ahí se sugiere que vaya a la Escuela XXX. Ahora si el papá no quiere porque vive aquí enfrente, yo creo que ahí la escuela tiene que asumir y están los recursos como para adquirir al profesional que se necesita po'.

Yo sé que este año llegó un niño (con síndrome de Down), pero se hace más complejo, ahí va a depender mucho de las características del niño, entonces ahí uno tiene que conversar con el apoderado, plantearle las otras alternativas de las otras escuelas que hay, plantearle los pro y los contra de estar acá o de no estar allá o de estar allá en las otras, que son generalmente escuelas especiales, la Escuela especial o con otras escuelas especiales particulares que hay, como la XXX que atiende este tipo de necesidades. Entonces sí, es complejo en ese sentido, porque uno tiene que estar atento, porque tú no te puedes comprometer con un niño que después en realidad, o sea, por tener matrícula no, por tener número no, no es la idea, yo creo que uno tiene que tener respeto y compromiso por el niño que tú vas a recibir y si yo lo recibo, yo me tengo que hacer cargo de cómo trabajar con él acá".

(Profesional especialista escuela, mujer 46 años aprox., E10-14.11.14)

De esta forma, vemos cómo la delimitación de la participación de las/los estudiantes con NEE funciona y que si esto lo extrapolamos a otros grupos categorizados como *"diferentes"*, como es el caso de las/los estudiantes etiquetados *"vulnerables"*, observamos cómo se elabora una categoría de *Otredad* en función de la articulación de dos grandes políticas, de inclusión y de *accountability*, donde los discursos de diferencia se articulan de un modo subordinado a los discursos de normalidad. Baker (2002), se refiere a la medicalización y patologización de ciertos grupos que no responden a los requerimientos de un sistema educativo centrado en estándares. Particularmente analiza la situación de sobrerrepresentación de estudiantes de ciertos grupos (clase trabajadora o migrantes latinos en Estados Unidos), donde pone en cuestión la elaboración de las categorías diagnósticas en base a supuestos biomédicos (discapacidad intelectual o TDA/h) como factor causal principal del comportamiento.

Otro asunto problemático que considero en esta forma de delimitación y que Baker (2002) atribuye metafóricamente a una 'caza por la discapacidad', podríamos pensar que en lo político de los discursos de *diferencia* se construyen ciertas categorías morales en función de la política de inclusión, una que es *más deseable* y otra que es *menos deseable*, y que en la práctica, desde la marginalidad de escuelas periféricas, se configura una centralidad ficticia, con las/los estudiantes con NEE aparentemente de menor complejidad y la marginalidad exteriorizante con las/los estudiantes con NEE de mayor complejidad, restringiendo dicha participación ya sea a escuelas regulares especializadas (la escuela regular con especialidad en sordos por ejemplo) o bien en escuelas especiales.

Más aun, al interior de la misma escuela opera el criterio de *diferencias deseables* y aquellas que producen *mayor rechazo* y por las cuales incluso la política ha debido elaborar medidas de protección. Un ejemplo de ello, lo encontramos en la experiencia escolar de las/los estudiantes que son etiquetados con el diagnóstico de TDA/H, pues dicho significante reúne una serie de supuestos y significados (en el sentido discursivo)

que producen ciertas ideas de identidad sobre las/los sujetos que portan esta categoría diagnóstica y que trae como efecto prácticas de exclusión e incluso discriminación en su cotidianeidad.

En mi inmersión en el campo educativo, en diversas conversaciones las/los actores educativos hacían mención al desafío que significaba trabajar con un ambiente diverso, y particularmente con estudiantes con TDA/H:

> *"…el niño hiperactivo y con déficit de atención es el más rechazado, el que ha pasado por más colegios, al que nadie quiere porque le pega a todos, además va asociado, a veces, a conducta, a problemas de conducta, entonces alguien tiene que asumir ese compromiso, ese desafío"*
>
> *(Profesora escuela, mujer 42 años aprox., 13.11.14)*

> *"segundo básico… tres semanas atrás llega el hijo de una docente nuestra de PIE, la mamá llega aquí, la profe de diferencial llega y me dice, por favor, necesito que tú intervengas un poco en el colegio donde está mi hijo, él es un TDA/H y sabes tú, me dice, me llaman todos los días para que vaya a buscar mi niño y la llaman a la una de la tarde, cuando la jornada es hasta las tres y media. Como aquí mismo de repente llegan a la silla donde tú estas y empiezan a contarte que son discriminados en los colegios, por ejemplo. Hoy en la mañana llegó una situación en donde el pobre papá no tenía donde, lleva una semana con dos niños fuera del sistema escolar. Nadie le daba matrícula, porque un niño que tiene es de PIE, es un TDA/H, con síndrome de déficit atencional"*
>
> *(Profesional administrador DAEM. hombre 50 años aprox. E3-27.05.14)*

Esta situación no dista mucho del panorama nacional, pues la Superintendencia en su informe anual sobre denuncias por discriminación, enfatizó que el grupo más vulnerado en término de derechos, corresponde a estudiantes con TDA/h, presentando la mayor cantidad de denuncias durante el periodo 2013-2014, correspondiente a 51% (SUPEREDUC, 2015), donde las prácticas de discriminación más comunes consistían en 'trato agresivo del adulto hacia el niño', cancelación de matrícula, expulsión de clases,

falta de apoyo del establecimiento, rechazo postulación al proceso de admisión, reducción de jornada, suspensión, condicionalidad de su permanencia a ingesta de fármacos, etcétera.

En el caso de la escuela donde desarrollé la etnografía, no era habitual encontrar acciones de cancelación de matrícula, más bien se aplicaban otro tipo de sanciones o regulaciones, pues la escuela estaba en una situación paradojal, por un lado mantenía niveles deficitarios de matrícula y por otro, contaba con una gran porcentaje de estudiantes con este diagnóstico dentro de su composición. Por tanto, se veía obligada a desplegar otro tipo de estrategias que aseguraran la continuidad de las/los estudiantes dentro de la escuela. Entre las estrategias de seguridad quiero destacar: la derivación al equipo psicosocial o equipo de convivencia, donde era integrado al taller de terapia ocupacional y del/la psicóloga; para aquellos casos que se asociaban a situaciones de violencia se empleaban estrategias/sanción como "el diferido" (al cual me referí en el capítulo de convivencia escolar), la reducción de jornada, e incluso el envío a modalidad 4 o "curso especial".

Bajo esta idea, podríamos hablar de una diferencia de primera y una de segunda, una *más deseable* por su relación con el orden y el buen comportamiento, y una *menos deseable* por su comportamiento disruptivo que desafía al gobierno tradicional de la escuela:

> *"yo encuentro que lo que más le complica a los profesores en cuanto a los transitorios es el déficit atencional cuando es con hiperactividad. Yo creo que el niño que se mueve, que se para, que contesta, que es muy impulsivo, le genera dificultad, por qué, porque no se sabe cómo trabajar con él dentro de la sala de clases (…). Entonces, esta impulsividad es, porque además se asocia mucho a problemas de tipo conductual, porque no es solo el niño que se para, que levanta la mano, es el niño también que agrede al otro, que lo molesta, entonces hay una serie de factores que influyen, yo creo que ese es el que más complica dentro de la sala de clases, porque el con*

dificultades específicas de aprendizaje, si bien tiene dificultades, en alguna materia en particular, pero generalmente es un niño que presta atención, es un niño que copia, que está callado en la sala de clases, que participa cuando el profesor lo hace participar, pero la mayor dificultad es cuando el niño es impulsivo y eso es en general, en todos los cursos porque te rompe la dinámica de la clase y te impide seguir el ritmo normal de la clase"

(Profesional especialista escuela, mujer 46 años aprox., E10-07.10.14)

Por último, en esta delimitación moral respecto de la deseabilidad de ciertos grupos de estudiantes, la relación del sujeto/objeto en el ámbito de la educación especial es recurrente, puesto que el diagnóstico se adopta como la categoría de identidad totalizante, al referirse a las/los sujetos de la política, ante lo cual sería necesario preguntarnos sobre las implicancias que dicho tratamiento tiene sobre los procesos de subjetivación.

Frente a este cuestionamiento, la categoría diagnóstica, de alguna manera no permeaba como tal en las/los estudiantes, pese a que sus profesores, especialistas y administradores les asignaban y nombraban como objeto de dicha categoría (*'el TDA, 'el DEA', 'El/la ciega'*, entre otras formas de referirse a las/los estudiantes que pertenecen a PIE), incluso como expuse más arriba, las/los mismos estudiantes no lo incorporaban como su etiqueta identitaria, asumiendo que DEA (Dificultades específicas del aprendizaje) por ejemplo, correspondería a un programa, más que a una etiqueta con la cual se asigna al mismo estudiante que nos comenta sobre el significado de la sigla.

Con esto, podríamos pensar que pese a la interpelación de la racionalidad de gobierno que administra *las diferencias*, las/los estudiantes rechazan dicha interpelación y terminan por superponer otras textualidades que hegemonizan con mayor representación (*estudiantes mujeres, jóvenes, niños, niñas, desordenados, estudiosos, peleadores/as, deportistas, scout*). En cambio, las categorías sobre las que la política sí tiene éxito en su interpelación, son las que levanta la política de convivencia escolar, donde la etiqueta "estudiante problemático' sí resalta en el discurso de las/los estudiantes, y justamente

esa es una de las grandes ideas de amarre que propongo al término de esta investigación, respecto de la diferencia marginal.

Por consiguiente, ¿qué lugar ocupa la tecnología del diagnóstico y su relación con los procesos de subjetividad? no en la etiqueta en sí como un factor directo sobre la producción de identidades, sino en el encuentro de diversas identificaciones o interpelaciones de las cuáles las/los sujetos experimentan en su cotidianeidad, mediante microprácticas sutiles que se elaboran en torno a dicho artefacto: la diferenciación de expectativas docentes de acuerdo a una racionalidad de *normalidad-diferencia,* la distinción ante los pares según estándares (diferentes formas de comportamiento, estilos de aprendizaje), el desempeño escolar, la interacción social, entre otros. Por consiguiente, si bien no se emplea el marcador de la etiqueta de forma explícita, su significación es la que opera en forma regular y de un modo reiterado en la experiencia de aprendizaje de las/los estudiantes.

Escena Nº 7: Más allá de la etiqueta:
En conversación con una profesora sobre una estudiante:

[con los diferentes ritmos de aprendizaje] *No hay problema, pero sí, en lo conductual, sí, pero yo creo que más que por un problema de necesidad educativa, son niños que tienen trastorno conductual, a veces, sin necesidad educativa, son niños más impulsivos, que les gusta lucirse un poco más y eso implica que ya después de media hora, el resto baja su nivel de tolerancia y empiezan a pedirle que por favor se controlen, se callen, cámbiela de puesto. Pero eso ocurre en forma aislada, aquí en el curso ocurre algo, aquí hay una chicoca que tiene un trastorno de personalidad diagnosticado igual y a ella yo siento que dentro de todo la han aceptado muy bien en este curso. Ella llegó en primero, no venía de kínder, llegó en primero y al principio era una sorpresa para todos porque ella se personificaba, traía disfraces, vestía del personaje que era del día, a veces era mariposa, otras veces era cuncuna, y funcionaba durante toda la jornada escolar con el personaje que le tocaba, que ella tenía; y al*

principio era como mirada por todos, pero los chicos muy prudentes, muy respetuosos, la dejaban y para que ella aprenda, nosotros trabajamos con el personaje del día; ya, digámosle a la mariposa que ahora se siente, que trabajemos y todo. A medida que fueron pasando los años, este tipo de conducta empezó a cambiarla, empezó a madurar ella, no se nota tanto, está con un tratamiento, pero cuando hay situaciones que no son de la rutina de trabajo, ya sea una persona extra del curso, que incorpore la sala, que entre de visita, un cambio de mobiliario, un cambio de lugar de trabajo, esta niña como que la perdemos un poco en su conducta y trata de llamar la atención y ahí es donde el resto le dice que, por favor, se calle y empiezan a molestarla pero es por la situación puntual.

(Profesora escuela, mujer 42 años aprox., E14-23.10.14)

Tal como lo plantea Baker (2002), en referencia a la ontología negativa (no deseada) con el diagnóstico (desde una mirada del déficit), la marca del castigo ya no está en el cuerpo como en el tratamiento disciplinar, sino que está dado por una construcción más compleja, por una encarnación o impresión que trastoca no sólo el cuerpo sino también el alma, y por lo tanto, con el diagnóstico su efecto no se traspasa de un modo drástico, sino que se va elaborando a partir de microprácticas que fabrican de un modo sutil, disperso en materialidad, pero a la vez regular y reiterativo en su textualización.

A continuación profundizaré en una de las particularidades que posee esta escuela, específicamente una tecnología de gobierno exclusiva para las diferencias, una modalidad de inclusión que la escuela ha habilitado desde hace tiempo, para las/los estudiantes categorizados con la etiqueta funcionamiento intelectual leve o de mayor severidad y que a la vez posean un desfase pedagógico importante. Me refiero a la 'modalidad 4' o 'Taller Laboral', como lo denomina la escuela.

VIII. EL TALLER LABORAL: “LOS MALITOS”

Fotografía 5.2: Taller Laboral “Los Malitos”

El recinto de la escuela posee tres secciones separadas por mamparas de vidrio y aun cuando las salas de clases se encuentran en el pabellón del medio, en la primera sección del edificio, destinada a oficinas administrativas[111], se encuentra una sala de clases “especial”, con un letrero en la puerta, cuya leyenda anuncia: “Taller Laboral Los Malitos”. Se trata del ‘Curso Especial’, ‘Modalidad cuatro o ‘Taller Laboral’ como suelen nombrarlo en la escuela.

[111] (De izquierda a derecha comedor, sala de profesores, oficina del director, oficina de inspectoría, oficina de inspectores patio, oficina de jefe de UTP, enfermería y sala de clases especial)

Esta modalidad corresponde a una alternativa educacional para jóvenes que presentan diagnóstico de discapacidad intelectual moderada a severa y un rezago pedagógico significativo. En la siguiente escena quiero distinguir tres temas centrales, por un lado situar la particularidad del contexto en el que opera una modalidad educativa especial al interior de una escuela regular (experiencia poco frecuente dentro de nuestro sistema educacional actual), los sujetos de atención del taller laboral y la inclusión/exclusión que opera en dicha modalidad.

