

¿Quién es el *otro*?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile

Who is the *Other*?: An Analyze of Discourses of Diversity in Chile's Teacher Training Studies

Claudia Fernanda de la Rosa Arce

Investigadora independiente, Santiago, Chile

Resumen

Este artículo busca identificar y analizar los discursos que prevalecen en la construcción del *sujeto diverso* en la investigación sobre formación docente. Para alcanzar este objetivo, se realiza una revisión bibliográfica de artículos de investigación y reflexión sobre formación docente y diversidad en Chile. Desde una perspectiva crítica, nos interesa observar quién es el otro y cómo se lo ha concebido en los estudios revisados. Para responder estas preguntas, se realiza un análisis crítico de discurso a partir de tres conceptos que emergen de la lectura de los artículos: integración escolar, inclusión escolar e interculturalidad/educación intercultural. Adicionalmente, se hace un análisis de los discursos de diversidad que avanzan hacia una concepción del *otro* desde la exclusión y se problematizan los supuestos normativos que delimitan la construcción del sujeto diverso. Así, en primera instancia, se presentan en este artículo tres líneas teóricas que se ofrecen como tres formas posibles de pensar la diversidad, sin ser esta revisión exhaustiva ni totalizante de la temática. Luego, se presentan los aspectos metodológicos centrales del proyecto y, finalmente, se destacan y discuten los hallazgos más relevantes.

Palabras clave: formación docente, diversidad, inclusión educativa, educación intercultural, exclusión

Correspondencia a:

Claudia de la Rosa Arce
Investigadora independiente.
Correo electrónico: cfdelarosa@uc.cl
Serrano 266, Dpto. 1207, Santiago, Chile.
Proyecto Anillos en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICYT-PIA)
«Normalidad, Diferencia y Educación» SOC-1103.

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.52.2.2015.8

Abstract

This article aims to identify and analyze the prevailing discourses in the construction of 'diverse subject' in the research on teacher education. To achieve this objective, a literature review is performed on research and reflection papers about teacher education and diversity in Chile. From a critical perspective, we want to observe who the other is and how they have been conceived in the studies reviewed. To answer these questions, a critical discourse analysis is performed, based on three concepts that emerge from reading the papers: school integration, school inclusion, and interculturality/intercultural education. In addition, an analysis is also made of the discourses of diversity that approach a concept of the *other* from exclusion, and the normative assumptions that define the construction of 'diverse subject' are problematized. Thus, in first place, in this paper we present three theoretical lines offered as three possible ways of thinking about diversity, without this being a comprehensive and all-encompassing review of the subject. The central methodological aspects of the project are then presented, and, finally, the most relevant findings are highlighted and discussed.

Keywords: teacher training, diversity, educational inclusion, intercultural education, exclusion

Temáticas como la diversidad y la formación docente tienen actualmente una fuerte presencia en los discursos de educación, provocando, por medio de su articulación conceptual, el surgimiento de líneas de trabajo como la formación docente en y para la diversidad. Desde dicha línea, hay quienes establecen que, aunque es cierto que las investigaciones y contribuciones teóricas en este campo han aumentado considerablemente, la práctica formativa se muestra aún débil, recibiendo una atención marginal en los planes de estudios (Esteve, 2006, como se citó en López e Hinojosa, 2012).

Así, en los programas de formación docente que discuten temas de diversidad se encuentran aquellos que la entienden en términos de temáticas o contenidos curriculares, abordando aisladamente conceptos como *integración escolar*, *necesidades educativas especiales* y *discapacidad* (Skliar, 2007). Desde otra perspectiva, la diversidad se hace presente en las reflexiones de formación docente al entender la interculturalidad como un desafío de todo el sistema educativo, en el que antes de formar profesores se requiere formar ciudadanos conscientes de las diferencias, capaces de luchar por prácticas inclusivas (Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007).

Estas miradas de diversidad varían desde aquellas que se determinan en función de la normatividad, es decir, que instalan identidades fijas y estereotipadas de los sujetos y además estandarizan las formas posibles de integración (Almeida et al., 2010), hasta aquellas que cuestionan las distintas modalidades de representación de los otros que capturan y gobiernan las diferencias (Larrosa y Skliar, 2001). Estas últimas miradas problematizan los discursos retóricos sobre la diversidad que hacen presencia en la escuela y se trasladan a las instancias de formación docente.

Con lo expuesto anteriormente, interesa indagar qué se está entendiendo por diversidad, así como examinar los discursos sobre el *otro* emitidos desde la investigación en formación docente. A través del análisis crítico de discurso, el presente artículo pretende distanciarse de los paradigmas tradicionales para definir el *otro*, en los cuales prevalecen nociones de jerarquía, posicionándose, por tanto, desde una perspectiva crítica que evidencie las relaciones de poder presentes en lo que se está definiendo como 'diversidad', ya que tradicionalmente a los *sujetos diversos* se les ha contemplado desde marcadores de identidad hegemónicos en función de la raza, clase, cultura, capacidad, género, etc.

Este estudio se hace relevante en la medida que aporta un análisis amplio sobre las formas como se está entendiendo la diversidad, desde la relación con los *otros* en las investigaciones sobre formación docente. Se espera contribuir a la reflexión crítica de una temática, que si bien en los últimos tiempos ha tenido mayor presencia en las políticas educativas, pareciera que desde la formación docente aún no tiene gran resonancia, pues se siguen priorizando en las investigaciones aspectos como los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y el conocimiento y práctica sobre la especialidad (Cisternas, 2011).

Marco conceptual

En el ámbito de la educación, el abordaje de la diversidad varía según el paradigma teórico que se utilice o privilegie. Ciertamente, los cambios en las formas de responder a la población que sale de los cánones de la normalidad dan cuenta de una transición conceptual, por lo que vale la pena situar el concepto de diversidad que se contemplará para el posterior análisis. A continuación, se presentan tres líneas teóricas, entendidas como tres formas posibles de pensar la diversidad, sin ser estas, en ningún caso, exhaustivas ni totalizadoras de la temática en cuestión.

De acuerdo con Duschatzky (1996), la diversidad implica renunciar a cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo y aceptar, en consecuencia, las intersecciones culturales, de modo que a ninguna narrativa ni autoridad pueda atribuírsele la verdad absoluta o la significación acabada. Sin embargo, hablar de diversidad hoy puede resultar en una excesiva mirada hacia los *otros extraños*, quienes poseen atributos que hay que remarcar y denotar, por lo que para evitar caer en retóricas y eufemismos propios de las reformas educativas, aquí se propone entender *diversidad*, siguiendo a Skliar (2014), como un gesto de hospitalidad que dé la bienvenida al *otro* y habite la conversación.

Ahora bien, al entender la diversidad desde una visión que aleja las nociones de jerarquía al definir a los *otros*, se emprenderá una revisión acerca de los modelos teóricos que han abordado el sujeto diverso o diferente, para finalmente acercarnos más profundamente al concepto de diversidad desde una perspectiva postcrítica.

Modelo biomédico de la discapacidad

Desde esta mirada, el diverso es aquel a quien se le asignan diagnósticos, se le categoriza y clasifica para orientar un tratamiento específico orientado a disminuir o eliminar la patología existente (Bricout, Porterfield, Tracey, & Howard, 2004). La medicina, así como la psicología, tiene un fuerte impacto en este modelo, por lo que las etiquetas se convierten en un concepto clave, que no solo se traduce en nuevas formas de hablar del sujeto, el aprendizaje o el desarrollo, sino que, además, representa el cambio de la moralización de la discapacidad a la medicalización de la discapacidad ocurrido durante el siglo XX (Baker, 2002).

Con base en estos criterios, desde la escuela se da origen a la educación especial, a través de un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo a las respuestas especiales. Este sistema permitió a las personas con discapacidad, antes excluidas, tener una respuesta educativa a través de las llamadas *escuelas especiales* (Parrilla, 2002). Desde los inicios de esta modalidad educativa, la formación docente se destinó a brindar metodologías para solucionar las necesidades especiales del estudiante a nivel individual (Ainscow, 1995).

Pese a que la educación espacial ha venido transformándose gracias a cambios conceptuales que han tenido lugar en reformas educativas durante las décadas de los ochenta y noventa, caracterizados por un enfoque centrado menos en el déficit y más en los procesos propiamente educativos (Godoy, Meza y Salazar, 2004), siguen encontrándose experiencias de formación de educadores expertos en esta área que abordan la diversidad desde enfoques tecnicistas biomédicos y psicólogos conductistas, generando discursos que reproducen la ilusión de normalidad y trazan una rígida frontera entre *nosotros* y los *otros* (Pérez de Lara, 2001).

Modelo social de la discapacidad

Desde este paradigma las condiciones de la discapacidad no forman parte del cuerpo de los sujetos, como lo plantea el modelo biomédico, sino que se conciben causas sociales, argumentándose que son las limitaciones de la sociedad para atender las necesidades de las personas con algún tipo de deficiencia las que originan la discapacidad. Desde este modelo se aboga por la rehabilitación o normalización de la sociedad, pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas (Palacios, 2008).

La práctica desde este modelo ya no se orienta a la rehabilitación clínica sino a la movilización política, a la reivindicación de los derechos ciudadanos y a la inclusión. Sin embargo, esta práctica no toma en consideración algunos aspectos cruciales para las oportunidades de las personas con discapacidad: «el modelo social ha dejado de lado el cuerpo y la diversidad» (Ferreira, 2011, p. 10), pues aborda un marco de análisis que homogeneiza el fenómeno de la discapacidad según categorías que no toman en consideración la diversidad de experiencias que deben afrontar las personas con discapacidad y que implicarían la existencia de identidades sociales bastante diferentes.

En relación con la formación docente, desde esta mirada las acciones se sumergen en el entorno particular de cada escuela con el fin de construir una cultura institucional acorde con las necesidades de la comunidad educativa. Se contemplan los contextos político, social y cultural como generadores de las dificultades de aprendizaje, por lo que los espacios de formación trascienden de la búsqueda de técnicas especializadas a la creación de condiciones que faciliten y apoyen el aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow, 1995).

Perspectivas postcríticas

Las perspectivas postcríticas contemplan los grupos nombrados dentro de marcadores de diferencia (discapacidad, género, clase, etnia, etc.) desde un contexto sociopolítico. Así, dentro del sistema educativo, estas analizan las relaciones de poder, cuestionando las prácticas normalizadoras desarrolladas en la escuela, como la asignación de etiquetas diagnósticas y la categorización de estudiantes, ambas constituidas como amplios mecanismos de ordenamiento y regulación social (Youdell, 2006).

En esta mirada, se problematizan los supuestos de normalidad, lo que no se aborda en los modelos anteriores expuestos. Surgen, por tanto, cuestionamientos como «¿quién es normal?», «¿quién es anormal?», estableciendo la normalidad como el espacio ocupado por un prototipo de persona que responde a ciertos estándares construidos por la sociedad, mientras que la anormalidad correspondería a aquellos sujetos que salen de los parámetros preestablecidos, con comportamientos y habilidades distintas y cuerpos averiados (Almeida et al., 2010; Pérez de Lara, 2001).

Discutir los supuestos de normalidad/anormalidad desde la educación permite asumir una postura crítica frente al concepto de inclusión, tan presente por estos tiempos en las políticas y los proyectos institucionales. Se establece, así, que la inclusión supone nuevas formas de exclusión, pues al delimitar un centro idealizado y normalizado al que se trae a un grupo de sujetos, siempre quedarán en la periferia aquellos que persistan en mantener la diversidad, ocupando el lugar de *los otros*, sujetos inferiores y por tanto excluidos (Dussel, 2000; Graham & Slee, 2008).

Desde las posturas postcríticas, se propone la desnaturalización de la normalidad para llegar a un punto en que se disuelvan las idealizaciones del centro (Graham & Slee, 2008). Un primer paso para ello es hacer visibles nuevas subjetividades en relación con aspectos como raza, género, discapacidad, cultura, etc., posibilitando que los distintos actores educativos habiten identidades móviles y transitorias, en oposición a las identidades fijas, controladas por dispositivos normalizadores (Rose, 1999, como se citó en Infante, 2010).

Así, las propuestas de formación docente van más allá de procurar que los futuros profesores estén en condiciones de realizar adecuaciones curriculares: se apuesta a abrir espacios de reflexión crítica para comprender las propias nociones de diversidad e inclusión de cada uno de los sujetos partícipes (Infante, 2010). Esto puede ser, ciertamente, un camino posible para resistir a los discursos normativos que delimitan la diversidad, donde no se conciben diferentes formas posibles de ser, sino diferentes formas de controlar y regular la diferencia.

Metodología

Para identificar y analizar los discursos que prevalecen en la construcción del sujeto diverso en la investigación sobre formación docente, la estrategia de recolección de datos utilizada para la investigación fue la revisión bibliográfica. De acuerdo con los criterios de Boote y Beile (2005) con

respecto a la categoría de *cobertura*, esta revisión incluyó artículos de investigación y reflexión publicados en Chile que abordaran conjuntamente los conceptos de *diversidad* y *formación docente*.

Dicha revisión se realizó a través de bases de datos bibliográficas y de revistas reconocidas en el ámbito de la educación chilena¹ y áreas afines. Se tuvieron en cuenta, en los criterios de inclusión para la selección de los artículos, estudios difundidos y publicados en revistas científicas entre los años 2004 y 2012, pues se buscaba abordar los estudios más recientes, eligiéndose, sin embargo, este rango de tiempo de forma arbitraria. Sin desconocer el importante aporte que cumplen los artículos de libros en la producción intelectual, solo se seleccionaron aquellos estudios disponibles en la web, ya que se quería indagar qué presencia tienen en la red las temáticas de diversidad y formación docente, teniendo en cuenta la transformación digital que se ha experimentado durante poco más de la última década, de las que se derivan nuevas formas de búsquedas bibliográficas.

Las publicaciones escogidas debían incluir en el título o en las palabras claves los conceptos *formación docente* (u otra palabra equivalente) y *diversidad* o al menos un concepto asociado, por ejemplo, *inclusión escolar*, *discapacidad*, *exclusión*, *interculturalidad*, *diferencias*, ya que aunque se entienden los riegos de asumir conceptos *a priori* para aproximarse a las concepciones sobre los *otros*, también se sabe, tal como lo dice Skliar (2014), que hay palabras que habitan el lugar de la pedagogía y que son más autorizadas que otras para hablar de diversidad, siendo estas empleadas de forma masiva por las investigaciones educativas.

Aunque no se hizo una distinción entre formación docente inicial y formación en servicio, todos los estudios que se hallaron corresponden a la formación de futuros profesores. En cuanto a los criterios de exclusión, no se tomaron en cuenta artículos relacionados con la identidad docente de los formadores de educadores ni estudios orientados específicamente a la educación diferencial.

Se analizan en total doce artículos, de los cuales ocho corresponden a *artículos de investigación* y cuatro a *artículos de reflexión*² (véase Tabla 1). Para la recolección de los datos se realiza una matriz que contempla los siguientes apartados: autor(es) y título; tipo de artículo (reflexión, investigación); propósito; conceptos y definiciones abordadas; métodos, evidencias y unidades de análisis; paradigmas; resultados relevantes, y finalmente, recomendaciones, implicaciones y proyecciones. Estos apartados fueron seleccionados de acuerdo con la estructura contemplada por los artículos de investigación (objetivos, marco teórico, metodología, resultados, recomendaciones o proyecciones), facilitando el posterior análisis, ya que al tener un plano completo de los distintos artículos es posible notar tanto los conceptos utilizados reiteradamente en los estudios como las coherencias en la articulación de los discursos. Dicho de otro modo, el análisis se sustenta en los conceptos que emergen de la evidencia: (a) *integración escolar*, (b) *inclusión educativa* y (c) *interculturalidad/educación intercultural*; y no en la matriz, cuyo propósito es ante todo organizativo.

¹ Se entienden por revistas reconocidas en el ámbito de educación, aquellas adscritas a facultades de educación y humanidades de universidades chilenas que reciben colaboraciones de investigadores, formadores de profesionales y estudiantes interesados en temáticas de educación en general.

² De acuerdo con la clasificación de Colciencias (2010), un *artículo de investigación científica y tecnológica* corresponde a un documento que presenta los resultados originales de proyectos terminados de investigación. Por otro lado, un *artículo de reflexión* es el documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Tabla 1
Relación de artículos revisados

Autor(es)	Título	Revista
Aranda, V. (2011)	Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente.	Estudios Pedagógicos, 37(2), 301-314.
Bravo, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008)	Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa.	Estudios Pedagógicos, 34(2), 169-178.
*Del Río, M. y Balladares, J. (2010)	Género y nivel socioeconómico de los niños: expectativas del docente en formación.	Psykhe, 19(2), 81-90.
Geeregat, O., Vásquez, O. y Fierro, J. (2012)	Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión.	Estudios Pedagógicos, 38(1), 345-351.
Gómez, V. e Infante, M. (2004)	Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural.	Cultura y Educación, 16(4), 371-383.
Infante, M. (2010)	Desafíos a la formación docente: inclusión educativa.	Estudios Pedagógicos, 36(1), 287-297.
*Lizana, V. (2008)	Representaciones sociales sobre feminidad de los estudiantes de pedagogía en contextos de formación docente inicial.	Estudios Pedagógicos, 34(2), 115-136.
Lizana, V. (2009)	Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial.	Estudios Pedagógicos, 35(1), 117-138.
Matus, C. e Infante, M. (2011)	Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of Education.	Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32(3), 293-307.
Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008)	Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile.	Cuadernos Interculturales, 6(10), 91-110.
Rubio, M. (2009)	El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente.	Estudios Pedagógicos, 35(1), 273-286.
Tenorio, S. (2011)	Formación docente inicial y necesidades educativas especiales.	Estudios Pedagógicos, 37(2), 249-265.

Nota: Los artículos señalados con * fueron revisados en la investigación, sin embargo no se contemplan en este manuscrito, debido a que en el análisis se priorizan los conceptos de integración, inclusión escolar e interculturalidad asociados respectivamente a marcadores de identidad en función de la capacidad o aprendizaje y la etnia.

El método empleado es el análisis crítico de discurso (ACD), que en su interés por transparentar las relaciones estructurales de dominación, poder y control manifestadas en el lenguaje (Wodak & Meyer, 2001) constituye una estrategia analítica para develar los supuestos normativos y de jerarquía bajo los cuales se está construyendo la diversidad desde la producción intelectual relativa a la formación docente. Los resultados se discuten de acuerdo con la postura de los autores, identificando los discursos que subyacen en el desarrollo de sus investigaciones. Dos preguntas constituyen el eje de este proceso: ¿quién es el otro? y ¿cómo se lo concibe desde los estudios de diversidad y formación docente?

Análisis

Tras la búsqueda, se percibe como primer aspecto que el concepto de *diversidad* usado en la mayoría de los artículos es coherente con la política educativa chilena. Por un lado, desde la Política de Educación Intercultural Bilingüe, la diversidad cultural se relaciona con los pueblos originarios indígenas, mientras que, por otro lado, la Política de Educación Especial contempla la diversidad del alumnado en relación con las necesidades educativas especiales. Estos dos marcadores de diferencia, indígenas y sujetos con necesidades educativas especiales, son aquellos que aparecen con mayor frecuencia en los artículos revisados. Junto a estos, pero en menor medida, aparecen diferencias en relación con la nacionalidad, la clase y el género, nombrando a los *otros* como inmigrantes, vulnerables o sujetos con nivel socioeconómico bajo, mujeres y homosexuales.

Una vez identificados en los estudios quiénes se conciben como los *otros*, los siguientes párrafos darán cuenta de los diferentes discursos en torno a cómo se están concibiendo esos *otros*. Para ello, se revisarán tres conceptos predominantes en el análisis de los artículos seleccionados y se discutirán a la luz de aspectos teóricos desde una perspectiva crítica: (a) *integración escolar*, (b) *inclusión educativa* y (c) *interculturalidad/educación intercultural*. Finalmente, se desarrolla una sección que pretende evidenciar aproximaciones de diversidad que, a diferencia de las propuestas que movilizan procesos hacia la inclusión, se aproximan a las formas de disolver el centro normativo de donde se deriva la exclusión (Graham & Slee, 2008).

Integración escolar

Dos de los estudios revisados aluden a un concepto de integración asociado tradicionalmente a la discapacidad. Por un lado, en el artículo de Gómez e Infante (2004) se hace referencia a que la educación regular debe satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad a través de la implementación de proyectos de integración. Del mismo modo, el artículo de Tenorio (2011) entiende la integración escolar como la forma de participación de los estudiantes con discapacidad en la educación regular: «El Mineduc ha estimulado a las escuelas regulares a integrar en sus aulas a estudiantes con discapacidad intentando responder por una parte a los cambios en la forma de concebir el aprendizaje y la discapacidad (...)» (Tenorio, 2011, p. 252).

Tal como lo plantea la política educativa chilena, ambos estudios ubican el concepto de integración escolar en relación con la educación especial, al contemplar a los *otros* como estudiantes con necesidades educativas especiales que se insertan en la educación regular. Estas definiciones se adscriben al modelo social sin que este sea explicitado, pues los estudios plantean que el contexto escolar es el que tiene que adaptarse a las diferentes necesidades de los estudiantes con discapacidad, en armonía con las ideas de Palacios (2008), donde es la sociedad la que debe estar preparada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todos los sujetos.

Estas concepciones sobre la integración escolar en los artículos demuestran que desde la formación docente se está contemplando un cambio de modelo, pasando del énfasis exclusivo en el sujeto rehabilitado, presente en los inicios de la educación especial, al énfasis puesto sobre el contexto: «[Respecto de las concepciones sobre integración escolar], a pesar de que en varios estudiantes prima un paradigma tradicional (médico-clínico) acerca de la discapacidad, existe un enfoque más renovado en conceptos como *necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares e inclusión*» (Tenorio, 2011, p. 263).

Otro aspecto relevante es que los estudios que abordan la integración como uno de los conceptos centrales coinciden en tener como propósito indagar acerca de las actitudes y visiones y la formación de estudiantes de pedagogía en temas relacionados con las necesidades educativas especiales y las estrategias didácticas para el abordaje de estas. Así, por ejemplo, el estudio de Gómez e Infante (2004) aborda las actitudes de los futuros profesores hacia las personas con discapacidad y la integración de minorías culturales, pues lo consideran fundamental para la elaboración e implementación de proyectos de integración educativa. En la misma línea, Tenorio (2011) destaca la importancia de las actitudes de los docentes hacia la integración, las cuales se ven influenciadas por el conocimiento de la temática y la capacidad de dar una respuesta educativa a los estudiantes que lo requieren.

Esto, por un lado, refleja que los estudios citados contemplan con gran importancia las actitudes de los futuros docentes hacia el *otro*, acercándose a la construcción de nociones de diversidad desde aquello que se sabe acerca de los sujetos. Sin embargo, se percibe una suerte de esencialismo de la diferencia, pues tanto en el estudio de Gómez e Infante (2004) como en el de Tenorio (2011) se hace alusión a las necesidades educativas especiales (NEE), o discapacidad, y se generan así nuevas formas de exclusión anteponiendo una etiqueta específica a un grupo determinado (Graham & Slee, 2008): «La integración escolar como fenómeno educativo no es estimada de igual manera por los distintos actores en torno a los beneficios que ella podría acarrear a los niños con NEE y al resto de los estudiantes» (Tenorio, 2011, p. 254).

Esto coincide con el estudio de Infante, Matus y Vizcarra (2011) donde se plantea que el concepto de *diversidad* incluye marcadores de identidad definidos en función de un estándar hegemónico, por ejemplo, hablar de personas con discapacidad o estudiantes con necesidades educativas especiales.

En esta misma línea, se nota que la formación docente aborda aisladamente temas de integración escolar al interior del currículo escolar, cayendo, tal como menciona Skliar (2007), en una tendencia de presentar la diversidad en términos de contenidos curriculares que sugieren cómo trabajar didácticamente con la problemática y que determinan las formas de relacionarse con el otro, acrecentando la distancia entre el *nosotros* y los *otros*. En el artículo de Gómez e Infante (2004) esto se observa claramente: «Los alumnos de Pedagogía evaluados en este estudio no han recibido una formación intencionada y explícita en atención a la diversidad en su currículum de formación profesional (...)» (p. 381).

Inclusión educativa

De los artículos revisados, cuatro de ellos abordan elementos relacionados con la inclusión. Llama la atención que dos de los artículos se enfocan en mantener una relación entre inclusión y discapacidad/necesidades educativas especiales, mientras que los restantes abordan este concepto desde una perspectiva crítica que, a diferencia de los anteriores estudios, analiza la inclusión desde los espacios de exclusión. En el estudio de Bravo, Díaz, Sanhueza y Friz (2008), el concepto de inclusión se comprende en correspondencia con las convenciones y demás acciones de los organismos internacionales, ubicando la diversidad desde un lugar de derecho universal: «La educación inclusiva puede ofrecer una educación efectiva para la mayoría de los alumnos y alumnas y mejorar la eficacia (relación costo/eficacia) de todo el sistema educativo» (Bravo, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008, p. 170).

Esta concepción de inclusión deja algunos interrogantes en relación a cómo se está comprendiendo la diversidad desde el ámbito educativo, pues detrás del interés por hacer de la escuela un espacio que todas y todos pueden habitar, habría beneficios económicos resultantes al medir la inclusión en términos de efectividad y eficacia escolar. Esto coincide con los hallazgos de la investigación de Infante et al. (2011), quienes manifiestan el afán de expandir la política económica neoliberal a través de la educación, operando bajo la neutralidad con la que se miran las diferencias desde una igualdad «tranquilizadora» y estimulando la competencia individual.

Esta forma de entender la diversidad desde el libre mercado se traslada a la formación docente, en la que se hace necesario dotar a los futuros profesores de herramientas para promover de forma exitosa la igualdad e inclusión, pero sin cuestionar la hegemonía con la que se plantea la relación *capacidad versus discapacidad* o necesidad especial. Esto coincide con los resultados del estudio de Matus e Infante (2011), quienes manifiestan que a través de programas «efectivos» se popularizan discursos tecnocráticos y esencialistas de la diferencia.

La visión de inclusión educativa se equipara aquí con el concepto de integración escolar analizado anteriormente, dando cuenta de un posicionamiento desde el modelo social de la discapacidad, en tanto los estudiantes incluidos son contemplados más allá de sus *deficiencias*, como sujetos con el mismo derecho a la educación y, por tanto, es la escuela como estructura social la que debe adaptarse a las diferentes necesidades, evitando así situaciones de marginación y exclusión (Ferreira, 2011).

Desde esta mirada, la inclusión resulta en una modificación de los ambientes escolares de aprendizaje (Skliar, 2011), entre los cuales se incluyen los recursos metodológicos, asociados a una visión

instrumental de la diversidad que aparece reiteradamente en los discursos de formación docente y cuya finalidad es brindar a los profesores futuros y en servicio las herramientas necesarias para dar la respuesta educativa correspondiente:

Estamos totalmente de acuerdo en que la Universidad debe dotar a los profesionales de la educación de los conocimientos y herramientas necesarias para atender la diversidad del alumnado, lo cual debe formar parte en los planes de estudio correspondiente a la formación inicial de los profesores (Bravo et al., 2008, p. 177).

Desde otra perspectiva, el estudio de Geeregat, Vásquez y Fierro (2012) cuestiona la educación inclusiva, tal como se implementa en el sistema escolar actualmente: «El sistema educativo enmascara la ideología que lo sustenta, esconde la falta de opciones a través de una falsa bondad que “incluye” en la negación del otro» (p. 349). Para los autores, la inclusión conlleva que los otros nieguen su saber y su expresión de ser, renunciando a su cultura para aceptar un conjunto de reglas, valores y creencias que muchas veces no son concordantes con su estilo de vida. Por su parte, el artículo de Infante (2010) analiza de forma crítica el concepto de *inclusión*, entendiéndolo como la acción de «traer dentro», en la que alguien es incorporado a un centro implícito definido por supuestos normativos:

El concepto de inclusión hace referencia a la construcción de un «otros» (alumno que sale de los límites de la norma) a uno que no ha tenido el privilegio o, en palabras actuales, el derecho de estar en esos espacios educativos. Se busca, por tanto, aproximar a esos otros a estos espacios regulares construidos social y culturalmente como centros (p. 289).

Esta noción de inclusión, delimitada por supuestos normativos, coincide con los postulados de Veiga-Nieto (2001), donde la inclusión se visualiza como una operación de orden en la que se hace necesaria la aproximación hacia al otro para (re)conocerlo y establecer un saber acerca de él. Al detectar alguna diferencia, surge un distanciamiento entre el *mismo* y el *otro*, operando así relaciones asimétricas entre dos elementos que conservan un diferencial entre sí.

Además del cuestionamiento del concepto, los artículos con una perspectiva crítica plantean importantes desafíos en la formación docente. Así, el artículo de Infante (2010) define un nuevo reto en la definición de prácticas inclusivas desde la formación docente, que implica «un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo (...)» (p. 288). Asimismo, para Geeregat et al. (2012), «el desafío es construir nuevos marcos epistemológicos que efectivamente permitan la visualización de una realidad diversa, incluyente y sorprendente que nos interrogue permanentemente respecto a los marcos establecidos» (p. 350).

Ambas experiencias coinciden en el necesario cuestionamiento de los parámetros de normatividad que se han impuesto en el sistema educativo, lo que a su vez permite la construcción de nuevas nociones de diversidad. De este modo, el replanteamiento de la formación docente podría orientarse a la descentralización del conocimiento científico-técnico al describir la diversidad para abrir espacios de crítica y reflexión acerca de cómo se definen los *otros* y cómo los futuros profesores y educadores se posicionan ante esos otros (Pérez de Lara, 2001).

Interculturalidad/educación intercultural

Se pueden hacer dos lecturas del concepto de *interculturalidad*. Por un lado, se encuentra la *perspectiva oficial*, que se corresponde con la adopción de los tratados de organismos internacionales desde un discurso democratizador que coincide en visualizar a los pueblos indígenas como conjuntos con derechos colectivos diferenciados, enmarcados dentro de un *neoindigenismo* coherente con las políticas neoliberales. Por otro lado, se encuentra una aproximación a la *perspectiva crítica* de la interculturalidad, que visibiliza las relaciones asimétricas entre la cultura hegemónica y los pueblos indígenas, manifestando cómo la educación intercultural es una decisión no solo pedagógica, sino también política (Sartorello, 2009).

Así, en relación con la perspectiva oficial, en uno de los artículos se hace referencia al «enfoque pedagógico intercultural» que permite el diálogo entre culturas diferentes, aclarando que la educación

intercultural no solo se orienta a los estudiantes de origen mapuche, sino orientada también a estudiantes no mapuches. «[Este enfoque] implica valorar la identidad, los contenidos y las finalidades educativas de los “otros” para la formación de persona, la construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber sociocultural mapuche y occidental en el medio escolar» (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008, p. 93).

Si bien este estudio realiza algunas aproximaciones hacia la perspectiva crítica, ya que, como se analizará posteriormente, se preocupa por situaciones de negación y ocultamiento de la cultura mapuche, a lo largo del desarrollo del artículo se evidencia que se contempla la interculturalidad desde un contexto socioeducativo, dejando de lado el contexto político y, por tanto, ocultando las relaciones de poder en la construcción de nuevas relaciones entre el Estado y las comunidades indígenas (Sartorello, 2009).

Por otro lado, desde una perspectiva crítica, el artículo de Aranda (2011) entiende la interculturalidad como una forma de abordar la diversidad cultural desde el respeto, lo que implica establecer relaciones horizontales con personas pertenecientes a grupos humanos diversos (étnicos, culturales y sociales). En este sentido, la educación intercultural es vista como la posibilidad de diálogo entre distintas culturas que busca el enriquecimiento mutuo, el reconocimiento y la valoración de esa diversidad en la sociedad, especialmente en la escuela.

Lo que diferencia esta perspectiva de la anterior (oficial) es que se hace evidente el rechazo a toda manifestación de relaciones asimétricas, siendo crítica de los procesos de integración subordinada, en la que una cultura hegemónica acoge a otra cultura de menor influencia, tal como se hace desde una visión de multiculturalidad (Aranda, 2011).

Desde esta misma perspectiva crítica, el estudio de Rubio (2009) entiende la interculturalidad como un enfoque en el que son determinantes las transformaciones sociopolíticas, más allá de la situación pedagógica, a lo que frecuentemente se reducen los programas interculturales bilingües desde una perspectiva oficial. «No basta con que el enfoque intercultural adopte un enfoque político que apele por transformaciones de las estructuras opresivas, sino que también debe configurar estrategias que permitan la negociación de conflictos (...)» (Rubio, 2009, p. 279).

Al igual que en el artículo de Aranda (2011), en este la noción de interculturalidad contemplada define a los *otros* no solo por aspectos étnicos raciales, sino que además incorpora otros marcadores de diferencia en relación con aspectos de género, clase, cultura y discapacidad, pero sin caer en esencialismos, lo que coincide con lo planteado por Rivera (1999, como se citó en Walsh, 2010), quien expresa que el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la población, incluidos los blancos mestizos occidentalizados.

Respecto de la formación docente, entre las propuestas de los artículos relacionados con la perspectiva crítica, Rubio (2009) plantea la necesidad de indagar sobre las nociones de identidad manejadas por los estudiantes de pedagogía, transitando hacia la concepción de identidad cambiante, evitando así la imposición de categorías fijas que reducen a los sujetos. Esto, inmerso en un continuo cuestionamiento a las prácticas pedagógicas tradicionales y la escuela como institución:

La formación de la [competencia comunicativa intercultural] en la formación inicial docente debe partir por un conocimiento del desarrollo histórico de la escuela en nuestro país, las formas opresivas en que se concretó su misión civilizadora y su aporte a la configuración de la versión dominante de la identidad nacional (Rubio, 2009, p. 283).

En esta misma línea, el artículo de Aranda (2011) apuesta a la reflexión crítica, esta vez hacia las prácticas pedagógicas cotidianas para transformar representaciones e imaginarios y contribuir a deconstruir los prejuicios y estereotipos que traen los estudiantes de pedagogía:

Se hace necesario plantear una propuesta de intervención curricular en la formación docente inicial que facilite iniciar la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas cotidianas para llegar a transformar (...) las representaciones e imaginarios y contribuir a deconstruir los prejuicios y estereotipos (p. 306).

La diversidad entendida desde la exclusión

Es interesante observar, a partir de los estudios revisados, que el concepto de diversidad desde la formación docente no solo se está asociando a las respuestas educativas, tales como integración escolar, educación inclusiva o educación intercultural, sino que además se ha avanzado hacia la concepción del *otro* desde la exclusión inherente a la escuela tradicional.

Más allá de la exclusión del espacio escolar, el artículo de Infante (2010) analiza cómo las nociones limitadas de inclusión que aseguran la objetivación de la diferencia individual —por ejemplo, a través de la imposición de etiquetas diagnósticas a los estudiantes— pueden resultar en nuevas formas de exclusión. En palabras de Slee (2001), la intervención de modelos tradicionales desde la educación especial produce un maquillaje en la escuela, en el que las prácticas de exclusión se trasladan al interior de ella. «[La Política Nacional de Educación Especial] ha legitimado nuevas prácticas de exclusión al interior de la escuela. Específicamente, aparece la imperiosa necesidad de establecer categorías diagnósticas precisas para aquellos estudiantes (...)» (Infante, 2010, p. 290).

De otro modo, el artículo de Rubio (2009) utiliza como parte del análisis de las prácticas de exclusión la *dialéctica de la negación del otro*, entendida como la exclusión simbólica y material de grupos étnicos y culturales que no solo tiene que ver con privar a estos grupos de ciertos espacios, sino una *negación* que, además, integra la invisibilización de las diferencias culturales, sumergiendo a los *otros* en una gran masa homogénea.

Por su parte el artículo de Quilaqueo y Quintraqueo (2008) entiende la *negación* como la forma en que el sistema educativo tradicionalmente ha invisibilizado la cosmovisión de los pueblos originarios, imponiendo el saber occidental sobre el saber mapuche. A esto, Tenti (2008) le llama «exclusión de conocimiento», en el sentido de que las diferencias propias de los grupos sociales subordinados no son valorizadas por la institución escolar y, por tanto, se convierten en obstáculos del aprendizaje:

La negación se entiende como un proceso asociado a una hegemonía del poder y del saber occidental que niega y elimina al sujeto mapuche del saber y conocimiento propio. Así, al sujeto se le condiciona para asumir un estado de inferioridad en el medio escolar y en situaciones de relaciones sociales con el no mapuche (Quilaqueo y Quintraqueo, 2008, p. 94).

Junto a estas nociones de negación, los artículos anteriores coinciden en contemplar el ocultamiento como otra condición resultante de la homogeneidad imperante, que surge en dos sentidos: por un lado, desde la sociedad que con una tradición e ideología de mestizaje ha llevado al *ocultamiento* de la pluralidad étnica y cultural propia de cada país (Rubio, 2009) y, por otro lado, desde los mismos sujetos que, para evitar situaciones de discriminación, hacen un *ocultamiento* de sus características socioculturales al establecer relaciones con personas diferentes de su comunidad.

Pero además, este ocultamiento de la propia cultura para lograr integrarse a la sociedad no es experimentado solo por los indígenas, pues el estudio de Lizana (2009) evidencia cómo las personas de condición homosexual y heterosexual se rigen a partir de la *ley de discreción*, que norma las condiciones y cualidades constantes e invariables del comportamiento de los sujetos: «Homosexuales y heterosexuales serán aceptados/as por su comunidad siempre y cuando sean discretos/as» (Lizana, 2009, p. 127). En ambos casos, tanto en la identidad indígena como en la condición de homosexual/heterosexual, rige entonces una normatividad que regula los comportamientos de los sujetos para evitar la exclusión, en este caso del sistema escolar. Siguiendo a Duschatzky y Skliar (2001), para que la alteridad sea «bien vista» dentro de la diversidad cultural, debe desracializarse y dessexualizarse, despidiéndose de sus marcas identitarias, para así ser como los demás.

Discusión final

Realizado el análisis de los artículos revisados, y habiéndose destacado los conceptos más relevantes que surgen al momento de definir la diversidad desde la mirada de los investigadores en formación docente, se presenta a continuación una discusión que busca develar los supuestos conceptuales que inciden en la construcción del *otro*.

De los resultados más importantes se desprende que el lugar de los *otros* sigue estando habitado por subjetividades que se definen como *minorías* a las que se asignan etiquetas estáticas: estudiante con necesidades educativas especiales, persona con discapacidad, indígena, homosexual y sujetos con bajo nivel socioeconómico, tal como se evidenció en los estudios revisados. Esto no es nuevo, pues coincide con hallazgos de investigaciones tales como la de Infante et al. (2011) y Matus e Infante (2011), en las que se ponen en evidencia discursos de diversidad que esencializan las diferencias. Sin embargo, llama la atención que desde la producción intelectual sobre formación docente estas categorías se fijen en los discursos como verdades absolutas que, en lugar de cuestionar los esencialismos, reproducen las formas de «ver» a los *otros*.

Nombrar a los *otros* va de la mano con cómo se les ha concebido. De esta forma, las propuestas educativas tales como la integración escolar, la inclusión educativa y la educación intercultural han construido la *diversidad* como aquella que se conforma por estudiantes con necesidades de aprendizaje, culturales y lingüísticas, entre otras, y que por tanto es la sociedad, en este caso la escuela, la que debe transformarse para convertirse en un espacio abierto a todos y todas. Sin embargo, la dificultad que aquí se plantea es que se hace una construcción de *sujeto diverso* desde supuestos normativos que delimitan la noción de diversidad e imponen una barrera entre el *nosotros* y los *otros* (Duschatzky, 1996; Pérez de Lara, 2011).

Esto claramente tiene implicancias para la formación docente, pues desde los planteamientos de algunos artículos revisados se revela la importancia de que los futuros profesores cuenten con herramientas suficientes para enfrentarse a la diversidad. Así, el pensar la relación con los *otros* desde la norma hace suponer que a un determinado grupo le falta o le falla algo y, por tanto, es necesario una propuesta efectiva y eficaz desde el ámbito escolar para aproximarlos a ese centro idealizado (Graham & Slee, 2008). Al respecto, el estudio de Matus e Infante (2011) sugiere que hay una suerte de instrumentalización del conocimiento de los profesores hacia la diferencia, en tanto se priman las estrategias y técnicas por sobre la reflexión crítica.

Estas nuevas formas de hablar sobre diversidad que promueven la «igualdad» operan bajo la lógica del modelo económico neoliberal. Para ejemplificar esto, desde la igualdad política que reclaman los movimientos de derechos de lesbianas y gays se retoman los postulados de Duggan (2003), quien afirma que las políticas sexuales neoliberales no rechazan los supuestos heteronormativos sino que, al contrario, los refuerzan promoviendo una cultura gay privatizada y despolitizada. Esto podría compararse con los discursos sobre inclusión educativa e interculturalidad presentes en algunos de los artículos revisados, en los que no se cuestionan las políticas educativas existentes sino que se reafirman plasmando en las investigaciones una concepción de los *otros* definidos desde grupos hegemónicos de la sociedad en relación con la raza, clase, etnia, capacidad, etc. Por otro lado, reproducen una mirada del *sujeto diverso* que debe mantener sus diferencias en un plano discreto, sin debatir desde la formación docente la neutralidad con que se miran las diferencias en la escuela.

Sin embargo, también se identificaron discursos de diversidad que se alejan de las visiones jerárquicas para definir a los *otros*, mostrando que desde la formación docente se está resistiendo a las nociones esencialistas con las que se ha construido el *sujeto diverso*. Así, las investigaciones asumidas desde posturas críticas se convierten en potenciales *líneas de fuga* que, como describen Deleuze y Guattari (2002) en su análisis sobre la segmentaridad de la sociedad, fluyen o escapan a las organizaciones binarias y provocan una desestabilización. En nuestro caso, el posicionamiento de estas pesquisas desestabilizaría los discursos instalados desde la formación del profesorado, que definen la diversidad en función de la normalidad y la diferencia.

Lo anterior hace reflexionar acerca de cómo entender la relación entre investigación en formación docente y diversidad, yendo más allá de la indagación de representaciones y actitudes de los estudiantes

de pedagogía hacia los *otros*, mayoritariamente presentes en los artículos revisados. Pensar en una investigación educativa que cuestione y resista a las estructuras de poder reproductoras de identidades estáticas, donde los *sujetos diversos* siguen siendo esos *otros* distantes y ajenos, puede convertirse en el camino de (trans)formación de la mirada. Desarrollar investigaciones que se dejen atravesar por la experiencia, entendida como «aquello que nos pasa» (Larrosa, 1996, como se citó en Contreras, 2010) con las diferencias, aportarían a la construcción de relaciones con el *otro* desde la hospitalidad, acogiendo y respetando su alteridad (Derrida, 1997; Skliar, 2014).

Surgen aquí algunas proyecciones que pueden aportar a la discusión sobre la construcción del *otro* desde la formación docente. En efecto, resulta importante destacar que las instancias de diálogo y discusión multidisciplinar contextualizadas se convierten en las principales formas de abordar críticamente las distintas nociones de diferencia. Junto a esto, y ya con una mayor ambición, se hace indispensable generar espacios donde se pongan en juego diferentes puntos de vista desde la política, la academia, la escuela y los programas sociales en relación con las nociones de normatividad, diferencias, diversidad, inclusión y exclusión. Importa, además, el desarrollo de más estudios críticos que visibilicen prácticas de investigación frente a la diferencia, distanciados de los enfoques desde los que tradicionalmente se ha construido al *otro* en la formación docente, todo con el fin de abrir amplias posibilidades para que profesores y profesoras en formación o en servicio puedan posicionarse frente a sus estudiantes no desde la *ausencia* o el *problema* sino desde una *igualdad* que, siguiendo a Contreras (2014), derrumbe fronteras y acoja las singularidades de cada quien.

El artículo original fue recibido el 13 de octubre de 2014

El artículo revisado fue recibido el 23 de junio de 2015

El artículo fue aceptado el 25 de junio de 2015

Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación de profesorado*. Madrid: Narcea.
- Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 27-44.
- Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703.
- Boote, D., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.
- Bricout, J., Porterfield, S., Tracey, C., & Howard, M. (2004). Linking models of disability for children with developmental disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 3(4), 45-67.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
- Colciencias (2010). *Documento guía. Servicio permanente de indexación de revistas de ciencia, tecnología e innovación colombianas*. Bogotá: Colciencias.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.
- Contreras, J. (2014). *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas. ¿Una pedagogía de la singularidad?* (Clase virtual del curso «Pedagogías de las diferencias»). Buenos Aires: Flacso.
- Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.). (2007). Introducción. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 17-22). Madrid: Morata.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas; capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Derrida, J. (1997). «Sobre la hospitalidad», entrevista en Staccato, programa televisivo de France Culture producido por Antoine Spire. En J. Derrida (2001) *Palabra!, instantáneas filosóficas* (pp. 49-56). Madrid: Trotta.
- Duggan, L. (2003). *The twilight of equality? Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Boston: Beacon Press.
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 7(15), 45-49.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Barcelona: Laertes.
- Dussel, I. (2000). *La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Trabajo presentado en la X Jornada LOGSE La escuela y sus agentes ante la exclusión social, Granada, España.
- Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva «política del cuerpo»? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6, 6-19.
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Graham, L., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 26(2), 143-163.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2001). Babilonios somos. A modo de presentación. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 11-43). Barcelona: Laertes.
- López, M. e Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218.
- Matus, C., & Infante, M. (2011). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.
- Palacios A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa, J. y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(2), 77-90.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2014). *Clase introductoria. Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias*. (Clase virtual del curso «Pedagogías de las diferencias»). Buenos Aires: Flacso.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Education Review*, 53(2), 113-123.
- Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73.
- Veiga-Nieto, A. (2001). Incluir para excluir. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 165-184). Barcelona: Laertes.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: SAGE Publications.
- Youdell, D. (2006). Who's in and who's out? Inclusion and exclusion, globalised education policy, and inequality. En D. Youdell (Ed.), *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities* (pp. 7-30). Londres: Springer.