

NUEVOS CONCEPTOS

Nuevos conceptos, viejas representaciones: el reto de de-construir la normalidad

Claudia Díaz Flores

Resumen

La creciente demanda social por un sistema educativo que potencie la equidad social, nos interpela a abrirnos al diálogo y discusión acerca del concepto de diversidad y las representaciones que social y políticamente hemos construido tras ella. De esta forma, preguntas como ¿qué entendemos por diversidad? ¿Quiénes son los diversos? ¿Por qué la diversidad debe ser atendida? o ¿cuáles son las lógicas que sustentan las comprensiones de diversidad como sinónimo de anormalidad?, se posicionan como un imperativo ético ineludible para quienes significamos nuestro rol pedagógico como un espacio de transformación social.

Palabras clave: Diversidad - Representaciones - Educación - Normalidad/Anormalidad - Integración/Exclusión.

Summary

The growing social demand for an education system that strengthens social equality raises the need for dialogue and discussion towards the concept of diversity as well as the social and politics ideas that we have constructed thereof. Therefore, questions such as What do we understand for diversity?, Who are those that have to be considered different?, Why diversity must be addressed?, Or what is the logic behind the understanding of diversity as a synonym of abnormality? arise as an unavoidable ethical imperative for us who understand our pedagogical role as a space for social transformation to take place.

Keywords: Diversity - Representations - Education - Normality / Abnormality - Integration / Exclusion

Introducción

Parece ser que el fenómeno educativo plantea grandes e innumerables desafíos a todos los actores que en él participan. Familias, estudiantes, docentes, directivos, Estado, etc., son interpelados a responder, desde sus respectivas tribunas, al urgente llamado a mejorar la calidad de la educación que se imparte en el país.

Este llamado refleja la demanda social por mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos y ciudadanas, en términos de asegurar oportunidades de progreso y crecimiento para todos y todas, desde sus condiciones y características particulares de existencia.

La reforma educativa, impulsada por los gobiernos de la Concertación a partir de 1990, reconoce esta realidad y recoge la idea de equidad como uno de sus pilares, desde la comprensión que cualquier mejora en el ámbito educativo debe ser extensible a todos los ciudadanos. Sin embargo, la implementación de las acciones reformadoras no da cuenta de logros importantes en este sentido.

El sistema educativo nacional no ha sido capaz de demostrar que 12 años de escolaridad posibilitan, de manera real y efectiva, la movilidad social y cultural de las nuevas generaciones. En contraposición a ello, nos encontramos con una escuela que fragmenta cada vez más las posibilidades de acceder al capital cultural y académico que socialmente hemos definido como válido y necesario, reproduciendo cadenas de exclusión e inequidad.

Los conocidos y negativos análisis que aparecen con cada entrega de resultados de las pruebas de medición nacional –SIMCE y PSU– corroboran, año tras año, las grandes debilidades del sistema.

Desde hace décadas, los resultados del SIMCE muestran que el sistema escolar, especialmente la educación municipal, no ha logrado potenciar el desarrollo de las habilidades básicas necesarias para acceder y progresar en el currículum oficial. Por su parte, los resultados de la PSU evidencian que el desarrollo de competencias necesarias para acceder a la educación superior es considerablemente más bajo en estudiantes provenientes de colegios y liceos municipalizados y subvencionados.

Esta situación es refrendada por el Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe del año 2006, al establecer que la deficiente calidad de la educación secundaria origina diferencias de capital cultural, social y académico, especialmente en estudiantes provenientes de los quintiles de menores ingresos, posicionándolos en una situación de desventaja en lo que respecta a ingreso y posibilidades de éxito académico en educación superior.

Esto, no solo da cuenta de la inequidad social sino, también, de la inequidad intelectual que se produce y reproduce en todos los niveles del sistema educativo.

Por ello, el desafío de ofrecer una educación de calidad, democrática, que asegure el acceso a posibilidades de participación social a todos sus miembros, se configura como la mayor y más urgente tarea exigida.

