Polifonías de la Diversidad

Dra. Gina Morales Acosta

Copyright © 2019 por Dra. Gina Morales Acosta.

Número de Control de la Biblioteca del Congreso de EE. UU.: 2019903627
ISBN:
Tapa Dura 978-1-5065-2855-7
Tapa Blanda 978-1-5065-2857-1
Libro Electrónico 978-1-5065-2856-4

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida o transmitida de cualquier forma o por cualquier medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación, o por cualquier sistema de almacenamiento y recuperación, sin permiso escrito del propietario del copyright.

El presente libro Polifonías de la Diversidad cuenta con evaluadores de *Reforma Externa. Agradecimiento del archivo - Rito de la Compiladora - Sr. Elías Villamil – Universidad de Antofagasta*

Información de la imprenta disponible en la última página.

Fecha de revisión: 24/04/2019

Para realizar pedidos de este libro, contacte con:
Palibrio
1663 Liberty Drive, Suite 200
Bloomington, IN 47403
Gratis desde EE. UU. al 877.407.5847
Gratis desde México al 01.800.288.2243
Gratis desde España al 900.866.949
Desde otro país al +1.812.671.9757
Fax: 01.812.355.1576
ventas@palibrio.com
Impreso

Polifonías de la Diversidad

Facultad de Ciencias de la Salud
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA
Núcleo de Investigación D.E No. 1076/2015 en Ciencias de la Rehabilitación y del Movimiento Humano, Facultad de Salud, Universidad de Antofagasta, **Chile.**

Corporación Cultural y Social Currulao
Corpocurrulao – Colombia.

4 La diferencia en la institución escolar: formas jerarquizadas de normalización

Angélica Vier Munhoz

El concepto "diferencia" designa una problematización en la dicotomía normalidad / anormalidad. La concepción contemporánea de la diferencia como parte de la naturaleza humana, ha provocado tensiones "esenciales" en la vida de las instituciones. En el âmbito de la institución escolar, esta situación se ha hecho objeto de diversas discusiones, contrapuntos y experiencias, provocando rupturas y desplazamientos de las certezas en relación a las prácticas instituídas en la escuela.

Una breve inmersión en la obra del filósofo Foucault, quien se ocupó en estudiar las formas estructuradas de segregación, buscando las discontinuidades históricas, las cuales permiten hacer una deconstrucción de las formas de ver el "otro". Esto es posible porque el autor analiza, a lo largo de sus obras, la lucha permanente de sujeción a la norma; destaca la existencia de una lucha contra la subjetividad impuesta y la búsqueda de derecho a la diferencia.

Foucault siempre huyó del dogmatismo, buscando mirar las prácticas sociales, permeadas por las relaciones de poder-saber, de forma original y creativa. En la obra *Historia de la Locura en la Edad Clásica*", editada por primera vez en 1961, Foucault aborda la arqueología del pensamiento, analizando la producción del saber a partir de normas internas de cada época. Ya en su análisis genealógico del poder (1987; 2001), el autor cuestiona el ejercicio del poder y el uso de dispositivos para excluir o colocar al margen de la sociedad los sujetos que no obedecen a las normas/reglas impuestas por la misma. Por lo tanto, en la visión de este autor, las

relaciones de poder constituyen las instituciones de forma general, legitimando reglas, normas y modos de ser.

Varias prácticas y muchos dispositivos fueron instituidos en la escuela: la organización del espacio escolar, el tiempo disciplinar, la seriación por edad como formas jerarquizadas de normatización/normalización. La institución escolar se convierte en un espacio rígidamente ordenado y reglamentado. El discurso escolar es fuertemente marcado por el orden, por sujetos ajustados al proceso de homogeneización institucional. En este contexto, la *diferencia* es vista como una amenaza para la institución, pues anuncia disonancias; denuncia situaciones, lugares y verdades instituidas. La institución escolar, por lo tanto, es un espacio en que las diferencias son objeto de luchas por la conservación de reglas, normas y mantenimiento de un patrón de normalidad. De esa forma, la *diferencia* es entendida como limitadora de lugares, dificultando el proceso de producción de singularidades.

