



## INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

*La interculturalidad es un fenómeno que se da en todas las relaciones interpersonales, aunque con mayor acento cuando los interactuantes tienen diferencias más marcadas o notables en cuanto a procedencia, lengua, religión, política y costumbres idiosincrásicas.*





## PONENCIA CENTRAL

### 1. Tensiones entre la igualdad y la diferencia: la construcción del otro desde los discursos de los docentes

*Cecilia Assael Budnik*

cecilia.assael@uautonoma.cl

#### ● Introducción

Este estudio tiene por objetivo describir la construcción del otro que emana desde docentes – que dadas las políticas educativas de focalización que vienen desarrollándose en Chile – trabajan en sus aulas con alumnos con discapacidad cognitiva y con alumnos de minorías étnicas. Interesa indagar en los elementos comunes que emergen en esta construcción del otro, así como también reconocer aquello que los diferencia. Se intenta responder a un desafío investigativo en términos de buscar conexiones entre la llamada educación inclusiva, más apegada y restringida a los grupos de personas con discapacidad, y la llamada educación intercultural, relacionada con los grupos de diversidad cultural, generándose muchas veces discursos propios e independientes sobre los fenómenos de exclusión. Para ello, se estudia la construcción del otro que emerge desde los discursos de los docentes, a partir de dos casos de estudio, una escuela con foco de la política pública en integración escolar y una escuela con foco en la política pública de interculturalidad.

#### ● Marco de referencia

Sustentados en los principios de derecho, justicia, igualdad de oportunidades, y bajo el marco de convenciones internacionales, en Chile se ha generado una serie de políticas públicas y programas en el ámbito educacional, dirigidas a aquellas poblaciones consideradas en riesgo de exclusión. Entre otras, surgen la política de Educación Especial, el desarrollo del programa de Educación Intercultural Bilingüe y programas de asistencia técnica a escuelas que evidencian bajos logros en mediciones de aprendizaje. Estas políticas se han enmarcado desde los discursos de la diversidad, los cuales a su vez tienen un fuerte anclaje en el concepto de Educación Inclusiva, que emerge como directriz en el Encuentro de Salamanca (Unesco, 1984), generándose la conceptualización de Educación Inclusiva como

*“un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y*



*la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación: Implica cambios y modificaciones en el contenido y los enfoques, las estructuras y las estrategias, bajo una visión común que abarca a todos los niños y niñas del rango de edad apropiados, y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas”. (Unesco, 2003)*

Sin embargo, tal como lo plantean Susinos y Parrilla (2004), a pesar de que se afirma que las intenciones y propuestas del modelo inclusivo, “se predica de todos los colectivos o individuos para quienes la participación y el sentido de pertenencia en las distintas instituciones se ha visto limitado o suspendido” (p.160), pareciera que los discursos acerca de la inclusión no siempre han podido desligarse de su origen –radicado en una tradición positivista de la educación especial (Infante, 2010)– y no necesariamente asumen una perspectiva que abrace los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos socialmente marginados.

Esto se ha visto reforzado también por el hecho de que las distintas disciplinas tradicionalmente han venido ofreciendo discursos propios e independientes sobre el fenómeno de la exclusión social, generando visiones parciales, segmentadas y especializadas de lo social. Ejemplos de esto, lo podemos ver en los discursos de la inclusión, más apegados a los colectivos con discapacidad, y los interculturales, más apegados a las minorías culturales. Siguiendo a Morin (2003) el modo compartimentado y parcelado en que trabajan los especialistas, técnicos, expertos, como asimismo la parcelación en las instituciones administrativas y de programas en este caso, puede conllevar el riesgo de que se pierda de vista el conjunto, generándose finalmente acciones sobre grupos concretos o colectivos previamente parcelados. En el ámbito investigativo y de construcción de conocimiento, estos focos categoriales también han ido generando, tal como lo plantean Susinos y Parrilla (2004) “un conocimiento disciplinar especializado que nos impide unir y situar una información en un contexto natural, y con ello perdemos la capacidad de globalizar, de apreciar los conocimientos como parte de un conjunto más amplio” (p. 161). En este sentido, cuando se trabajan cada una de las diferencias por separado, se corre el riesgo de no estar dando cuenta de la generación de una conciencia transversal, y eventualmente estar transformando las diferencias en un foco de intervención problemático.

Ciertamente en la actualidad forma parte del discurso educativo la necesidad de atender a la diversidad. Y si bien la problemática de la diversidad se originó más sistemáticamente y con mayor vigor en el área de la educación especial, apareció también de relieve ante la atención educativa de niños de otras etnias, que colocaron mayores signos de lo diverso en el cotidiano de nuestras escuelas. Sin embargo, tal como lo plantea Baquero (2002) “como todo lugar común de un discurso corre el riesgo de transformarse en un elemento no pensado del sentido común” (p. 7). No son siempre claros el fundamento ni los objetivos que anima o persigue esta intención, al menos declarada, de atender a la diversidad que aparece en el cotidiano de nuestras prácticas y discursos (Skliar, 1999; Duschatzky y Skliar, 2000). Lo que con seguridad muchas veces termina produciendo es al fin una sospecha sobre la educabilidad posible de la población a atender.



En Chile a partir de las políticas públicas en el ámbito educacional, se ha generado una serie de programas para que aquellos alumnos que habían sido excluidos y marginados del sistema pudiesen participar de él. Este es el caso de la política de educación especial y los programas compensatorios para alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (Mineduc, 2005), y el desarrollo del programa de educación intercultural bilingüe (Mineduc, 2011). Aparecen entonces las categorías de sujetos vulnerables, entre otros alumnos con discapacidad, alumnos de etnias originarias, emergiendo también mecanismos que podrían estar contribuyendo a una refocalización de la exclusión en las escuelas, con un dudoso mensaje de igualdad y justicia, primando finalmente un fin normalizador, independiente de la diferencia con la que se está trabajando.

En todo caso, no es la presencia en una determinada comunidad o situación de marcado carácter excluyente la que finalmente determina el riesgo de vulnerabilidad o exclusión, sino los procesos articulados para enfrentar esa situación (Susinos y Parrilla, 2004). Esenciales en estos procesos, son los profesores que trabajan bajo estas políticas en contextos de diversidad, de allí este estudio que indaga sobre la construcción del OTRO, desde el discurso docente trabajando con esas diversidades en sus aulas.

### **Aproximaciones conceptuales a la diversidad étnica y cognitiva**

Al hablar de diversidad étnica, no podemos dejar de tocar el tema de trasfondo de las políticas y acciones hacia la diversidad cultural. Los enfoques entre sociedades más liberales y sociedades más comunitaristas plantean la dicotomía entre actitudes universalistas que conllevan a políticas más bien asimilacionistas, y actitudes comunitaristas que llevan a políticas particularistas, es decir la dicotomía entre el polo de la igualdad y el polo de la diferencia. Sin embargo, nos encontramos con modelos más integradores, como lo es el planteamiento de Nancy Fraser (2006), con miradas de sociedad que intentan equilibrar la igualdad y la diferencia.

Uno de los autores que nos aproxima a responder a estas tensiones entre igualdad y diferencia es Touraine (2000), quién intenta responder a la pregunta ¿cómo podemos combinar nuestras diferencias, con la unidad de una vida colectiva? Frente a esto, responde planteando que la igualdad y la diferencia no son contradictorias, sino que son inseparables la una de la otra, y se hace necesario combinarlas para que la democracia se desarrolle. Una sociedad sin diferencias reconocidas sería una dictadura que impondría la homogeneidad a sus miembros, llegando incluso a “una empresa de purificación étnica” (2000, p. 178). A la inversa, sin embargo, una sociedad sin igualdad nos rebajaría “al orden jerárquico de las sociedades holistas” (p. 179).

Frente a las posturas liberales universalistas se plantea la crítica que estas han impuesto un enfoque homogéneo y que detrás de una tolerancia aparente se mantuvo la destrucción de las culturas locales o minoritarias, intentando una ilusión universalista de unificación del mundo a través de la racionalización, ello a partir de una concepción de la organización social y la vida personal, considerada como normal y superior a las demás. Esto no ha hecho otra cosa que agudizar la formación de una jerarquía social. Según Touraine (2000), se ha focalizado en una glo-



balización mundial ignorando las diversidades, y con esto se ha renunciado a combinar la razón instrumental y las identidades culturales, priorizando por la unidad de un universo tecnológico y mercantil.

Pero así, como nos encontramos con críticas a las posiciones universalistas, también se plantean interrogantes con respecto a los riesgos de posiciones comunitaristas. Una de las críticas es que las posiciones comunitaristas pueden llevar a una obsesión identitaria, cuando en realidad, ninguna sociedad moderna, dice Touraine (2000), tiene una unidad cultural total y más bien “las culturas son construcciones que se transforman constantemente con la reinterpretación de nuevas experiencias, lo que hace artificial la búsqueda de una esencia o alma nacional, y también la reducción de una cultura a un código de conductas” (p. 173). Estos argumentos los encontramos avalados también en Benhabib (2006), quien plantea la no creencia en la pureza de las culturas, y por lo tanto tampoco en la posibilidad de identificarlas como “totalidades significativas diferenciadas” (p. 10). Por el contrario, plantea las culturas como “prácticas humanas complejas de significación y representación, de organización y atribución” (p. 10), las cuales se crean a partir de diálogos complejos con otras culturas.

Frente a las disociaciones entre los universalismos y los comunitarismos, plantea Touraine (2000) una integración que implica reconciliar la razón y las culturas, o sea, la igualdad y la diferencia en cada proyecto de vida individual y colectivo

A partir de las posiciones expuestas, se generarán diferentes modelos educativos en contextos de diversidad cultural. Tomando las tipologías planteadas por García Castaño y colaboradores (1997) y Dietz (2003), se configuran ocho modelos de educación intercultural, detrás de los cuales se harán presentes enfoques más universalistas, comunitaristas, integradores de ambos, o con matices de ambos. Estos son: educar para asimilar, educar para igualar (educación compensatoria), educar para tolerar, pluralismo cultural, educación bicultural, educación como transformación, educación antirracista, educar para interactuar.

### **Comprensión y construcción de la DIVERSIDAD**

Uno de los conceptos clave, en la construcción y comprensión de la discapacidad es aquel que se refiere a la discapacidad como DIFERENCIA. Desde esta acepción, se hace alusión a lo que le falta al otro para ser uno mismo. Desde esta diferencia, se construye entonces al *otro* a partir de la carencia, de la falta, enfatizando el déficit y los límites, como expresión de una ruptura con el ideal de completitud de lo humano. Tal como lo plantean Vallejos et al. (2005, en Rosato y Vain, 2005), esto es la consideración de que el portador de la discapacidad no ha llegado al estadio de desarrollo normal.