Escena nº 8: Taller Laboral "Los malitos"

La profesora del taller laboral me cuenta sobre la historia del taller y su funcionamiento:

"…los cursos especial antiguamente se llamaban TEI (Taller Educativo de Integración), y se atendía efectivamente a los niños con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada-severa, después cambiamos a los PIE, que era programa de integración en opción cuatro. Lo que te quería decir la ley, que el niño en opción cuatro estaba todo el día en el aula de recursos con la profesora de educación diferencial bajo el Decreto 87/90, que es solamente para niños con discapacidad intelectual, después en el 2009, claro, llegó el otro Decreto (170) y que dice que los alumnos en opción cuatro deben estar igualmente en aula de recursos, pero se integran en la parte social, artísticas, actividades extra programáticas del colegio y que antiguamente igual se hacían y también bajo el Decreto 87/90. Y ahí quedó como curso, como opción cuatro; ahora me enteré hace poco que ya no era opción cuatro, que era curso especial.

Estos niños del curso especial y que es más conocido como taller laboral a oído de las personas, están todo el día acá. Se trabaja el área del lenguaje y se llama área cognitivo funcional y dentro de esa área está lenguaje y comunicación, matemáticas y noción del entorno natural y social; se trabaja también el área artística y ahí está educación musical, expresión artística, teatro y educación física que ahí entra como deporte y recreación; tenemos el área social y dentro del área social se trabaja lo que es

formación de valores, hábitos y de la vida sexual; y el área pre vocacional que intenta ver dentro de estos niños con sus capacidades y potencialidades, eh, qué es lo que a ellos más les gusta hacer, cómo puedan ellos, después, bajo esas capacidades, trabajar o tener algún trabajo remunerado fuera, en la sociedad, para poder insertarlo…

Y de ahí viene la parte laboral (…), donde los niños si se capacitan bajo, después de su exploración prevocacional, se les capacita en el área que ellos tengan mayores potencialidades para poder insertarlos afuera en la sociedad, en trabajos específicos y a ellos se les da un certificado de capacidades y de dominios que puedan tener; no son promovidos a octavo ni nada. Ahora hay pequeños que sí, efectivamente, por problemas sociales, familiares, socioeconómicos, si llegan más disminuidos y, a la vez, su informe psicológico que es el requisito para ingresar acá, depende la edad el WISC o WEIS da más bajo; entonces al tener más estimulación, más apoyo y al trabajar su autoestima estos pequeños suben, suben y bajo ese punto de vista es lo que yo digo: nosotros no podemos colocarle techo, si ellos suben y tienen la capacidad para ir a terminar su enseñanza básica se tiene que pedir la validación de esos cursos que a ellos les faltan.

Aquí el taller, atiende niños de 14 años el menor y 19 años la mayor, los dos mayores, eran niños que en primer lugar cuando yo llegué al colegio este año querían desertar del sistema, no querían seguir porque para ellos… era no haberles cumplido terminar su enseñanza básica, ellos querían terminar, no sé qué pasó en el transcurso, cuento corto a ellos se les había faltado la palabra y no habían podido terminar, así que se hizo un contrato con ellos de palabra y fue: ¿ustedes quieren terminar octavo?, sí queremos terminar octavo; ya, vamos a trabajar para eso, pero tienen que cumplir los requisitos de todo el colegio, cumplir con el horario de llegada, se va a trabajar en lo que es madera, (…) y en parte, repostería y más las áreas cognitivas, pero vamos a ir avanzando de acuerdo a los cursos que ustedes quieran nivelar y en esa forma lo tomamos y logré que estos pequeños no desertaran del sistema y confiaran porque uno, entre comillas, tiene que ganarse la confianza de ellos porque ya estaban decepcionados del sistema (…)

Los niños sí tienen capacidades, tienen discapacidad intelectual leve, todos los niños leves, no hay ningún moderado, entonces tú te das cuenta que

ellos también tienen capacidades y que con un poco de apoyo sí podían haber seguido adelante, haber avanzado más en la parte cognitiva, le faltaba el hábito, hacer el hábito de tener materia, de llevar cuadernos, de estudiar, entonces y tratar de que ellos se sientan responsables de lo que ellos mismos pidieron y decirle no, tú quieres y como tú quieres tienes que cumplir estas cosas porque si no, no vamos avanzar, ya? ya.

(Profesional especialista escuela, mujer 45 años aprox., E18-20.11.14)

Esta modalidad concentra estudiantes, principalmente con diagnósticos de discapacidad intelectual leve, frente a lo cual bien cabe la pregunta ¿por qué establecer una modalidad educativa especial adicional, cuando la escuela posee PIE? En el discurso de la escuela, se plantea una respuesta casi natural, las/los estudiantes que asisten al taller tienen cierta capacidad intelectual que no les permitiría desempeñarse de un modo satisfactorio en una modalidad regular. Esto implica un ejercicio de la inclusión circunscrito a discursos esencialistas y centrados en el déficit, por lo que aun cuando existen las alternativas legales para que este grupo participe de la modalidad educativa regular, es preferible que se mantengan en un proceso escolar paralelo.

Esto resulta problemático en dos sentidos al menos, por un lado se elabora una alternativa educativa que distingue entre dos tipos de estudiantes en la misma escuela, los de la escuela propiamente tal y las/los del taller laboral, funcionando el mismo principio segregacional que operaba en la antigua educación especial (más aún, teniendo en consideración que a este curso especial sólo asisten estudiantes con discapacidad intelectual leve y no más severa). Dicha ordenación de las diferencias, o más bien distribución, constata la fabricación artificial de lo diferente, pues lo que aquí se determina como criterio de inclusión para el taller laboral, en otros casos se mantienen dentro de la modalidad regular[112]. Más aún, en capítulos anteriores[113], me referí a esta modalidad como alternativa de sanción, donde eran derivados las/los estudiantes que

[112] Cabe destacar que en el espíritu de la ley, esta modalidad especial se emplea en el caso de estudiantes que cuenten con un rezago pedagógico significativo asociado a una discapacidad intelectual, tanto que le impida beneficiarse de la modalidad regular.

[113] Ver capítulo III, subíndice III, pág. 42.

presentaran conductas desajustadas y que además mantuvieran un bajo desempeño escolar. Por tanto, los criterios que aquí se enuncian bajo un lenguaje objetivista y neutral, se diluyen cuando exponemos los otros usos de la misma modalidad, lo que me conduce a pensar en la gestión de la diferencia o como lo enuncio en el título de este apartado: El cálculo de la diferencia, donde este tipo de régimen educativo funciona como una tecnología de gobierno, para el propósito de gestión no sólo de la diferencia vinculada a NEE, sino de *la otredad* en general (convivencia escolar, género, sexualidad y clase social).

Por otro lado, la retórica de los discursos de inclusión, en este contexto, se contrapone a mis ojos de un modo perverso, pues dicha modalidad se ofrece como una alternativa vocacional y laboral para las/los estudiantes que no se benefician con el sistema regular. No obstante, dicha formación no contempla una validación de estudios homóloga a lo exigido en la educación regular[114]. Por consiguiente, las/los estudiantes al finalizar su proceso educativo no contarán con un certificado de licenciatura que acredite ya sea su enseñanza básica o media. En este sentido, sus posibilidades de ingreso al mundo laboral se ven mermadas desde el inicio, pues en la ley laboral chilena se exige como requisito de acceso a un empleo formal, en su mayoría, licencia de enseñanza básica o media, por lo que sus posibilidades de acceder a un empleo se restringen al campo laboral informal y por tanto se presume un futuro laboral más bien incierto o en su mejor escenario, precario.

[114] Los estudiantes que asisten a la modalidad cuatro, egresan por edad y el documento otorgado por el ministerio corresponde a un certificado de capacidades funcionales, el cual no es equivalente a un certificado de niveles de estudio. Para certificar estudios deben rendir un examen de nivelación de cada nivel o curso al que deseen optar. Por tanto, una vez que son integrados en esta modalidad educativa especial, su nivel escolar queda en un estado de 'congelamiento'. Manuel, uno de los estudiantes que integraba este curso especial, ingresó a la escuela cuando tenía 5 años al nivel kínder (pre-escolar) y estuvo en modalidad regular hasta 5º básico, momento en el que fue trasladado a modalidad especial. Actualmente tiene 17 años y ha asistido al taller desde hace 3 años. Si Manuel egresara a los 24 años (cuando lo establece el decreto de ley), él tendría un certificado de estudios de 5º básico, más el certificado de capacidades funcionales (el cual no le sirve para postular a un trabajo formal, pues por ley se exige enseñanza básica completa).

Ante esto, la escuela no tiene una mirada crítica, ni lo visualiza como un problema, más bien son las/los estudiantes y sus familias, quienes han demandado mejoras en dicho proceso, cuya alternativa es validar sus estudios mediante la rendición de exámenes libres, es decir, como si no hubiesen tenido un proceso educativo regular:

> *"tú te encuentras con muchas cosas, por ejemplo, si ellos se vienen para acá, no salen con su enseñanza básica. (...) Ellos están fuera de la básica por decirlo (...) se entrega un certificado de capacidades regulares que ellos logren y su edad porque acá ellos pueden estar hasta los 24 años legalmente. Mira, yo creo que gran parte de estos niños, lo que hacen es trabajar, a veces, en construcción, (en) cosas más informales, porque si bien, es cierto, te exigen hasta para ser portero, como ellos dicen, estos caballeros que hacen el aseo, te exigen enseñanza básica o media, claro ¿y ellos?... hasta ahí quedamos, porque yo creo que la ley pensó, no sé, yo creo que ellos pensaron que los niños iban a llegar hasta cierto punto y de ahí no iban a lograr más cosas y es lo que yo discrepo, o sea, sí pueden haber niños que por su condición propia de ellos, por su discapacidad, por algún daño orgánico cerebral asociado o algún tipo de parálisis, más un daño orgánico cerebral con parálisis, obvio, no vamos a poder seguir avanzando, pero si este niño tiene solamente parálisis y nada más"*
>
> *(Profesional especialista escuela, mujer 45 años aprox., E18-20.11.14)*

Por último, otro de los efectos que podemos distinguir en esta modalidad, es sobre los procesos de subjetivación que trae consigo para el caso de las/los sujetos de atención. En este caso, el grupo de estudiantes son jóvenes, y en parte provienen de la modalidad regular de la misma escuela, es decir, por diversas razones han sido retirados de sus cursos originales y han sido relocalizados en la nueva modalidad especial. El impacto que este cambio provoca en su subjetividad se puede apreciar en el discurso tanto de profesores como de algunos estudiantes:

> *Profesora: Porque dicen que acá están los tontitos o los enfermitos.*
> *I: ¿Qué les respondes cuando te comentan eso?*

P: Yo les digo a los niños: los niños enfermos están en un hospital, punto uno.
I: ¿Y qué te dicen?
P: Ah, ya po´ y entonces ¿cómo es tía?, ah, ellos tienen un, problema para aprender ciertas cosas específicas del estudio, para los más pequeños sobre todo, entonces acá, ellos vienen a reforzar esta área para que después ellos se pueden integrar allá. Ah, ya, me dicen.

(Profesional especialista escuela, mujer 45 años aprox., E18-20.11.14)

Sobre los procesos de subjetividad en las/los estudiantes, su identificación con la escuela se cristalizó a comienzos del año 2014 en el nombre del curso: "Taller Laboral Los Malitos". Esta expresión puede ser pensada bajo dos miradas, por un lado bajo una posición de subalternidad respecto del lugar que ellos/ellas ocupan dentro de la escuela y que se ve reflejada en el relato de la profesora, acerca de cómo se elaboró el nombre "Los Malitos":

"La historia, una estudiante en práctica de educación diferencial, tenía que colocarle el nombre al taller junto con los niños, ¿por qué los malitos?, porque esto fue en abril y ellos se consideraban que eran malos, malos en el sentido cognitivo, porque no habían logrado cosas, el año pasado estuvieron, según ellos eran muy desordenados en sus colegios anteriores, faltaron a clases, eran insolentes y bajo esa premisa ellos eran malos. Ellos le decían a la estudiante: no tía si nosotros somos malos, si no servimos para nada, entonces fue como eso, no servimos para nada, así que el cuento era, ahora son los malitos pero lo quieren cambiar…"

(Profesional especialista escuela, mujer 45 años aprox., E18-20.11.14)

Y por otro lado, desde una posición de resistencia y en una línea *queer*, donde las/los estudiantes del grupo asumen una postura de desestabilización de aquella identidad que la escuela elabora sobre ellos/ellas, a ojos de las/los estudiantes, de algún modo esto puede ser interpretado a partir del discurso de uno de los estudiantes que participó en la propuesta del nombre:

Roberto: por eso lo dije no más, por lesear no más. Si estaba leseando.
I: y ¿qué nombre dijiste?
R: Los Malitos, pero era por lesear no más, y la tía lo escribió y lo escribió po'
I: ¿y ese nombre por qué te gustó?
R: no se po' si yo lo dije por lesear no más po' y todos dijeron que sí, y quedó no más.

(Estudiante Taller Laboral, hombre 16 años aprox., E23-01.12.14)

En esta modalidad especial, los discursos eugenésicos (Baker, 2002) tienden a agudizarse, pues ya no se trata exclusivamente del diagnóstico y la inscripción subjetivada que esta va moldeando de una forma recurrente y cotidiana, sino que en este caso, se legitima el aislamiento, la separación y la segregación física en relación con el resto de la escuela. La justificación de mantener dicha modalidad es el desfase pedagógico producto del diagnóstico de discapacidad intelectual leve, no obstante, esta misma categoría diagnóstica la poseen estudiantes que están incorporados en el sistema regular, a lo que la escuela no identifica como un problema, sino más bien, ve en el curso especial, una alternativa para aquellos estudiantes que posean rezagos en sus aprendizajes. la cual fue propuesta para estudiantes que estuviesen en situación de discapacidad y que por ello no se vieran beneficiados del todo de la modalidad regular, pero en el caso de las/los estudiantes que asisten e incluso, que se pronostica que asistan el próximo año, de acuerdo a la política de inclusión y más aun con el nuevo decreto 83/2015 (MINEDUC, 2015a), esta modalidad tal como funciona en la escuela, pierde sentido.

IX. A MODO DE SÍNTESIS

En esta sección intenté desnudar la operación de la política de educación especial en el marco de una racionalidad de *accountability* bajo un escenario educativo neoliberal. Transité por la problematización de los nuevos marcos jurídicos y la disputa de los significantes vacíos de inclusión y diversidad. Hice un intento de deconstruir el

problema que elabora la política en tanto documento y en tanto actuación; en este desafío pude distinguir que lo problemático persiste en la ontología del déficit (Baker, 2002), que en su operación el problema se focaliza en la rendición de cuentas, y sus artefactos asociados: la evidencia y el diagnóstico, donde la mentalidad de gobierno develada es un interés sobre la eficacia de los recursos y por tanto el dominio de los discursos económicos se articula en una relación de subordinación (no de antagonismo) con los discursos de inclusión.

Hago la distinción entre una relación de subordinación o contradicción y de antagonismo, pues la actuación de la política se centra en diversas microprácticas que se derivan de los discursos económicos: cálculo de cupos, preocupación por la matrícula, activación del PIE como recurso de mejora de los resultados (refuerzo de co-docencia en estudiantes con NEET, el empleo del diagnóstico como inmunidad de los resultados SIMCE), entre otras estrategias. Estas prácticas, operan de un modo contrario o contrapuesto a los principios que proponen los discursos de inclusión, puesto que provocan efectos de identificación/marcación y estigmatización, selección/exclusión de diagnósticos para ingreso según lo deseable/no deseable (discapacidad intelectual en ciertos grados v/s TDA/h), presión por el desafío que implica la concentración de estudiantes con NEE como consecuencia de la apertura hacia la inclusión. No obstante, como pudimos distinguir, esta contraposición no llega a dislocar el discurso de la eficacia de recursos, más bien tiende a afirmar productivamente y por tanto se transforma en una relación de positividad más que de negatividad, como podría darse en una relación antagónica. De este modo, el discurso de inclusión por su parte, continua ocupando un lugar hegemónico y al mismo tiempo desde el dominio económico este discurso prevalece.

Esta forma de articulación entre ambas políticas intensifica la segregación escolar de escuelas periféricas en contraposición a las escuelas del centro, donde las garantías constitucionales de libertad de enseñanza vienen a anudar (parcialmente) esta

organización de la estructura social, donde las diferencias, comprendidas bajo lógicas binarias de normalidad-diferencia continúan ancladas al lugar de marginalidad y de otredad que la política en su actuación reitera.

Finalmente, esta racionalidad hegemónica de la inclusión articulada productivamente con los discursos neoliberales educativos, mantiene en una vigencia poco cuestionada sobre los discursos de normalidad/diferencia y sobre el cual se erigen prácticas, tecnologías de gobierno y del yo para su sostenimiento.

SÍNTESIS Y DISCUSIÓN FINAL

"... De manera que el autor, en esto y sólo en esto, es constitutivo de lo que habla. Mi libro es una ficción pura y simple: una novela, pero no fui yo quien la inventó, sino la relación de nuestra –época y de su configuración epistemológica con toda esta masa de enunciados".
(Foucault, 2013, p. 161)

Cuando partí este proyecto, el horizonte se veía distante e incierto, panorama que no ha cambiado del todo, aun cuando me encuentro al otro lado de la ladera, ahora con sentidos distintos a los que dieron inicio a este trabajo. No se trataba de alcanzar una cumbre, ni el punto más alto, más bien vivencié muchas cumbres, e incluso muchas que se encontraban más abajo desde donde partí; me refiero a aquellas zonas borrosas, oscuras y pantanosas, donde la luz se colaba entre el espeso follaje de un bosque denso, que albergaba una multiplicidad de formas de vida, de culturas y de subjetividades.

La escisión y la distancia en esta investigación no cabe. La generación de sentidos que aquí inscribo y expongo, conforma mi propia subjetividad, es parte de aquello que me configura hoy y que a la vez, ha ido instituyendo este andar, por lo que también deja atrás, (pero sin olvidar) aquello que ya no soy, aquello que *des*-aprehendo para aprehender nuevos sentidos, que sin los viejos discursos no podría sostener lo actual, por lo que lo viejo y lo nuevo, constituyen las condiciones de producción de lo que aquí vierto y decanto, temporalmente, hasta que este cantero colme su límite y vierta nuevos saberes, nuevos discursos.

Por tanto, esta tesis más que resultados, conforma un recorrido, un extenso camino, pero nunca lineal, sino laberíntico mayoritariamente; a veces ramificado y en otras ocasiones con surcos insospechados. Una producción de conocimiento que tiene como horizonte remover, desempantanar, desestabilizar el orden, esa mole que parece imposible de

derrumbar y siquiera fracturar, esa espesa mezcla de saberes, poderes, verdades, que pareciesen solidificar todo lo que a su paso encuentra.

Por lo que pensar en un cierre de este proceso, me conduce a elaborar tres movimientos relevantes. En primer lugar, creo necesario recapitular algunos nudos críticos que definen la particularidad de este trabajo, haciendo énfasis en las interrogantes que guiaron desde un comienzo este andar y las que fueron surgiendo en el proceso. Asimismo, es necesario referirme a la relevancia y aportaciones que me posibilitó el aparato teórico-analítico que abrió paso y asfaltó la senda de miradas, intereses y decisiones clave, que sin él, esta investigación no tendría sentido o más bien, modificaría el sentido de ésta, en quizás que otro rumbo (no menos interesante por cierto).

En un segundo movimiento, me centraré en el contexto nacional actual, pues no tiene caso eludir el momento crucial de convulsión política que cruza el terreno educativo chileno, donde los discursos de *inclusión* especialmente, han sido posicionados como uno de los protagonistas dentro de esta discusión. Por lo tanto, esta particularidad constituye una oportunidad tan valiosa, como una erupción volcánica lo es para un geólogo que se interese por dicho fenómeno. Las nuevas reformas, el contexto de movilización social, de transformación política y en su conjunto, de lo político, configuran una contingencia potenciadora respecto del propósito con que partió esta tesis. En este presente, nuevos discursos fueron admitidos, otros se desplazaron, movilizaron nuevos descentramientos, dislocaciones y apertura a nuevas demandas, y a la vez, la permanencia al margen, siempre expectante de aquellos discursos/demandas que nuevamente no lograron traspasar la frontera.

Por último, en un tercer movimiento, quiero cerrar temporalmente este proceso, con algunas ideas que pueden contribuir al debate, tanto en el terreno académico, como en el campo de la política, en el contexto social, pues tengo la convicción de que nuevas

miradas nos conducen a nuevos debates, nuevas problematizaciones y por consiguiente, a nuevas formas de mirar y de pensar-*nos*.

I. ACERCA DE LAS INTERROGANTES Y MIS RECORRIDOS

Las interrogantes que me impulsaron y propulsaron a desarrollar esta investigación, dicen relación con las condiciones de producción, reproducción y circulación de los discursos de diferencia en el contexto escolar, pero con un foco particular, desde la óptica de la política, de lo político, pues mi interés se centra en la operación de las políticas educativas y cómo a partir de tales prácticas, estrategias, racionalidades, decisiones y tácticas, se entretejen los discursos que circulan en torno a lo que significamos hoy día, como 'diferencia' cultural y social.

Vinculada a esta inquietud, también me propuse escudriñar sobre los significados, nociones y lenguajes que rodean y configuran los discursos de diferencia, de la mano de la política educativa, para lo cual fue necesario mirar las huellas del pasado que funcionan aún o que han sido desplazadas en un escenario de contingencia.

Por último, y conectado con las preguntas anteriores, el cómo son organizadas y configuradas las culturas escolares, en torno a las diferencias, se orientaba a indagar sobre las formas de gobierno que operan en la escuela respecto del objeto *las diferencias culturales y sociales,* pues pensar la escuela como un espacio de actuación de la política, nos obliga a comprenderlo como una cultura, en tanto organización social y asimismo, ontológicamente como un terreno político, donde las fuerzas que se imprimen y se articulan, responden a diversos proyecto políticos, que sostienen a su vez, determinadas racionalidades de gobierno, las que en sus prácticas cotidianas accionan particulares tecnologías. Por tanto, al preguntarme por la escuela, no la despolitizo ni mucho menos la reduzco a un mero conjunto de relaciones sociales, sino que la considero un

dispositivo con todo su aparataje entretejido y heterogéneo de discursos, en la cual confluyen relaciones de poder, saberes que funcionan como verdades, como gobierno, cuyo interés es conducir a los sujetos conforme a determinados fines, que propios o no, la escuela los hace suyos; instituciones que sostienen ciertas formas de funcionamiento, ciertos lenguajes, donde lo que se imprime finalmente es la cristalización de maneras de pensar a las/los otros, de producir a las/los sujetos que la habitan.

Preguntarme por este objeto, me condujo a desenmarañar aquello que aparentemente se tornaba como algo evidente, o sin un sentido llamativo, pero que para mi, configuraba una irregularidad en el trazo. Es decir, lo que para la escuela o para las/los actores educativos, constituía algo natural, obvio, como un encaje perfecto, a mis ojos se percibía como una ruptura, como un elemento que irrumpe y genera ciertos destellos que conectan con nuevas redes discursivas, nuevas lógicas de pensar la cultura de la escuela y por tanto, que irrumpen y participan en la configuración de subjetividades, comportamientos y lo más preocupante aún, de posibilidades.

De esta forma, innumerables escenas que llamaron mi atención, desde las analíticas puestas en funcionamiento, posibilitaron dicha exaltación, pues de no haber deconstruido y tensionado mi mirada hacia lo oscuro, lo borroso, lo que no logra distinguirse más allá de la regularidad de la escuela, hacia esa reflexividad incómoda que Pillow (2003) nos propone, no hubiese sido posible atender a dichas distinciones, a estos destellos que sólo eran visibles para mis ojos, ojos que como Haraway (1995) señala, hacen uso de elementos tecnológicos (en este caso teóricos) como apoyo y soporte para lograr este desplazamiento.

Escenas que dislocaron mi mirada, me llevaron a problematizar desde otros lugares la producción de los discursos de *diferencia* en la escuela, porque si me hubiese aferrado a criterios de cientificidad –que hoy dominan el campo académico– y hubiese replicado el uso de metodologías que gozan de validez y rigurosidad, posiblemente me hubiese

conducido a resultados ampliamente conocidos (sujetos subalternizados, narrativas de exclusión y discriminación, contradicciones y vacíos entre la retórica del documento político y la 'práctica', constatación de prácticas de marginación, deficiencias en el ámbito de formación inicial, falta de especialistas, etcétera). Todo lo anterior, no menos importante, pero es un camino ya recorrido y altamente transitado, lo que me motivó a preguntarme entonces, cómo *re*pensar el estudio de las diferencias culturales, de la política, de lo político, en el contexto escolar, cómo idear nuevas racionalidades, nuevos saberes que permitieran contrastar y hacer dialogar, aquello que desde las ciencias sociales parece una voz unificada, cómo incluir nuevos matices, nuevas tonalidades a este campo de producción de conocimiento.

La piedra angular

Desde una arista diferente, pero ligada a la anterior, el aparato de investigación constituyó una de las piedras angulares de este trabajo, pues sus componentes, onto-epistemológico, posibilitaron la deconstrucción reiterada de mi mirada y la problematización más allá de los lugares habitualmente visitados. De esta forma, la renuncia a la objetividad y a sus criterios cientificistas, me permitieron complejizar los espacios de cuestionamientos y con ello una nueva producción de conocimiento. La mirada con autoría, situada e implicada, la extrañeza de lo que ha sido ya instalado como obvio o naturalizado, fueron uno de los motores fundamentales de este estudio.

Además, el tratamiento del objeto de estudio, como dispositivo, me llevó a cautelar su heterogeneidad como entretejido difícilmente disociable o irreductible, lo que me condujo a su vez, a deconstruir mi mirada, mi analítica cartesiana, lo cual configuró uno de los displaceres o más bien de las mayores incomodidades, para luego abrazar lo inconexo, la incertidumbre, lo abyecto, lo disruptivo, lo que nunca cierra y experimentar nuevos espacios de análisis. Por lo tanto, lo que para la ciencias sociales constituye un

asunto o un problema de equidad en el caso de las políticas vinculadas a diferencia, donde la mirada positiva respecto del fenómeno como dependiente de factores causales (como por ejemplo, la vulnerabilidad y la violencia en el caso de los asuntos de clase social) si bien era una forma de comprender 'la diferencia' social como objeto de investigación, su mirada reductiva nos posibilitaba un espacio de intelección limitado y reproductor, por lo que, navegar hacia otros lugares, me permitió establecer nuevas articulaciones en torno al mismo objeto, pero ya no visto como lo unitario ('la diferencia'), sino como una red discursiva, plural, inestable y de intersecciones que difícilmente son fáciles de desentramar, y como un objeto de estudio denso y complejo, como una configuración discursiva, es decir, como 'lo diferente'.

Pensar *las diferencias* y lo político de las diferencias –ontológicamente hablando– es decir, la producción de las diferencias como resultado de procesos de configuración política, vale decir, social, y subyacente a determinadas relaciones de poder, nos lleva a transformar el objeto, ya no puesto en las diferencias como tal –como sujetos diferentes– o en la acción final –la discriminación, por ejemplo– sino pensarlas en su configuración, en las condiciones de producción que llevan a cristalizar en esta forma única, escencializadora, llamada identidad.

Nudos críticos para el análisis

Una vez más, pero ya desde otro lugar, retornando al propósito inicial de esta tesis, vimos cómo los discursos de diferencia, amparados en los lenguajes de inclusión y diversidad, y anudados desde ciertas formas de saber-verdad, configuran el problema como un asunto de identidad primeramente, liado a una situación de déficit o carencia y despolitizado, es decir, despojado de toda relaciones de poder y cuya condición o posición dentro de la organización social se debe a un proceso o natural, propio o

biológico o social, pero objetivable al fin y al cabo, y por tanto posible de identificar (diagnosticar), intervenir e incluso prevenir (como la delincuencia).

Desde aquí, creo necesario hacer algunas distinciones. En primer lugar, sobre la causalidad y la vinculación con la despolitización de los asuntos de 'las diferencias'. Brown (2008) llama nuestra atención al cuestionar el fenómeno de despolitización en los discursos de tolerancia, enfatizando cómo el lenguaje 'neutral' posibilitó la preservación y la puesta en acción de los discursos de la blancura, que enmascarados tras lenguajes como 'perspectiva de derecho', 'igualdad de oportunidades' y 'equidad', ponían en un terreno de invisibilidad o de irrelevancia, problematizar las condiciones constitutivas de un escenario de desigualdad que persistían en dichos discursos.

De esta forma, particularmente en el caso chileno, podemos ver la manera en la que los discursos de 'inclusión' y 'diversidad' han funcionado como operadores clave de la emergencia de nuevas preocupaciones cuando a 'las diferencias' sociales o culturales nos referimos. 'Diferencias' como condición individual, objetiva y biológica, 'diferencias' como efecto causal aislable y despolitizado, 'diferencias' como un atributo propio e inerradicable de nuestra sociedad actual. Ahora bien, al analizarlo desde perspectivas postestructuralistas, nos condujo a problematizarlo ya no como un proceso causal, neutral y apolítico, sino como una forma de producción de sujetos, donde dichas condiciones biológicas, propia de algunos individuos, desde otras miradas pueden ser parte de un modo particular de comprender el mundo y de organizarlo, por tanto de politizar y más precisamente de gobernar la vida social.

Proponerse estudiar las diferencias en sus condiciones de producción, desde un enfoque situado, histórico y contingente, permitió distinguir tres temáticas particulares del contexto de estudio: Por un lado, los asuntos de convivencia escolar y de género como componentes críticos respecto de lo abyecto de la escuela, de lo desviado y que no responde al proyecto ético-ideal de la escuela y de la mentalidad de gobierno-Estado y

que constituirían lo indeseable, aquello que ninguna escuela anhela; y por otro lado, las diferencias configuradas a partir del lenguaje de diversidad e inclusión educativa, específicamente las NEE, diferencias cuya cualidad, es la garantía de sobrevivencia de la institución-escuela, pues su importe económico, a través de la subvención escolar adicional, las convierte en un elemento de riqueza y valor deseable para la institución.

Así, las diferencias no pueden ser comprendidas sin articularlas con los lenguajes de normalidad, donde la supremacía de ciertos grupos (blancos, de clase acomodada, hombres) determinan el lugar, la posición y la trayectoria que 'otros' 'los diferentes', ocuparán. Desde aquí emergen nuevas aristas o prismas de la red; *'las diferencias'* pensadas desde la categoría de vulnerabilidad, significada a partir de una relación causal entre una idea de familia no tradicional denominada 'disfuncional' y de la violencia o la marginalidad como fenómeno resultante. Donde a su vez, la configuración normativa/desviada de 'familia' es atribuida a nociones de clase social (alta/trabajadora), de género (hombre/mujeres) y de sexualidad (casadas/solteras-separadas y activas sexualmente).

Por otra parte, en esta articulación discursiva *diferencia-normalidad*, el lenguaje de diversidad articulado a NEE, vimos como lejos de funcionar como una categoría neutral y objetiva, trabaja en función de los intereses de racionalidad económica que regulan el sistema educacional actual, donde su lógica neoliberal, centrada en un modelo de desempeño y *accounability*, conduce a generar prácticas de gestión de las diferencias, basadas en el cálculo, es decir, donde las escuelas frente a las demandas del mercado educacional, centrada en los estándares, desempeños, prestigio y cumplimiento de metas, accionan nuevas formas de administración de las diferencias, donde el diagnóstico, es decir, la tipificación de la categoría de NEE, se convierte en lo que Baker (2002) denomina 'la caza de la discapacidad', cuyos fines, para nuestra escuela, estaría centrado en la supervivencia como dispositivo institucional.

De esta manera, las políticas de diversidad/inclusión se centran en individualizar el sujeto de gobierno, para lo cual, se recurre a las ciencias humanas como saber principal, en tanto es sostenida como verdad, y conductor de sus acciones y objetivos en operación. Las diferencias en el ámbito educativo, centradas en marcadores de identidad, delimitados y categorizados, configuran un nuevo ejercicio de gobierno, donde se llegan a elaborar ciertas *diferencias como deseables* (las NEE) y aquellas *menos deseables* (clase social, género, etnia). Es decir, tal como me referí anteriormente, aquellas diferencias vinculadas al lenguaje de NEE se convierte en un recurso (económico) atractivo para la escuela (cumpliendo con la lógica de acción afirmativa) y por el contrario, las diferencias configuradas bajo las categorías de clase social, género, raza y etnia, es decir, bajo las categorías de 'vulnerabilidad' y/o 'comportamiento disruptivo', son localizadas en un lugar de menor deseabilidad.

Visto así, la nueva producción de las diferencias, tendría una doble funcionalidad para los fines de gobierno. Por una parte, una institucionalidad marcada por una lógica de mercado y de *accountability* conduciría a la escuela a gobernar las diferencias (deseables) como un objeto de gestión, subsumidas a las lógicas de *managerialización,* a partir de la cual, las diferencias articuladas con las NEE, se convertirían en un recurso que contribuirá tanto a la supervivencia económica, como al cumplimiento de los resultados-desempeños de las escuelas.

Y una segunda funcionalidad, tiene que ver con un fenómeno que conecta por un lado con los fines de gobierno-Estado y por otro, elabora y transforma el proyecto político de la escuela como institución y que a la vez reconfigura una nueva geografía de las diferencias. Visto así, ya no sólo se trataría de la diferencia hecha sujeto, sino de una diferencia que viene a *otrarizar* instituciones, a *otrarizar* escuelas. Pues si focalizamos en las escuelas de dependencia municipal (aquellas que concentran la mayor parte de la población más pobre del país), y que a su vez, están sujetas a un sistema de mercado tal que su supervivencia depende principalmente de dos elementos clave, la captación de

matrícula (por el sistema de *voucher*) y con ello, la mantención del prestigio-imagen de la escuela; pues dada la libertad de elección de escuelas por parte de las familias, éstas se ven subsumidas a un sistema de competitividad, tal que el factor de marketing, centrado en la imagen y en el prestigio de la institución, conforman elementos de preocupación central para las escuelas, en especial para este tipo de escuelas, donde la combinación de segregación-homogenización de su composición de matrícula (estudiantes *vulnerables*), trae consigo mayor probabilidad de poseer un contexto de bajos resultados en términos de desempeño escolar, problemáticas de convivencia escolar, factores que constituyen un escenario de mala imagen o de desprestigio institucional y por tanto, mayor pérdida de matrícula, coaccionando a las escuela a generar nuevas formas de sobrevivencia, ante lo cual aquellas diferencias vinculadas a NEE y que, antiguamente eran vistas como un desafío mayor y que se ubicaban en el lugar de lo no deseable –por el reto que constituía– ahora son vistas como el elemento de salvación de una escuela, como la escuela de la cual me hice parte.

Por lo tanto, esta forma de mirar las diferencias me lleva a pensar ya no sólo en las diferencias como procesos de subjetivación, sino también en las diferencias como configuración de lo institucional y con ello de lo político-social. Este giro, me conecta con los estudios de geografías feministas, y desde ahí pienso que puedo complejizar lo que quiero enfatizar como idea de cierre.

II. LA GEOGRAFÍA DE *LAS DIFERENCIAS*: DIFERENCIA SUBJETIVADA – DIFERENCIA INSTITUCIONAL

Cuando hablo de geografía me refiero no a la distinción de espacialidad y temporalidad como elementos separados, sino a su interrelacionalidad, a su diálogo constitutivo entre sí que irrumpe la lógica lineal y que posibilita la producción de sentido de lo social (Matus & Talburt, 2009; Talburt & Matus, 2014). De esta forma, la inseparabilidad

espacio-tiempo es pensada, más bien como aquello que sitúa, pero que a la vez desplaza, y que en dicho movimiento se entrelazan estructuras, jerarquías, fracturas y disrupciones, es decir, sentidos de los cuales tanto sujetos, como procesos, instituciones u organizaciones se entrelazan y se hacen parte como constitutivos y constituidos a la vez, de una realidad social particular.

Para clarificar esta relación recurriré al recurso de la fotografía, aun cuando lo estático y lo deshabitado (la ausencia de sujetos) de la imagen, restringe la complejidad y el dinamismo que quiero relevar con esta idea. Dichas condiciones/límites del material de análisis, responden a la complejidad metodológica del lugar que ocupa y el poder de disrupción que ejerce la fotografía dentro del contexto de estudio. Como señalé anteriormente, la fragilidad y alerta institucional con la que la escuela opera cotidianamente ante la constante amenaza de fiscalización/sanción, constituía un elemento de precaución desde el punto de vista epistemológico y metodológico, pues el acto de fotografiar regularmente era interpretado como forma de vigilar y de obtener 'evidencia'.

Pese a tales limitantes, si dotamos a la imagen de la cualidad relacional y de continuidad espacio-temporal, podemos romper con la noción estática/deshabitada de la captura y más bien hacerla funcionar como un movilizador de nuevas redes discursivas, donde mi intención, lejos de la pretensión de representación, es desafiar las formas reiteradas de la producción de conocimiento, devolverle el carácter inestable de las maneras en las que llegamos a pensar el espacio social. Por tanto, mi interés con esta presentación visual se orienta a desestabilizar no sólo los regímenes lingüísticos sino también los regímenes de la visibilidad, elucidar las relaciones de poder y sus articulaciones discursivas que configuran ciertas lecturas, donde la escuela y quienes la habitan ocupan posiciones en relación con otras institucionalidades similares, estructurando una configuración social específica, que aporta a la comprensión de la interrogante sobre la producción de los discursos de diferencia en el contexto escolar. En síntesis, empleo la imagen como un

recurso movilizador, una fuerza ilumina el ejercicio discreto, sutil y reiterado de las relaciones de poder que se cristalizan en y por numerosas redes discursivas.

Al pensar en la geografía de las diferencias de uno u otro modo comencé a visualizar una disposición-desplazamiento común entre, por un lado las diferencias subjetivadas y la institucional, y por otro la normalidad subjetivada y la institucional, es decir, comencé a visualizar cómo se iban organizando y disponiendo el lugar de las escuelas y su relación con la centralidad-privilegiada y la marginalidad-exteriorizante, que a su vez, conformaban parte y huella de la constitución histórica de las políticas educativas, sus conexiones con los discursos globales y sumida en un escenario neoliberal contingente, y cómo dicha disposición se superponía de un modo similar con la subjetivación de la normalidad y la diferencia, donde esta última se localizaba en el nexo al que me refería anteriormente, el género (mujer)-la sexualidad (lesbiana)-la clase social (vulnerabilidad).

Dicha imagen la retrato en la siguiente escena:

Escena nº 2: La escuela periférica

> *La escuela que estudio recibe frecuentemente la etiqueta de "escuela periférica"; el director fue el primero en hacer mención a esto, aludiendo a una relación con las escuelas del centro; luego me lo comentó el inspector, el jefe de UTP y conforme iba pasando el tiempo, cada vez era más recurrente aludir a la escuela bajo la categoría 'periférica'. Me comencé a preguntar ¿qué se nombra cuando se emplea este término? ¿se trataría sólo de una relación topográfica o alude a otros significados?. Con el tiempo comprendí que dicha geografía no sólo hace referencia a su localización física-espacial, ubicada en la periferia de la ciudad, sino también a una geografía de la subjetividad, de su historia, de su contexto, de otras historias que confluyen en este*

espacio, de discursos externos, pero que a la vez y conforme el tiempo y las circunstancias, se van haciendo parte de ella; me refiero entonces a una configuración de la diferencia institucional y cuyo sentido se conecta con la marginalidad institucional, marginalidad de sus desempeños y de quienes la habitan; o sea de una subjetividad de los márgenes, pues es de común acuerdo que quienes componen esta escuela son las familias del sector que la circundan, las familias vulnerables, pero no sólo eso, sino que además aquellos y aquellas estudiantes que no pueden acceder a las escuelas del centro.

En una forma de contraposición y a la vez de superposición de geografías, es decir de lo plural, emerge el centro privilegiado, ese centro que sostiene el mejor desempeño, los mejores resultados, una mejor convivencia escolar. Pero dicha posición no es casual, ni natural; la centralidad y marginalidad institucional es un efecto de abrir las puertas o no de la escuela, es decir, embarcarse en un proyecto educativo "inclusivo" o bien, exitoso académicamente. Así podemos observar una centralidad privilegiada que selecciona y que no cuenta con PIE, convirtiéndose en el prestigio que posee, en contraposición a las escuelas de las fronteras, quienes adscriben a un proyecto "inclusivo", que no seleccionan, cuentan con PIE y en cuyo efecto asumen esa diferencia subjetivada.

(Extracto notas de campo Nº 34)

Si nos imaginamos una secuencia de imágenes con diferentes focos de acercamiento, que capture un desplazamiento desde adentro hacia afuera de la escuela, desde los márgenes hacia el centro de la comuna en estudio, partiría con una imagen del baño o del tercer piso, pues ambos lugares representan 'el secreto de la escuela', ese espacio marginal, donde ocurren las situaciones de mayor desviación que las/los actores relatan

(donde emerge la expresión del deseo, del placer, de la abyección y de la subversión) y por el cual la escuela se esfuerza por ocultar (ver figuras 6.1 y 6.2).

Figura 6.1: El 3º piso

Figura 6.2: El baño

La marginalidad se puede hacer instantánea: vidrios rotos, fierros oxidados, pasillos oscuros, espacios enrejados, alimentos desechados, baños húmedos y mal cuidados. Esos espacios que sus habitantes los representaban como el lugar ciego, la ausencia de la vigilancia y que era ocupado como una forma de resistencia, donde emergían formas de subverción.

Luego, continuaría con una imagen de la escuela en el recreo, donde muestra quienes habitan este espacio, y que a la vez nos comunica la tensión entre los imaginarios del

proyecto escuela; por un lado la constante demanda de la escuela por uniformar, por normalizar y por otro, la reiteración de acciones de resistencia ante dichos proyectos de gobierno (ver figuras 6.3). La abundancia de tierra y polvo que caracteriza el espacio de juego, lo eriazo, la ausencia de vegetación y de juegos que le otorguen calidez e inviten a ocuparlo, a ocuparse en él, a jugar. Todo ello retrata la marginalidad de la escuela periférica.

Figura 6.3: El Patio de recreo

Continuaría con una imagen del frontis de la escuela donde se deja entrever sutilmente sus alrededores. Una zona, donde la tierra, sus casas pequeñas y próximas la rodean, una media agua que funciona como iglesia evangélica, una feria ambulante frente a la puerta de la escuela, la configuran como un barrio popular, como la escuela inmersa en la población periférica de la ciudad (ver figura 6.4).

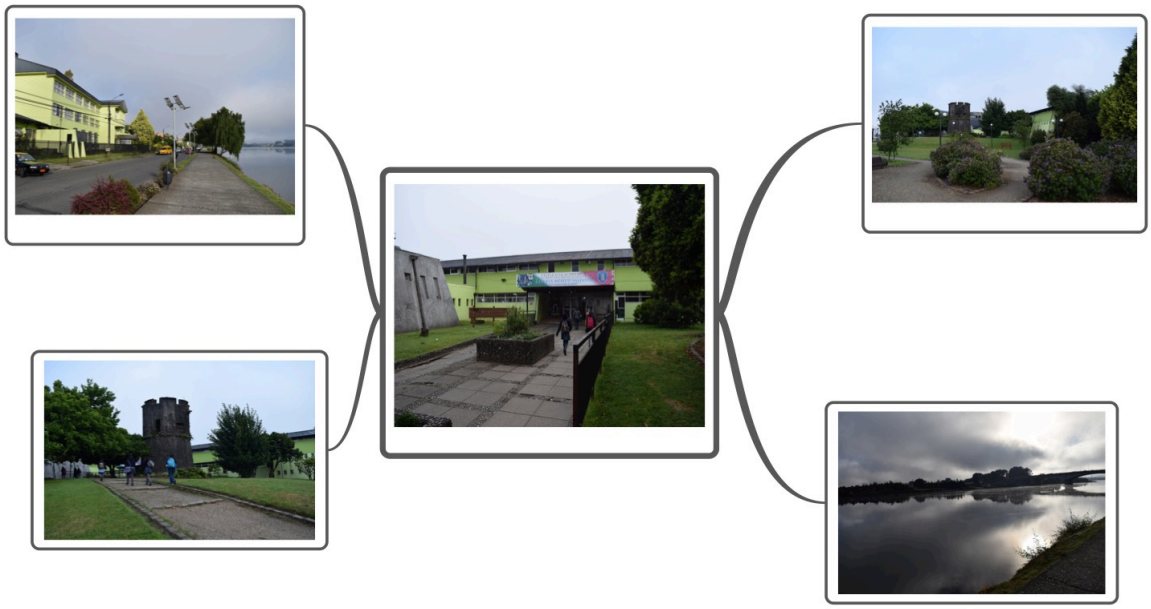
Figura 6.4: La escuela y sus alrededores

Luego su distancia y relación con las escuelas del centro de la ciudad, donde se aprecia no sólo la relación centro-periferia, sino todo lo que implica uno u otro lugar (ver figura 6.5). Por un lado una zona habitada por las familias, que la escuela constantemente remarca como un factor central e ineludible en la producción de las diferencias sociales y culturales, categorizadas bajo la etiqueta de vulnerabilidad; y por otro lado, un barrio habitado por el núcleo histórico, turístico y de clase social acomodada.

Figura 6.5: La relación centro/periferia

Al descender, esta secuencia de imágenes, captura una escuela céntrica, esa escuela que aun siendo pública ocupa un lugar privilegiado, inmersa en un hermoso paisaje que combina huellas históricas (como el "Torreón" de la entrada o las casas antiguas a su alrededor) con el entorno natural (cuidados jardines, pasto verde, árboles ornamentales), frente al río (principal atractivo turístico de la ciudad), cerca del centro cívico. Para finalizar, con una imagen que nos cuente sobre las/los estudiantes que ingresan a este escuela, quienes se alinean más fácilmente con el proyecto de normalización y de formación ciudadana, donde nuevamente el uniforme es uno de los artefactos distintivo de dicha adhesión (ver figura 6.6).

Figura 6.6: La escuela del centro



Esta secuencia de imágenes, retrata justamente esa relación centro-margen y su articulación con la producción de las diferencias culturales, pues las diferencias que se pueden hallar en una u otra institución, conformarán una multiplicidad cromática que se articula desde diversos marcadores de identidad, que al ser comprendidos desde el paradigma de interseccionalidad, es decir, expandir y desdibujar las categorías de análisis dada la complejidad de las innumerables y movedizas dimensiones que configuran la vida social, sus relaciones de poder en juego y las formaciones de sujeto que derivan (Lanehart, 2009; McCall, 2005) y que en el caso de esta investigación, se expande incluso hasta la elaboración de una nueva figura: la 'escuela periférica', cuya producción de diferencia estaría marcada por la interrelación entre pobreza-*vulnerabilidad,* capacidad-*NEE,* género-*mujer* y orientación sexual-*lesbiana,* a partir de la cual emerge una diferencia más radical aún.

Hablo de esa otra diferencia, la que se ubica en la *otredad* misma, en aquella marginalidad más aguda y problemática, tanto para la escuela, como para el aparato estatal y para la sociedad en sí; la *diferencia* que ha sido individualizada como los efectos propios de una sociedad liberal avanzada, pero que a su vez no debe ser tolerada. Me refiero a la diferencia que subyace al fenómeno de la *vulnerabilidad* y que se transforma en la violencia de la escuela, en la irreverencia, en el desvío total de la misión civilizatoria-ciudadana de la escuela, del proyecto de ciudadanía que el Estado-nación ha construido, como resultado de un conjunto de contingencias, demandas sociales, proyecciones globales e intereses individuales y como sociedad. Ese/esa estudiante *vulnerable,* principalmente *mujer,* cuya conducta (*desobediente, violenta, vulgar, desinhibida sexualmente y 'poco femenina'*) proviene de una familia *disfuncional*, categoría que a su vez es construida a partir de supuestos conservadores y patriarcales (familias *mal* constituidas, definidas por familias uniparentales, principalmente madres solteras, activas sexualmente (*"promiscuas o que cambian de pareja constantemente"*). Todo ello, pasa a constituir *la diferencia neoliberal*, el objeto de gobierno clave y prioritario para la escuela periférica de hoy.

'La diferencia neoliberal' pensada de esta manera, desde una mirada subjetivante tanto del sujeto como de la institución, trae consigo uno de los nudos problemáticos que quiero relevar con este trabajo. Esta geografía basada en una centralidad ficticia y una marginalidad exteriorizante, nos lleva a producir las diferencias de modo que, bajo un contexto de una racionalidad neoliberal, se elaboran por un lado, escuelas que ubicadas en ese centro privilegiado, asumen ciertas tareas en este proceso de inclusión, inclusión que como ya vimos se sitúa bajo ciertas condiciones de posibilidad relativas y restringidas, pues la libertad de enseñanza (propio de Estados liberales avanzados), constituyen un recurso que salvaguarda la 'selección' de una diferencia más deseable, en contraposición a esa diferencia menos deseable. Por tanto, esta institucionalidad conforma un espacio de producción de la diferencia, pero una diferencia que no se configura como parte de los márgenes, sino como productiva para el proyecto social

demócrata, basado en la igualdad y la libertad. Cuyo fin es la formación de ciudadanos esforzados, con capacidad productiva acorde a las líneas económicas y políticas del país (trabajador, moralmente intachable, consumidor, entre otros).

Por otro lado, con esta lógica de Estado-gobierno, se elabora una nueva institucionalidad de escuela, una que basada en los mismos principios de conducción que gobiernan a las escuelas privilegiadas, emerge una escuela *otrarizada* cuya función o propósito es en un sentido, prevenir y contener aquella *diferencia* menos deseable socialmente, una diferencia que se aleja de los fines del gobierno neoliberal, que constituye la desviación, pero que asimismo es comprendida como parte necesaria de su diseño social; por lo que en un segundo sentido, también esta institucionalidad funciona como fabricación de otro tipo de sujeto, distinto al de la escuela céntrica privilegiada, un sujeto que se intentará situar, tanto como sea posible, al interior de los márgenes exteriores, pero que no podrá traspasar las fronteras de dicha centralidad. Dicho de otro modo, este nuevo sujeto, efectivamente ya no se encuentra 'afuera' de la estructura social, ya no está excluido de la mentalidad de Estado, ahora es reconocido, identificado y por tanto, blanco de gobierno, pero su posición desde el interior de los márgenes, sigue situándose en el límite de las fronteras, muchas veces en un lugar de subalternidad.

Bajo este escenario, la escuela asume un rol garante del orden social, cuya finalidad se centrará en disminuir al máximo los estragos que dicha *diferencia* abyecta pueda ocasionar en el futuro cercano, ya sea como desertora del sistema escolar, iniciación de una carrera delictual, consumo de sustancias ilícitas, actividad sexual no hetero-normativa, conducta poco apropiada al género (femenino) de acuerdo a cánones patriarcales, etcétera. (Recordemos que todos estos objetivos de gobierno emergen en el contexto de una escuela básica de una Región ubicada en el Sur Austral de Chile). En este sentido, la racionalidad de gobierno que opera en la operación de la política educativa analizada, impone finalmente una serie de imperativos éticos a las personas que no necesariamente tienen que ver con sus proyectos individuales, pues basta con

recordar la serie de prácticas de contra-conducta de las/los sujetos de la política, que dan cuentan de formas de resistencia a la conducción, tensionando de este modo no sólo la subjetividad de los mismos individuos de interés de gobierno, sino también de la institución como tal.

La política desde lo político, al pensar las diferencias de acuerdo a discursos afirmativos, ya no sólo elabora el problema desde el déficit o desde la carencia, sino más preocupante aún, construyen el problema vinculado a una ética determinada, la que se configura a partir de ideales, valores, sentimientos morales provenientes de un centro privilegiado, bajo una racionalidad neoliberal conservadora, que no otorga sentido a las/los sujetos de gobierno de la 'escuela periférica'.

De esta manera, la escuela debe generar estrategias, mecanismos y tácticas para cumplir dicho propósito, elaborando e instalando todo un dispositivo disciplinario-control como el caso de la escuela estudiada. Un sistema de vigilancia complejo, internalización de los discursos policiales, penitenciarios y judiciales, protocolos de detección y manejo de los hechos de violencia, tecnologías de seguridad basadas en la prevención de determinadas conductas, tecnologías de gobierno materializadas en un conjunto de actividades extracurriculares e intervenciones psicosociales, basadas en las perspectivas de seguridad ciudadana. Todo ello, transforma el *ethos* de la escuela, si bien conserva sus fines civilizatorios, trastoca su misión exclusivamente pedagógica y formativa para convertirse en un aparato más de seguridad ciudadana.

Pues no debemos obviar, la estrecha relación que tienen los discursos judiciales-delictuales que funcionan como estrategias de prevención en la escuela estudiada, bajo la lógica del gobierno 'del riesgo' (Rose, 1998, 2007) enmarcada en la Ley de violencia escolar, elaborada por el organismo ministerial de educación y la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil (Ministerio de Justicia, 2005), elaborada por el Ministerio

de Justicia y estrechamente vinculada con el Ministerio del Interior, éste último, encargado de la seguridad nacional.

Esta articulación, no puede ser vista como desconectada, ni bajo una articulación casual, sino como parte de un lógica de gobierno que tiene como fin salvaguardar los principios democráticos, de libertad e igualdad social, minimizando al máximo los efectos que dichos principios subyacen a una racionalidad de Estado neoliberal. En síntesis, la 'escuela periférica' está inmersa en un proceso de dislocación de su *ethos* institucional, en su misión formadora-educativa y de autoridad moral-ciudadana legitimada, interpelándola hacia un nuevo *ethos,* uno centrado en la prevención del riesgo, cuya misión de gobierno es la formación ciudadana, pero no con fines agenciadores centralmente, sino con fines de contención y de seguridad de la población, de los ciudadanos productivos.

Ahora bien, en el caso de los discursos de inclusión articulados con los de NEE, ocurre un fenómeno distinto. Como enuncié anteriormente, las NEE se han convertido en las diferencias deseables y a la vez necesarias para la supervivencia del sistema escuela. Pero ello no significa tampoco, que éstas logren situarse en el centro respecto de los márgenes, sino que la política de educación inclusiva (los PIEs), opera bajo la lógica de la reproducción y afirmación de *las diferencias* culturales, pero no en un sentido identitario de reivindicación, sino en un sentido de *managerialización,* es decir, donde éstas son gestionadas y puestas a funcionar desde un dominio económico-administrativo para así, salvaguardar la solvencia de la institución y a la vez, su integridad en función de los resultados-metas que esta debe cumplir para continuar funcionando.

Si bien, esta forma de gestionar las diferencias, no llega a antagonizar, ni a subalternizar las subjetividades de las/los estudiantes que son incluidos dentro de la categoría NEE, esta sigue siendo elaborada como una diferencia marginal, donde aun cuando es más deseada y más aceptada, posee menores posibilidades de accionar su capacidad de

agencia que aquellos que no comparten dicha posicionalidad, pues la delimitación del diagnóstico y los usos que se le asignan a la categoría identitaria del *diferente*, subyacen a los fines de gobierno que la escuela elabora para responder a la mentalidad de Estado, donde la perspectiva de derecho construida sobre la figura de la infancia, habitualmente se diluye producto de la intensificación de fiscalización que el aparato gubernamental acciona.

Uno de los efectos de estas tecnologías de gobierno, es el caso más extremo de las/los estudiantes que son agrupados bajo la modalidad del taller laboral, o la trayectoria vocacional de las/los estudiantes que son categorizados bajo etiquetas médicas de discapacidad intelectual, que trazan los límites estrechos de sus futuras posibilidades de participación social.

Esta transformación del *ethos* de la escuela, de pasar de ser una institución que goza de toda autoridad y legitimidad, tanto del aparato Estado como de toda la sociedad, a una escuela *otrarizada,* subsumida o antagonizada por la mentalidad de Estado, no es el único componente de cambio que participa en esta nueva subjetivación institucional, puesto que además, ésta se ve antagonizada por la comunidad objeto de gobierno, pues esta escuela inmersa en una 'población vulnerable' y basada en los nuevos principios de formación ciudadana e incluso de control social o de seguridad, si bien antes poseía la investidura de autoridad y legitimación dentro de la misma comunidad, hoy día, las acciones de contrafuerza que ejerce y levanta la población 'vulnerable' pueden ser analizadas como un proceso de interpelación fallida de dicha subjetividad institucional, donde el llamado radica en que este tipo de escuelas periféricas, han perdido tal investidura, su soberanía, ante lo cual, intentan contrarrestar dicho llamado, recurriendo al despliegue de mecanismos disciplinares de gobierno como el aparato de convivencia escolar que problematicé anteriormente.

III. DESVÍOS, ALCANCES Y PROYECCIONES

Uno de los temas que me parece necesario distinguir, son los discursos en torno a los marcadores de etnia y raza. Si bien, mi interés nunca estuvo orientado a estabilizar dichas categorías unitarias o identitarias, ni trabajarlas por separado, las empleé como una hebra de intelección, que me permitieran transitar hacia nuevos espacios de problematización, para así contribuir a su desestabilización.

Pese a mi interés por iluminar los discursos de etnicidad o de interculturalidad, éstos permanecieron 'ausentes' durante el proceso de estudio, lo cual dicha invisibilidad desde mis perspectivas analíticas, dicen más que si hubiesen estado 'presente'[115]. En efecto, en un país cuya configuración social se ha construido en base a la categorización escencializadora e identitaria, parece *extraño* que ciertas categorías se omitan de un modo casual. Por lo que, siguiendo los estudios feministas postestructurales y en diálogo con los estudios de raza crítica, tal invisibilidad puede ser comprendida como parte de la supremacía de los discursos de blancura que operan en nuestra construcción social actual.

Específicamente, la intensificación de marcadores como 'capacidad/discapacidad' y 'clase social', tienden a abarcar nuevas dimensiones y a eclipsar los asuntos de etnia y de interculturalidad, lo cual funciona como un tipo de racialización. Es decir, cuando las categorías de vulnerabilidad y de NEE se superponen a las categorías de etnia o de otras culturas, y se convierten en atributos fijos, naturales y estables, estos discursos se transforman en una forma de *eugenización* de ciertos grupos, pues la racionalidad que opera al pensar la *otredad* bajo categorías o sistemas de conocimientos, elaborados desde un grupo privilegiado, el cual define y determina quienes se ubican en dicha

[115] La presencia o no, la remarco en su sentido figurativo, pues pese a no ser visible, en un sentido racional instrumental, nunca dejaron de funcionar y marcar presencia en un sentido discursivo.

categoría, opera del mismo modo con que se racializaba a los grupos bajo categorías binarias blanco-negro.

En este sentido, pensar *las diferencias* a partir de etiquetas como *vulnerabilidad,* construidas a su vez bajo criterios de *clase social, género y sexualidad*, por ejemplo, tiende a operar bajo formas de racialización o de eugenesia, donde la escuela y quienes la componen, terminan por excluir de sus discursos los asuntos del color o de la etnia perfectamente. Por tanto, no se trataría de la ausencia de estudiantes con huellas étnicas (pues es una de las escuela urbanas que cuenta con mayor concentración de etnia en la comuna) o de prácticas inclusivas sobre dichos asuntos, sino más bien de los procesos de blanqueamiento y de invisibilización de ciertas marcas, las que finalmente 'mutan' o se desplazan hacia nuevas formas de fabricación de diferencias culturales, que en el caso nuestro estaría dado por los discursos de clase, género y capacidad.

En este sentido, sería interesante profundizar en los procesos de racialización y las formas en las que operan los discursos de blancura en dichos contexto y también, desestabilizar otra articulación que en el caso chileno se encuentra fuertemente sedimentada, lo que podríamos pensar como los discursos de chilenidad-etnicidad, especialmente la categoría binaria chileno/a-mapuche, donde esta última se ha construido de forma separada y contrapuesta, y que funciona en la misma forma que los discursos de *normalidad-diferencia*.

Finalmente, y a modo de cierre inconcluso, la relación entre inclusión y sistema educativo neoliberal aparentemente se aprecia como una contradicción, sin embargo, al desenmarañar la forma en la que opera la política, nos dimos cuenta que dicha contradicción funciona sin antagonismo y por consiguiente, se vuelve una relación productiva más que de negatividad, puesto que no hay condensación de demandas que lo lleven a tal antagonismo y por tanto a su colapso. La contraposición entre la perspectiva de derechos y la articulación hegemónica de los discursos de *accountability* y de

desempeños escolares, configuran un escenario poco auspicioso para la posibilidad de triunfo de las diferencias pensada como sujetos de la *otredad.* La sujeción a los lenguajes de normalidad y normatividad, como lenguaje eclipsado en toda esta combinatoria discursiva, termina por sedimentar (temporalmente) los discursos de inclusión en su relación hegemónica, y que apuntarían hacia la conducción de las/los sujetos bajos los discursos de meritocracia y superación individual. Dichos lenguajes contribuyen a la configuración de una ilusión de completamiento que puede ser hallada, en tanto cada sujeto, en su capacidad individual, se esfuerce por alcanzar el éxito. Visto así, la inclusión como discurso tiene como fin incitar al sujeto al esfuerzo individual, en pos de un horizonte de plenitud centrado en la 'felicidad' atada a una 'moral neoliberal'.

Al fragor de la contingencia nacional de reformas

Ahora bien, al considerar el escenario actual de reforma educacional, especialmente la nueva Ley de Inclusión Escolar, centrada en las tres consignas específicas: Fin al lucro, fin al copago de las familias y fin a la selección, cabe preguntarnos de qué manera contribuye al debate actual, los resultados de esta investigación. Si nos centramos en los nudos críticos que aquí he abierto al debate, como por ejemplo la *otrarización* de las diferencias a partir de la diferencia gestionada (NEE) o de las diferencias no deseables, y la *otrarización* institucional de las 'escuelas periféricas', y la analizamos a la luz de las nuevas reformas educativas, dos ideas me parecen interesantes profundizar.

Por un lado, si pensamos en la producción de las diferencias y sus posibilidades de transformación, en un contexto donde se mantiene la libertad de enseñanza, el carácter voluntario del PIE y la libertad de elección de escuela por parte de las familias, nos deja en un punto de avance poco auspicioso. Por otro lado, las demandas introducidas en la nueva ley, desvían la atención hacia un asunto de clase social, pues tanto el tema de lucro, de financiamiento compartido, como de la selección que aquí se aborda, viene a

representar las demandas de desigualdad social, desde el punto de vista de clase social, es decir, el propósito de dicha ley se orienta a contrarrestar los niveles de segregación y de homogenización *guetizada* que abordé en capítulos anteriores, y la ley tiene como horizonte ético, avanzar en la pluralización de la escuela (mezcla de clases). No obstante, lo que no considera o al menos no se incluye en el debate, es que mientras no se modifiquen los principios constitucionales de libertad de enseñanza por ejemplo, las escuelas seguirán gozando de decidir en qué medida abren sus puertas hacia cierto tipo de estudiantes, pues la mantención del carácter voluntario de implementar el PIE, conformará una forma indirecta de selección, pues si bien las familias podrán exigir la incorporación de su hijo/hija al establecimiento que ellas deseen, es poco probable que una familia arriesgue su proceso escolar en una institución que no cuente con los apoyos 'especialistas' necesarios. Y por otro lado, mientras no se modifique la libre elección de escuelas por parte de las familias, como amplia evidencia ya lo ha expuesto en el debate (Seppänen et al., 2015), la tendencia hacia la homogeneización/guetización de las escuelas, continuará su cadena productiva, pues los procesos de segregación escolar, no sólo se deben a las restricciones de ingreso o selección de las escuelas, sino también responde a factores intrafamiliares o de autosegregación, como por ejemplo del lugar de residencia (en función de la distribución habitacional segregada en Chile), las expectativas de las familias, los supuestos de clase que operan a la hora de elegir un establecimientos educacional (rechazo a la mezcla de clases por ejemplo) y el uso/no uso de la información pública como una estrategia de elección (Flores & Carrasco, 2013).

Finalmente, y en un sentido similar, mientras no se modifique la racionalidad de mercado y de *accountability* que domina nuestro sistema educacional, escasas posibilidades de transformación se auguran pese a las grandes reformas, pues la mantención de un sistema de financiamiento en base al sistema de *voucher,* el financiamiento de las políticas afirmativas en base al sistema de subvención adicional, el financiamiento de las escuelas conforme a resultados de acuerdo a indicadores fijos y estables (basado en estándares) y los sistemas de fiscalización y sanción al cual están

subsumidas las escuelas hoy en día, constituyen una racionalidad que mantiene un sistema educacional altamente neoliberalizado y que continuará gubernamentalizando a las escuelas y tensionándolas a generar formas de autogobierno que les permitan sobrevivir ante las demandas del mercado. Por lo que la gestión de las diferencias articuladas a las NEE, la elaboración y *enactment* de tecnologías de gobierno y especialmente del yo, en respuesta a las demandas-indicadores de desempeño, de índices de convivencia escolar, difícilmente trastocarán el orden hegemónico actual del sistema educacional, donde la producción discursiva de las diferencias sociales y culturales, a partir de la operación de la política funciona en base a dos fines de gobierno: la gestión de cálculo de las diferencias en función del importe financiero y la prevención de las diferencias marginales en función de la seguridad nacional.

Pese al escenario poco auspicioso, una de las posibilidades que otorgan las perspectivas postestructuralistas, es la atención sobre las grietas o intersticios desde los cuales se puede trabajar y desestabilizar ciertas formas que hasta hoy, funcionan como estables y aparentemente fijas. Pues si pensáramos que la solución estuviera en la erradicación del sistema neoliberal, dicha lógica nos conduciría probablemente a chocar nuevamente con otro orden que estabilice lo que pretendemos desestabilizar. Pues como lo demarca la perspectiva del APD, las lógicas que actúan en oposición pero desde fronteras internas, no sólo se tratarían de racionalidades ingenuas que demonizan o sacralizan ciertos discursos o regímenes, sino que peor aún, su efecto actuaría de un modo productivo y por tanto, lejos de desestabilizar, lo fijaría incluso más. Es por ello, que una forma de desestabilizar estos discursos fuertemente inscritos, es justamente mirar el exterior sin abandonar el interior, y ver otras configuraciones discursivas, que desde un espacio diferencial vienen a trastocar este orden que funciona de un modo denso y estable.

Por lo que, pensar por ejemplo en las prácticas que la escuela desarrolla ante dichas normativas basada en la fiscalización y en la rendición de cuentas, visibilizarlas, problematizarlas e incluirlas como parte del debate actual, es uno de los espacios que

pueden funcionar para dislocar o al menos movilizar nuevas redes discursivas en el contexto de la política escolar. Es decir, analizar los efectos que producen las políticas bajo una racionalidad técnico instrumental, más allá de la imposibilidad de su cumplimiento, nos releva la sutileza con la que operan sobre la configuración de subjetividades, relaciones e instituciones. Por tanto, el aporte de las perspectivas empleadas, nos permite visibilizar ciertos núcleos críticos, especialmente articulaciones, que visto desde una mirada técnico instrumental difícilmente pueden ser iluminadas. Asimismo, el repensar el problema relevado por la política y los efectos que trae consigo sobre la configuración de la escuela como espacio político, de configuración social, nos lleva a cuestionar el régimen fuertemente instalado e invisibilizado de la normalidad. En suma, poner atención a lo político como constitutivo de cambios, es justamente el foco al que apunta contribuir esta investigación.

Por tanto, la analítica y las problematizaciones aquí expuestas buscan contribuir a relevar ciertos focos del problema que hasta ahora han sido puestos en un espacio secundario o menos relevante, y por otro lado, a analizar el problema que la política elabora a partir de otros lugares, ya no desde el marco identitario o bajo la lógica del enfoque de derecho o desde la acción afirmativa, sino desde la ontología de lo político, donde las condiciones de producción de lo que hoy enfrentamos como lo social, responde a una complejidad dotada de relaciones de poder, de sistemas de saber-verdad y por tanto esta tesis viene a *re-politizar* el campo que hasta ahora ha sido producido como un terreno neutral y despolitizado.

En suma, con este trabajo espero contribuir a politizar el lenguaje de *inclusión, diversidad,* pero sobretodo poner en cuestión la articulación *normalidad-diferencia* y cómo dichos lenguajes dialogan productivamente con los discursos económicos y de globalización.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica, 26*(73), 249-264.

Agencia de la calidad de la Educación. (2015). SIMCE. Retrieved 2 de septiembre de 2015, 2015, from http://www.agenciaeducacion.cl/envio-de-certificados-aplicacion-simce-2015/

Ahmed, S. (2007). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies, 30*(2), 235-256. doi: 10.1080/01419870601143927

Ahmed, S. (2009). Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists. *Race Ethnicity and Education, 12*(1), 41-52. doi: 10.1080/13613320802650931

Ahmed, S., & Swan, E. (2006). Introduction. Doing Diversity. *Policy Futures in Education, 4*(2), 96. doi: 10.2304/pfie.2006.4.2.96

Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 231-238.

Allan, E. (2003). Constructing women's status: Policy discourses of University women's Comission Reports. *Harvard Educational Review, 73*(1), 44 - 72.

Amar, M. (2015). Foucault y el gobierno de las imágenes. *Resonancias, 1*, 90-106.

Annamma, S., Boelé, A., Moore, B.., & Klingner, J. (2013). Challenging the ideology of normal in schools. *International Journal of Inclusive Education, 17*(12), 1278-1294. doi: 10.1080/13603116.2013.802379

Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 40*(1), 7-24.

Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Revista de estudios Pedagógicos, en prensa*.

Armstrong, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New Labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education, 31*(1), 135-151. doi: 10.1080/0305498042000337237

Arriagada, I. (2006). *Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.

Austin, J. (2004). *¿Cómo hacer cosas con palabras?: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

Bacchi, C. (1999). *Women, Policy and Politics: The construction of policy problems*. Great Britain: Sage Publications.

Baez, B. (2000). Diversity and its contradictions. *Academe-Bulletin of the Aaup, 86*(5), 43-47.

Baez, B. (2003a). Outsiders within? *Academe-Bulletin of the Aaup, 89*(4), 41-45.

Baez, B. (2003b). Silence at Boalt Hall: The dismantling of affirmative action. *Academe-Bulletin of the Aaup, 89*(3), 95-96.

Baez, B. (2004). The study of diversity - The "knowledge of difference" and the limits of science. *Journal of Higher Education, 75*(3), 285-306. doi: 10.1353/jhe.2004.0011

Baez, B. (2014). *Technologies of Government: Politics and Power in the "Information Age"*. USA: Information Age Pubishing.

Baker, B. (2000). La <<infancia>> en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses. In T. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.

Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record, 104*(4), 663-703. doi: 10.1111/1467-9620.00175

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies, 13*(2), 10-17.

Ball, S. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society? *Australian Educational Researcher, 27*(2), 1 - 23.

Ball, S. (2013). *Foucault, power, and education*. New York: Routledge.

Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*: Education International Brussels.

Ball, SJ., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011a). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 625-639. doi: 10.1080/01596306.2011.601565

Ball, SJ., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011b). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 611-624. doi: 10.1080/01596306.2011.601564

Barr, S., & Smith, R. (2009). Towards educational inclusion in a transforming society: some lessons from community relations and special needs education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 211-230. doi: 10.1080/13603110701403579

Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica* (R. Alcalde, Trans.). Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (2004). *S/Z*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Becerra, S. (2012). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista De Educacion*, 163 - 181.

Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. . *Revista pensamiento educativo, 40*(1), 1.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos, 39*, 325-345.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.

Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, JP. (2010). Ecos de la revolución pingüina. *Santiago: Editorial Pehuén*.

Berlach, R. G., & Chambers, D. J. (2011). Interpreting inclusivity: an endeavour of great proportions. *International Journal of Inclusive Education, 15*(5), 529-539. doi: 10.1080/13603110903159300

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. In M. Vaughan (Ed.): UNESCO, Centre for Studies on Inclusive Education.

Bordo, S. (1986). The Cartesian masculinization of thought. *Signs*, 439-456.

Braun, A., Ball, S., & Maguire, M. (2011). Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 581-583. doi: 10.1080/01596306.2011.601554

Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 585-596. doi: 10.1080/01596306.2011.601555

Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy, 25*(4), 547-560. doi: 10.1080/02680931003698544

Breton-Carbonneau, G., Cleghorn, A., Evans, R., & Pesco, D. (2012). Pedagogical and political encounters in linguistically and culturally diverse primary classrooms: examples from Quebec, Canada, and Gauteng, South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 42*(3), 373-391. doi: 10.1080/03057925.2011.650870

Britzman, D. (1995). "The question of belief": writing poststructural ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 8*(3), 229-238. doi: 10.1080/0951839950080302

Brown, W. (2005). *Edgework: Critical Essays on Knowledge and Politics*.

Brown, W. (2008). *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. New Jersey: Princeton University Press.

Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. USA: Zone Books Near Futures.

Bryan, A. (2010). Corporate multiculturalism, diversity management, and positive interculturalism in Irish schools and society. *Irish Educational Studies, 29*(3), 253-269. doi: 10.1080/03323315.2010.498566

Buenfil, R. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE, 26*.

Buenfil, R. (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N./ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Buenfil, R. (1996). *Análisis del discurso y educación*. Paper presented at the Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

Buenfil, R. (1998). *Debates Políticos Contemporáneos: En los márgenes de la modernidad*. Mexico: Plaza y Valdés.

Buenfil, R. (2000). Globalization, education and discourse political analysis: ambiguity and accountability in research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 13*(1), 1-24.

Buenfil, R. (2004). Foucault y la analítica del discurso. *Topos & Tropos, 2*, 1-12.
Buenfil, R. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social: Consideraciones metodológicas en invesigación social*. España: Editorial Académica Española.
Buenfil, R. (2015). *Generalidad teórica y conflictividad contextual: necesidad de acercamiento e imposibilidad de encuentro*. Paper presented at the Giros Teóricos V. Los "Puntos Ciegos" de la Teoría, Córdoba - Argentina.
Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (Eds.). (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: The University Of Chicago Press.
Butler, J. (1999). Revisiting bodies and pleasures. *Theory Culture and Society, 16*, 11-20.
Butler, J. (2006). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identitiy*. New York: Routledge Classics.
Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
Butler, J. (2012a). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (2ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
Butler, J. (2012b). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
Carrasco, A. (2013a). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Revista Observatorio Cultural*(15), 7.
Carrasco, A. (2013b). Políticas basadas en privatización, estandarización, examinación y accountability educacional: la experiencia anglófona. *Pensamiento Educativo, 50*(2), 163-172.
Carrasco, A., Seppänen, P., Rinne, R., & Falabella, A. (2015). Educational accountability in Chile and Findland. In P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (Eds.), *Contrasting Dynamiscs in Education Politics of Extremes* (Vol. 37). Rotterdam: Sense Publishers.
Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis Crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas, 11*, 31-55.
Carrasco, J. (2015). La historia de la Ley de Responsabilidad Penal de menores de edad en Chile: un ejercicio genealógico y una propuesta de análisis. *Revista de Psicología, 27*(3), 272-280.
Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*: Siglo del Hombre Editores.
Charles, C. (2010). Complicating hetero-femenities: youn women, sexualities and 'girl power' at school. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(1), 33-47. doi: 10.1080/09518390903447135
Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones Andina y Cono Sur. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
Contraloría General de la República. (2012). *Informe Final. Consolidado Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Contraloría.

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(1).

Cruz, O., & Juárez, O. (Eds.). (2013). *Políticas educativas: Sujetos y discursos hegemónicos*. México D.F.: Plaza y Valdés Editores.

Davis, L. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*: Verso.

Davis, L. (2007). Foucault and the Government of Disability. *English Studies in Canada, 33*(1-2), 298-304.

Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society*: Sage publications.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia*: Paidós Ibérica.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage Publications, Inc.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed ed.). USA: SAGE.

Díaz, T., & Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad. *Estudios pedagógicos, 33*(1), 63-77.

Dides, C., Benavente, C., Sáez, I., & Nicholls, L. (2012). Educación Sexual en Chile. Implementación de la Ley 20.418 (Vol. 4). Santiago de Chile: Universidad Central.

Dillabough, J. A. (2003). Gender, education, and society: The limits and possibilities of feminist reproduction theory. *Sociology of Education, 76*(4), 376-379. doi: 10.2307/1519874

Dillabough, J. A. (2006). The politics of gender and education: critical perspective. *Journal of Gender Studies, 15*(1), 104-105.

Dillabough, J. A. (2009). To be or not to be (a gendered subject): was that the question? *Gender and Education, 21*(4), 455-466. doi: 10.1080/09540250902950921

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos, 31*, 113-135.

Drudy, S., & Kinsella, W. (2009). Developing an inclusive system in a rapidly changing European society. *International Journal of Inclusive Education, 13*(6), 647-663. doi: 10.1080/13603110802106170

Duggan, L. (2004). *The Twilight of Equality: Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy*: Beacon Press.

Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa, 7*(15), 45 - 49.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa, 34*(122), 305-335.

Echeñique, J., & Urzúa, S. (2013). Desigualdad, segregación y resultados educacionales. *Puntos de Referencia,* (359), 1 - 13. Retrieved from http://www.cepchile.cl website:

Elacqua, G, & Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado. *Documento de Referencia, 1*.

Engelbrecht, P. (2006). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 253-264.

Espínola, V., & Claro, JP. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. In C. Bellei, D. Contreras & J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pinguina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-84). Santiago: Universidad de Chile-UNICEF.

Espinoza, O. (2012). *Arqueología del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile.* . (Doctorado en Ciencias de la Educación), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago-Chile.

Fairclough, N. (2000). Language and neo-liberalism. *Discourse & Society, 11*(2), 147-148. doi: 10.1177/0957926500011002001

Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies, 7*(2), 177-197. doi: 10.1080/19460171.2013.798239

Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2012). Rendición de cuentas y trabajo público. La ética en Tensión.

Ferro, R. (2009). *Derrida. Una introducción*. Buenos Aires: Editorial Qadrata-Biblioteca Nacional.

Flores, C., & Carrasco, A. (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público*(2), 1-44.

Flusser, V., & Molina, E. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Trillas.

FONADIS. (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Foucault, M. (2000). *Los anormales* (8ª ed.). Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Foucault, M. (2005a). El orden del discurso. 3ra. *Barcelona: Tusquets Eds*.

Foucault, M. (2005b). *El poder psiquiátrico: curso en el Collège de France (1973-1974)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós/I.C.E.-U.A.B.

Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978-1979)* (Vol. 283): Ediciones Akal.

Foucault, M. (2010a). *La Historia de la Sexualidad. Vol. 3. La inquietud de sí*. DF México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2010b). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (2011a). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2011b). *Historia de la sexualidad. Volumen 2. El uso de los placeres*. D.F. México: Siglo XXI.
Foucault, M. (2011c). *La arqueologia del saber* (A. Garzón, Trans. 2ª ed.). México: Siglo XXI.
Foucault, M. (2011d). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (A. Garzón, Trans.). México: Siglo XXI.
Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Foucault, M. (2014a). *Defender la Sociedad* (1ª 6ª reimpresión ed.). Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
Foucault, M. (2014b). *Los anormales* (1ª 8ª reimp. ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultra Económica.
Foucault, Michel, Monge, Francisco, & Jordà, Joaquín. (1981). *Esto no es una pipa: ensayo sobre Magritte* (Vol. 90): Anagrama.
Fraser, N, & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo, 4*(6), 83-99.
Fundación Chile. (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar en establecimientos que han incorporado a estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias.
Fundación Mi Casa. (2015). Retrieved 10 de octubre, 2015, from http://fundacionmicasa.cl/?page_id=8344
García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *Revista de Filosofía: A Parte Rei, 74*, 1-8.
García-Huidobro, J., & Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. *Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado*.
Garretón, M. (1995). *Hacia una nueva era política. Estudio sobre las democratizaciones*. D.F. méxico: Fondo de Cultura Económica.
Giroux, H. (2005). The terror of neoliberalism: Rethinking the significance of cultural politics. *College Literature, 32*(1), 1-19.
Gobierno de Chile. Proyecto de Ley de Migración y Extranjería, Cámara de diputados (2013).
Godoy, P., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: MINEDUC.
Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education, 26*(3-4), 356 - 363.
Graham, L., & Slee, R. (2007). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory, 40*(2), 277-293. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x
Greimas, A. (1987). *Semántica estructural: investigación metodológica*: Editorial Gredos.

Grosz, E.A. (1995). *Space, Time, and Perversion: Essays on the Politics of Bodies*: Routledge.

Guerra, T., Arcos, N., Riquelme, G., Ramírez, P., & Guzmán, J. (2012). Ley SEP: Ranking de las 20 municipalidades más cuestionadas por Contraloría, *CIPER* Retrieved from http://ciperchile.cl/2012/05/28/ley-sep-ranking-de-la-20-municipalidades-mas-cuestionadas-por-contraloria/

Guerrero, E., Valdés, A., & Provoste, P. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. In P. Provoste (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras.

Hall, S., & Du Gay, P. (Eds.). (2011). *Cuestiones de identidad cultural* (Vol. 314). Buenos Aires: Amorrortu.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*: Cátedra.

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*: Published for IAU Press, Pergamon.

Hevia, R., & Irmas, C. (2005). *La política de educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural*. Paper presented at the Seminario internacional Pueblos indígenas afrodescendientes de América latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. Cepal.

Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios pedagógicos, 36*(1), 275-286.

INDH. (2011). Situación de los derechos humanos en Chile. Informa Anual 2011. Santiago: INDH.

INDH. (2012). Situación de los derechos humanos en Chile. Informe Anual 2012. Santiago: INDH.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos, 36*(1), 287-297.

Infante, M., & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society, 24*(4), 437-445. doi: 10.1080/09687590902879049

Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca), 26*(2), 143-163.

Iverson, S. V. (2012). Constructing Outsiders: The Discursive Framing of Access in University Diversity Policies. *Review of Higher Education, 35*(2), 149-177.

Julio, C. (2009). Educative diversity in pupil of the system of social protection" Shared in common Chile" of the commune of Valparaiso: results of an exploratory study. *Estudios pedagógicos, 35*(1), 93-115.

Kamp, A., & Mansouri, F. (2010). Constructing inclusive education in a neo-liberal context: promoting inclusion of Arab-Australian students in an Australian context. *British Educational Research Journal, 36*(5), 733-744. doi: 10.1080/01411920903142958

Kumashiro, K. (1999). Supplementing normalcy and otherness: Queer Asian American men reflect on stereotypes, identity, and oppression. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 12*(5), 491-508.

Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research, 70*(1), 25-53. doi: 10.2307/1170593

Laclau, E. (1993a). Discourse. In R. Goodin & P. Pettit (Eds.), *The Blackwell Companion to contemporary politica thought*. Australia: The Australian National University.

Laclau, E. (1993b). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visioń.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Argentina: Ariel.

Laclau, E. (1998a). Deconstrucción, Pragmatismo, Hegemonía. In C. Mouffe, S. Critchley, J. Derrida & E. Laclau (Eds.), *Deconstrucción y Pragmatismo* (pp. 63-89). Cambridge: Paidós.

Laclau, E. (1998b). Política y los límites de la modernidad. In R. Buenfil (Ed.), *Debates Políticos Contemporáneos: En los márgenes de la modernidad* (pp. 55-73). México: Plaza y Valdés.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1993). Posmarxismo sin pedidos de disculpa. In E. Laclau (Ed.), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (pp. 111 - 145). Buenos Aires: Nueva Visión.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Lanehart, S. (2009). Diversity and Intersectionality. *Texas Linguistic Forum*(53), 7.

Larraín, J. (2010). El concepto de ideología. Vol. 4: Postestructuralismo, Postmodernismo y Postmarxismo. *Santiago: Lom Ediciones, 4*.

Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y horas

Lawson, H., Boyask, R., & Waite, S. (2013). Construction of difference and diversity within policy and practice in England. *Cambridge Journal of Education, 43*(1), 107-122. doi: 10.1080/0305764x.2012.749216

Lemke, T. (2011). *Foucault, Governmentality and Critique*. Colorado: Paradigm Publishers.

<Levy Paluck, Elizabeth - diversity training and intergroup contact- a call to action research.pdf>.

Liasidou, A. (2008). Critical discourse analysis and inclusive educational policies: the power to exclude. *Journal of Education Policy, 23*(5), 483-500. doi: 10.1080/02680930802148933

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas de Integración en Chile. *Revista De Educacion*(363), 256-281.

Mady, C. (2013). Moving towards inclusive French as a second official language education in Canada. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 47-59. doi: 10.1080/13603116.2011.580463

Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 39*, 377-391.

Martinic, S., & Elacqua, G. (2010). *¿ Fin del ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile: UNESCO - Pontificia Universidad Católica de Chile.

Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Pensamiento Educativo, 37*, 16 - 26.

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. doi: 10.1080/01596306.2011.573248

Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y Diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia, 56*, 47-56.

Matus, C., & Talburt, S. (2009). Spatial imaginaries: universities, internationalization, and feminist geographies. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education, 30*(4), 515-527. doi: 10.1080/01596300903237271

McCall, L. (2005). The complexity of interseccionality. *Signs, 30*(3), 1771.

McRobbie, A. (2007). Top girls? *Cultural Studies, 21*(4-5), 718-737.

Mena, I., Lissi, M., Alcalay, L., & Milicic, N. (2012). *Educación y diversidad : aportes desde la psicología educacional*. Santiago, Chile: Eds. UC.

MIDEPLAN. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Coroporación Nacional de Desarrollo Indígena, 19.253 C.F.R. (1993).

MIDEPLAN. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad., 19.284 C.F.R. (1994).

MIDEPLAN. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, 20.422 C.F.R. (2010).

MIDEPLAN. (2011). *Informe de política social 2011: Pobreza, desigualdad y oportunidades*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.

MINEDUC. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 18.962 C.F.R. (1990).

MINEDUC. (2000a). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

MINEDUC. Reglamento capítulo II Título IV de la Ley 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad (2000b).

MINEDUC. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje, 1.300 C.F.R. (2002).

MINEDUC. (2005a). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago de Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2005b). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la educación intercultural bilingüe*. Santiago Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2005c). *Política Nacional de educación especial*. Santiago Chile: MINEDUC.

MINEDUC. Modifica el DFL nº 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales., 20.201 C.F.R. (2007).

MINEDUC. (2008a). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.

MINEDUC. Ley Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), Congreso Nacional, 20.248 Stat. (2008b).
MINEDUC. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial., Decreto 170 C.F.R. (2009a).
MINEDUC. Ley general de educación, 20.370 C.F.R. (2009b).
MINEDUC. (2011a). *Encuesta nacional: prevención, agresión y acoso escolar. SIMCE 8º básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
MINEDUC. Ley sobre violencia escolar, 20.536 C.F.R. (2011b).
MINEDUC. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, Nº 20.529 C.F.R. (2011c).
MINEDUC. (2011d). *Orientaciones para la Elaboración y Actualización del Reglamento de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC Retrieved from http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262329520.Orientacionesreglamconvescolar.PDF.
MINEDUC. (2011e). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago-Chile: Ministerio de Educación Retrieved from http://www.convivenciaescolar.cl.
MINEDUC. (2011f). *Prevención del Bullying en la Comunidad Educativa*. Santiago de Chile: MINEDUC Retrieved from http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262224060.Bulling.pdf.
Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, 20.529 C.F.R. (2011g).
MINEDUC. (2012a). *Enfoque de Género en el Espacio Educativo*. Santiago de Chile: MINEDUC.
MINEDUC. (2012b). *Orientaciones Ley sobre Violencia Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC Retrieved from http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201210231622380.Orientaciones_Ley_violencia.pdf.
MINEDUC. (2012c). *Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Santiago de Chile: MINEDUC.
MINEDUC. (2012d). *Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago de Chile: República de Chile.
MINEDUC. (2013a). *Formación en sexualidad, afectividad y género*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
MINEDUC. (2013b). *Gestión de la Buena Convivencia: Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de Liderazgo*. Santiago de Chile: MINEDUC Retrieved from http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309091630460.GestiondelaBuenaConvivencia.pdf.
MINEDUC. (2013c). *Orientaciones técnicas para los Programas de Integración Escolar (PIE)*. Santiago-Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2013d). *Programa de Estudio Cuarto Año Básico Sector Lengua Indígena MAPUZUGUN*. Chile: Gobierno de Chile.
MINEDUC. (2014a). Agencia de Calidad de la Educación. Retrieved 20 de diciembre, 2014, from http://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/
MINEDUC. (2014b). *Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
MINEDUC. (2014c). *Programa de Integración Escolar PIE. Decreto Supremo N°170 de 2009. Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión (Directores y Sostenedores)*. Santiago de Chile: MINEDUC Retrieved from http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf.
MINEDUC. (2014d). Superintendencia de Educación. Retrieved 20 de diciembre de 2014, 2014, from http://www.supereduc.cl/nosotros/que-es-la-superintendencia/resena.html
MINEDUC. (2015a). Congreso aprueba proyecto de Inclusión y queda listo para su promulgación. Retrieved 20 de Agosto de 2015, 2015, from http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=30615&id_portal=1&id_seccion=10
MINEDUC. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica, 83/2015 C.F.R. (2015b).
MINEDUC. Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, 20.845 C.F.R. (2015c).
MINEDUC. (2015d). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte de la Educación Especial*. Santiago de Chile: MINEDUC.
MINEDUC. (2015e). *Proyecto de Ley que crea el Sistema de Educación Pública*. Santiago de Chile: Congreso Nacional.
Ministerio de Justicia. Establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal, 20.084 C.F.R. (2005).
MINSAL. Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, 20.418 C.F.R. (2010).
MINSAL. Reglamento para la calificación y certificación de la discapacidad, Decreto 47 C.F.R. (2013).
Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Mouffe, C., Critchley, S., Derrida, J., & Laclau, E. (Eds.). (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*. Cambridge: Paidós.
MOVILH. (2013). Informe Anual de Derechos Humanos de la diversidad Sexual en Chile *Historia anual de las minorías sexuales chilenas* (Vol. 11). Santiago: Movimiento de Integración y Liberación Homosexual.

Moya, P. (2001). *Reclaiming identity: Realist theory and the predicament of postmodernism*: Orient Blackswan.

Muñoz, D. (2015). Desmunicipalización: proyecto prevé cinco años de transición a nuevo modelo, *La Tercera*. Retrieved from http://www.latercera.com/noticia/nacional/2015/09/680-649195-9-desmunicipalizacion-incluira-a-20-comunas-en-sus-primeros-dos-anos.shtml

Navarrete, Z. (2009). Eclecticismo teórico en ciencias sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. In R. Soriano & M. Ávalos (Eds.), *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 139-151). México D.F.: Juan Pablos Editor.

Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies, 50*(4), 482-502. doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00215

OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid, España: Organización Mundial de la Salud.

OPCIÓN. (2010). Bullying en el colegio: "La silenciosa violencia cotidiana". Estudio sobre el bullying en estudiantes de enseñanza básica y media de la Región Metropolitana. Santiago: Corporación OPCIÓN.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: ONU Retrieved from http://www. un. org/spanish/aboutun/hrights. htm.

Organización de las Naciones Unidas. (1982). *Programa de Acción Mundial para los impedidos*. ONU Retrieved from http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm.

Palaiologou, Nektaria, & Faas, Daniel. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 42*(4), 563-584. doi: 10.1080/03057925.2012.658276

Pelias, R. (2011). Writing into position: Strategies for composition and evaluation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 4). USA: SAGE.

Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 16*(2), 175-196. doi: DOI: 10.1080/0951839032000060635

Popkewitz, T. (2009). Globalization as a system of reason: The historical possibility and the political in pedagogical policy and research. *Yearbook of the National Society for the Study of Education, 108*(2), 247-267.

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. doi: 10.1080/01596300050005484

Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximaxión relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos. *PSIKHE, 20*(2), 39-52.
Power, S., & Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of Education Policy, 25*(3), 385-396.
Provoste, P. (2006). *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú.* Santiago de Chile: Hexagrama.
Provoste, Y. (2008). *Discurso Ministra de Educación, Yasna Provoste Campillay: Ley Subvención Escolar Prefrencial*. Santiago-Chile: Gobierno de Chile-MINEDUC.
Rasmussen, ML. (2009). Beyond gender indetity? *Gender and Education, 21*(4), 431-447. doi: 10.1080/09540250802473958
Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile:¿ ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*(25), 169-193.
Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Educational Policy*. New York: Routledge.
Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
Rose, N. (1990). *Governing the soul: the shaping of the private self*. USA: Taylor & Frances/Routledge.
Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. USA: Cambridge University Press.
Rose, N. (2007). *The politics of life itself: Biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*. USA: Princeton University Press.
Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2009). Governmentality. *Legal Studies Research Paper, 94*(9), 32.
Scott, J. (1992). Experiencia (M. Silva, Trans.). In J. Butler & J. Scott (Eds.), *Feminists Theorize the Political* (pp. 773 - 797). New York: Routledge Inc.
Scott, J. (1994). Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of poststructualist theory for feminism. *The postmodern turn: New perspective on social theory, 15*, 282 - 302.
Scott, J. (2012). *Parité! Eqidad de género y la crisis del universalismo francés*. México: Fondo de Cultura Económica.
Searle, J. (1997). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
SEGEGOB. Establece medidas contra la discriminación, 20.609 C.F.R. (2012).
Seidman, S. (2004). *Contested knowledge. Social Theory Today*. USA: Blackwell Publishing.
Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (Eds.). (2015). *Constrasting Dynamics in Education olitics of Extremes* (Vol. 37). Rotterdam: Sense Publishers.
SERNAM. (2011). *Plan igualdad de oportunidad entre hombres y mujeres 2011 - 2020: Hacia un Chile justo y corresponsable*. Santiago de Chile: SERNAM.
SERNAM. (2015). *Cuenta Pública 2014*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de la Mujer.

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *PSYKHE, 21*, 35-46.

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. *P. Getili: Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires, Santillana*.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *revista Educación y pedagogía, 17*(41), 9-22.

Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza, 3*, 4.

Slee, R. (1993). The Politics of Integration—new Sites for Old Practices? *Disability, Handicap & Society, 8*(4), 351-360. doi: 10.1080/02674649366780341

Slee, R. (2001). Driven to the Margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education, 31*(3), 385-397. doi: 10.1080/03057640120086620

Slee, R. (2008). Rethinking inclusive education. *Journal of Intellectual Disability Research, 52*, 680-680.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education, 11*(2), 173-192. doi: 10.1080/09620210100200073

Soriano, R., & Ávalos, M. (Eds.). (2009). *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México D.F.: Juan Pablos Editor.

Southwell, M. (2008). Política y Educación: Ensayos sobre la fijación del significado. In O. Cruz & L. Echavarría (Eds.), *El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. México: Casa editorial Juan Pablos-PAPDI.

Southwell, M. (2013). Análisis Político del Discurso: Posiciones y significaciones para la política educativa. In C. Tello (Ed.), *Epistemologías de la Política Educativa: Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques* (pp. 349 - 382). Brasil: Cámara Brasilera do Livro, SP.

St. Pierre, E. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 13*(5), 477-515. doi: 10.1080/09518390050156422

Stavrakakis, Y. (2007). *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.

Steinberg, S., & Cannella, G. (Eds.). (2012). *Critical Qualitative Research Reader* (Vol. 2). New York: Peterlang.

SUPEREDUC. Actualiza instructivo para los establecimientos educacionales sobre Reglamento Interno, en lo referido a Convivencia Escolar (2013).

SUPEREDUC. (2015). *La discriminación escolar bajo la lupa: hacia escuelas más inclusivas*. Santiago de Chile: Superintendencia de Educación Escolar Retrieved from http://www.supereduc.cl/seminario.html.

Talburt, S. (1999). Open secrets and problems of queer ethnography: Readings from a religious studies classroom. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 12*(5), 525-539.

Talburt, S. (2004). Ethnographic responsability without the "real". *The Journal of higher education, 75*(1), 26.

Talburt, S., & Matus, C. (2014). Confusing the grid: spatiotemporalities, queer imaginaries, and movement. *Gender Place and Culture, 21*(6), 785-801. doi: 10.1080/0966369x.2013.802666

Talburt, S., & Rasmussen, ML. (2010). 'After‐queer' tendencies in queer research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(1), 1-14. doi: 10.1080/09518390903447184

Tenorio, S. (2005). La integracion escolar en chile: perspectiva de los docentes sobre su implementacion. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación., 3*(1), 823-831.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos, 37*(2), 249-265.

Torfing, J. (1998). Un repaso al análisis del discurso. In R. Buenfil (Ed.), *Debates Políticos Contemporáneos* (pp. 31-53). México: Plaza y Valdés.

UNICEF. (2006). *Identidad y Dsicriminación en Adolescentes Mapuche 2006*. Santiago: UNICEF.

Valenzuela, JP., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. *Proyecto FONIDE*(211-2006).

Valenzuela, JP., Villarroel, G., & Villalobos, C. (2013). Ley de subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo, 50*(2), 112-131. doi: 10.7764/PEL50.2.2013.17

Vega, J. (2013). La diversidad afectivo-sexual desde un enfoque pedagógico. El caso de Chile. *Revista Iberoamericana de Educación, 62*(1).

Waissbluth, M., Arredondo, C., Quiroga, V., & Diez, S. (2010). Las restricciones a la reforma educativa en Chile: perspectiva neoinstitucional y escenarios futuros. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*(47), 5-46.

Warnock, M. (1978). Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London.

Watson, C. (2010). Educational policy in Scotland: inclusion and the control society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 31*(1), 93-104. doi: 10.1080/01596300903465443

Weinstein, J., Fuenzalida, A., & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: Desde una difícil instalación hacia su institucionalización. In S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago-Chile: ONU-PUC.

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas* (A. García & U. Moulines, Trans.). Altaya: Crítica Barcelona.

Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2003). *Método de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.

Youdell, D. (2002). Thinking queer: Sexuality, culture, and education. *Journal of Education Policy, 17*(2), 284-284. doi: 10.1080/02680930110116589

Youdell, D. (2004). Wounds and Reinscriptions: Schools, Sexualities and Performative Subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 25*(4), 477-493. doi: 10.1080/0159630042000290973

Youdell, D. (2005). Sex-gender-sexuality: how sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education, 17*(3), 249-270. doi: 10.1080/09540250500145148

Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics - Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education, 27*(4), 511-528. doi: 10.1080/01425690600803160

Youdell, D. (2010). Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of post‐structural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(1), 87-100.

Youdell, D. (2011). *School Trouble. Identitity, power and politics in education*. New York: Routledge.

Zizek, S. (2012). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.