Para buscar los desdoblamientos de ese proceso, se pretende, en este breve texto, señalar, sólo, algunos marcos históricos que se consideran importantes para comprender las prácticas hegemónicas, existentes al día de hoy, que intentan normalizar o normatizar los sujetos considerados diferentes; pues, la constitución histórica de los modos de concebir normalidad/anormalidad está relacionada con la institucionalización de prácticas que produjeron el sentido que hoy le son atribuidos a la *diferencia*, y su estricta observación en la institución escolar.

En ese sentido, las contingencias históricas, las categorías normalidad/anormalidad y consecuentemente los procesos de exclusión/inclusión fueron modificándose de acuerdo con la configuración social, económica, cultural y política de cada época. En determinadas épocas, la anormalidad/enfermedad era vista como posesión demoníaca; en otros momentos históricos, como desequilibrio de la totalidad del hombre; en otros, todavía hoy, como mecanismo del organismo en búsqueda de la cura, y modernamente, como desvío del funcionamiento regular del humano.

Hasta el siglo XVIII, la locura no era considerada amenazadora, ya que los deficientes, insanos y pobres eran aceptados como hijos de Dios y ejecutaban tareas necesarias para la sociedad de la época. La socialización se daba por la interacción con la sociedad, no estaba determinada por la familia. En esta forma de vida colectiva, se mezclaban clases sociales distintas, sin dar lugar a la intimidad y privacidad.

Para el siglo XVIII, en Europa, la idea de normalidad es particularmente incorporada a dos instituciones: la escolar y la sanitaria. Estas dos instituciones contribuirán a naturalizar y popularizar el término normal, como apunta Bueno (1997),

> si el término norma remonta a la Antigüedad, su derivado normal surge, en Europa, sólo el siglo XVIII, más precisamente en Francia, en 1759, incorporado al lenguaje popular, a partir de vocabularios específicos de dos instituciones: escolar y sanitaria, cuyas reformas ocurrieron en consecuencia de la Revolución Francesa. (p. 164).

En el siglo XIX, tanto el campo médico como el educativo pasan por un proceso de institucionalización, por medio del cual crean mecanismos de adaptación en la perspectiva de tratamiento moral y entrenamiento en habilidades funcionales. El saber médico comienza a ocupar un lugar de peso y autoridad, pues le es conferido un poder-saber, antes asociado a la religión. Este poder-saber introduce intervenciones, sujetando los considerados insanos y diferentes a tratamientos, internaciones y mecanismos de adaptación y normalización,

> la era Moderna y la racionalidad cartesiana se expresan en el saber médico, que pasa a ser considerado "el saber" concerniente a la anormalidad. El anormal puede ser identificado a través de los criterios que llevaron al aislamiento

> de variables y a la fragmentación, bases del pensamiento linear (Baptista; Oliveira, 2002: 5).

La institucionalización educativa surge en la Modernidad, ejerciendo poder en muchos espacios sociales, penetrando en las conciencias a través del control de los cuerpos, haciéndolos dóciles, disciplinados, adaptados: los hospitales "curan" los cuerpos enfermos; los manicomios controlan la locura; las prisiones reeducan los sujetos inadaptados. La escuela, también, emerge en el siglo XIX como un espacio de tratamiento moral, convirtiéndose en el lugar donde, además de dar oportunidad para el acceso a nuevos saberes, se difunden técnicas pedagógicas dirigidas para normalizar a los alumnos. Conforme Foucault (1975), en este periodo, "lo que pertenecía a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo aquello que es inadecuado a la regla, todo lo que se aleja de ella, los desvíos" (p. 149).

El crecimiento cuantitativo de las instituciones de corrección penal, de salud mental y de escuelas formaba parte del proyecto educacional moderno, se dirigían a la disciplinarización, la normalización y la normatización de los sujetos anormales. La educación institucionalizada por medio de la escuela pasa a tener un papel importante para los considerados anormales, pues se constituye como un espacio civilizador y disciplinador, presentando una dinámica productora de normalidad. Al analizarse esta visión, según Foucault (1975),

> se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente dentro de un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogeneidad que es la regla, él introduce, como un imperativo útil y resultado de una medida, toda la escala de las diferencias individuales (p. 154).

La consolidación de la institución escolar, se dio en la medida en que posibilitó el acceso a los saberes científicos producidos por

la humanidad, democratizando un espacio que antes pertenecía a los nobles y clérigos. Dicha institución, se produjo como espacio de homogeneizaciones, de silenciamientos, de patrones hegemónicos de normalidad.