Otro de los conceptos clave que emerge desde el tema de la discapacidad, es aquel de DIVERSIDAD. Ya no señalan diferencia, sino diversidad, multiplicidad, Tal como lo plantean Vallejos



et al. (2005, en Rosato y Vain, 2005) no se enfatiza en la falta, sino en la variación, en los distintos modos de ser, en la profusión de lo distinto y por lo tanto la construcción del otro, ya no es por ausencia, sino por una presencia distinta, “la otredad ya nos es la inmadurez de la propia humanidad, sino la presencia distinta de esa humanidad” (Rosato, 2005, en Rosato y Vain, 2005, p. 59). En esta concepción, el nosotros no desaparece, sin embargo, sigue constituyéndose en un referente, desde donde se mira lo universal. Desde aquí surgen conceptos tales como la tolerancia, el respeto y la aceptación del otro, en el contexto de que todos somos necesarios para la construcción de un mismo proyecto finalmente.

Sin embargo, hay autores, entre ellos Duschatzky y Skliar (2000) que no dejan de plantear la sospecha de la diversidad. Las variaciones que se encuentran dentro de lo normal son valoradas positivamente y pasan a ser consideradas como heterogeneidad enriquecedora del conjunto. Sin embargo, cuando estas variaciones empiezan a ubicarse más allá de lo permitido por las normas, empiezan a ser consideradas como anormales y valoradas negativamente.

Desde la construcción de la discapacidad, y casi en oposición a los conceptos subyacentes de diferencia, diferente, diversidad, emerge la construcción del otro distinto, en términos de DESIGUALDAD. Tal como lo plantea Rosato y Vain (2005), la desigualdad expresa y es producto de una relación de dominación en la cual se “despoja” a otro desde una sociedad, desde una cultura. Esta ya no es una carencia transitoria, sino que es vista como un estado estructural, que solo se puede modificar cambiando la relación de dominación entre nosotros y los otros, que han sido despojados por su déficit, clase social, etnia, cultura o sexo.

Otro concepto que emerge en la comprensión y construcción de la discapacidad es de la NORMALIDAD, siendo esta una categoría que aparece transversalmente en las múltiples miradas, y discursos de la discapacidad. Siguiendo el planteamiento de Foucault en sus diversos escritos (2000, 2002, 2005, 2006), se puede sostener que “normalidad – anormalidad”, es un par que emerge en el contexto de la modernidad, buscando ordenar y tornar previsible a los sujetos. Desde los dispositivos de las políticas públicas, se generan a partir de esto “marcadores de identidad”, sin posibilidades de desplazamientos, o nuevos devenires (Deleuze, 2005).

Según estas diferentes conceptualizaciones, se desplegarán diversos modelos educativos en torno de la discapacidad, entre ellos: el modelo de la prescindencia, el modelo médico, el modelo social, el modelo biopsicosocial y el modelo de la construcción social de la discapacidad.

## ● Metodología

Siguiendo una epistemología fenomenológica, esta investigación adscribe a un enfoque interpretativo, (Mejía, 2004, p. 278), de carácter descriptivo-interpretativo (Hernández et al., 2010).



Se estableció un muestreo intencionado correspondiente a un estudio de caso respondiendo a una finalidad instrumental y no intrínseca (Stake, 1999; Mejía, 2004). Se definieron establecimientos escolares ubicados en la Región Metropolitana (RM) de Santiago de Chile en comunas con bajo Nivel Socioeconómico (NSE), con similar Índice de Vulneración Escolar (IVE), dado que estos factores constituyen una frontera dinámica entre la integración y la exclusión (Villalta et al, 2011), y de dependencia municipal.

Entre los criterios diferenciadores está el de la Política Pública: el establecimiento caso 1 está focalizado en diversidad cognitiva a través del Proyecto de Integración Escolar (PIE); el establecimiento caso 2, en diversidad étnica, mediante el Taller Intercultural Bilingüe. Dentro de ambos establecimientos, se estudió a tercero básico, y pese a que los focos de la política pública eran diferentes para cada caso, en ambos cursos se encontraba diversidad cognitiva y étnica. En el caso 1, 19 alumnos en total, de los cuales 4 respondían a diversidad cognitiva, según diagnósticos emanados para la normativa de educación especial, y 5 alumnos con diversidad étnica de acuerdo con sus apellidos. En el caso 2, 20 alumnos en total, con 5 niños con diversidad cognitiva según diagnósticos emanados, y 4 niños de diversidad étnica de acuerdo con adscripción a taller intercultural bilingüe. Ambas profesoras tenían más de dos años de experiencia trabajando con estos cursos y más o menos la misma edad (40 años).

La producción de información se basó en notas de campo (Goetz y LeCompte, 1988) y entrevistas en profundidad (Gaínza, 2006; Maykut y Morehouse, 1999) con estas docentes. El procedimiento de análisis fue la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002), realizado con apoyo del programa computacional Atlas ti.

## ● Resultados e interpretaciones

Fueron identificados 4 fenómenos claves en torno de la temática de estudio. Los respectivos fenómenos, categorías y subcategorías se detallan en la Tabla 1.

### **Enfoque y abordaje sobre la igualdad**

Esta categoría es la que permite abrir el discurso y la reflexión acerca de la diversidad en contexto educativo. Está en la base y de manera explícita para poder comprender los posicionamientos simbólicos de las entrevistadas.

#### ***Enfoque ontológico***

Para el contexto de diversidad en el que se desempeña la hablante 1 es notable la cercanía a la concepción de la igualdad en términos ontológicos en su aula. Su hincapié está en expresiones reiteradas tales como: *“aquí los niños se atienden todos iguales”* (C1), *“yo prefiero que sea...*



Tabla 1. Esquema de fenómenos, categorías y subcategorías según teoría fundamentada.

Fenómenos	Categorías	Subcategorías
1. Enfoque y abordaje sobre la igualdad	Ontológico	Homogeneizador
	Justicia	Diversificador
2. Enfoque y abordaje sobre la diferencia	El otro cognitivo	Patológico-individual
		Relacional-social
		Camuflar
	El otro étnico	Visibilizar
		Nominal-individualizado
		Identitaria-comunitaria
3. El otro y su contexto familiar	Desimplicación familiar	Diluir el origen
		Valorar el origen
4. Rol docente	Propósito educador	Carencia de afecto y atención
		Civilizar
	Metas del proceso de aprendizaje	Empoderar
		Resultados académicos
		Disposición al aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

*todo aquí es para todos igual, no hay diferencias” (C1), “[para] mí son todos iguales” (H4), con las cuales queda en evidencia su inclinación hacia la **homogeneización** de los alumnos. El centro argumentativo es que, pese a lo distinto, todos y cada uno de ellos, merecen el mismo trato digno y respetuoso. Hay, por lo tanto, un reconocimiento a la diversidad, no obstante, prima un foco sobre la igualdad ontológica, que se traduce en un abordaje homogeneizador. En sus propios términos, “la clase la hago pareja, pareja, para todos para todos” (C1), o “yo creo que soy una profe que atiende a la diversidad, porque yo atiendo a todos los niños por igual y los ayudo a todos de la misma manera” (C1).*

Su concepción desde una igualdad ontológica pareciera no permitirle un abordaje que considere las diferencias. De hecho, define a su antigua escuela como inclusiva, puesto que recibía a todo tipo de niños desde “árabes, chinos, peruanos, bolivianos de todas las etnias, de todos los países, están en esa escuela [en Recoleta...] todos los inmigrantes están en esa escuela... y los niños eran todos tratados igual, rubios, morenos” (H4), donde “el inglés era para todos” (H4).

### **Enfoque de justicia**

En el caso 2, se aprecia una contraposición a la concepción anterior. La entrevistada directamente señala que “lo igual no existe... empecemos con la diversidad” (C2). Agrega:



*“No existe esa cosa homogénea, para mí no existe, he trabajado con un montón, miles de niños que han pasado por la vida de uno... y todos son distintos, a mí me enseñaron que cada ser humano es único e irrepetible, por lo tanto, desde ahí somos distintos” (C2).*

Según la docente, aquello es precisamente lo que enseña a sus alumnos: *“cada uno de ustedes es único en este universo, somos únicos, nos van a clonar, puede que nos clonen, pero vamos a seguir siendo únicos. [...] Usted es distinto a él y todos somos distintos” (C2).* En ese sentido, pone en evidencia una concepción muy explícita y ampliada de la diferencia, que no se limita a diferencias exclusivamente de aprendizajes. Como ella misma aclara:

*“Yo les hago ver a ellos que todos somos distintos: físicamente [e] intelectualmente” [...] siempre está la diversidad, en otro tipo de áreas; en la parte cultural, social, hoy en día la parte sexual, te das cuenta, o sea [...] también vas a encontrarte con diversidad... y eso muchas veces tampoco se respeta” (C2).*

Se observa, entonces, una igualdad de justicia, que se contrapone a la igualdad ontológica del caso 1, ya que presupone la **diversificación** de los seres humanos como principio básico. Este aspecto se relaciona fuertemente con la idea de las diferencias en los ritmos y tiempos de aprendizaje traspasada a sus estudiantes, tal que *“siempre les insistí que unos iban a aprender más rápido, otros más lento” (C2).* Como ella misma señala acerca de lo heterogéneo que se vuelve el proceso pedagógico:

*“Somos distintos, tenemos distintos ritmos de aprendizaje, distintos ritmos de emociones, tenemos distintas vivencias personales, porque cada uno vive en mundos distintos, en un lugar distinto... pero aquí, en esta sala cada uno es respetable como es y se acepta como es... y se acepta con sus defectos, con sus virtudes” (C2).*

En este escenario, un aspecto fundamental es que la hablante tensiona la concepción de diversidad, recalcando que esta apreciación diversificadora en el aula no ha sido considerada en la práctica, puesto que las políticas públicas finalmente siguen bajo la lógica de homogeneidad y estandarización:

*“donde te dicen que el niño puede tener diferentes evaluaciones [...] después te salen con todas estas pruebas SIMCE, todas estas pruebas que te vienen a hacer [que son únicas y estandarizadas] ¿dónde está la diversidad si es un solo producto?” (C2).*

En síntesis, en el caso 1 existe una concepción de la igualdad basada en un enfoque ontológico, que pone en “desequilibrio” su estrategia de abordaje a la diversidad, primando finalmente un enfoque homogeneizador. El caso 2 es explícito en torno a una concepción de igualdad, sustentada en justicia social, y que propicia un abordaje diversificador, para que pueda cumplirse la igualdad de oportunidades.



## Enfoque y abordaje sobre la diferencia

### *Alumnos con diferencias cognitivas*

Cuando se le pregunta a la profesora en el caso 1 por sus alumnos con diferencias cognitivas, los define como aquellos “*niños con hartos problemas de aprendizaje*” (C1) que se notaron inmediatamente. Desde una mirada **patológica** acerca de este tipo de diversidad, especifica que se trata de niños con déficit atencional, hiperactividad, sordera, asperger, déficit mental o limítrofe, cuyo tratamiento es inmanente para obtener buen desempeño académico. Asimismo, enfatiza que estos “*problemas en lo intelectual*” van de la mano con “*problemas disciplinarios*”, tratándose por tanto de “*niños demasiado, demasiado agresivos*” (C1) lo que hace difícil “*manejarlos*” en algunos casos, para los cuales la medicalización y el apoyo pedagógico ha sido de gran necesidad.