Si comprendemos el concepto de *calidad* educativa, como aquella que considera no solo las demandas y expectativas sociales, sino que también las demandas y expectativas de los estudiantes¹, es imperativo que las instituciones de educación formal acojan y respondan a las distintas necesidades de la población estudiantil.

Ello implica, fundamentalmente, una actitud de vigilancia de los paradigmas que sostienen nuestras comprensiones y representaciones en torno al valor de las diferencias, distanciándonos de las posturas más tradicionales que insisten en su eliminación para mejorar la calidad de la enseñanza, y acercándonos a los modelos sociales, que consideran la pluralidad como fuente de enriquecimiento y crecimiento cultural.²

Es en este contexto donde el concepto de diversidad adquiere protagonismo, pues se posiciona como una nueva demanda social y pedagógica: configurar una sociedad respetuosa y validadora de la diversidad humana, y por tanto, construir un sistema educativo coherente con esos valores; un sistema educativo que asegure no sólo el acceso sino también, las posibilidades de progreso a todos sus estudiantes, *desde y con* sus características particulares y *no contra* ellas.

Esta demanda se relaciona no solo con la necesidad de asegurar el acceso democrático, justo e igualitario, al conocimiento y capital cultural socialmente valorado; nos interpela a revisar las representaciones construidas sobre aquellos “otros” considerados “diversos” y las lógicas de poder y control social que subyacen a esas representaciones.

Ese es, desde esta perspectiva, el gran reto para la educación de hoy.

La diversidad como discurso y práctica social

El concepto de diversidad es un concepto polisémico, que nos lleva a un amplio espectro de concepciones, tan variadas como las racionalidades y posicionamientos teóricos que hay tras de sí.

Tal vez, un punto común sea el que generalmente se le asocia a la idea de lo diferente, lo particular, lo distintivo. Generalmente, se comprende como una condición de los sujetos (y los sistemas sociales que conforman) que les permite reconocerse como distinto de otro; lo que es valorado, al menos discursivamente, como positivo.

¹ Para profundizar en el concepto de calidad propuesto, se sugiere revisar a Tobón, Rial, Carretero y García (2006). Competencias, calidad y educación superior. Colección Alma Mater. Bogotá.

² En palabras de Marchesi, este distanciamiento implica transitar desde una ideología liberal hacia ideologías de orden pluralista e igualitario.

Una definición interesante de este concepto plantea la autora Rita Figueiredo, al determinar que la diversidad es el conjunto de diferencias y semejanzas a través de las cuales nos conformamos como sujetos.³

Desde su perspectiva, aquello que nos diferencia de otros, posibilita la construcción de nuestro sentido de identidad, y aquello que nos asemeja, nos permite construir el sentido de pertenencia.

“La diversidad se hace presente en todos los niveles, desde el individual hasta el social. Ella es formada por el conjunto de las singularidades, mas también de semejanzas, que unen el tejido social.” (Dos Santos, 2003:03)

Reconocida como un valor, la diversidad se ha posicionado en los discursos políticos, religiosos, económicos, sociales, y educativos, con un sospechoso matiz de consenso general. Declaraciones internacionales, convenciones, leyes, decretos y políticas públicas en diferentes ámbitos, reflejan este acuerdo e intentan resguardar la protección de este “patrimonio de la humanidad”, como ha sido declarado por la UNESCO.

En el caso de nuestro país, la Política de Educación Especial declara, como uno de sus principios, que “*la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas*” (MINEDUC, 2005: 43), relevando su valor en el campo de la educación y reconociendo la necesidad de transformar el sistema escolar, y la sociedad, en un espacio democrático, integrador y justo.

Sin embargo, una mirada reflexiva, profunda y crítica de los procesos de reconocimiento de la diversidad—especialmente en el ámbito educativo— permite develar que las racionalidades subyacentes la asocian a unas características “poco deseables”, que presentan “algunos” sujetos y que los posicionan fuera de los límites de lo que cultural y políticamente hemos construido como norma.