> ... la institución escolar constituye un espacio social en el cual rituales repetitivos, resultados homogéneos y lenguajes masificados componen un cuadro de estrategias que perfeccionándose en los últimos tres o cuatro siglos, logró su objetivo: disciplinar actitudes, ordenar comportamientos y unificar lenguajes (Moll, 2000: 57).

El siglo XX trae, en los inicios de la ciencia moderna, el predominio de una racionalidad que buscaba garantizar la adaptación de los sujetos, sus comportamientos y formas de vida a los patrones normativos de la sociedad moderna. La escuela, entonces, legitima prácticas pedagógicas homogeneizadoras, sin distinción de los mecanismos utilizados por otras instituciones sociales, en el transcurrir de los siglos.

A partir de las ideas de Foucault (1979), quien considera la historia de los hechos en relación a la temática de la diferencia (locura, criminalidad...) no como una historia lineal, sino como una historia de discontinuidades y rupturas; podemos comprender que no se trata de una historicidad de la diferencia, aunque, sí de los discursos que producen a los sujetos diferentes a lo largo de los siglos: el discurso jurídico, psiquiátrico, pedagógico. Es el discurso que constituye los sujetos como locos, anormales, diferentes. El discurso produce los sujetos en una correcta temporalidad, pues como afirma Foucault (1996), "se sabe bien que no se tiene el derecho de decir todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquier uno, finalmente, no puede hablar de cualquier cosa" (p. 9). Siendo así, el sujeto no es siempre idéntico, él se modifica de acuerdo con el espacio, con las circunstancias, estableciendo relaciones diferentes consigo mismo y con los otros.

En este sentido, las verdades son históricas, son verdades en un determinado momento y son producidas en el ámbito de la experiencia.

A partir de la obra, Historia de la locura, escrita en 1972, Foucault (2000) discute sobre cómo construimos categorías (locos, enfermos...), cómo constituimos esas diferentes formas de sujetos, frente a los diferentes juegos de verdad y a las diferentes culturas. Para pensar en las prácticas de la institución escolar, se considera relevante abordar el análisis que Foucault (1985) hizo de las prácticas de sí, comprendidas como el gobierno de sí y del otro, desde la era greco-romana. Las prácticas de sí, originadas en la época greco-romana, constituían un ejercicio consigo, ya que a través de ellas era posible elaborar y producir un modo de ser. Con los griegos, el cuidado de sí no estaba sujeto a códigos, no obstante a una ética de la existencia.

El autor (1985) concibe las prácticas de sí, de la era greco-romana, como arte de existencia, como cuidado de sí. El cuidado de sí, se constituía en un ejercicio sobre sí; decía respecto a las formas o al arte de vivir, a las técnicas de la vida, produciendo así, modos de ser. Estos modos de ser también decían respecto a los cuidados de la ciudad, de los conciudadanos e intensifica las relaciones sociales, pues, la actividad consagrada a sí, como afirma Foucault (1985) "no constituye un ejercicio de soledad, más sí, una verdadera práctica social" (p. 57).

Los griegos tenían un modo plausible de relacionar los actos, los deseos y los placeres, aquello que Foucault (1985) llamó una estética de la existencia. El placer corporal, el carácter, el deber con relación a la ciudad, podían ser cultivados sin ninguna fragmentación en normas suscritas por la religión, por la ley o por la ciencia. Cuidar de sí era una práctica social y política. En la ética griega no había preocupación por un patrón de comportamiento para todos o una tentativa de normalizar/normatizar los sujetos. Tal cuidado de sí, como afirma Fischer (1999),

> decía respecto a la necesidad que el hombre tenía de discursos verdaderos para le dirigir la vida, las palabras correctas para enfrentar lo real, para saber su lugar en el orden de las cosas, su dependencia o independencia en relación a los acontecimientos. Pero cómo existían, efectivamente, ¿esos discursos en la vida de los griegos? Ellos existían como una voz interior, que debía fijarse en cada uno y era preciso que estuvieran siempre a la mano, como un remedio. Eso era alcanzado a través de muchas y variadas técnicas: ejercicios de memorización, de escritura, de lectura y reflexión, de meditaciones sobre la vida y la muerte, enfermedad y sufrimiento, de historias ejemplares de vida (p. 54)

La institucionalización del cristianismo provoca una ruptura en el cuidado de sí, siendo sustituido por la renuncia de sí. Las prácticas cristianas quiebran con el vínculo inter subjetivo que en la Antigüedad tenía el carácter de relación maestro-alumno, basado en relaciones de reciprocidad y simetría, devenir en vínculos expresos a través de la obediencia. Ocurre una disociación del cuidado de sí para el cuidado con los otros. Las prácticas de exámenes de conciencia y confesión que constituían una relación consigo mismo, pasaron a objetivar la renuncia de sí y la auto-anulación.