La profesora se refiere a que trabaja con “*cinco niños, no, siete, los autónomos, ocho normales jocho!, el resto toma pastillas, va a diferencial, integración, (C1)*. Se presenta una perspectiva des-contextualizante, en tanto no visualiza al otro cognitivo en términos relacionales, sino estrictamente **individualizado**, concebido como una entidad distinguible mediante un diagnóstico médico y cuantificable dentro de la totalidad del curso, donde insiste, son minoría aquellos niños que denomina “*normales*” en comparación aquellos que “*todavía están pegados*” (C1). Esta distinción es clave, puesto que se evidencia el paradigma normalizador en educación.

En cuanto al abordaje de esta diferencia propiamente tal, **camuflar** es lo que se deduce a partir del discurso de esta entrevistada. Para ella, hay que “*estar con diferencias juntos, pero para poder estar juntos las diferencias no deben notarse mucho. No tienen que notarse*” (C1). La clave para contrarrestar los prejuicios de la diferenciación es “*intentar que la diferencia no aparezca*” para evitar estos conflictos. Como ella defiende, “*que no haya diferencia [...] es una forma de protegerlos*” (H1). Al mismo tiempo, esconder las diferencias garantiza que se vuelvan todos iguales.

En el caso 2, si bien se sostiene que las diferencias cognitivas tienen un componente médico, (niños con déficit mental leve, síndrome de Down, autismo, hiperactividad, limítrofes) y cuyas dificultades se han expresado, por ejemplo, en la capacidad lectura, donde: “*hay niños que llegaron a tercero ahora en marzo y que todavía no sabían leer*” (C2), se trasciende el aspecto individual de la diferencia. En las palabras de la profesora, el “*problema en estos niños, es el problema **afectivo-social** que ellos tienen, es el medio donde viven [el que] los atrofia*” (C2). “*Ellos no son el problema, son simplemente las familias*” (C2). Desde su mirada, la diferencia cognitiva no se reduce a la enfermedad que cada niño porta, o a una escasez monetaria, muy por el contrario, se trata de una carencia intangible, donde “*los niños no andan descalzos, no caminan horas para llegar al colegio como en otros lados, pero igual son niños necesitados... de alma, de espíritu*” (C2).

En este otro escenario, la diferencia entendida como “*niños con problemas*” es más amplia, no ligada al ámbito académico y/o al comportamiento. Sus dificultades son, por consiguiente, una condición compartida transversalmente entre los alumnos de su clase, tengan o no diferen-



cias cognitivas. El problema relacional de estos niños acá está muy asociado al entorno familiar y a las carencias que se arrastran desde allí, al rechazo y confusión de los padres acerca de la especificidad de estos niños y, como ya se mencionó, a un sistema educativo homogeneizante, cuya atención a la diversidad cuestiona.

En este caso, los diagnósticos médicos son considerados en tanto distinciones –y no como marcadores de normalidad/anormalidad–, y herramientas que permiten abrir posibilidades de acción para estos ‘otros’, cuyo propósito no es el de ocultar o encubrir la patología como un atentado contra la diversidad, sino que dichos diagnósticos se traducen en un medio para el rescate de las propias realidades de los niños con diferencias cognitivas. El diagnóstico, por ende, es de utilidad siempre y cuando no se traduzca en una estigmatización nominal que termine marcando a los niños sin que haya, efectivamente un real abordaje de sus particularidades.

*“Yo estoy en contra de eso, de ocultar, [...] ¿por qué no?, si el niño sabe que es diferente [...depende de] la forma como se dicen las cosas, porque si yo se lo voy a decir en forma despectiva, claro que voy a cometer un grave error, pero yo lo estoy haciendo en forma constructiva, en donde él se dé cuenta que tiene que superarse y que puede, que le va a costar un poquito más pero lo va a poder hacer igual” (C2).*

Diferenciar no se trata de integrar al resto del curso, haciendo que no se note como en el caso 1, sino que es un estímulo para seguir trabajando desde su especificidad, desde su perspectiva, y porque “no existe esa cosa homogénea” que tratan de establecer e imponer, abordar al otro cognitivo significa mostrar sincera y abiertamente la misma diferencia de los alumnos, aquella que los convierte en seres humanos “*únicos e irrepitibles*”. De este modo, **visibilizar** las diferencias viene a ser una resistencia al abordaje hegemónico

En síntesis, en el primer caso el otro cognitivo se construye desde una mirada patológica individual, la cual se intenta camuflar desde la sala de clases. Por el contrario, en el segundo caso, el otro cognitivo es construido desde una perspectiva relacional social, y por lo tanto la forma de abordarlo es reconociendo la diferencia y generando una actitud abierta y activa modificante hacia esa diferencia, no clasificándola dentro de parámetros de normalidad/ anormalidad.

### ***Alumnos con diferencias étnicas***

En el caso de la comuna norte, la distinción del otro con diferencias étnicas está estrechamente ligada al nombre mapuche de los niños, que la entrevistada distingue precisamente a través de los apellidos<sup>1</sup>. Sobre estos casos, especifica que algunos presentan problemas cognitivos. En sus propias palabras indica: “X tiene un tema de... que ha repetido muchas veces, tiene problemas porque el resto lo... lo molesta, él se va a la una todos los días” (C1). Siguiendo con esta idea,

<sup>1</sup> Los cuales no se explicitan para resguardar la individualización de los participantes.



aquí *“hay niños que vienen de diferentes culturas, [...] aquí lo más sobresaliente es X [...] es un niño especial, lo más especial que tengo en este curso es X, él tiene deficiencia mental leve”* (H4).

Siguiendo con la idea de la igualdad en el aula, el hablante no se focaliza en las prácticas o lenguaje propio y configurador de identidades colectivas, sino más bien en un enfoque **nominal e individualizado** acerca de estos otros.

*“X hasta tiene el olor, él duerme con perros... él es como bastante especial...su abuela habla igual que él me dice, “[él] no quiere venir a escuela”, dice “es que viene a escuela por ti, porque tienes ojitos bonitos” cosas así ¿me entendí?, entonces ellos... lo más notorio en interculturalidad es [este alumno] y él así lo nota también [...con su abuela] quien habla todo como que estuviera en el sur todavía”* (H4).

No obstante, la generalidad para la entrevistada es que los niños mapuches pese a tener este origen cultural, *“no lo reconocen”* (H4) estableciendo una importante distancia respecto a sus ancestros. Por ello, la profesora insiste en que la interculturalidad de este tipo *“acá no se da mucho, porque finalmente como ellos no se sienten mapuches como que pasa piola”* (H4), focalizando en el ‘diluir’ de ese otro étnico. Frente a su propia experiencia, menciona *“doy gracias a Dios porque soy blanca de ojos claros”* (C1), es decir se rescata la importancia de los orígenes valorados por la cultura hegemónica para poder ser aceptados en esta sociedad

En el caso 2 dado que se implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), la identificación con esta cultura traspasa la genealogía directa, tal que muchos de los niños que asisten a las clases de mapudungun que aquí se desarrollan terminan apasionándose y reconociéndose como mapuche. En efecto, respecto a *“W ¿tú crees que él se siente identificado?, ¿con el mapudungun, el mapuche?, ¡no!, no, así como el entusiasmo que tiene el Y, él le pone pasión [a lo mapuche]”* (C2).

Reforzando esta idea, para la profesora que *“hay niños que de repente no tienen el apellido, pero [efectivamente] se sienten más identificados”* (C2). El interés e identidad con este pueblo originario no está condicionado con el nombre propio de los alumnos. No hay, por tanto, una relación nominal individualizada, sino más bien un sentido de pertenencia desde una identidad comunitaria.

*“Yo les decía, aquí todos son mapuches, a ver ¿quién es europeo aquí?, no po’ les digo yo, todos tenemos nuestras raíces, somos mezcla [hay que] darles a entender al resto de los alumnos que de cierta forma todos teníamos el mismo origen, a no ser que nuestros abuelos fueran directamente italianos, etc., pero directo, sin que se mezclaran, pero aquí somos mezcla”* (C2).

La entrevistada enfatiza en que *“todos somos”* producto del mestizaje, valorando este sentido de pertenencia.



*“El mapuche [no] se tiene que sentir avergonzado, yo les digo que “ellos eran los dueños de estas tierras... vinieron valientes [... y] con Colón, venían delincuentes, ladrones, asesinos que estaban en la cárcel. ¿Por qué hay tanto ladrón chileno?” Fuera de Chile nos consideran como lanzas, ladrones... “no por culpa de los mapuches” les digo yo” (C2).*

Para ella es importante reforzar y valorar este sentido de pertenencia, *“porque en ningún lado se enseña esa parte valórica, nuestros orígenes, de donde somos, si ni siquiera la gente conoce su árbol genealógico” (C2).*

De este modo, el abordaje de la diferencia étnica en el caso de la comuna sur de Santiago apunta a **valorar el origen** que compartimos como sociedad y a repensar una pedagogía que no diluya, sino por el contrario, signifique los sentimientos de pertenencia étnicos y culturales.

Reforzando la importancia de la pertenencia a pueblos originarios como elemento identitario comunitario y no solo individual, la docente frente al PEIB sostiene que el *“[taller intercultural] siempre tendría que haber estado [y] no se necesita que los niños tengan apellidos mapuches” (C2).* Esta reciente iniciativa es bien valorada por la entrevistada, por la importancia de que el educador de mapudungun *“viene acá y cuenta su historia, su vida, sus vivencias” y es un referente legítimo de la cultura porque tiene “sus orígenes” y es “100% natural” (C2).*

A modo de síntesis, con respecto a la construcción del otro perteneciente a pueblos originarios, en el caso 1, se refleja una mirada que responde a su identidad a partir del apellido –lo que hemos denominado– nominal individualizado, y se asume un abordaje que implica el diluir. Sin embargo, en el caso 2, se construye independientemente de los apellidos, desde un sentido más bien de pertenencia comunitaria, con una valoración importante a ese sentido de pertenencia que debería ser compartido por todas y todos.

## **El Otro y su contexto familiar**

### ***Des-implicación familiar***

Esta es una dimensión compartida por los hablantes, quienes describen con mucho detalle y en todas las sesiones de entrevistas esta categoría compleja y transversal acerca de las “dinámicas familiares”, y las consecuencias para los niños, que definen en gran medida la otredad cognitiva y étnica en cuestión.