La idea de normalidad, comprendida como un estado, como una condición, otorga a los sujetos la categoría de “normal” y su consiguiente certificado de “perteneciente” a un determinado grupo y espacio social.

Poseer la calidad de normal exige adaptarse a lo que, en un contexto particular, se establece como norma y la condición de normalidad connota la presencia de atributos positivos, deseables, esperados, que hacen a un sujeto merecedor de un potencial espacio de pertenencia.

Por su parte, la anormalidad es comprendida como ausencia de normalidad. Es un constructo que permite clasificar a todos aquellos sujetos que presentan rasgos que transgreden y agreden la idea de lo común, lo típico y adecuado; que perturban y atentan contra la supuesta estabilidad desprendida de la fantasía de lo único, lo igual y uniforme.

Así, la diversidad—ya no como discurso, sino como práctica social—se transforma en la designación y acción sobre un otro *diferente, alterado, desviado...* sobre un *otro diverso*.

³ Para profundizar en estos planteamientos, se sugiere revisar: Figueiredo, R. (2002), “Políticas organizativas y curriculares, educación inclusiva y formación de profesores”. Ed. Alternativa, Brasil.

En este binomio normal/anormal, la diversidad es comprendida como sinónimo de anormalidad (de atípico y extra-normativo) y se aleja, por tanto, del valor que discursivamente le es atribuido.

“Somos en la unicidad de lo humano, donde no tiene cabida el adjetivo “diverso o diversos”, pues ello nos convertiría en adversos de la identidad individual humana... el monstruo que reafirma nuestra normalidad, ahora se ha convertido en el diverso” (Manosalva y Tapia, 2010: 23).

Es desde esta comprensión que se construyen “categorías de diversidad” (diversidad étnica, de género, cultural, sexual, social, etc.) bajo las cuales se clasifica a los sujetos en grupos “homogéneos de diferentes”, y se diseñan formas de intervención sobre aquellos, con el fin de reducir todo cuanto sea posible sus rasgos diferenciadores, esos que se alzan amenazantes contra nuestra pretendida identidad normal.

Desde la perspectiva de Skliar, la diversidad, comprendida como anormalidad, posibilita la separación entre “nosotros” (los normales) y los “otros” (los anormales) y fundamenta la construcción y domesticación de identidades alteradas como un mecanismo de autoafirmación de la propia naturaleza normalizada.

“Parece que hay una necesidad constante de inventar alteridad y de hacerlo para exorcizar el supuesto maleficio que los “diferentes” nos crean en tanto son vistos como una perturbación hacia nuestras propias identidades” (Skliar, 2005:24).

En esta misma lógica, Manosalva y Tapia sostienen que la relación de poder establecida con el “otro”, desde la Mismidad, es siempre una relación asimétrica; sólo eso posibilita la mantención del poder del Sí, que crece y se fortalece en la disminución y opresión del “otro”.

“El yo, sí mismo, identidad colonizadora y positivista, llena su propio Ego en la construcción de otro deficiente o un Alter anormal” (Manosalva y Tapia, 2010: 24).

Estas miradas develan que la construcción de figuras de anormalidad – y por tanto, la construcción de normalidad– responde a procesos que se dan tanto en la esfera individual como social; procesos que son política e históricamente contextualizados, y que responden a la necesidad de mantener el control y sometimiento de quienes transgreden el poder del orden y la regularidad tras la fantasía de la normalidad.

El acto de conceptualizar al otro como diferente materializa su existencia alterada y valida la necesidad de intervenir en su desviación para repositonarlo en los espacios de normalidad desde los cuales hemos construido las representaciones de nosotros y de los otros.

Por ello, la necesidad de mantener una actitud alerta y vigilante de las representaciones tras los nuevos conceptos y discursos, se relaciona con un esfuerzo que trasciende aspectos semánticos.

La necesidad de mirar críticamente lo que entendemos por diversidad (por necesidades educativas especiales, por vulnerabilidad social, por bullying, por homosexualidad, por multiculturalismo... etc.) se relaciona con el imperativo ético y político de no contribuir a la construcción de una realidad única que oprime, reduce y niega todo rastro de diferencia, toda posibilidad de ser y existir en un tiempo y un espacio propios, desde los cuales se dibujen otros nuevos e infinitos tiempos y espacios posibles.

La diversidad como práctica educativa

La escuela, como institución de educación formal, es reconocida por muchos como un espacio caracterizado por su afán homogeneizador. La tarea de reproducir y transmitir, a las nuevas generaciones, aquellos conocimientos, saberes y valores calificados como fundamentales por la cultura, potencia la configuración de un escenario de uniformidad que invisibiliza aspectos particulares de los sujetos.

Por ello, la discusión respecto a qué realidades se construyen, en la escuela, tras el concepto de diversidad, presenta mayores y más concretas evidencias.

El sistema educativo formal, pensado y construido desde la normalidad, tipifica a los sujetos en categorías excluyentes y genera procesos de segregación, explícitos y simbólicos, que reproducen hasta la saciedad situaciones de desventaja e inequidad intelectual y social.

La cultura escolar ha posicionado prácticas de clasificación de sujetos (estudiantes, profesores, familias) como una de sus características fundamentales. En la tarea simple de evocar nuestras experiencias escolares, podemos notar que los ejemplos abundan y se multiplican: comportamiento normal, aprendizaje normal, ritmos normales, intereses normales, cuerpos normales, inteligencia normal... en definitiva, *formas normales* de ser, conocer, hacer y convivir.

Así, nos es común escuchar y hablar sobre los estudiantes normales y los “otros”, los “diferentes”, los “especiales”, connotando en esa clasificación de otredad a quienes presentan características que transgreden los límites de lo que, en ese espacio, ha sido definido como norma.

Esta construcción de existencias anormales –que Skliar define como proceso de *diferencialismo*⁴– trasciende las fronteras de la escuela y sus prácticas de homogeneización y se posiciona, desde las actuales políticas educativas de “atención de la diversidad”, como la base conceptual y paradigmática que sostiene dichas prácticas.

⁴ “... que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa”.

Para profundizar en este concepto, ver: Skliar, C. (2005), Juzgar la normalidad y no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica N° 3. UAHC. Santiago, Chile.

Resulta paradójico observar que el concepto de diversidad que sustenta estas propuestas, no es más que una nueva forma de connotar a “los otros”, a los “diferentes” bajo la promesa de una idílica inclusión; no es más que un nuevo proceso de normalización, de tipificación de las legítimas diferencias que nos constituyen como seres humanos.

En nuestro país, la Política de Educación Especial (“Nuestro compromiso con la *diversidad*”), aprobada el año 2005, vuelve a reproducir la comprensión de la diversidad como sinónimo de anormalidad⁵, y establece “líneas estratégicas y acciones a realizar” que se configuran como patrones de intervención sobre esos “otros diversos”⁶; intervención centrada en aquellas características particulares que, en el espacio escolar, son significadas como dificultades y que posicionan a los estudiantes en la categoría de “diferentes” (dificultades de aprendizaje, dificultades socio-afectivas, conductuales, motoras, sensoriales, de lenguaje, etc.).

Las prácticas de “atención a la diversidad” evidencian la comprensión de las diferencias humanas como rasgos del sujeto que deben ser corregidos, borrados o, al menos, disimulados, pues ponen de manifiesto la incomplitud del “otro” y sellan la distancia de “nosotros”, materializando su pertenencia a un espacio distinto, un espacio “otro” donde es rehabilitado y atendido, desde la lógica binaria normalidad/anormalidad.

“...el llamado de atención a la diversidad es otro proceso más de diferencialismo que pone el acento en el otro, el problema en el otro, y cuya supuesta solución es la atención de ese otro o para ese otro” (Manosalva y Tapia, 2009:96).

De este modo, el propósito central –no declarado– de las políticas de “atención a la diversidad”, es el reposicionamiento de lo diferente; la identificación y control de *anormalidades* y nuevas propuestas de atención, rehabilitación y normalización de los “otros”.

La diversidad, como práctica educativa centrada en la intervención de los *diversos*, es controladora y no validadora de las legítimas diferencias que nos configuran como humanos. Lejos de ello, continúa posicionando a las diferencias como un problema educativo, como una barrera que dificulta la consecución de los fines de la educación y se transforma en un potente argumento que sustenta prácticas de exclusión tanto implícitas (la existencia de aulas de recursos dentro de las escuelas regulares, espacios de anormalidad instalados desde la disposiciones legales y validados como espacios de aprendizaje para los diferentes) como explícitas (la expulsión de estudiantes de las instituciones escolares).

En palabras de Foucault, estas disposiciones legales corresponden a mecanismos de *tecnología de anomalía humana*, aquella “*red singular de*

⁵ Los sujetos abordados por esta política son precisamente aquellos que, en el espacio escolar, son reconocidos como diferentes: los estudiantes con discapacidad (ahora llamados con “necesidades educativas especiales”) clasificados según el tipo de NEE que presentan (permanentes o transitorias)

⁶ “Atender la diversidad”, “dar respuesta a la diversidad”, “atención de personas con necesidades educativas especiales”, son frases que se repiten permanentemente en la Política Nacional de Educación Especial.

poder y saber que reúne o inviste las figuras (de anormalidad) según el mismo sistema de regularidades” (Foucault, 2001:66).

La tecnología de la anomalía humana –comprendida como un sistema de conocimiento al servicio de la normalización– pone a disposición de las sociedades una variedad de mecanismos orientados a estos fines, siendo los dispositivos jurídicos unos de los más eficaces.

De esta manera, la Política de Educación Especial, no sólo legaliza comprensiones peyorativas y opresoras acerca de la diversidad y las diferencias, además valida formas de intervención, un ámbito disciplinar, un cuerpo de conocimientos y profesionales especializados en los *problemas de los otros*.⁷

La prometida integración escolar, que se levanta como el gran objetivo de las políticas de “atención a la diversidad”, vuelve a reproducir situaciones de segregación, ahora dentro de un mismo espacio, donde se generan prácticas pedagógicas diferenciadas, a cargo de profesores diferenciados, en salas diferenciadas, con materiales diferenciados, en el contexto de un currículo diferenciado, para estudiantes diferentes.

Esto es lo que Skliar llama “inclusión excluyente” aludiendo a la creación de la *“ilusión de un territorio inclusivo... espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal”* (Skliar, 2005:26).

Estas reflexiones no pretenden desconocer la importancia de la integración social, ni muchos menos pretenden servir de argumento para la exclusión, sino más bien buscan instalar la sospecha sobre estos conceptos que aparecen como carentes de significaciones y comprensiones, descontextualizados, como lenguaje vacío que no construye realidad.

La invitación es a develar las propias representaciones en torno a lo que consideramos normal/anormal, y a reconstruir nuevas formas de comprendernos, encontrar-nos y comunicar-nos, como uno de los elementos fundamentales en el desafío de aportar al desarrollo de una escuela democrática y socialmente justa, que ofrezca reales posibilidades de transformación y desarrollo a **todos** los actores que la constituyen.

A modo de conclusión...

La diversidad comprendida como un problema, como una marca negativa que algunos sujetos presentan y que los ubican en una categoría de inferioridad, es un eficaz mecanismo para mantener situaciones de inequidad e injusticia social.

⁷ Por ello, la necesidad de mirar críticamente estos procesos no interpela sólo a los profesionales de la educación *regular*. Los profesionales ligados al ámbito de la educación especial enfrentamos un desafío aún mayor: volver la mirada a las bases desde las cuales se ha construido nuestra disciplina y, al menos, tensionar las concepciones y representaciones que han dado origen y continuidad a nuestro hacer profesional; repensando nuevas formas de ser y hacer desde la educación diferencial e instalar estos cuestionamientos en los debates educativos, como una cuestión central en la discusión acerca del mejoramiento de la educación.

Por eso, la necesidad de develar las representaciones que se producen y reproducen tras este concepto (y otros) , se configura como una demanda urgente en la discusión acerca del mejoramiento de la calidad de la educación.

Una educación de calidad no puede ni debe ser entendida como aquella que potencia las habilidades académicas de “los mejores” (característica de las actuales iniciativas en esta materia; que buscan, a través de la selección de estudiantes, de profesores y de colegios, asegurar resultados cuantitativamente exitosos).

Comprendida así, la educación no hace más que mantener lógicas de exclusión, históricamente y políticamente construidas y potenciadas, con el fin de resguardar intereses y privilegios de unos pocos.

El debate en torno a qué se entiende por diversidad y cuáles son los dispositivos y prácticas pedagógicas tras esas comprensiones, supera ampliamente aspectos meramente lingüísticos (aun cuando este solo aspecto ya es relevante si consideramos el lenguaje como constructor de realidad).

También sería una reducción asociar esta discusión solo a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad.

El debate acerca de cómo comprendemos y vivimos *la y en la* diversidad, se relaciona directamente con las estructuras políticas que sostienen nuestra sociedad y que han sido culturalmente construidas con unos fines orientados hacia la mantención del poder y control social.

Por ello, los profesores y profesoras –comprendidos como agentes de transformación social– no podemos mantenernos al margen de estas reflexiones. Mucho menos podemos aparentar una actitud de neutralidad frente a procesos que involucran tantas y tan profundas consecuencias.

En palabras de Paulo Freire, solo una educación valiente –construida por sujetos activos, concientes de la responsabilidad social y política involucrada en el rol pedagógico– permitirá germinar nuevos diálogos, nuevas miradas, nuevas comprensiones y nuevas formas de comunicación.

Pero esas nuevas formas de aproximarnos, comprendernos y significarnos, no se construyen imponiendo normativas ni disposiciones legales; tampoco se construyen cambiando los nombres a nuestras viejas y anquilosadas representaciones.

Tal vez un camino posible, sea abrirnos al diálogo, a la reflexión conciente e intencionada, aquella que nos permita cuestionar y cuestionarnos, preguntarnos, problematizarnos, acerca de aquello que construimos como lo lógico, lo regular, lo típico, lo normal. Poner, en palabras de Skliar, la sospecha sobre la normalidad y hacer de la anormalidad lo esperable y deseable.

Invertir las lógicas, invertir las preguntas, invertir las miradas; cuestionarnos cuál es la diversidad que debe ser atendida e intervenida, cuáles son los atributos que hacen a un sujeto diverso, cómo somos parte de esa diversidad que tradicionalmente hemos posicionado en los otros... tal vez ese sea el gran reto.

Ello nos exige mantener una actitud de vigilancia epistemológica que permita develar y de-construir las representaciones acerca de la norma y lo normal, y reconstruir una relación pedagógica que comprenda, valore y acoja las diferencias como una opción ética y política.

Referencias

- Dos Santos, M. (2003). *Pedagogía de la diversidad. Desafío del Mundo Contemporáneo*. Santiago, Chile. Edit. LOM.
- Figueiredo, R. (2002). *Políticas organizativas y curriculares, educación inclusiva y formación de profesores*. Brasil. Ed. Alternativa.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Manosalva, S. Tapia, C. (2009). *Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a)normal*. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica N° 7. Santiago, Chile. UAHC.
- Manosalva, S. Tapia, C. (2010). *Historia de la educación especial en Chile: un análisis socio-crítico. Núcleo Temático de Investigación Pedagogía en Educación Diferencial, Santiago, Chile. UAHC*.
- Mineduc (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago, Chile.
- Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?* En Revista Educación y Sociedad; año 23, N° 79. En: www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf
- Skliar, C. (2005). *Juzgar la normalidad y no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica N° 3. Santiago, Chile. UAHC.
- Tobón, Rial, Carretero y García (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá. Colección Alma Mater.
- Unesco (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior*.