Las prácticas de sí fueron, de cierta forma, interrumpidas por las organizaciones religiosas, psiquiátricas y pedagógicas, asumiendo un sentido moral y generando prácticas controladoras. Estos modos de sujeción, sedimentados en la era cristiana, no se constituyen más como una narrativa de sí, sino en un alejamiento de sí y un aprisionamiento a las formas instituidas. La sociedad pasa a pensar en retornar para sí de forma estandarizada, y las técnicas de sí quedan conectadas con las técnicas de sujeción.

La herencia dejada por el cristianismo y que aún está vigente en la contemporaneidad, contempla el cuidado con el otro, como una idea de "amor al prójimo", conectado a una relación vertical, generando prácticas caritativas, asistencialistas. El diferente es el otro que necesita ser atendido, cuidado... Esos modos de subjetivación producen modos de exclusión y nuevas prácticas para modificar a las personas. El cuidado del otro, en este sentido, está conectado a una idea de normalización: ayudar al otro a aproximarse de la norma. Este discurso está unido a enunciados como "todos somos diferentes" o "nadie es igual", generando nuevas polaridades: todos-nadie. No me parece que éste discurso esté disociado de la norma, de un referente, pues al tomar el concepto de diferencia como todos o nadie, no producimos, de nuevo, la idea de la diferencia como singularidad. En este sentido, podríamos entonces preguntarnos ¿cómo los sujetos de la institución escolar se convierten en los "alumnos-problemas", los lentos, los hiperactivos... los anormales de Foucault? ¿Cómo alguien es constituido como diferente en la escuela? y ¿quiénes son los diferentes en la escuela?

Son los discursos que engendran las prácticas de sí, dentro del espacio escolar. Los discursos instituyen reglas, normas, prescripciones en relación a las formas de ser. Los discursos constituyen los sujetos y los objetivan, producen subjetividades, y a la vez están engendradas en ellas; así

> analizar las prácticas por las cuales los individuos fueron llevados a prestar atención a ellos propios, a descifrarse, a reconocerse y confesarse como sujetos de deseo, estableciendo de sí para consigo una correcta relación que le permite descubrir, en el deseo, la verdad de su ser (Foucault, 1985:11)

Aunque en el discurso, el otro es mencionado con la idea de que "todos somos diferentes", la relación con el diferente nada tiene que ver con alteridad. La lógica cristiana, imprimió

una relación sujeto-objeto, que continúa vigente; sólo de forma, apenas, invisible. Los *diferentes* de la institución escolar parece que están siendo abordados en los discursos cristianos de "respeto a la diferencia", "amor al prójimo" y en prácticas, producidas por estos discursos, que colocan el otro en el lugar de extraño.

En oposición a esta forma de pensar la relación con el otro y con el saber, se propone pensar en la idea de "afectos" como un dispositivo de producción de diferencia en la escuela. La afección resulta de la puesta en escena, de diferentes luces de intensidad vital, ya que estar vivo significa emitir, emanar fuerzas sobre el ambiente y sobre los otros sujetos, exponerse a las emanaciones venidas de los sujetos y ambiente y poder reaccionar a esas emanaciones. Esta tensión entre fuerzas, produce desplazamientos, movimientos que vienen a desequilibrar lo que hasta entonces permanecía estable. Deleuze (1970: 50), refiriéndose a Spinoza, afirma que entiende por afectos "las afecciones del cuerpo por las cuales la potencia de actuar de este mismo cuerpo es aumentada o disminuida, favorecida o impedida...".