Se trata de apoderados y familias que no se implican dentro del proceso educativo, que no son partícipes ni se involucran apoyando la labor docente. Esta situación significa una mayor carga de trabajo en la sala, pero a la vez es la que desencadena, en ambos casos de estudio, la implicación de ellas como docentes y la constitución de un rol fuertemente vinculado a la necesidad de contrarrestar o compensar la desvinculación percibidas por ellas con respecto a las familias.



*"[...] pobre niño, porque su mamá no está en toda la semana con él, pero no está porque la mamá trabaja en la tarde y él vive aquí y la mamá en la esquina con el pololo" (C1).*

También se las describe como mujeres *"muy irresponsables"* (C1), de poco esfuerzo en el acompañamiento de los aprendizajes, ya que *"les gusta que los niños pasen, pero sin preocuparse"* (C1). Por ello, *"estos apoderados tienden a ser un poco patudos"* al señalar que están *"al lado de los niños"*, cuando la realidad es que *"no los atienden"* (C2).

Ambas docentes hacen notar también la baja e infrecuente asistencia a las reuniones de apoderados. Esta irresponsabilidad frente a las reuniones, sumada a la nula respuesta a distancia y capacidad de excusa, se expresa en el caso 2, donde: *"no hay ninguna disculpa, aquí ustedes prometen de repente y no cumplen [...] las veces que he hecho reunión tampoco ha aparecido ninguna nota, ninguna comunicación, ninguna disculpa, ninguna cosa, nada. Uno hace reunión de apoderados y todos tienen millones de problemas (C2).* Se contraponen la actitud de los apoderados a los esfuerzos de las docentes, *"Yo lo único que quiero es ayudarlo, pero usted es la que aquí no ayuda" (C2).*

A partir de lo anterior, el elemento estructural compartido por ambas docentes es la **ausencia física y desatención emocional** por parte de las familias.

Hay algunas madres que *"están presas"*, varios padres han hecho abandono de los núcleos familiares, o *"familias que la mamá tiene dos hijos más, pero que son al parecer de diferentes papás"* (C1), lo que a fin de cuentas socava fuertemente el apoyo que los niños pudieran recibir en sus casas, dado que gran parte del día *"están viviendo solos"* (H4). En el caso 2, la entrevistada explicita que *"cambiaría a los apoderados"* por ser *"difíciles"* y *"dejados"* (C2). Su despreocupación hacia los niños la observa en *[porque] tienen otras prioridades, y en última instancia, "no los atienden"* como corresponde.

Todo lo anterior, deja claro que, en ambos casos, estos otros cognitivos y étnicos son contruidos como niños carentes de afecto y atención por parte de sus familias, compartiéndose en ambos casos esta mirada de la desimplicación familiar.

### **Rol Docente**

Estrechamente ligado a la categoría anterior, se articula el rol docente, en torno del propósito como docente y, desde allí, a las metas planteadas.

### **Propósito educador**

En el primer caso, la profesora apunta a la educación como el proceso ciudadano formador de niños, quienes serán los hombres y mujeres en el futuro sobre la base de la asimilación de pautas de cortesía de carácter social. En sus propias palabras:



*“[...] los educo y los formo como ciudadanos, como hombres, como mujeres del mañana ¿cachay?, porque ellos tienen que saber ser respetuosos; dar gracias, permiso, por favor” (C1).*

Muy relacionado con lo anterior está la formación de hábitos a temprana edad, como son el aseo personal y del lugar de estudio en la escuela. La impronta higienista es un elemento fundamental para esta entrevistada, quien elogia y fomenta las prácticas cotidianas de limpieza y ornato entre sus alumnos:

*“Ellos van trayendo el jabón, se lavan los dientes, nos lavamos los dientes todos, después de almuerzo, a las llaves a lavarnos los dientes, [...] y los mando a lavarse. Son limpios, son limpios, ha habido cambios... lejos para mejor, yo siento que logré lo que en el fondo a mí me gusta [...] tú ves como mantienen limpiecito” (C1).*

*“A mí me encanta que los cabros anden con su cotona y delantal, [...] a mí me gusta que los niños anden limpios, que anden ordenados, tú ves que yo todos los días si esta sala... no sé si entraste y había olorcito, porque yo les echo colonia, yo en el último periodo, yo digo se ponen hediondos, les echo colonia y yo traigo la colonia... porque a mí no me gustan los niños hediondos, y ellos lo saben” (C1).*

En el caso 1 se releva el propósito de **civilizar**, es decir, la adquisición de los valores y normas de conducta aceptadas por nuestra sociedad occidental. Los define como *“todos ordenados, todos limpiecitos” (C1)*, lo que refuerza esta misma idea de homogeneizar anteriormente analizada. A modo de ejemplo: *“ellos salen ordenados, salen con su gorrito, todos con su uniforme, olorosos, yo en el último periodo siempre les echo colonia, porque a mí no me gusta que anden hediondos” (C1).*

La impronta civilizatoria también se devela frente a los cambios de conducta que han ido teniendo los niños. La entrevistada señala que cuando llegó a hacerse cargo del curso en primer básico, eran prácticamente unos *“monos” (C1)* y que al día de hoy aquellos indisciplinados ahora son *“señoritas y caballeros sentados” (C1).*

En el segundo caso, la entrevistada concibe muy diferentemente el propósito educador en contextos de diversidad cognitiva y étnica. Para ella, se trata fundamentalmente de **empoderar** a sus alumnos, para que puedan sentirse en bienestar consigo mismo y en relación con su entorno, donde *“el día de mañana no importa el tipo de trabajo que elijan o tengan que hacer, siempre que sea un trabajo honrado y ustedes [niños] se sientan dignos de lo que hagan” (C2).*

*“Se trata de que estos niños salgan adelante... la mirada de la escuela es para allá, que estos niños el día de mañana tengan la posibilidad de ser parte de la sociedad, en lo que hagan, pero que lo hagan bien, que ellos se sientan personas, que no los pasen a llevar... que a pesar de que ellos tengan el letrero de integrados se sienten bien, o sea, no se sienten menoscabados” (C2).*



El aporte a la formación de personas reside, precisamente, en empoderar dentro de este contexto de diversidad escolar, muy consciente de los prejuicios que enfrentan los seres humanos con diferencias cognitivas y culturales y de los múltiples obstáculos y barreras a los que se enfrentarán a futuro. La profesora se autopercibe en un rol mediador para que los alumnos incorporen herramientas que les vayan permitiendo la autonomía, y que *“pueden enfrentar el mundo, la sociedad en diferentes ámbitos”* (C2). Aprendiendo de su experiencia:

*“Yo era como zombi; ni me movía, porque te llegaba el palo, así eran antes... eso ya no sirve, se supone que ahora el enfoque está en que el niño haga cosas, uno les da las herramientas, pero que ellos piensen, que analicen, que vean donde pueden llegar, eso es el aprendizaje de hoy”* (C2).

Teniendo como base el refuerzo emocional, para la profesora *“primero es el amor propio, el afecto propio”*, vale decir, reconocer *“cómo es usted, cómo se siente, cómo se percibe, cómo se ve...”* (C2), sobre el cual se edifican la perseverancia desde la autoestima y del desarrollo de sus capacidades cognitivas y sociales. El cometido, por consiguiente, será la autonomía por una parte y la socialización plena con respeto y cuidado al otro, por otra.

*“[Autonomía es seguir] dándoles la responsabilidad a todos por igual, de que también ellos son capaces de hacer algo solos”* (C2).

*“[Yo] le digo que él tiene que ser autónomo, que tiene que hacer cosas, que tiene que trabajar en equipo, que tiene que aportar, [deben ser] capaces de socializar, andar por el mundo, compartir con el resto”* (C2).

Más específicamente en el caso 2, la docente refiere a que si bien puede otorgar ciertas herramientas pedagógicas son los mismos niños quienes deben emplearlas para lograr sus objetivos sin dependencia.

*“[...] a pesar de que son niños con grandes dificultades intelectuales, afectivas, aprenden a cuidarse también, aprenden a apoyarse entre ellos... repente les digo, “ya todos leen solitos y después lo que no entiendan me lo van preguntando”, también dándoles la responsabilidad a todos por igual, de que también ellos son capaces de hacer algo sin que uno se lo esté dando todo...”* (C2).

Podemos sintetizar, por tanto, que en el caso 1 se devela un propósito educador fuertemente centrado en un acto civilizatorio, predominando la incorporación de hábitos y reglas valorados socialmente, y en el caso 2, un propósito que se relaciona con entrega e incorporación por parte de los niños, de herramientas para su autonomía y empoderamiento como seres humanos



### **Metas del proceso de aprendizaje**

En la comuna norte de Santiago, la profesora precisa los avances actuales en materia académica que permiten considerar a su curso como ‘el mejor evaluado’. A modo de ejemplo, destaca la habilidad de lectura, sobre todo en niños que mostraban serias dificultades y para los cuales había pocas expectativas de logro por parte de algunos colegas o el mismo director, quienes son escépticos de los inesperados buenos resultados de desempeño académico en el día a día.

*“[Ellos] nunca pensaron que X iba a aprender a leer, aprendió y X lee, lee en voz alta, me entendí, o Z, y son niños que te leen y leen en voz alta” (C1).*

*“[En otro niño] con deficiencia mental leve [y que antes] no lográbamos ni que siquiera leyera, ahora conoce letras, utiliza las vocales, las conoce, [y también] conoce los números, ya va casi en el treinta” (H4).*

Lo anterior, lo explica según lo exigente que ella es como profesora para estimular a sus estudiantes a obtener buenas calificaciones. En este argumento, es ella quien permite y vehiculiza los avances en aprendizajes. Desde esta óptica, la meta del proceso de aprendizaje en el caso 1, es el logro de **resultados académicos** satisfactorios.

En la comuna sur, las metas del proceso de aprendizaje se elevan sobre estos logros concretos y la hablante los vincula, más bien, a actitudes dentro de la sala de clases. En este caso, el tercero básico destaca por ser un curso con dificultades, sin embargo, la entrevistada manifiesta importantes avances en otros ámbitos. Entre ellos, está no solo el saber leer, sino el interés que han desarrollado por la lectura, situación que no existe de tal manera en otros cursos:

*“[...] la buena disposición, de hacer cosas... eso me gusta, porque yo sé que en otras salas no está eso [...] Tienen ganas de aprender estos niños [por ejemplo], ellos van a la biblioteca, piden libros, se los llevan para la casa” (C2).*

En este otro escenario, más allá de los logros estrictamente académicos, se desprenden como relevantes aquellos de tipo relacionales, altamente trabajados por la profesora como es el “buen trato” (C2). Ello supone también abordar las frustraciones de sus alumnos.

De este modo, y a diferencia de otros cursos dentro de su establecimiento, donde hay niños “que se taiman y no quieren trabajar, y no trabajan y no hacen nada en toda la mañana, en las ocho horas que están acá en la escuela” (EB), este caso se caracteriza por tener una mejor predisposición y autovalencia para hacer las tareas. En pocas palabras, la meta del aprendizaje no son las notas sino una favorable **disposición al aprendizaje**, en función de la autonomía y el compañerismo para trabajar, adquiriendo preponderancia la educación en valores:



*“Más allá de que les tengas que enseñar un contenido, [interesa] que el niño tenga que aprender a pensar” (C2). En efecto, “todo lo que uno aprende es valórico” (C2). El aprender no ha de ser efímero, sino trascendente y significativo como lo expresa a continuación:*

*“Además de enseñar el contenido, tú estás enseñando el respeto, el respeto por el otro, la participación, la comunicación, el compañerismo y eso tú lo puedes hacer en cualquier clase, de cualquier contenido. Es transversal, o sea, tú no necesitas una clase especial de educación cívica o de orientación para enseñar todo lo que son los valores y los principios, sino que dentro de la misma clase tú los estás insertando” (C2).*

El foco no está puesto en las buenas calificaciones sino en la importancia de los factores afectivo-motivacionales para el aprendizaje, para *“perseverar con ellos la autoestima, subirle todos los días la autoestima [diciéndoles] “tú puedes, tú puedes, tú puedes” (C2)* todos los días, independientemente de si no tienen excelentes calificaciones en las asignaturas. Aquí los recursos afectivos como la *“paciencia, dedicación y harto cariño” (C2)* son la clave para que los alumnos con dificultades en el aula puedan salir adelante internalizando la potencialidad de sus capacidades cognitivas. Para ella es imprescindible motivar a la participación de estos niños de la misma forma que otros compañeros, siempre teniendo en cuenta que difieren en sus tiempos y resultados. Por ello, objeta a otros docentes que prefieren no estimular el habla en niños tartamudos o que aceptan la lectura al oído, siendo estas otras formas de exclusión de la sala. Tal como señala, *“¿cuándo vamos a respetar la diversidad si no los estamos haciendo partícipes de esas diferencias?” (C2).*

Vincula el *“ser cada día mejor”* con el que puedan desarrollarse laboralmente, con entusiasmo, compromiso y responsabilidad. *“Puede que mañana tengamos unos grandes personajes, ¿quién les dice que no?” (C2).* En efecto, más que guiarse por improntas socialmente aceptadas, esta docente se focaliza en la autorrealización personal de cada uno, según sus propios parámetros y expectativas personales.

De lo mencionado, se puede resumir que en uno de los casos la profesora promueve lo que podemos denominar la motivación extrínseca, amparada en logros de prestigio social, mientras que la otra se inclina hacia la motivación intrínseca basada no en el cumplimiento de improntas sociales, sino más bien en el éxito personal y autodefinido por cada uno en función de sus intereses.

### **Conexiones entre la construcción del otro con diferencias cognitivas y étnicas**

#### ***Elementos comunes a los dos casos estudiados: niños carentes de afecto y el ser humano cambiante***

Considerando los datos que emergen en torno a la construcción del otro cognitivo y del otro étnico, surge un primer elemento común a los casos: la mirada que articulan ambas docentes con respecto a la caracterización del contexto familiar del cual provienen sus alumnos. En ambos, este contexto aparece como **niños carentes de afecto** y atención producto de la **desimplicación**



**familiar.** Ello hace que sus alumnos sean percibidos por ellas, con padres o apoderados que “no los atienden” (C2), dejando en evidencia una “despreocupación enorme” (C1) y la “poca dedicación” (C1) que reciben en sus hogares.

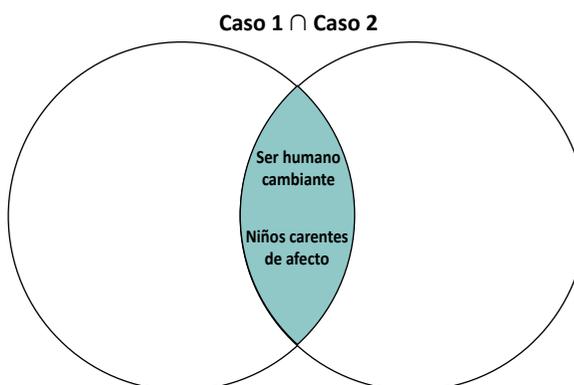
Esta construcción de “niños carentes de afecto” gatilla en las docentes el tener que “hacerse cargo” (C1) de estos otros y un empoderamiento de ellas, como agentes de cambio. Se levanta en los escenarios de estudio la idea de que estos otros pueden transformarse, gracias a la acción de ellas como profesoras, surgiendo la visión del **otro como ser humano cambiante** y el poder transformador de las docentes para la generación de ese cambio. Como se pone de manifiesto en las siguientes citas de las profesoras.

*“Sí, han habido cambios... lejos para mejor [...] cuando yo tomé este curso en primero básico, eran chiquititos pero eran indisciplinados, demasiado agresivos, muy muy agresivos [y ] era un curso que tenía hartos problemas de aprendizaje [...] además nosotros estábamos en una en la sala demasiado inhóspita, o sea, era todo feo, no había nada bonito, no es lo que hoy tienen. [Pero al final de ese año] los niños ya se habían como ordenado (C1).*

*“[Ha habido] tantos cambios en sus hijos cuando han llegado, [...] o sea, toda la carencia que tuvieron en los otros colegios, afectivas, social, de aceptación, que no todos tuvieron. [Lo importante qué] hacer es cooperar con sus hijos, cada día para que sean mejores [personas]” (C2).*

Por lo tanto, dos elementos que se interseccionan en ambos escenarios y que configuran a un Otro son: 1) carente de afectos producto de desimplicaciones familiares y 2) seres humanos cambiantes, gracias al poder de las profesoras, para ir generando ese cambio o transformación en este ser humano cambiante.

**Ilustración 1.** Elementos comunes a ambos casos



Fuente: elaboración propia

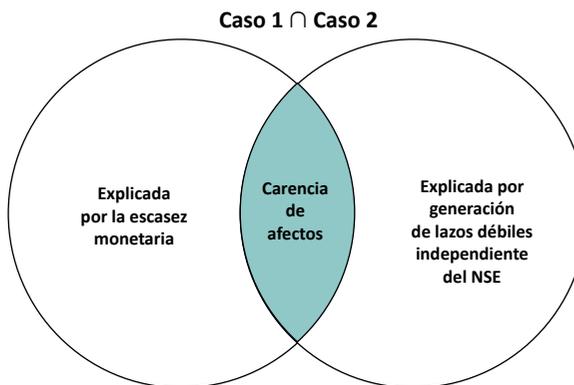


### Elemento diferenciador: la dirección del cambio

Si bien una de las semejanzas compartidas tiene que ver con el ser humano cambiante, vemos cómo la dirección de este cambio marca una diferencia en el escenario de la escuela con foco en educación inclusiva y aquella con foco en educación intercultural.

En el caso de la escuela con foco en política pública de **inclusión**, la dirección del cambio intencionado hacia ese otro cognitivo y cultural, la denominaremos hacia una **estructuración normativa**, y en el caso de la escuela con foco en **interculturalidad**, la dirección del cambio, la denominamos hacia el **agenciamiento propio**.

**Ilustración 2.** Elemento diferenciador de los casos



Fuente: elaboración propia

Habiendo surgido como diferencia principal entre los dos casos la dirección del cambio, emergen una serie de implicancias epistemológicas y metodológicas, derivadas de un cambio hacia lo normativo en el caso de educación inclusiva, y de un cambio dirigido hacia el agenciamiento propio en el caso de escenario con foco en interculturalidad.

#### **a) Hacia la estructuración normativa**

La docente del escenario 1 nos habla de una construcción que realiza de un ser humano que cambia, pero con foco en la estructuración normativa., en este caso hay una fuerte creencia sobre la igualdad, reiterada en el *“todos somos iguales”* (C1), y donde, por lo mismo *“todo debe ser igual para todos”* (C1). Desde esta concepción, lo que no es visualizado por ella como igual, en este caso las diferencias étnicas y cognitivas, no están dentro de lo normal esperado y por lo tanto correrían el riesgo de ser excluidas. Las diferencias se convierten en algo patológico, en algo individualizado y, por consiguiente, la dirección del cambio debe ir hacia la posibilidad de camu-



flar y diluir estas diferencias. Con esta intencionalidad, se genera entonces un propósito civilizatorio, imponiéndose entonces un referente normativo, que da lugar a un estilo de enseñanza estandarizado, con las metas derivadas desde las políticas públicas en términos de imponer la norma, esto es, obtener buenos resultados académicos, para poder ser valorados y, parafraseando a Fanon (1963), “blanquearse” de sus diferencias.

### **b) Hacia el agenciamiento propio**

La docente del escenario 2 nos habla de una construcción que realiza de un ser humano que cambia, pero con foco a la posibilidad de un agenciamiento propio.

Esta es una docente en la cual sus creencias sobre la igualdad se sustentan en un concepto de justicia, y por lo tanto el derecho a igualdad de oportunidades considerando las diferencias. Su mirada hacia el otro cognitivo es desde una dimensión social, construida a partir de las relaciones y, por lo tanto, su foco para la posibilidad de construir un ser humano cambiante es justamente visibilizar las relaciones e interacciones que han ido construyendo a ese ser humano, para desde allí focalizar en interacciones que puedan empoderarlo con herramientas que conduzcan hacia su propio agenciamiento. En relación con sus alumnos de pueblos originarios, ella los incorpora desde una percepción de identidad comunitaria, y con una clara intencionalidad por valorarla y no de diluirla. Desde su rol docente hay un acento puesto en la motivación y disposición al aprendizaje.

## **● Discusiones**

Los resultados presentados anteriormente serán discutidos a la luz de referentes teóricos conceptuales, que nos permitan una comprensión de las conexiones que se presentan entre la denominada educación inclusiva y la educación intercultural, a través de la construcción del otro que emana desde los discursos de docentes trabajando con diferencias cognitivas y étnicas de acuerdo con nuestros dos casos de estudio.

### **1. En torno de las transversalidades**

La mirada común que emerge en ambos casos estudiados hacia el otro cognitivo, como hacia el otro étnico, está referida a niños carentes de afectos, pero seres humanos cambiantes, cuyo cambio depende de las interacciones a las cuales estén expuestos, y desde aquí entonces la responsabilidad y compromiso asumido por ambas docentes frente a esa posibilidad de cambio.

Esta mirada común que emerge en ambos casos estudiados hacia el otro cognitivo como hacia el otro étnico, se sustenta en perspectivas no biologicistas, concordándose en el componente relacional y dinámico de las categorías antropológicas y sociales. Tal como se plantea desde estas (Colom, 2005; Benhabib, 2006; Dietz, 2003), las culturas humanas se consideran como



constantes creaciones, recreaciones y negociaciones entre nosotros y los otros, por lo tanto, las identidades dependen de las relaciones dialógicas con los demás. Asimismo, esto concuerda con la perspectiva sociocultural en torno al aprendizaje y desarrollo del ser humano (Rogoff, 1993; Vigotsky, 1978; Feuerstein et al., 2006), en la cual el desarrollo cognitivo de los sujetos está inherentemente involucrado con su participación en actividades socioculturales y que, por lo tanto, los niveles individuales, sociales y culturales son inseparables (Rogoff y Chavajay, 2004).

En relación con la desimplicación familiar y la construcción de los niños como carentes de afecto, en uno y otro caso, el discurso de las docentes no radica en la misma causa.

En el escenario 1, la explicación de la desvinculación de la familia y de situación de estos niños está ligada a una construcción de otro desde la representación y la significación que la profesora hace respecto al colectivo de familias en desigualdad económica. Ello se relaciona con la concepción más clásica de pobreza planteada por Ruggeri, Saith y Stewart, que la define como aquel descenso en el consumo o ingreso (2003 en CEPAL, 2004) y cómo esta afecta a diferentes áreas de la vida social de los niños, como es el cuidado, el estado de la salud y el acceso a la educación (Leiner et al., 2015). En este caso, la construcción del otro étnico y cognitivo adopta formas comunes a otras condiciones de vulnerabilidad –al decir de García Canclini (2004)– son desempleados, pobres y desconectados.

El escenario 2, si bien intersecciona con el 1 en esta construcción del otro, la explicación no está necesariamente ligada a una representación de vulnerabilidad afectiva asociada a pobreza económica, sino que al vínculo o más bien a la falta del vínculo afectivo que hoy existe entre generaciones de hijos y padres con independencia del factor económico, estableciéndose en situación de abundancia o escasez de estos recursos. Tal como expresa la docente del caso 2 *“creo que todos los colegios municipales, son colegios vulnerables [e] incluyendo los particulares-subsuccionados y todo lo demás, [...], todos los niños están vulnerables, de distintos estratos sociales, [...] los estratos altos con los bajos se unen, se toman de la mano por atrás”* (C2).

## 2. En torno de las diferencias

### *La orientación del cambio*

Tal como se mencionó anteriormente, la principal diferencia surge desde un cambio hacia la estructuración normativa, y en el otro caso hacia el agenciamiento propio.

La mirada de la **estructura** tiene carácter colectivo-holístico, y se sustenta en la premisa que las personas son moldeadas de manera unilateral por la sociedad. Aquí lo que permanece subsumido es el agenciamiento y la capacidad transformadora de los individuos bajo la fuerza de



los patrones sociales, como son las *costumbres*<sup>2</sup>, las instituciones, y todos aquellos presupuestos tácitos de una sociedad como hechos independientes de las voluntades individuales. Dichos patrones no constituyen para los estructuralistas meras abstracciones aisladas, sino que efectivamente existen de manera externa e independiente a los sujetos que los ponen en ejercicio. La epistemología de base es que los fenómenos sociales son una realidad *sui generis*, siendo la sociedad de un nivel distinto y a la vez superior de los individuos que la componen (Archer, 2009).

La mirada de la **acción**, por el contrario, es de carácter individualista, cuyo fundamento es que el individuo existe en el mundo real de manera definitiva, y lo demás son relaciones interpersonales. De este modo, si las interrelaciones son propiedades individuales, ellas no pueden, por tanto, referirse a otra cosa sino a personas concretas. La ascendencia según este enfoque reside en que la sociedad se vendría a comprender a partir de los individuos y sus fuerzas, en otras palabras, la sociedad sería consecuencia de lo humano, pero como un agregado de las consecuencias de las actividades individuales. Bajo esta mirada, entonces, no habría ninguna tendencia social que no pueda modificarse si los individuos quieren transformarla. Así es como el contexto social y cultural se reduce a otros individuos y a su voluntad para reproducir y/o cambiar su existencia.

La conflación de Archer, puede ser analogada a la tensión entre el **discurso objetivista** y **discurso subjetivista**.

El problema del **objetivismo**, según Bourdieu, es que en la reificación de abstracciones, se le atribuye a las prácticas sociales “un poder realmente capaz de determinarlas”. En otras palabras, trata a sus construcciones “como a entidades dotadas de una eficacia social, capaz de constreñir directamente las prácticas”. De este modo, la hegemonía de la estructura “evoca la lógica del *modelo* y la *norma*”<sup>3</sup> (Bourdieu, 2010, p.63-64) afirmándose en “la universalidad y eternidad de las categorías lógicas que rigen la actividad inconsciente del espíritu” (ibíd., p. 68).

El **subjetivismo**, en cambio, revaloriza el libre fundamento de las emociones y de las voliciones individuales, y dotando “a todos los sujetos con los que acepta identificarse [...] de su propia experiencia vivida de sujeto puro, sin ataduras ni raíces” (ibíd., p. 74). Es así como el acento recae en la experiencia de cada persona, al igual que en sus “fines futuros del proyecto y de la acción intencional” siempre individuales (ibíd., p. 75).

Las diferencias acerca de la dirección del cambio, dado los posicionamientos de las docentes, en la estructura (objetivismo) o en la acción (subjetivismo), generan a su vez implicancias en los enfoques epistemológicos y metodológicos que surgen en la construcción del otro.

<sup>2</sup> Cursivas son de la autora.

<sup>3</sup> Cursivas son del autor.



### 3. Enfoques presentes en cada uno de los casos

#### **a) Entre un liberalismo libertario y un liberalismo igualitario/ entre un educar para asimilar y un educar para igualar**

El caso 1, de la denominada escuela inclusiva desde la política pública, podemos interpretarlo desde los enfoques **liberales universalistas**, lo que se refleja básicamente en la mirada de la profesora: *“todo aquí es para todos igual, no hay diferencias”* (C1). Desde los discursos y acciones que emergen en este caso, aparece la idea de una razón universal, válidas para todo tiempo y lugar, no siendo fundamental el sujeto situado. A modo de ejemplo, *“los inmigrantes están en esa escuela... y los niños [son] tratados igual, rubios, morenos”* (H4), asimismo, *“el inglés era para todos”* (H4), sustentándose en convicciones universales tales como la dignidad del individuo, y la noción de derechos básicos individuales, como una dimensión moral e individualista. El hincapié está en el resguardo de los derechos individuales de las personas y surge preocupación cuando estas garantías individuales no están funcionando.

Dentro de las vertientes liberales universalistas, nos parece que este caso, hay elementos que responden más bien a un **liberalismo libertario**, aun cuando podemos encontrar algunas orientaciones hacia un **liberalismo igualitario**. Desde la corriente del liberalismo libertario, se afirma que la única forma de tratar a los seres humanos como iguales es dejando de lado sus diferencias, para otorgar a través de leyes universales, una igual consideración hacia todos (Navarrete, 2006). En este caso se ve reflejada una educación igual para todos, en la cual todos los estudiantes deben ser tratados de la misma forma y recibir la misma educación. Desde aquí no es casual que en la construcción del otro étnico haya tendencias a diluir, omitiendo casi por completo la diferencia en torno a la pertenencia a pueblo originario, salvo cuando esta no está lo suficientemente diluida, y por lo tanto emerge, como en el caso de unos de los niños de origen mapuche *“[quien] hasta tiene el olor, él duerme con perros, [y es] lo más notorio en interculturalidad [...] y él así lo nota también”* (H4). Aquí ya no es posible diluir la diferencia, pareciera que no hay otra alternativa que reconocerla, pero se lo hace desde un juicio de valor, que resulta *“paradójicamente homogeneizante”* (Taylor, 1993, p. 98).

En este mismo caso, emergen algunos elementos, los cuales, desde el enfoque liberal universalista, podrían mostrar una tendencia marcada por las políticas públicas, hacia un **liberalismo igualitario**. Algunos de estos elementos se visualizan en la construcción del otro cognitivo, cuando se intenta asegurar que puedan acceder a una educación que es planteada de manera universal, consiguiendo como producto esperado los cánones que han sido considerados como estándares de calidad, con metas que apuntan a resultados académicos.

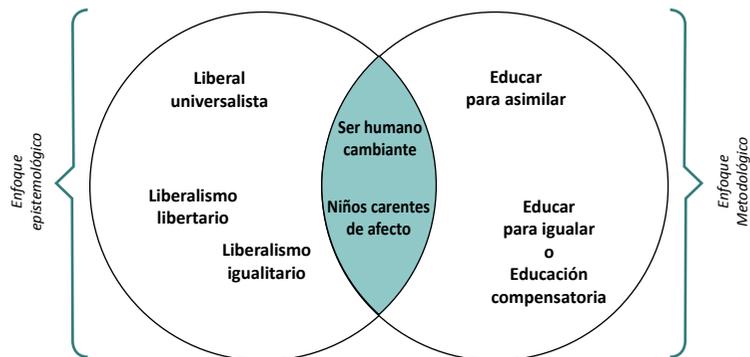
De acuerdo con las categorías planteadas por García Castaño y colaboradores (1993) y aquellas planteadas por Dietz (2003), el enfoque que emerge principalmente desde el análisis de este caso es el de **educar para asimilar**, es decir, que promueve un proceso unidireccional de adaptación hacia los cánones hegemónicos. La estrategia consiste básicamente en insistir en que



todos los niños son iguales, poniéndose tal énfasis en la igualdad que se invisibiliza la diferencia, ofreciéndose actuaciones pedagógicas iguales para situaciones que en realidad son distintas.

Tal como se planteó anteriormente, también hay algunos elementos que emergen más ligados a un liberalismo igualitario, los cuales, en términos de modelos educativos, podremos homologar a aquel denominado por Dietz (2003), como **educar para igualar o de educación compensatoria**, estando a la base la idea de que aquellas personas que no pueden acceder a la cultura dominante quedan automáticamente discriminadas. Por lo tanto, la educación debe corregir esas desigualdades, y permitir que todos accedan a la cultura dominante. Desde aquí emerge la mirada a la diferencia, construida como carencia, como falta, enfatizando los déficits y los límites. Ejemplo de ello es la alusión a niveles de aprendizaje y su respectiva distribución espacial, donde establece a los “pegados” (C1), que son “a los que tienen que ayudar”, al centro, está el nivel intermedio, que son “niños que saben, pero todavía no vuelan” y por último, “todos los de allá [que] vuelan solos” (C1). Emerge aquí lo planteado por Foucault (2000) en términos de par normal/anormal, buscando ordenar a los sujetos, donde lo anormal debe ser controlado y corregido, y desde allí el propósito que hemos categorizado como de “civilizador”.

**Ilustración 3.** Síntesis caso 1 con foco en inclusión



Fuente: elaboración propia.

***b) Entre la distribución y el reconocimiento; equilibrio entre la igualdad y la diferencia / desde educar para tolerar y desde el pluralismo cultural***

En el caso 2, escuela, con proyecto de interculturalidad desde las políticas públicas, emergen elementos que pueden ser entendidos desde los denominados **enfoques integrados entre la distribución y el reconocimiento** (Fraser, 2006), y el **equilibrio entre la igualdad y la diferencia**, a través del intento de respuesta a esta tensión desde Touraine (2000).



Desde el enfoque de Fraser, se plantea que el concepto de justicia exige tanto políticas de redistribución como de reconocimiento, apuntando las primeras a reivindicaciones de igualdad social, y las segundas a reivindicaciones en torno a reconocimiento de la diferencia. De acuerdo con los elementos surgidos en este caso de estudio, pareciera que podemos encontrar algo de este pensamiento. La opción tomada por la docente de trabajar con niños de sectores de pobreza económica es asumida como un diferencial de injusticia, al cual ella quiere contribuir intentando abolir estas diferencias, a partir de otorgarles herramientas a los alumnos para su propio empoderamiento, abriendo un camino para “deconstruir” los términos en que se elabora actualmente la diferencia surgida desde el contexto de pobreza económica. En ese sentido, se comprenden frases como: *“se trata de que estos niños salgan adelante [...] “que estos niños el día de mañana tengan la posibilidad de ser parte de la sociedad”* (C2). También podríamos interpretar elementos surgidos desde este caso, con las políticas de reconocimiento, en tanto emergen discursos y acciones ligadas a la reevaluación ascendente de identidades no respetadas, reconocimiento y valoración positiva de la diversidad, como también transformación de los patrones de representación, y comunicación, como en el caso del pueblo Mapuche, quienes *“eran los dueños de estas tierras”* y *“valientes”* en relación con los españoles conquistadores *“delincuentes, ladrones, asesinos que estaban en la cárcel”* (C2).

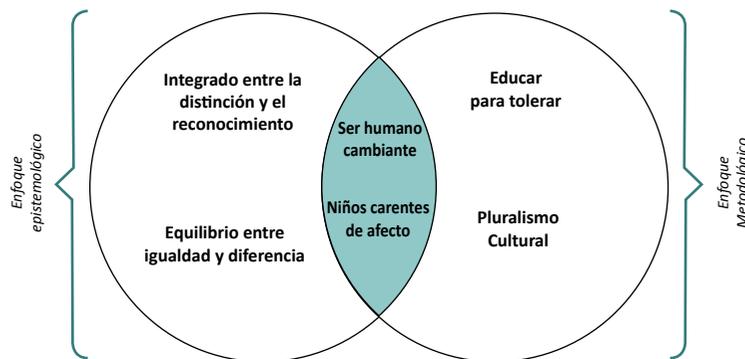
Reflexionando a partir de Touraine (2000) podríamos coincidir que, en este caso, se hace una crítica a la imposición de los enfoques homogéneos, que focalizan en una globalización mundial, ignorando las diversidades. En ese sentido, la hablante defiende que *“siempre está la diversidad”* (C2), todos *“somos distintos, tenemos distintos ritmos de aprendizaje, distintos ritmos de emociones, tenemos distintas vivencias personales, porque cada uno vive en mundos distintos, en un lugar distinto”* (C2). En este caso, pareciera querer encontrarse una respuesta *“a lo Touraine (2000),”* mediando significados, mediando trascendencias que vayan más allá de la razón instrumental. Se refleja en este caso el deseo desde el discurso y el análisis de las interacciones, de combinar la igualdad y la diferencia, en cada proyecto de vida individual y colectiva.

En relación con las tipologías planteadas por García Castaño y colaboradores (1997) y Dietz (2003), en este caso podríamos encontrar elementos que se mueven entre el denominado **educar para tolerar**, el **conocimiento de la diferencia**, y el **pluralismo cultural**. Dentro de la tipología del educar para tolerar, en este caso de estudio encontramos la necesidad de una educación que sensibilice acerca del valor de las diferencias, considerándolo un enriquecimiento para todos. Se pretende fomentar desde este modelo, el *“respeto intercultural y la diferencia”* (Díaz-Aguado, 1995, p. 169), mediante el *“desarrollo de la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana”* (Merino y Muñoz, 1995, p. 143). En este caso, volvemos a citar expresiones de esta docente: *“de repente se enojan, se pelean, se dicen cosas, [pero] después cuando vuelven todos tomo el tema, [...] y se conversa”* (C2), *“si hay alguna discusión la conversamos, se debaten aquí las peleas... no es que pasó y ándate a la oficina, no, aquí se debaten las peleas y se solucionan”* (C2).



Encontramos también elementos que nos remiten a la tipología definida como pluralismo cultural, ya que hay resistencia a aceptar las prácticas de aculturación y asimilación. No solamente hay una tendencia por parte de esta docente a sensibilizar acerca de las diferencias étnicas, sino a ayudar a preservar esas diferencias.

**Ilustración 4.** Síntesis caso 2 con foco en interculturalidad



Fuente: elaboración propia.

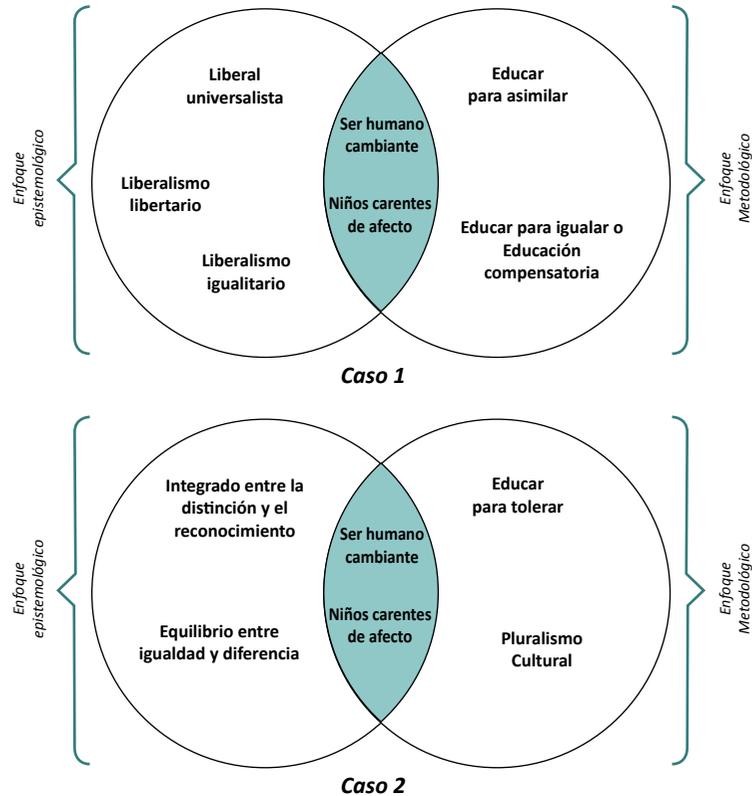
Considerando este análisis, podemos entonces concluir que los casos de educación inclusiva y de educación intercultural se sostendrían en enfoques diferentes: el primero de ellos transitando entre un liberalismo libertario y un liberalismo igualitario, configurándose en lo educativo en discursos que se mueven entre un educar para asimilar y un educar para igualar; el segundo caso, más bien sostenido en lo que serían los enfoques integrados, entre la redistribución y el reconocimiento, entre la igualdad y la diferencia, manifestándose en discursos que transitan entre los modelos de educar para tolerar y el pluralismo cultural (Ver ilustración 5).

Los discursos no responden a distintas diferencias con las que se enfrentan en la sala de clases, en estos casos, diferencias cognitivas y étnicas, sino que se sustentan en las creencias de cada una de las docentes, que las hace situarse en epistemologías diferentes.

Es así como en el **escenario 1**, con foco en educación inclusiva, la docente transita entre elementos de un liberalismo libertario y de un liberalismo igualitario, generando interacciones pedagógicas que se mueven entre un educar para asimilar y un educar para igualar, transversalizándose esto, tanto a las diferencias cognitivas como étnicas. No es casual entonces que en este caso nos encontremos con una construcción del otro cognitivo como étnico caracterizada por un etiquetaje individualizado, identificándolo como algo que escapa a la norma, el cual se intenta, por lo tanto, camuflar y diluir. Podríamos identificar este caso, con la tercera estrategia planteada por Foucault (2000) en torno a la normalidad, relativa a la normalización de una sociedad dentro de un contexto de racionalidad moderna que legitima una



**Ilustración 5.** Síntesis enfoque epistemológico y metodológico en caso 1 y caso 2



Fuente: elaboración propia.

única forma de ser y estar en el mundo: la normal, definida como “hombre blanco, productivo, adulto, con determinadas medidas corporales” (Zutti6n y S6nchez, 2009 en Rosato y Angelino, 2009, p. 186), gener6ndose una serie de pr6cticas normalizadoras que funcionan para garantizar su materializaci6n.

Este escenario, marcado por el desaf6o de la docente de trabajar por el “*todos somos iguales*” (C1), aplasta las diferencias, independiente de cuales estas sean. La igualdad de oportunidades se confunde con la homogeneidad, inhibi6ndose las singularidades, y se genera el “efecto homogeneizador de las pedagog6as igualitarias” (Vogliotti, 2007, pp. 84-94). En ese sentido, el escenario se mueve entre un trato igualitario hacia los que son diversos y hacia la superaci6n de las diferencias que son visualizadas como desventajas para poder incorporarse a la cultura dominante, es decir, borrar las diferencias y superarlas (Dussel y Southwell, 2004). No es raro que las categor6as que emergen, independiente de si la mirada est6 puesta en el otro cognitivo o en el otro 6tnico, sean categor6as tales como: patol6gico individualizado/nominal individualizado/ camuflar/ diluir/ civilizar/ foco en resultados acad6micos. Pareciera, entonces, y tal como lo plantea Jacobo (2012), que “la idea de integraci6n implica expulsar todas las cosas



de su negatividad, es como una cirugía estética de la acción, por medio de la cirugía se elimina todo lo negativo y se tiende a la consecución de un ideal, se trata de eliminar o quitar todo lo negativo, lo contradictorio, la alteridad. Se trata de producir un modelo fáctico del hacer” (p. 37). Se reafirma lo planteado por Infante (2010), en el sentido que los discursos acerca de la inclusión no siempre han podido desligarse de su origen, radicado en una tradición positivista de la educación especial, y no necesariamente han asumido una perspectiva que abrace los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos socialmente marginados, generándose, independientemente de la diferencia con que se trate, un modelo más ligado al educar para asimilar o al educar para igualar.

El **escenario 2** se sitúa entre los enfoques integrados entre la igualdad y la diferencia, moviéndose entre un educar para tolerar y un pluralismo cultural. Desde estas posiciones es que se construye al otro transversalizándose estas, tanto en el otro cognitivo como en el otro con diferencia étnica, sustentándose ambos casos en un concepto de justicia que implica igualdad de oportunidades, considerando justamente las características propias de cada individuo. De allí la importancia del empoderamiento para el otro cognitivo, que se entiende desde una construcción social y, por lo tanto, hay que visibilizarlo para poder accionar para su empoderamiento como también entender al otro étnico, desde una identidad comunitaria que es menester valorar.

Desde estos sustentos es que la mirada está puesta en entender que siempre hay otro, puesto que al decir de la propia docente *“cada ser humano es único e irreplicable, por lo tanto, desde ahí somos distintos”* (C2). A diferencia del primer caso, estos Otros (los alumnos) no son vistos en relación con un Nosotros, y por tanto no emerge una ideología de la normalidad ni construcciones discursivas acerca de lo normal, sino identidades que son diversas. La construcción del otro, en ese caso, ya no es por ausencia o carencia, sino por una necesidad distinta. En palabras de Rosato y Vain (2005), *“la otredad ya no es inmadurez de la propia humanidad, sino la presencia distinta de esa humanidad”* (p. 59).

Este escenario, nos aproxima de mejor manera, o *“nos abre mejor la puerta”*, a lo que Leiva (2010) ha planteado como una escuela intercultural inclusiva y una escuela inclusiva intercultural, entendiendo que estas suponen *“diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición”* (Fornet-Betancourt, 2006, p. 12).

Este caso, que introduce la variable de educación intercultural a través de la incorporación del taller de educación bilingüe, se aproxima más al modelo planteado por Dietz (2003) al educar para tolerar, y al pluralismo cultural, y en ese sentido, como lo plantea Gimeno Sacristán (2002), articula una relación de mayor justicia social para todos y todas, mayores posibilidades de desarrollo libre y autónomo para el alumnado y una escuela más innovadora y democrática.



## ● Conclusiones y proyecciones

Una primera conclusión que emerge de este estudio es el hecho que la construcción del otro pareciera no depender de las características propias de ese otro, sino más bien de las posturas de las docentes con respecto a la diversidad en general y, por tanto, de su mayor o menor acercamiento a los modelos de normalidad/ anormalidad sustentados desde las culturas hegemónicas dominantes. Este podría ser un interesante elemento a seguir estudiando, para ser considerado en las políticas públicas orientadas a la diversidad e inclusión, las cuales, dados sus marcos legales vigentes pueden desarrollarse contradictoriamente con lo que sustentan en sus discursos, e ir marcando una ideología de la normalidad, que luego puede verse reflejada en la construcción del otro que van generando los docentes en sus aulas.

En términos de la formación docente es menester seguir indagando sobre este elemento, puesto que si bien cada diferencia tiene su especificidad y requiere ser considerada en sí misma, la formación especializada en las características propias de cada una de las diversidades con que nos encontramos en la sala de clases puede conllevar a una súper especialización que subyugue la comprensión de las diversidades como componentes propios de todos los seres humanos. Esta conclusión nos permite acordar con Espinosa (2012) que “mientras la diversidad se siga considerando como característica de conglomerados específicos no será posible que exista una política educativa global que responda realmente a las necesidades educativas actuales” (p.147).

Los resultados emanados de este estudio nos permiten concluir que, si bien en ambas aulas se trabaja con diversidad cognitiva y étnica, es en el caso del docente perteneciente a la escuela con foco de política pública en interculturalidad, desde la cual emerge una construcción del Otro menos apegada a la ideología de la normalidad, generándose mayores equilibrios entre la igualdad y la diferencia. Tal como lo plantearía Flecha (1994), se trata de la “igualdad para vivir y diversidad para convivir” (p. 187), o desde la perspectiva de Freire (1997), la “unidad en la diversidad”. Es desde este caso con foco en interculturalidad, desde el cual emergen más elementos para una educación en y para la diversidad, con mayor aproximación a una teoría crítica de la educación (Flecha, 1994; Giroux y Flecha, 1994; Freire, 1997).

Sin embargo, la construcción que emerge desde el caso perteneciente a la escuela sin foco en interculturalidad, queda apegado a la tradición de la normalidad/anormalidad, desde la educación especial, y pareciera entonces, tal como lo plantean Infante (2010) y Matus, Vizcarra y Rosario (2010), se genera un sistema de razonamiento sobre la diferencia, que opera tal como lo vimos en este caso, con categorías de sujetos, con emisión de juicios normalizadores, focalizando más hacia una gestión de los sujetos entendidos como vulnerables y diferentes, más que al compromiso con la diferencia.

A partir de estos casos de estudio, concluiríamos que la educación con foco en interculturalidad genera un mejor acercamiento hacia la diversidad y por lo tanto, en términos de proyecciones, sería altamente valioso el acercamiento a ella, tanto desde la formación de profesores como



desde los docentes en servicio, como una forma de comprender y trabajar con más apertura hacia la diversidad. Concordaremos con Sales (2003), en que la “educación intercultural integra los fines comunes de la inclusión y la interculturalidad” (p. 3).

Cabe también en estas conclusiones plantearse acerca de la denominación de educación inclusiva y de educación intercultural, ligada la primera en la tradición de nuestro país a las necesidades educativas especiales, provenientes del campo de la educación especial y la segunda a los alumnos pertenecientes a pueblos originarios o migrantes de otras culturas. El término inclusión, según el Diccionario de la Real Academia Española (2015) remite a “poner una cosa dentro de otra, o dentro de sus límites”; “comprender un número menor en otro mayor, o una parte en su todo”. El mismo nombre de educación inclusiva remite entonces a un modelo asimilacionista, desde una hegemonía dominante. Sin embargo, desde la educación intercultural, y considerando el análisis de Devalle de Rendo y Vega (2006), “el prefijo inter destaca la connotación de interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad” (p. 33). Si estamos por un modelo educativo, tal como lo plantean Sales y García (1997), que “propicie el enriquecimiento de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad” (p. 46), pareciera ser que la educación intercultural nos abre las puertas de mejor manera a ello y puede llegar a constituirse en un buen referente para la educación denominada inclusiva, que surge desde la educación especial.

Concluimos desde este estudio, que la educación intercultural nos da una mejor aproximación a educar en y para la diversidad, pero debiéramos seguir sustentando que la diversidad no puede ser considerada como característica de conglomerados específicos, sino que debe responder a una política educativa global, a la cual no sería entonces necesario agregarle adjetivos.

## ● Referencias

- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: El enfoque morfogenético*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Baquero, R. (2002). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 9, 1-18.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diferencia en la era global*. Buenos Aires: Katz editores.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CEPAL (2004). Entender la pobreza desde la perspectiva de género, en *Serie Mujer y Desarrollo*, Nº 52. UNIFEM. República de Italia. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/14795/lcl2063e.pdf>
- Colom, F. (2005). La gestión política de la diversidad etnocultural. ¿Qué modelo de integración?, en De Puellas, M. (coord.) *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Devalle de Rendo, A., y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.



- Díaz-Aguado, M. J. (1995). Educación Intercultural y Desarrollo de la Tolerancia. *Revista de Pedagogía*, 307, 163-183.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación Antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 7 (4), 1-11.
- Dussel, I., y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El monitor de la educación*, 1 (1), 26-31.
- Espinosa, K. (2012). La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual. *Perfiles Educativos*, 136 (34). 138-148.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.
- Flecha, R. (1994). El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica. En Giroux, H, y Flecha, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Rource Editorial.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La Interculturalidad a Prueba*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: Morata.
- Fundación Sol (2011). El Desalojo de la Educación Pública. *Fundación Sol*. Recuperado de: <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2011/12/Ideas-1-Institucionalidad-y-Desarrollo.pdf>
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual”, en Canales, M. (ed). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona: Gedisa
- García Castaño, F.J., Pulidos, R., y Montes, A. (1997). La Educación Multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural: *Revista de Educación*, 13, (1), 223-256.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, (1). 52-55
- Giroux, H., y Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Goetz, J.P., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México.: Mac Graw-Hill.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 287-298.
- Irarrázaval, I., y Morandé, M.A. (2007). Cultura mapuche: entre la pertenencia étnica y la integración nacional. *Estudios Públicos*, 105, 37-59.
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Argentina: Noveduc.
- Leiner, M., Theresa Villanos, M., Puertas, H., Peinado, J., Ávila, C., & Dwivedi, A. (2015). The emotional and behavioral problems of children exposed to poverty and/or collective violence in communities at the Mexico-United States border: A comparative study. *Salud Mental*, 38 (2), 95-102.



- Leiva, J. J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20 (35). 149-182.
- Maikut, P., y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Matus, L., Vizcarra, H., y del Rosario, M. (2010). FONDECYT Regular N° 1100399: "Visibilización de las construcciones discursivas de la inclusión y la exclusión: un camino hacia políticas y prácticas inclusivas. Recuperado de: <http://ri.conicyt.cl/575/article-37359.html>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigación Social*, 13 (8), 279-299.
- Merino, J., y Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista de la Educación*, 307, 127-162
- MINEDUC (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad. Santiago.
- MINEDUC (2009). Orientaciones Técnicas para la Evaluación Diagnóstica de estudiantes que presentan NEE asociadas a discapacidad intelectual. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2011). Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_contenido=13989&id\\_portal=28&id\\_seccion=351](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=13989&id_portal=28&id_seccion=351)
- Morín, E. (2003). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'université. Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires. Recuperado de: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12c1.htm>
- Navarrete, J. (2006). *Liberales y Comunitaristas*. Santiago: Universidad Bolivariana S.A.
- RAE (2015). *Diccionario de la lengua española* es la obra de referencia de la Academia. Vigésimo tercera versión. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Rogoff, B. y Chavajay, P. (2004). Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica. *Educación y Pedagogía*, 16, 121-159.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del Pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosato, A. y Angelino, M.A. (Coord.) (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Argentina: Novedades Educativas.
- Rosato, A. y Vain, P. (Coord.) (2005). *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Argentina: Novedades Educativas.
- Sales, A. (2003): Aprendizaje cooperativo y educación intercultural, en A. Sales Ciges (coord) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*, Castelló, UJI Col·lecció educació.
- Sales, C., y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Skliar, C. (1999). A intervencao é a exclusao da alteridade 'deficiente' a partir dos significados de normalidade. *Educacao & Realidade*, 24 (2). 15-32
- Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005). *La intimidad y la alteridad (experiencias con la palabra)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Argentina: Novedades Educativas.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect?. *Educational Review*, 53, 113-123.



- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona, en Lopez, J. (Ed.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Taylor, Ch. (1993). *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México: FCE.
- Touraine, A. (2000) *¿Podremos vivir Juntos? Iguales y Diferentes*. Colombia: FCE.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Ediciones UNESCO/Ministry of Education of Spain.
- UNESCO (2003). *Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar: Autor. Recuperado de: [http://unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_eng.shtml](http://unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml)
- UNESCO/LLECE (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Ediciones UNESCO.
- Villalta, M., Martinic S., & Guzmán M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, (51), 1137-1158.
- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Praxis*, 11, (1). 84-94.