En este sentido, la afección sólo acontece cuando hay un movimiento de apertura para lo nuevo, cuando se permite ser afectado por el otro. Los campos de los afectos y los movimientos de la cognición necesitan ser sentidos por el profesor para que pueda percibir los tiempos de los aprendizajes. El aprendizaje como dice Costa (2000:44), evocando el pensamiento de Guattari, es tratado como experiencias de sintonía afectiva y acoplamiento cognitivo, donde la educación induce a una ontogénesis personal conectada a la vida social y al mundo externo. En este sentido, la relación pedagógica no se constituye solamente en una relación de conversión a partir del otro, es decir en una relación en que alguien convierte a otro por medio del saber, a semejanza de una relación clerical, en que la palabra de alguien, conduce al otro a la "verdad", pues como afirma Larrosa (1998),

> ...en la formación, la cuestión no es aprender algo. La cuestión no es que, al principio no sabemos

> algo y al final ya lo sabemos. No se trata de una relación exterior con aquello que se aprende, en la cual aprenderlo deja al sujeto in-modificado... Se trata de una relación interior con la materia de estudio, de una experiencia con la materia de estudio, en la cual aprenderlo forma o transforma el sujeto. En la formación humanística, como en la experiencia estética, la relación con la materia de estudio es de tal naturaleza que, en ella, alguien es llevado para sí mismo. Y eso no es hecho por imitación, sino por algo así como por resonancia. Porque si alguien lee o escucha o mira con el corazón abierto, aquello que lee, escucha o mira resuena en él; resuena en el silencio que es él, y así el silencio penetrado por la forma se hace fecundo. Y así va siendo llevado a su propia forma (p. 63).

Las prácticas diferenciadas se constituyen como flujos, fuerzas de atracción y repulsa. Estas fuerzas pueden ser entendidas como relaciones y es en el espaciamiento entre estas fuerzas, en la diferencia, que se instaura la posibilidad de singularización.

Así, las aulas de clase son lugares de enseñanza grupal, de convivencia colectiva, lo que no impide la relación del profesor con cada uno de los alumnos. Esta relación se da a través de la reciprocidad de las intensidades producidas, en uno y otro, en el alumno y en el profesor. Se hace, entonces, necesario reinventar otras posibilidades de concebir la institución escuela. Posibilidades que superen la lógica de la normalización/normatización, produciendo nuevas significaciones sobre la normalidad y la anormalidad en el campo de actuación pedagógica. Un espacio donde la diferencia no sea concebida como deficiencia, sino como emergencia de singularización.

Romper con las formas instituidas de la escuela (formas únicas, patrones de normalidad, normatizaciones) implica en pensar otras formas, otros modos de funcionamiento de la institución escolar,

modificando sus entornos, sus relaciones sociales, sus formas de producir subjetividades. Se trata de pensar en dispositivos, que vengan a problematizar las prácticas pedagógicas, amparadas en una condición de universalidad, las formas hegemónicas y homogéneas de normalización/normatización, reinventando, así, prácticas que produzcan diferencias.

De esta forma, pensar en la diferencia es estar en este "no-lugar", descubriendo formas de transformación, de creatividad, de invención/reinvención de dispositivos posibles.

Referencias

Baptista, C. R. y Oliveira, A. C. (2002). Lobos e médicos: primórdios na educação dos "diferentes". In: Baptista, C. y Bosa, C. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. (pp. 93 – 109). Porto Alegre: Artmed.

Bueno, J. G. S. (1997). A produção social da identidade do anormal. In: Freitas, M. C. de (Org). *História social da infância no Brasil*. (pp. 159 – 181). São Paulo: Cortez.

Costa, L.B. (2000). *A psicologia na instituição escolar: tessituras no cotidiano* (dissertação mestrado não publicado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Deleuze, G. (1970). *Espinoza e os signos* (Abílio Ferreira, trad.). Porto: Reis. (1968).

Fischer, R. M. B. (1999). Foucault e, o desejável Conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade*, 24(1), 39-59.

Foucault, M. (1975). *Doença mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Brasiliense. (1954).

Foucault, M. (1985). *História da sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal. (1984).

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola. (1971).

Foucault, M. (1972) *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva. (1961).

Foucault, M. (2001). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal (1979).

Foucault, M (1987). Vigiar e punir. Nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes (1975).

Larrosa, J. (1998). Pedagogía profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica.

Moll, J. (2000). *Histórias de vida, histórias de escolas: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes.