



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES

**LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN
ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS EDUCADORAS
DIFERENCIALES**

TESIS PRESENTADA POR

FABIÁN ANDRÉS INOSTROZA INOSTROZA

A LA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Para optar al grado de Doctor en Educación

Profesora guía: Alejandra Falabella Ambrosio

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO - UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

Santiago, Chile

2020

©2020, Fabián Andrés Inostroza Inostroza

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.

RESUMEN

La inserción de las políticas de inclusión escolar ha sido y se ha tornado en un proceso cada vez más complejo y tenso en sistemas educativos como el chileno, en el que las lógicas de mercado educativo, articuladas con una institución escolar que ha sido históricamente homogeneizadora del alumnado, configuran un escenario en el que las escuelas y sus actores se encuentran tensionados e interpelados por la elaboración de prácticas pedagógicas orientadas por la búsqueda de “excelencia” en evaluaciones estandarizadas (SIMCE, en el caso de Chile). En consecuencia, en un contexto de mercado educativo y accountability, la inclusión escolar es un ideal y un imperativo de la política que se encuentra en jaque.

La presente investigación persigue responder a la interrogante: ¿Cuáles son los discursos y cómo es la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar que producen las educadoras diferenciales en interacción con sus contextos de desempeño y los actores educativos de sus respectivas comunidades educativas?

Este estudio, en términos epistémicos, asume una mirada ecléctica respecto al fenómeno educativo que se propuso comprender, empleando herramientas de intelección provenientes del postestructuralismo de orientación foucaultiana, como lo son las nociones de discurso, relaciones de saber-poder, gubernamentalidad, biopolítica y subjetivación. De la misma forma, la presente investigación se nutrió del enfoque del policy enactment desarrollado por Ball, et al., (2011), el que se inspira en la tradición de la sociología crítica británica de análisis de políticas.

Metodológicamente, el diseño de esta investigación consideró un estudio de casos con enfoque etnográfico, el que se desarrolló por medio de dos fases. En una primera etapa denominada “exploratoria” se realizaron entrevistas en profundidad a 10 educadoras diferenciales de distintas provincias de la Región Metropolitana, para luego en una segunda etapa de “profundización”, escoger a dos participantes de las docentes ya entrevistadas, a las que se les realizó un seguimiento etnográfico durante un semestre académico a cada una de ellas. El análisis del corpus discursivo se desarrolló por medio de un análisis interpretativo de discurso de orientación foucaultiana.

Respecto a los casos de estudio, la educadora María, se desempeñaba en la escuela Los Mayos de dependencia municipal, institución que se encontraba clasificada “En Recuperación” o con desempeño “Insuficiente”, por tanto, estaba en riesgo de perder el reconocimiento oficial y ser cerrada. En tanto, en el caso de Carmen, ésta se desempeñaba en el colegio Saint Laureles, de dependencia particular subvencionada, centro escolar perteneciente a una congregación religiosa. En este colegio, estaba clasificado como “Autónomo” o con desempeño “Medio” de acuerdo con la clasificación que asignaba la ley SEP (2009).

Respecto a los resultados que se obtuvieron, estos se organizaron en tres categorías: la identidad tensionada de las educadoras diferenciales, la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar y las prácticas de estandarización y exclusión en el trabajo pedagógico de estas docentes.

En cuanto a la identidad de las educadoras diferenciales, se evidenció una construcción identitaria tensionada y fragmentada, dado que estas docentes se encontraban interpeladas por demandas y lógicas contradictorias, ya que debían poner en práctica la inclusión en solitario y aisladas en sus instituciones escolares. A su vez, las participantes sugirieron que las políticas de inclusión escolar

más recientes, las desplazaban a desenvolverse en espacios y roles nuevos, los que no corresponden a una especialista en Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que más bien se les demanda que realicen acciones como la diversificación curricular con todo el estudiantado en el aula regular en conjunto con los profesores de asignatura y además se les solicita desarrollar una ingente cantidad de trabajo administrativo relacionado con la producción de evidencias para la rendición de cuentas. Estos últimos aspectos, han tecnificado y desestabilizado la identidad con las que se habían identificado históricamente.

Vinculado a los resultados asociados a la puesta en práctica de las políticas, se puede relevar una interpretación de las legislaciones mediada por las creencias de las educadoras, quienes generaron en sus contextos de desempeño, su propia traducción de los contenidos de estas. En este sentido, la puesta en práctica de la inclusión en ambas instituciones escolares se caracterizó por la incertidumbre, la presión por enactar y evaluar el funcionamiento de estas normativas de manera “correcta”. Junto con ello, se da cuenta en este proceso, que en ambos casos de estudio (con mayor intensidad para María), que las intenciones de las lógicas de inclusión entraban en curso de colisión con las premisas del accountability en las respectivas escuelas, ya que, las educadoras vieron interrumpidas y hasta cierto punto inhibido, su trabajo dirigido a la inclusión, el que fue reemplazado por el entrenamiento de alumnos para la evaluación SIMCE o por la producción de formularios y otras formas administrativas, que dieran cuenta del cumplimiento de los aspectos operacionales de las políticas para recibir la subvención por concepto de educación especial.

Cómo última categoría, se encuentran las prácticas de exclusión/estandarización en el trabajo pedagógico de las educadoras. Dentro de los hallazgos más destacados se releva a estas docentes como actores que incluían y excluían al mismo tiempo, ya que en escuelas tensionadas y presionadas por las políticas de accountability, a estas educadoras se les interpelaba realizar acciones de entrenamiento de alumnos con NEE para el SIMCE y, por otra parte, se detectó, principalmente en el caso de María, prácticas de derivación de educandos conceptualizados como “problemáticos” a escuelas de educación especial. Ante estas prácticas, se detectaron contradiscursos y contraconductas por parte de las participantes. En este sentido la desobediencia, conceptualizada como resistencia se desplegó, por medio de tácticas de desobediencia colectiva o individual, las que estuvieron mediadas por las precarias y débiles relaciones contractuales con las que contaban los casos de estudio y por la posibilidad por parte de éstas, de emplear el aula de recursos para aplicar su criterio profesional.

A pesar de que se ha avanzado en materia de integración educativa y en la dotación de mayores recursos humanos y materiales para que la inclusión sea posible, no obstante, estos discursos y lógicas al entrar en interacción con escuelas caracterizadas históricamente por la normalización del alumnado y al estar presionadas por diversas demandas, entre ellas la rendición de cuentas con altas consecuencias, todas las iniciativas tendientes a que la inclusión se enacte, quedan relegadas a un segundo plano en la agenda micropolíticas de las instituciones educativas. En este sentido, a las educadoras a las que se les ha dado el encargo de materializar la inclusión, se les coloca en un encrucijada, ya que por una lado se les demanda incluir y por otro, se les interpela a contribuir en la estandarización y exclusión del alumnado, por tanto, siendo las políticas contradictorias en sus lógicas, estas paradojas son transmitidas a estas docentes quienes están llamadas a generar un trabajo contracultural y “contra-institucional” en escuelas performativas en el marco de un mercado educativo como el chileno.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a mi familia, a mi pareja de vida Giovanna, por todo el apoyo, paciencia y contención en todo momento durante este viaje que emprendí. También, a Sofia mi hija, la que sabía que estaba escribiendo un libro y siempre me preguntaba si había terminado “la tesis”, porque necesitaba jugar conmigo a los dinosaurios.

En segundo lugar, pero no menos importante, a mi tutora Alejandra Falabella, quien, con mucha paciencia, comprensión y humanidad, me guio y me acompañó en este proceso doctoral. Como tutora me exigió y trabajó muchísimo para que lograra desarrollar una tesis de manera rigurosa y sistemática. Al mismo tiempo, siempre fue una fuente de apoyo y sabiduría, logró mostrarme que la “academia” tiene un rostro humano. Agradezco profundamente todo su trabajo, ya que ha sido para mí, una fuente de admiración y un ejemplo a seguir.

También quisiera destacar a María Teresa Rojas, quien estuvo presente en mi proceso doctoral tanto como profesora, como también en su rol como directora del programa. Siempre me escuchó y me ofreció su ayuda y sabiduría durante estos 4 años. Al mismo tiempo, tengo que destacar a Sebastián Howard (q.e.p.d), quien, con sus motivaciones y consejos, me enseñó el valor de la perseverancia y del trabajo duro, como motores del desarrollo académico y personal de un doctorando.

Agradecer también a todos los docentes que acompañaron mi proceso doctoral y que con su entrega y sabiduría me enseñaron a valorar aún más la investigación y la educación. Al mismo tiempo, fueron un ejemplo perfecto de balance entre un académico y un ser humano integral. Entre estos docentes se encuentran: María Isabel Toledo, Natalia Salas, Javier Corvalán, José Weinstein, Renato Gazmuri, Leandro Sepúlveda, Francisca del Río, entre otros con quien tuve el honor de conocer, dialogar y reflexionar.

Mencionar también a mi comisión examinadora, a Constanza San Martín y María Teresa Flórez, quienes, sin su trabajo riguroso, sistemático y su dedicación, no hubiese podido presentar un trabajo académico de calidad como lo es esta tesis. De Constanza, agradezco su conocimiento sobre la educación diferencial, sus consejos y su gran calidad humana. De Teresa, debo destacar su rigurosidad, su profesionalismo y su trabajo comprometido con la justicia social y la equidad en el sistema educativo. Aprovecho también de agradecer a Silvia Grinberg que cordialmente me invitó y recibió en mi pasantía doctoral a la UNSAM en Argentina.

También extender mi agradecimiento a mis amigos y compañeros de doctorado que siempre estuvieron presentes: César Maldonado, Paulina Araya, Leidy Bautista, Carla Varela, María Jesús Espinosa y Carolina González. Agradezco siempre su aporte en mi vida, como también sus conocimientos y consejos invaluable.

Por último, agradecer a CONICYT que con su programa de Doctorado Nacional año 2017 con folio: 21170640, aportó los recursos necesarios para la realización de estos estudios doctorales.

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.	1
2. ANTECEDENTES	3
2.1 INVESTIGACIONES SOBRE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR A NIVEL INTERNACIONAL.	5
2.2 ANTECEDENTES DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN CHILE.	10
2.3 INVESTIGACIONES REFERENTES A POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN CHILE.	17
2.4 PROBLEMATIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR.	19
2.5 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	22
2.6. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	24
3. MARCO TEÓRICO DESDE UNA PERSPECTIVA POSTCRÍTICA.	25
3.1 LA RELACIONES DE SABER–PODER	26
3.2 DISCURSO DESDE UNA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA	29
3.3 GUBERNAMENTALIDAD	33
3.4 LA SUBJETIVACIÓN O LA CONSTITUCIÓN DE LOS SUJETOS DESDE LA ANALÍTICA FOUCAULTIANA.	37
3.5 LA IDENTIDAD DOCENTE: UNA LECTURA FOUCAULTIANA.	41
4. ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO	44
4.1 ENFOQUE TEÓRICO – EPISTEMOLÓGICO	44
4.2 DISEÑO METODOLÓGICO	45
4.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y PROCEDIMIENTOS	47
4.4 CRITERIOS Y SELECCIÓN DE MUESTRA.	50
4.5 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DEL CORPUS DISCURSIVO.	56
4.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS.	59
RESULTADOS	60
5. LA IDENTIDAD EN TENSIÓN DE LAS EDUCADORAS.	61
5.1 EL AISLAMIENTO DE LAS EDUCADORAS Y LA INCLUSIÓN EN ESCUELAS PERFORMATIVAS.	61
5.2 LAS INFLUENCIAS DE LAS POLÍTICAS Y LA IDENTIDAD ESCINDIDA DE LAS EDUCADORAS.	70
6. LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR.	82
6.1 LA RECEPCIÓN Y COMUNICACIÓN DE LAS POLÍTICAS EN LAS ESCUELAS: LA VISIÓN DE LAS EDUCADORAS.	82
6.2 LA PARADÓJICA Y COMPLEJA PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS POLÍTICAS: LOS CASOS DEL DECRETO 83 Y LA CO-ENSEÑANZA.	91
6.3 EL ENTRECruzAMIENTO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y SU PUESTA EN PRÁCTICA.	100
6.4 LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS POLÍTICAS EN EL AULA DE RECURSOS.	106
7. PRÁCTICAS DE ESTANDARIZACIÓN Y EXCLUSIÓN EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE LAS EDUCADORAS	111
7.1 ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA NORMALIZACIÓN: PRÁCTICAS DE ESTANDARIZACIÓN DE ALUMNOS EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE LAS EDUCADORAS	111
7.2 LA EDUCADORA COMO SUJETO Y AGENTE DE IN/EXCLUSIÓN: DERIVACIÓN A ESCUELAS ESPECIALES.	121
8. REFLEXIONES FINALES	132
8.1 LAS IDENTIDADES EN TENSIÓN DE LAS EDUCADORAS EN UN SISTEMA DE MERCADO EDUCATIVO.	133
8.2 PARADOJAS EN LA INTERPRETACIÓN Y EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN.	137
8.3 LA EDUCADORA DIFERENCIAL COMO AGENTE DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN.	143
8.4 RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA Y NUEVAS INTERROGANTES.	146

9. REFERENCIAS	149
ANEXOS	157

ÍNDICE DE TABLAS.

TABLA 1: PREMISAS EN LA COMPRENSIÓN DE DISCURSO DESDE FOUCAULT (2013)	32
TABLA 2: ETAPAS DEL ESTUDIO DEL SUJETO DESDE LA PERSPECTIVA GUBERNAMENTAL	35
TABLA 3: ETAPAS Y PRÁCTICAS DE OBJETIVACIÓN/SUBJETIVACIÓN	39
TABLA 4: DISCURSOS RESPECTO AL PROFESORADO EN LA “ERA POSTDICIPLINARIA”	43
TABLA 5: SÍNTESIS DE ETAPAS, TÉCNICAS Y DOCUMENTOS ANALIZADOS	49
TABLA 6: SÍNTESIS DE CRITERIOS DE LAS ESCUELAS EN LA FASE EXPLORATORIA.....	51
TABLA 7: CARACTERÍSTICAS DE LOS CASOS DE ESTUDIO.....	55
TABLA 8: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS OBTENIDAS DURANTE EL PROCESO DE ANÁLISIS	57
TABLA 9: CAJA DE HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS DE LA FASE DE PROFUNDIZACIÓN	58
TABLA 10: SÍNTESIS DE INTERPRETACIONES RESPECTO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN.....	84
TABLA 11: LAS INTERACCIONES ENTRE LAS POLÍTICAS EN SU PUESTA EN PRÁCTICA	106
TABLA 12: EL AULA DE RECURSOS COMO ESPACIO DE PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS POLÍTICAS	109
TABLA 13: TENSIONES DE LAS EDUCADORAS ANTE LA ESTANDARIZACIÓN	120
TABLA 14: EXCLUSIÓN Y RESISTENCIA EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE LAS EDUCADORAS.....	129

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	23
FIGURA 2: RELACIONES DE SABER-PODER DESDE FOUCAULT	29
FIGURA 3: FASES DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	46
FIGURA 4: ANÁLISIS DEL CORPUS DISCURSIVO OBTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN.....	59
FIGURA 5: TENSIONES EN LA IDENTIDAD DE LAS EDUCADORAS DIFERENCIALES	81
FIGURA 6: EL ENTRECruzAMIENTO DE LAS POLÍTICAS EN EL TRABAJO COTIDIANO DE LAS EDUCADORAS	105
FIGURA 7: TRASLACIÓN DE LÓGICAS Y DE DINÁMICAS DE E – A DEL AULA DE RECURSOS A LA SALA.....	124

1. INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas en Chile se han producido un conjunto de políticas tendientes a asegurar grados cada vez más amplios de equidad y calidad en todo el sistema escolar. En este escenario, los docentes constituyen uno de los actores más relevantes en la puesta en práctica de estas legislaciones, ya que desde las políticas se asume que los profesores son los responsables de producir los cambios requeridos para introducir las mejoras esperadas por estas regulaciones.

Entre las políticas más relevantes que se han promulgado en Chile en los últimos años, se encuentran un conjunto de leyes referentes a la inclusión escolar, las que buscan promover que todos los alumnos, independiente de sus capacidades, etnias, identidad de género, lenguaje, clase social, entre otros marcadores de subjetividad; hagan efectivo el derecho de educarse en la escuela regular, participar del mismo currículum y de esta forma lograr hacerlos partícipes de las mismas trayectorias educativas y de proveerles igualdad en términos de oportunidades de aprendizaje. Entre estas políticas se encuentran: Programa de Integración Escolar (PIE), Ley SEP (2009), decreto 170 (2009), decreto 83 (2015), Ley de Inclusión Escolar (2016), entre otras.

En torno a estas políticas, se han producido una serie de estudios, tendientes a generar una mejor comprensión de su implementación, evaluar el impacto que están teniendo en las escuelas o conocer las concepciones de los actores educativos cuando estos, han tenido que poner en práctica dichas legislaciones. No obstante, en dichas investigaciones no se han adentrado en la comprensión de las diversas formas en que un actor en especial enacta¹ la inclusión: las y los educadoras/es diferenciales.

Por ello, es que esta investigación pretende comprender los discursos y la puesta en práctica que las educadoras diferenciales² producen en torno a las políticas de inclusión escolar en los respectivos contextos de desempeño en los que se encuentran ejerciendo. Se prestará una atención especial a la producción de discursos y a las diversas dinámicas que estas docentes despliegan en interacción con los otros actores educativos en las escuelas en las que se encuentran desarrollando su trabajo pedagógico.

En el capítulo antecedentes de esta investigación, se propone una revisión de la literatura respecto de las distintas miradas, perspectivas y discusiones en los ámbitos de las políticas y en las investigaciones que se han desarrollado en materia de inclusión escolar. Lo anterior es de interés para este estudio, debido a que esta visión panorámica permitirá detectar nudos críticos y visibilizar las discusiones presentes en distintos periodos históricos que permitieron la elaboración y conceptualización que hace posible en este espacio-tiempo, tratar temáticas alusivas a la inclusión escolar y a las legislaciones que han emergido al respecto.

¹ Se utilizará el término enactar o enactación como sinónimo de la puesta en práctica, considerando que desde la perspectiva del policy enactment (Ball et al., 2011), esta noción corresponde a las interpretaciones y actuaciones que producen los distintos actores que producen las políticas.

² En esta investigación se menciona “las educadoras diferenciales” dado que todas las participantes reconocieron pertenecer a este género.

En la sección denominada “Marco Teórico”, se planteará el marco epistémico postcrítico en el que se sitúa esta investigación y a la vez se definirán las nociones más relevantes para la comprensión de los discursos y la puesta en práctica de las políticas desde la perspectiva de las educadoras diferenciales, empleando para ello el entramado poder-saber-subjetividad que propone el pensador Michel Foucault, autor del que se emplearán las nociones de saber-poder, discurso, gubernamentalidad, subjetivación y se conceptualizará la noción de identidad desde esta misma perspectiva.

En la cuarta sección de este estudio, se propone el marco metodológico, el que se basa en un estudio de tradición cualitativa, el que se elaboró siguiendo un diseño de estudio de casos de enfoque etnográfico, el que se desarrolló en dos fases, una exploratoria, la que consistió en la realización de entrevistas a 10 educadoras diferenciales de diferentes colegios y escuelas de la Región Metropolitana, y una segunda fase de profundización, en la que se produjo un estudio etnográfico de dos casos, de educadoras con diferente afinidad con las políticas y que se encontraban situadas en distintas posiciones dentro del mercado educativo chileno. Además, se exponen de manera detallada, las técnicas de recolección de datos, la selección de la muestra y las técnicas para el análisis del corpus discurso que emergió del trabajo de campo.

En el quinto, sexto y séptimo capítulo respectivamente, se presentan resultados del análisis del corpus discursivo producido en el trabajo de campo durante toda la investigación. Se exponen las tres categorías centrales derivadas del análisis: la identidad tensionada de las educadoras diferenciales, la compleja y paradójica puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar y la educadora diferencial como agente de inclusión/exclusión en el mercado educativo chileno. Estos resultados son examinados considerando como primera instancia, la identificación de tensiones por parte de las participantes, para luego relacionarlos con los órdenes discursivos detectados, finalizando con la búsqueda de los efectos de las políticas en tanto discurso en la micropolítica de las escuelas estudiadas y principalmente en las subjetividades de las educadoras diferenciales.

En el capítulo de reflexiones finales, se problematizan los resultados obtenidos a la luz de la teoría propuesta en el marco teórico, como también se ponen en relación con investigaciones relaciones con derivas conceptuales resultantes del análisis. Además, se proponen recomendaciones para la política pública y se sugieren nuevas preguntas de investigación que buscan profundizar en algunos nudos críticos que fueron emergieron durante el proceso de elaboración de este estudio, específicamente de las tensiones micropolíticas³ respecto a la inclusión escolar detectadas en esta investigación.

³ Por micropolíticas, siguiendo a Ball (1989) se entenderán como todas aquellas dinámicas políticas que se dan dentro de una organización escolar. Es decir, se consideran todas las relaciones de poder, ideológicas, de conflicto, entre otras, que se producen entre diferentes estamentos y entre los actores escolares.

2. ANTECEDENTES

Claves analíticas para el estudio de las políticas e investigaciones respecto de la inclusión escolar.

Con el objeto de comprender a qué se refiere este estudio con la noción de “políticas de inclusión escolar”, se presentarán brevemente los enfoques desde los que se ha estudiado la inclusión para posteriormente definir qué se entenderá por políticas de inclusión escolar.

En cuanto a los enfoques para comprender la inclusión, se identifica en un primer momento al modelo biomédico, el que en términos sintéticos corresponde a una respuesta médico-psicopedagógica a la diversidad. Se asume que el estudiante es portador de una enfermedad, un déficit o una anomalía que requiere tratamiento. Desde esta mirada hacia la atención a la diversidad de los alumnos, se emplean mecanismos de diagnóstico, tratamiento y rehabilitación. Entre algunos autores que han estudiado y abordado esta perspectiva en educación, se encuentran: Bermeosolo (2012); Bricout, Porterfiel, Tracey & Howard (2004) y Parrilla (2002).

En tanto el modelo social, supone un origen interactivo de la discapacidad o de las Necesidades Educativas Específicas (NEE, de aquí en adelante), asociado a la relación entre las condiciones intrínsecas al sujeto y las barreras físicas y sociales que “discapacitan” al individuo y se constituyen en barreras para el acceso, participación y progreso en los aprendizajes. Este enfoque se basa en los derechos humanos y la justicia social (véase, Ainscow, 1995; Ainscow y Miles, 2008; Palacios, 2008, 2017).

Por último, desde los enfoques para conceptualizar la diversidad, las miradas postcríticas proponen problematizar y visibilizar las relaciones de dominación y de poder en las jerarquizaciones construidas históricamente en educación. Estas perspectivas pretenden la desconstrucción y la problematización de la elaboración conceptual del “otro” construido como subalterno o marginal, por medio de la desnaturalización de categorías conceptuales como el “anormal”, “el queer”, “el integrado” entre otras (véase, Graham y Slee, 2008; Kumashiro, 2001; Youdell, 2006; 2010).

Esta mirada de la inclusión escolar como la incorporación e instalación de un “otro” construido como marginal en un espacio altamente normalizado, como lo son las instituciones escolares, respecto a una norma de estudiante prescrita por las políticas y el currículum escolar, presenta una mayor cercanía con la mirada postcrítica en torno a la inclusión escolar.

En esta investigación **el autor asumirá un posicionamiento de la inclusión escolar desde una perspectiva postcrítica**, entendiéndola como un proceso de aproximación e instalación del “otro” cuyos marcadores de subjetividad difieren de la norma o centro normativo, en espacios escolares preexistentes construidos y naturalizados (Graham y Slee, 2008; Infante, Matus y Vizcarra, 2011; Slee, 2013; Youdell, 2006).

Otra de las claves conceptuales que se empleará para analizar las políticas de inclusión escolar es la distinción entre las generaciones de políticas educativas, que desarrolla el teórico francés Rochex (2011). Estas categorizaciones corresponderían del acuerdo al autor a: políticas de primera generación, las que se enfocan en la compensación y focalización de recursos principalmente a sectores en desventaja socioeconómica. Concentran su acción en los contextos y

establecimientos educativos. Entre algunos ejemplos de políticas en Chile con estas lógicas, se encuentran el Programa de las 900 Escuelas en Chile (P-900)⁴ durante los años 90s. En tanto las políticas de segunda generación, su objetivo es la lucha contra la desigualdad, la exclusión, para el logro de la equidad y calidad en la educación. Aportan recursos con la condición de rendir cuentas por el uso de ellos, sin altas consecuencias, más bien el accountability se centra en el Estado como organismo fiscalizador. Ejemplos de este tipo de legislación: PIE⁵ y el decreto 83⁶.

Y por último dentro de las categorías propuestas por Rochex (2011), se encuentran las políticas de tercera generación, las que se enfocan en la maximización de las oportunidades de éxito educativo de cada individuo. Por ello, se centran en provisión de recursos a cada grupo o colectivo de educandos considerados como “marginales”. Se debe rendir cuentas por el uso de los recursos, con el objetivo de generar calidad en la educación. Estas políticas pueden incluir o no mecanismos de accountability de altas consecuencias. Ejemplo de estas legislaciones de Chile, se encuentran: el decreto 170 (2009)⁷ y la ley SEP (2009)⁸.

En términos sintéticos, **se entenderán por políticas de inclusión escolar**, a todas aquellas legislaciones que promueven acciones de discriminación positiva de alumnos o colectivos de estos, que por diversos motivos han sido marginados de la educación regular. Adicionalmente, estas políticas deben buscar asegurar el acceso, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los educandos independiente de sus marcadores de subjetividad (raza, etnia, discapacidad, vulnerabilidad, NEE, orientación de género, nacionalidad, entre otras).

Teniendo en cuenta la conceptualización anterior, se considerarán como políticas de inclusión escolar a las siguientes normativas: PIE (1998), ley SEP (2009), decreto 170 (2009), decreto 83 (2015), Ley de Inclusión Escolar (2015) entre otras políticas de cada una de las escuelas estudiadas.

⁴ El Programa de las 900 escuelas o P-900, fue desarrollado con la finalidad de proporcionar recursos financieros, técnicos y pedagógicos a cerca de novecientas instituciones escolares que tuvieron los resultados más descendidos en la evaluación estandarizada SIMCE y en los que se concentraban poblaciones escolares con altos índices de vulnerabilidad social.

⁵ El Programa de Integración Escolar o PIE (1998) promovió que todos los estudiantes con algún tipo de discapacidad asistieran a la escuela regular.

⁶ El decreto 83 (2015) promueve la diversificación curricular por medio de estrategias como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y propone que las educadoras diferenciales trabajen en el aula regular con todos los estudiantes con o sin NEE

⁷ El decreto 170 (2009) propone lineamientos para el diagnóstico de alumnos con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), los que fueron beneficiarios de la subvención individual por Educación Especial, adicionalmente propone la co-enseñanza como modalidad de trabajo colaborativo entre profesores de aula y educadoras diferenciales.

⁸ La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) otorgó un aumento de un 60% de la subvención escolar regular, por estudiante vulnerable, condicionando la entrega de estos recursos a la elaboración de un Programa de Mejoramiento Escolar (PME) el que es evaluado fundamentalmente por medio de los puntajes en la evaluación SIMCE en Lectura y Matemáticas en 4° grado de educación básica.

2.1 Investigaciones sobre políticas de inclusión escolar a nivel internacional.

Las políticas de inclusión escolar han sido investigadas desde diversas perspectivas, algunas de ellas haciendo alusión a los procesos de implementación de legislaciones asociadas a la inclusión de alumnos con discapacidad al aula regular. En cambio, en otras el objeto de estudio ha sido la inclusión sociocultural, es decir, se centran en el impacto de la mixtura social de educandos de distintas clases sociales, nacionalidades y etnias en las mismas aulas.

En la presente sección se presentará un panorama respecto de las diversas formas en que se han investigado las políticas de inclusión escolar, sus objetos de estudio y el impacto de ellas en el sistema educativo y en los actores de este.

2.1.1) Investigaciones centradas en la implementación de políticas focalizadas en estudiantes con NEE y discapacidad.

En este apartado se dará cuenta de investigaciones centradas en la implementación de políticas cuyo objetivo es promover la inclusión escolar⁹ de alumnos con alguna discapacidad o NEE en diversas latitudes del mundo. Como un primer caso se encuentra el de Inglaterra, país en el que los estudios relativos a la inclusión han estado centrados en el acceso y participación de educandos con discapacidad leve a moderada y alumnos con NEE. En este sentido, los investigadores Ainscow, Booth y Dyson (2006), por medio de una investigación-acción en 25 escuelas de Londres, dan cuenta del proceso de construcción de actitudes, prácticas y políticas tendientes a favorecer la inclusión escolar, dentro de estos establecimientos educacionales.

Entre los hallazgos más relevantes de este estudio, se evidencian procesos de incertidumbre y de “perturbación” de las prácticas existentes en estas escuelas, como también tensiones que emergen al modificar el lenguaje y las prácticas pedagógicas adaptadas a todos los alumnos. En virtud de lo mencionado y teniendo en consideración que los procesos de cambio en las instituciones educativas son complejos, de acuerdo con lo evidenciado por los investigadores, la tensión más relevante se produce cuando las políticas de estándares (Ofsted)¹⁰ se interseca con las de inclusión escolar (Ainscow, et al., 2006). Es decir, esta tensión se estaría produciendo debido a que el profesorado estaría más centrado en la rendición de cuentas, en la demostración de desempeños en evaluaciones estandarizadas y en la producción de evidencias más que en la elaboración de procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en las necesidades educativas de todo el alumnado.

⁹ En torno a las diferencias entre integración e inclusión se debe hacer la siguiente precisión: El movimiento integracionista tiene su origen a finales de la década de los setenta y a principios de los 80s del siglo pasado (como uno de los efectos del Informe Warnock) y se vincula con el proceso de incorporar alumnos con discapacidad a la escuela regular. La premisa fundamental consistía en que el educando pudiese trasladarse de la escuela de educación especial a la regular, adaptándose este sujeto a las nuevas condiciones materiales y sociales que presentaba este nuevo escenario educativo (Jahnukainen, 2015; Thomas, 1997). En cambio, el discurso de la inclusión escolar sostiene que la discapacidad es una construcción social, las que emergen en la interacción entre las dificultades que porta un sujeto determinado y las barreras sociales, culturales y físicas de una sociedad pensada y diseñada para individuos “normales”(Barton, 1997; Booth, 1996).

¹⁰ La Ofsted u Oficina de Estándares en Educación, es una institución creada en 1992 en el sistema educativo de UK, la que fue creada con la finalidad de supervisar los procesos pedagógicos orientados a la mejora en las escuelas inglesas. Esta institución es una entidad privada, no perteneciente al Ministerio de Educación de Inglaterra.

Desde la perspectiva de los padres, también se ha reportado dificultades y problemas en la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar. Investigaciones desarrolladas en Croacia, por los investigadores Lisak, Bratkovic y Anic (2017) a través de estudios de enfoque narrativo, evidencian que la implementación de legislaciones tendientes a incorporar a alumnos con diferentes tipos de discapacidad en escuelas regulares ha sido compleja. Lo anterior se debe a la postura que han adoptado los padres de educandos con discapacidad, ya que sus pupilos han experimentado situaciones de discriminación dentro de las escuelas regulares por parte de sus pares como también del profesorado. A su vez, se cuestiona la factibilidad y capacidad de los establecimientos para materializar las intenciones de inclusión que en el discurso político se promueve.

En investigaciones asociadas al efecto par respecto de la inclusión de alumnos con NEE en escuelas regulares, estas se han enfocado en proporcionar evidencia empírica para apoyar a las políticas públicas, que favorecen las iniciativas tendientes a la inclusión. Estos estudios se han focalizado en indagar los efectos positivos en el rendimiento de estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular, pero sin considerar al resto de sus pares ni los efectos en el rendimiento académico de educandos con discapacidad en escuelas regulares (Ruijs y Peetsma, 2009).

Para el caso de estudios que se han centrado en evidenciar efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos con NEE, en centros de educación regular, se destacan los realizados por Lindsay (2007), Markussen, (2004) y Peetsma et al., (2001) quienes desde perspectivas cualitativas o mixtas de investigación, concluyen que los efectos en el rendimiento académico son levemente positivos o neutrales en educandos con NEE y que es complejo desarrollar estudios que consideren a todo el alumnado comparativamente, aislando una multiplicidad de variables relevantes e intervinientes como la socialización y el desarrollo socioemocional.

Adicionalmente y aislando el rendimiento académico como variable a investigar, desde la perspectiva socioemocional, se ha determinado que los alumnos con NEE, integrados en escuelas regulares, son más propensos a manifestar emociones negativas, debido al etiquetamiento y el trabajo segregado que se realiza con ellos. En este sentido, se identificó en sus narrativas que se sienten inferiores a sus pares por este trato diferenciado, el que muchas veces conlleva beneficios como la disminución en la cantidad y la intensidad de las tareas o del nivel de complejidad en las evaluaciones respecto de sus pares, lo que para sus compañeros corresponde a un trato preferencial por ser estos educandos denominados “especiales” (Bakker y Bosman, 2003; Wiener y Tardif, 2004).

2.1.2) Investigaciones asociadas a políticas que promueven la inclusión sociocultural en contextos de mercado educativo.

Las investigaciones asociadas a políticas desde una perspectiva sociocultural, asumen una mirada más amplia de la inclusión educativa, la que va más allá de la instalación e incorporación de alumnos con NEE y discapacidad en escuelas regulares. Por ello, desde este enfoque se consideran como sujetos de inclusión escolar a educandos que dados sus marcadores de subjetividad tales como la clase social, género, etnia, lengua, situaciones de migración y refugiados de guerra, entre otros, han sido segregados históricamente de la educación regular.

Este tipo de estudios tienen precedentes relevantes en los países europeos y norteamericanos que datan de la época de postguerra. Desde la perspectiva de la sociología de la educación, se investigó el “efecto par”, es decir, el efecto cuantitativo que tienen las aulas heterogéneas en términos socioeconómicos, étnicos y raciales, en el rendimiento académico de los alumnos. Se hipotetizaba que aulas más diversas, tendrían una repercusión positiva en el aprendizaje de todos los educandos y en especial en aquellos provenientes de sectores en desventaja socioeconómica.

Entre estos estudios, se encuentran los de Lacey (1970), Willis (1977), Brown (1987) y Jones (1991), los que daban cuenta desde perspectivas cuantitativas, que en muchos casos el efecto par era levemente positivo en todo el alumnado, pero que no era tan potente estadísticamente para determinar con certeza que en las escuelas mixtas se produce un mejor rendimiento académico en todo el alumnado.

Desde una perspectiva crítica y por medio de estudios cualitativos, empleando la etnografía y estudios de casos, el investigador Thrupp (1997) aborda el “efecto par”, criticando el reduccionismo implícito en las metodologías empleadas (cuantitativas de preferencia), dado que el efecto neto en términos cognitivos, no se puede aislar de variables contextuales y políticas, estudiando y comprendiendo a la escuela como un ente aislado de la sociedad. Factores como el orden institucional, el ethos del proyecto educativo de los establecimientos educacionales, el contexto inmediato y el capital cultural familiar, no podían asumirse como constantes y considerarlas como variables no intervinientes en los resultados.

Como respuesta a los estudios que cuestionan los beneficios del efecto par, en escuelas cuyo alumnado es heterogéneo en términos de clases sociales, el investigador Thrupp (1997), a través de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico en 4 escuelas secundarias de Nueva Zelanda, proporciona evidencias a favor de las escuelas mixtas en términos de clase social del alumnado. El autor en estas investigaciones da cuenta en sus resultados, de un efecto positivo en los logros académicos de los educandos de sectores populares al estudiar y formarse “bajo el mismo techo” que sus pares de clases medias.

En la misma línea de argumentación, y proporcionando evidencia que respalda la mixtura social en las escuelas, los investigadores Lupton y Thrupp (2013) a través de un estudio cualitativo en el que entrevistaron a directores de escuelas primarias de Inglaterra, relevaron narrativas de los directivos de estos establecimientos, que apuntan a la existencia de beneficios evidentes en sus colegios, como efecto de la mixtura social del alumnado que asistía a ellos.

Asimismo, dentro de los hallazgos evidenciados en el estudio mencionado con anterioridad, los investigadores identifican efectos positivos en los alumnos de sectores populares en términos de rendimiento académico y de valoración de los códigos y saberes que les proporciona la institución educativa. Para el caso de los educandos de clases medias que asistían a estos establecimientos, se descarta que sus rendimientos se vean afectados negativamente. Lo anterior se debe a que las instituciones se encuentran en un escenario educativo de competencia y dependen de su posicionamiento en el mercado, por tanto, la presión de los apoderados de clase media, evitarían que la calidad de la enseñanza de la escuela disminuyera o el nivel de exigencia para sus hijos fuese menor (Lupton y Thrupp, 2013).

Las investigaciones presentadas con anterioridad sostienen que la mixtura social de estudiantes de diferentes clases sociales es beneficiosa para todo el alumnado, en especial para niños provenientes de clase sociales bajas, no solo en términos académicos, sino que también en la construcción de comunidades educativas comprometidas con la democracia y la justicia social.

En el contexto de políticas educativas orientadas por lógicas de mercado, las escuelas se encuentran en un escenario en el que su calidad se certifica por medio de rendimientos académicos en pruebas estandarizadas. Como efecto de estos principios, la matrícula de alumnos de diferentes clases sociales se ha polarizado, produciéndose un efecto de “ghetificación”, especialmente de instituciones educativas que atienden a educandos en situación de vulnerabilidad o de otros colectivos denominados como “minorías” (Lupton y Thrupp, 2006).

Debido a las políticas orientadas por lógicas de mercado, el agrupamiento de estudiantes de la misma clase social se ha agudizado en estos últimos años (véase en las siguientes secciones el caso de Chile). Respecto de esta tendencia existe evidencia que recalca los efectos negativos de esta problemática, la que trae consigo un empobrecimiento de la experiencia y las trayectorias educativas de colectivos provenientes de clases bajas y pertenecientes a “minorías” y con ello se atenta contra toda iniciativa de inclusión o de equidad educativa. En este sentido, los investigadores son categóricos en señalar que las políticas de rendición de cuentas están erosionando la calidad y la equidad de los sistemas educativos que han abrazado este tipo de ideologías (Lauder, Robinson y Thrupp, 2013; Lupton y Thrupp, 2006; Power y Frandji, 2010).

En esta misma línea argumentativa, en el contexto francés y desde la perspectiva de la sociología crítica en educación, existen precedentes respecto de los efectos positivos de la mixtura escolar. Se afirma que es altamente complejo medir el efecto par, dado que, los docentes reportan que, al desplegar estrategias para favorecer el aprendizaje de alumnos de sectores socioeconómicos más desaventajados, están implícitamente afectando el rendimiento del alumnado de clases medias. Lo anterior implica una tensión relevante, ya que se produce un fenómeno asociado a las creencias pedagógicas de “nivelación hacia abajo”, lo que equivale a decir, que la exigencia cognitiva de las tareas disminuye en el global de los educandos, aspecto que produce malestar en los padres de clases medias, el que es dirigido hacia los profesores y a las instituciones educativas (Duru Bellat, 2005; Van Zanten, 2001).

Respecto a las actuales contradicciones y tensiones que emergen producto del cruce de lógicas de mercado e inclusión escolar a nivel internacional, los investigadores Swanson, Mouroutsou y Yu (2017) señalan que, en Inglaterra, su sistema educativo, se ha propuesto mejorar la equidad y la desigualdad, mediante supuestos que apelan a la consecución de la calidad educativa para todos los alumnos mediante lógicas de mercado, específicamente empleando el accountability con altas consecuencias (high stakes accountability).

Por medio de la revisión de una serie de estudios etnográficos, Swanson et al., (2017) dieron cuenta de cómo las escuelas y los actores educativos tienen que, por un lado, cumplir con las demandas por mejorar la calidad de la educación que se entrega, vía pruebas estandarizadas y fiscalizaciones y, por otra parte, deben generar políticas y prácticas en las instituciones escolares tendientes a la incorporación de todos los niños sin discriminación de ninguna naturaleza. En este sentido, los investigadores aluden a que las legislaciones que el gobierno conservador británico

ha promovido, respecto a permitir la selección de alumnos en las escuelas, exacerba la exclusión de educandos que presentan NEE o que provienen de las denominadas minorías étnicas.

Como consecuencia de la selección de alumnos, se está segregando a aquellos educandos con NEE o con discapacidad que potencialmente podrían empeorar los resultados académicos de las escuelas. Lo anterior atenta a la inclusión y equidad educativa de todo el sistema escolar británico (Swanson et al., 2017).

2.1.3) Perspectivas postcríticas respecto de las políticas de inclusión escolar.

Tal y como se ha constatado en las secciones presentadas con anterioridad, existen numerosas evidencias de las virtudes de sistemas y escuelas más inclusivas, en el entendido de que la inclusión lo que pretende es transformar las culturas escolares y favorecer el acceso y participación de alumnos con discapacidad o NEE o con otros marcadores de subjetividad, que habían sido relegados y marginados del sistema de educación regular.

No obstante, en dichas investigaciones, no se problematiza el significado de la inclusión, o de las acciones que promueven las legislaciones para incluir a estudiantes en el sistema de educación regular. De igual manera, no se cuestionan las epistemologías que llevan implícitas dichas normativas (Apablaza, 2018). Más bien, se suponen virtuosas en sí mismas, las intenciones de las legislaciones que promueven lógicas de inclusión escolar, las que, bajo una aparente neutralidad ideológica y con apelación directa al respeto por los derechos humanos, la justicia social y la democracia, se consideran de por sí, como idearios valiosos a lograr.

Ante este aparente discurso virtuoso de la inclusión que han promovido las agencias intergubernamentales y que han permeado las legislaciones educativas, investigadores de distintas latitudes del mundo, tienden a problematizar las políticas que instalan el concepto de inclusión, sin problematizar su significado, su uso y la(s) ideología(s) que llevan implícitas y los eventuales efectos en los estudiantes beneficiarios de estas normativas (Matus & Infante, 2009; Slee, 2012).

Ejemplos de investigaciones en las que se problematiza el uso de la noción de inclusión, lo constituyen los estudios de Roger Slee (2001), quien denuncia un uso político este concepto, ya que las investigaciones que tienden a respaldar dicho movimiento se basan en estudios comparativos y experiencias de alumnos con discapacidad o NEE incorporados en la educación regular, demostrando los beneficios de este desplazamiento de escuelas especiales al sistema de educación regular. No obstante, no se problematiza el hecho de que estos educandos siguen permaneciendo aislados de sus pares dentro de las aulas regulares, o que son sujetos de etiquetamientos, diagnósticos y de discriminación dentro de las mismas escuelas que los incorporan.

Por tanto, desde los planteamientos del investigador Slee (2001), el problema no consiste en instalar a un alumno que antes había sido excluido de la educación regular a una escuela determinada, sino que más bien, al incorporarlo dentro de la institución, este educando pasa por una serie de procesos y mecanismos de “otralización” que operan sobre su cuerpo y subjetividad, y de los que se espera, que este “otro” se nivele respecto de sus “pares normales”. Son precisamente los supuestos de normalidad, los que son naturalizados y esencializados en las

legislaciones y quedan fuera de cuestionamiento cuando las políticas promueven la inclusión, ya que se le considera benéfica y un valor en sí mismas.

Adicionalmente, las mismas políticas de inclusión, son las que promueven formas de razonar o “regímenes de verdad”, en palabras de Foucault (2013), en los que conceptos como NEE, discapacidad, dificultades de aprendizaje, vulnerabilidad, migración, son tratados como problemas o déficits que deben ser normalizados dentro de las escuelas. Entonces, desde una perspectiva crítica se cuestiona y discuten las lógicas que llevan impresas las políticas de inclusión escolar promovidas por organismos intergubernamentales (UNESCO, OCDE, BID, entre otras), las que al interpelar a los sistemas educativos y las escuelas a “incluir”, lo que se pretende más bien, es aproximar a un “otro marginal” hacia al estudiante norma históricamente construido y desde el que se estiman las desviaciones, déficits y anomalías (Graham y Slee, 2008).

De manera similar, la investigadora británica Youdell (2010) señala que las políticas de inclusión en Inglaterra promueven imaginarios y escenarios en donde se intenta educar a todos los alumnos, independiente de sus etiquetas haciéndose cargo las escuelas regulares de los déficits que portan estos. A juicio de la autora, es una mirada poco realista, ya que, en un sistema educativo como el británico, en el que los discursos de rendición de cuentas y de selección escolar han predominado en los últimos años, se producen pocos incentivos o los espacios para que las escuelas y sus actores reflexionen en torno a los procesos de inclusión o lo que implica adoptar las premisas de esta. Todo lo anterior, sin considerar procesos de transformación de las culturas escolares y la desnaturalización de los diagnósticos, etiquetas y prejuicios existentes respecto a los “otros” diversos.

En este mismo sentido, Slee (2014) por medio de un estudio de reflexión teórica, señala que en la medida en que la exclusión social es una predisposición política y social de los países que emplean lógicas de mercado en educación, son muy bajas las cuotas de inclusión a las que se puede aspirar, en el entendido que las reglas que siguen las escuelas y familias para relacionarse están mediadas por desempeños en pruebas estandarizadas y en indicadores de calidad, en donde los alumnos son vistos como potenciales productores de “resultados académicos”.

De acuerdo al investigador Slee (2014), este escenario es desalentador, ya que se premia a las escuelas que reclutan a los mejores estudiantes, junto a ello desarrollan prácticas cuestionables desde el punto de vista ético, ya que por medio de formas solapadas, sutiles, pero flagrantes, estos mismos centros educativos rechazan a aquellos alumnos que no sean potencialmente productivos en términos de puntajes en pruebas estandarizadas, los que finalmente terminan educándose en escuelas con alta tasa de homogeneidad de educandos en términos de altos niveles de vulnerabilidad y con variadas dificultades para acceder al currículum escolar (Slee, 2014).

2.2 Antecedentes de las políticas de inclusión escolar en Chile.

2.2.1) Contexto político e histórico de la emergencia de las políticas de inclusión escolar desde los noventa.

Durante principios de la década de los noventa, Chile suscribió a declaraciones internacionales tendientes a universalizar el acceso a la educación primaria, fomentar la equidad, reducir las desigualdades sociales de origen y suprimir todas aquellas barreras que impidieran o dificultaran

la participación de alumnos con discapacidad o de extrema vulnerabilidad, a la educación regular. Entre estas declaraciones se encuentran: La Convención Mundial sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990), La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción (UNESCO, 1994), entre otras.

En términos de políticas en materia de educación especial, se promulgó a principios de los noventa, el decreto de Educación N° 490/90 (1990). Este decreto estableció las normas para implementar Proyectos de Integración Escolar (PIE, de aquí en adelante), lo que significó para los establecimientos de educación regular percibir una subvención especial por alumno integrado y para los estudiantes con NEE y con discapacidad sensorial leve, integrarse en las escuelas regulares (Fundación Chile, 2013; MINEDUC, 2005).

Otra de las legislaciones relevantes a inicios de esta década, es la promulgación de la Ley N° 19.284 (MIDEPLAN, 1994) sobre la plena integración social de las personas con discapacidad. Esta legislación construyó los cimientos para los incipientes PIE, debido a que esta política interpela al Ministerio de Educación de aquella época, a proporcionar los apoyos requeridos para que las personas con discapacidad accedieran a la educación y con ello mejoraran sus oportunidades para ingresar al mundo laboral y consecuentemente pudiesen lograr una calidad de vida satisfactoria (MINEDUC, 2005).

El año 1998, representa un punto de inflexión para la Educación Especial en Chile, debido a que se proporcionan por primera vez las orientaciones y medidas necesarias para implementar los PIE. Lo anteriormente señalado, se produce en el marco del cumplimiento a lo dispuesto en la Ley N° 19.284 (MIDEPLAN, 1994). El reglamento que surge para llevar a cabo la instalación de los PIE en las instituciones de educación regular se denominó “Integración Escolar de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales”, los que contaron con un soporte legal a través del Decreto Supremo 01/98 (MINEDUC, 1998) y el decreto 374/99 (MINEDUC, 1999). Este marco legal establece el acceso, permanencia y progreso de educandos con discapacidad integrados en las escuelas regulares.

Adicionalmente estos decretos operacionalizaron el funcionamiento al interior de los PIE, estableciendo distintas opciones de integración para los alumnos con NEE o discapacidad, proponiendo modalidades que involucraba la participación de la totalidad del tiempo por parte de los educandos con NEE en todos los espacios educativos, hasta la modalidad en la que estos, solo compartían los espacios comunes con sus pares y todo el resto del tiempo se debían educar en el “Aula de Recursos” (MINEDUC, 1998).

Como último hito político de esta década en términos de legislaciones asociadas a la educación especial, se encuentra el Decreto 291/99 (MINEDUC, 1999), el que estableció la función de los grupos diferenciales dentro de los establecimientos de educación regular, la que recaía en las educadoras diferenciales, actores educativos cuya función era la de apoyar pedagógicamente a aquellos educandos integrados con NEE. Dicho trabajo debía ser llevado a cabo dentro de la jornada escolar de la escuela en cuestión. En este decreto se presentan las primeras iniciativas de colaboración entre el profesor especialista y el docente de aula, como también el trabajo psicopedagógico individualizado con el estudiante con NEE en el Aula de Recursos (MINEDUC, 1999).

El primer hito detectado a inicios del siglo XXI en materia de políticas de inclusión escolar se produjo el 2004, año en el que se generó un espacio de elaboración y reflexión de nuevas políticas, por parte de un comité de expertos en la división de Educación Especial denominada “Nuevas Perspectivas y Visión de la Educación Especial” (MINEDUC, 2004).

En el documento emanado de esta comisión, se destacan dos recomendaciones para la política pública que teóricamente estaban alineadas con el movimiento de educación inclusiva que estaba siendo promovido en ese momento a nivel internacional: se aconseja derogar la integración voluntaria, pasando a ser esta obligatoria para todos los centros educativos financiados por el Estado. Es decir, todos los alumnos, independiente de su discapacidad, debían tener acceso a la educación regular y un lugar en ella. Como segunda recomendación, se abogaba por la restricción de matriculas en escuelas especiales, siendo estas instituciones solo las encargadas de la educación de estudiantes con condiciones muy severas de salud, que requieran de una atención individualizada y adaptaciones curriculares significativas (MINEDUC, 2004).

La legislación más relevante en materia de Educación Especial a inicios del siglo XXI en Chile fue “La Política Nacional de Educación Especial” (MINEDUC, 2005). Esta política tuvo como premisas transitar desde un modelo homogeneizador de enseñanza a uno diversificado en el que se respetaran las diferencias individuales y las necesidades educativas de cada alumno, de tal forma de centrarse más en el acceso, participación y progreso del currículum de los educandos integrados, por sobre la rehabilitación o tratamiento de las discapacidades o déficits (de distinta naturaleza) de éstos.

Esta política propone como objetivo general el hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la no discriminación de alumnos con NEE, garantizándoles su pleno acceso, participación y progreso dentro de los establecimientos de educación regular (MINEDUC, 2005).

Dentro de los principales lineamientos que esta legislación propone, se encuentran los siguientes: la promoción del desarrollo de concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas con la diversidad; la creación de las condiciones escolares necesarias para que los alumnos con NEE accedan, progresen y egresen con las competencias necesarias para participar en la sociedad; el fortalecimiento de la articulación entre las escuelas especiales y los establecimientos de educación regular; y la provisión de mayores recursos para los equipos multiprofesionales que prestaban asesoría, evaluación y control a los educandos con NEE en las escuelas especiales y regulares (MINEDUC, 2005).

En este periodo se establecen los principales pilares para que los estudiantes con discapacidad y NEE, puedan acceder a la educación regular, generando para ello las condiciones mínimas en materia de financiamiento y de organización de los PIE para lograr la integración de estos nuevos alumnos provenientes de las escuelas especiales.

A pesar de la suscripción de Chile a tratados internacionales que promovían la inclusión como un derecho humano fundamental, la política emanada en estos años se remitió a reforzar el discurso biomédico y la incorporación de algunos principios de la inclusión escolar, análisis que se seguirá desarrollando en la siguiente sección.

2.2.2) Políticas de inclusión escolar en la era del accountability: Las políticas que las educadoras diferenciales ponen en práctica.

Tal como lo anuncia el título de esta sección, se relevarán aquellas políticas de inclusión escolar que tienen una injerencia relevante en los discursos y en el trabajo pedagógico cotidiano que desempeñan las educadoras diferenciales. Esta selección de legislaciones obedece al análisis preliminar de las narrativas obtenidas de las entrevistas exploratorias realizadas a estos actores educativos. Un segundo componente refiere a las legislaciones que promueven en sus lógicas la rendición de cuentas o de accountability en educación, las que tienen como objeto, proporcionar recursos económicos a las escuelas para que estas los gestionen y cumplan metas fijadas en sus proyectos de mejoramiento, metas que de no ser cumplidas podrían implicar la pérdida indefinida de este apoyo o el cierre de los establecimientos educacionales.

Una de las políticas de este periodo que mayor repercusión en cuanto a su implementación en las escuelas ha tenido es el decreto N° 170 (MINEDUC, 2009), el que fija las normas para determinar y diagnosticar a los alumnos con NEE beneficiarios de la subvención de educación especial. Esta política, además, operacionaliza las acciones realizadas en el marco de los PIE y adicionalmente incluye como objeto de subvención a los educandos con Necesidades Educativas Específicas Transitorias (NEET), es decir, aquellos alumnos cuyas dificultades de aprendizaje no están asociadas a alguna discapacidad y que no son de carácter permanente.

Esta política específicamente regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales competentes para diagnosticar e identificar a los estudiantes con NEE y con ello exigir la subvención por concepto de educación especial (MINEDUC, 2009, art. 1 al 19).

Adicionalmente en esta legislación se clasifican las NEE, de acuerdo con su carácter, ya sean transitorias o permanentes. Las NEET son aquellas dificultades para acceder al currículum que presentan alumnos en algún momento de su escolaridad a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada, la que puede ser objeto de apoyo y ayudas para progresar en su proceso educativo. En cambio, las NEEP, corresponden a aquellas barreras para aprender y participar del currículum, que algunos educandos experimentan durante toda su escolaridad producto de una discapacidad diagnosticada y que para progresar en su escolaridad requiere de apoyos extraordinarios (MINEDUC, 2009). Esta clasificación además de ser operativa tiene implicancias en cuanto al monto de subvención por NEE y a la cantidad de cupos de estudiantes por cada grupo con estas etiquetas diagnósticas.

Otro aspecto que en este decreto se especifica son las NEET que serán objeto de subvención. Entre estas NEET, se encuentran: Los trastornos específicos del aprendizaje (DEA), los trastornos específicos del lenguaje (TEL), el trastorno por déficit atencional con o sin hiperactividad (TDAH o TDA) y alumnos con coeficiente intelectual con rango limítrofe o con limitaciones significativas en la conducta adaptativa (MINEDUC, 2009).

Como último aspecto a destacar de esta legislación, se encuentra el artículo 89 el que mandata la planificación y dedicación horaria de las educadoras diferenciales pertenecientes a los PIE. En este sentido se estipula que las profesoras especialistas, desarrollen apoyo a alumnos en la sala de clases regular, que planifiquen, evalúen y preparen material de clase con los profesores de aula

regular, que trabajen con los educandos con NEE en forma individual o en grupos pequeños (no más de 5 de ellos) y que desarrollen tareas de coordinación con otros profesionales y con el equipo directivo del establecimiento educacional.

De manera casi simultánea, se realizaba la puesta en marcha en el sistema educativo chileno, en conjunto con el decreto 170/2009, una de las políticas más emblemáticas en términos de discriminación positiva hacia un grupo específico de alumnos considerados como “diversos”, los educandos provenientes de sectores vulnerables socioeconómicamente. Esta legislación es la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP de aquí en adelante).

La ley SEP (N° 20.248) fue diseñada el año 2004, pero no es hasta el año 2006, cuando esta legislación comienza tanto su discusión como su tramitación a nivel del legislativo. Esta política en sí no declara objetivos explícitos, pero sí indicaciones y procedimientos para su puesta en práctica.

En el único documento en el que se expresa de manera explícita los objetivos de esta legislación, es en el mensaje presidencial del año 2005, pronunciado por el presidente de ese entonces, Ricardo Lagos, que en esa instancia señala dos propósitos fundamentales de esta normativa: elevar la calidad de la educación chilena, por medio de la entrega de mayores recursos a los establecimientos que atendían al alumnado más vulnerable socioeconómicamente y la responsabilización de estas escuelas respecto a los resultados de aprendizaje de sus educandos (Corvalán, 2012).

En términos generales, la ley SEP, entrega recursos económicos, de manera diferenciada y suplementaría a la ya existente subvención escolar, cuyo objeto es discriminar positivamente al estudiantado de nivel socioeconómico más bajo, comprendiendo que formar a estos educandos es más costoso. Adicionalmente se pretende mejorar los logros educativos de las escuelas, considerando para ello, la propuesta de un plan de mejora de cuatro años. La subvención adicional, es condicionada tal como se mencionaba en el párrafo anterior, a resultados basados principalmente en la evaluación SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Esta política es una iniciativa de gran envergadura y que modificó las lógicas de atención focalizada a los alumnos más vulnerables del sistema educativo. En este sentido, esta ley reúne principios y referentes conceptuales diversos, como la participación voluntaria de las escuelas, lógica de discriminación positiva hacia los educandos más vulnerables, descentralización, autonomía relativa en el uso de los recursos por parte de las instituciones educativas y lógicas de rendición de cuentas o accountability por desempeño (Corvalán, 2012; Falabella, 2015).

Es por medio de la Ley SEP, que se pretende cambiar la relación entre el Estado y las escuelas, privilegiando el uso de la rendición de cuentas, específicamente la responsabilización por desempeño, la que busca emular aquellas iniciativas desarrolladas en Inglaterra y Estados Unidos, países en donde se comenzaron a aplicar estas lógicas en los años ochenta.

Entre otras medidas adoptadas relacionadas a soluciones para mejorar la enseñanza en contextos de vulnerabilidad y mejorar la permanencia y progreso de los alumnos denominados vulnerables en las escuelas regulares, se encuentra el limitar en la mayor medida posible las prácticas de exclusión que se realizaban las instituciones particulares subvencionadas por medio de la fijación del copago (se cobrara en educación media o secundaria) y a través de otros mecanismos de

selección, tales como: escoger a los educandos a través de pruebas de selección o acreditando afinidad de la familia con el proyecto educativo.

En síntesis, esta política aboga por proporcionar una educación de mejor calidad a los alumnos pertenecientes a los sectores más vulnerables de la población chilena, a través una subvención extraordinaria (60% mayor a la subvención regular, en sus inicios), lo que además se acompaña de un monto adicional por concentración de educandos prioritarios, en el entendido que a las escuelas municipales, proporcionalmente, asistían la mayor parte del estudiantado vulnerable (Corvalán, 2012; Román y Murillo, 2012).

Continuando con la exposición de las políticas con mayor relevancia en la actualidad por las educadoras diferenciales se encuentran el decreto N° 83 (MINEDUC, 2015a) que aprueba las orientaciones y adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE de educación parvularia y básica y la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (MINEDUC, 2015b) que regula la admisión de los alumnos a establecimientos financiados por el Estado, como también prohíbe el lucro en estos establecimientos educacionales y elimina el financiamiento compartido por parte de los padres y/o apoderados.

El decreto N° 83 (MINEDUC, 2015), propone favorecer el acceso al currículum nacional a todos los alumnos, con un especial énfasis en aquellos que presentan NEE. Esta legislación está dirigida a establecimientos de enseñanza regular con o sin PIE, como también para otras modalidades educativas tales como: escuelas especiales, de educación de adultos y aulas hospitalarias.

Respecto de las orientaciones que guiaron la construcción de este decreto, se destacan cuatro principios generales para definir las adecuaciones curriculares: La igualdad de oportunidad, entendida como el pleno derecho de todos los alumnos a desarrollarse como sujetos de derecho y el desarrollo de su máximo potencial. Del mismo modo se promueve la calidad educativa con equidad, considerando el derecho de todos los educandos de alcanzar los objetivos del currículum nacional y de la entrega de una experiencia educativa relevante y pertinente que tome en cuenta la diversidad como una condición connatural de la especie humana. El tercer de los principios, es la inclusión educativa y la valoración de la diversidad asociada al acceso, presencia y participación de todo el estudiantado a una educación de calidad, en especial aquellos que se encuentran marginados o en riesgo social. Finalmente se propone la flexibilidad de la respuesta educativa, considerando a la adecuación curricular como la piedra angular para dar respuesta a las múltiples necesidades educativas de todo el alumnado (MINEDUC, 2015b).

Este decreto contempla como formas de proporcionar una respuesta educativa adaptada a todos los alumnos, dos componentes: el primero referido a una evaluación diagnóstica de todos los educandos, la que proporcione información relevante en cuanto al progreso, estilo y ritmo de aprendizaje del alumnado. Posteriormente, teniendo en consideración los resultados de esta evaluación, se pueden tomar decisiones pedagógicas orientadas a la planificación de estrategias diversificadas para favorecer al aprendizaje de todos los niños y jóvenes.

Adicionalmente, el decreto N° 83/2015, estipula como estrategia para proporcionar una respuesta para la diversidad, denominada el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA, de aquí en adelante), el que tiene como propósito maximizar las oportunidades de aprendizajes de todos los educandos,

considerando la amplia gama de habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos (MINEDUC, 2015b).

Los principios que orientan a esta estrategia para diversificar la enseñanza denominada DUA son: proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión y proporcionar múltiples medios de participación y compromiso de todos los alumnos (MINEDUC, 2015b).

Como última política analizada en esta sección se encuentra la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (MINEDUC, 2015), denominada de “Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, eliminando el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del Estado”, la que fue aprobada por el Congreso en enero del año 2015.

Esta legislación tiene entre sus objetivos principales el logro de la inclusión en el sistema educativo propendiendo a eliminar aquellas formas de discriminación arbitraria que se constituyan una potente barrera para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos (MINEDUC, 2015a).

De la misma forma, esta política pretende asegurar que los establecimientos educativos sean espacios de encuentro entre alumnos que independiente de sus condiciones o impedimentos, puedan establecer interacciones positivas entre estudiantes de diversas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género o de religión.

En esta regulación, se propone que es deber del Estado, el asegurar a todas las personas una educación inclusiva y de calidad. Además, se plantea que se deben generar las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los alumnos con NEE en escuelas de educación regular y especiales, de acuerdo con el interés superior del niño o joven (MINEDUC, 2017).

Dentro de los artículos más relevantes en el marco de los lineamientos de esta legislación, se encuentra el artículo 6 (MINEDUC, 2015a), el que se refiere a los procesos de admisión de los establecimientos que reciben aportes del Estado. Se estipula en este artículo, que, en estos procesos, no se podrá considerarse el rendimiento académico, como tampoco los antecedentes socioeconómicos de las familias de proveniencia de los alumnos como barreras para acceder a las escuelas.

Otro de los aspectos nucleares de esta política es el que se propone en el artículo 7, el que hace alusión a la prohibición de parte de los sostenedores de establecimientos que reciben financiamiento del Estado, de perseguir fines de lucro, por tanto, deben dar cuenta de un uso íntegro de los recursos percibidos restringido solo a fines educativos.

Asimismo, esta legislación plantea entre sus principales propósitos son entregar un aporte por gratuidad, es decir, una subvención adicional destinada a aquellos establecimientos educacionales gratuitos y sin fines de lucro, el que será asignado de acuerdo con el número de alumnos que estén cursando primer y segundo nivel de transición de educación de párvulos, educación general básica y enseñanza media, incluyendo a las escuelas especiales y las de adultos. En el caso de los establecimientos que cuentan con copago por parte de los apoderados, éste será reemplazo gradualmente por aportes del Estado (Artículo, 49, MINEDUC, 2015).

En síntesis, esta legislación regula a grandes rasgos, las lógicas de mercado que han guiado las políticas educacionales chilenas desde los años ochenta y que en gran parte han contribuido en la segregación socioeconómica del alumnado (Bellei, 2015). Esta ley prohíbe la selección de estudiantes en todos los niveles de enseñanza en instituciones financiadas por el Estado (art.6°), prohíbe el lucro de sostenedores privados que reciben subsidio estatal a partir del cambio de tenencia y administración escolar (art. 7) y por último elimina gradualmente el copago de las familias en las escuelas particular subvencionadas (art.49). Adicionalmente esta normativa aumenta en un 20% la subvención escolar preferencial e introduce la categoría de “alumno preferente” (MINEDUC, 2016).

2.3 Investigaciones referentes a políticas de inclusión en Chile.

A pesar de la diversidad de políticas educativas que se han promulgado por el Estado de Chile, a partir de la década de los noventa del siglo pasado hasta la actualidad, existen escasas investigaciones asociadas a la producción de políticas o la puesta en práctica de estas legislaciones en escuelas por parte de los actores educativos, en las que se hayan considerado distintos escenarios educativos y que hayan problematizado la interacción entre legislaciones con distintas lógicas en los establecimientos educacionales.

A nivel nacional la producción de investigaciones relativas a la puesta en práctica de políticas de inclusión escolar es escasa. Las que se han elaborado en la última década obedecen a informes técnicos respecto a la evaluación de la implementación de políticas, como es el caso de los PIE.

Otros estudios responden a investigaciones en los que se releva como objeto de estudio las percepciones, actitudes, representaciones sociales de los actores educativos respecto de la integración/inclusión de alumnos con NEE, investigaciones en donde prima el individualismo metodológico y en las que no existe una relación entre las políticas y variables sociológicas, tales como los diversos contextos, las maneras en que la política afecta la micropolítica de la escuela y el impacto de estos procesos en las subjetividades de los docentes (véase, Apablaza, 2018; Damm, 2010; de la Rosa, 2015).

Existen excepciones a esta regla, correspondientes a estudios más globales como el desarrollado por Fundación Chile (2013) y el FONIDE llevado a cabo por las investigadoras Rojas, Falabella y Alarcón (2016), los que favorecen diseños multi-metodológicos y consideran diversos contextos y actores interpelados por las legislaciones.

La primera de las investigaciones a examinar es la desarrollada por la Fundación Chile (2013) sobre la implementación de los PIE, en escuelas que hasta esa fecha habían incorporado a educandos con NEET. Este estudio tenía como objetivo, informar a los diseñadores de política pública en educación especial, respecto de la instalación de la política que norma a los PIE, a los procesos escolares y experiencias de aprendizaje en torno a la implementación de esta legislación y del decreto N° 170 (2009) en las instituciones educativas estudiadas.

Mediante un diseño mixto, con una aproximación multi-metodológica al campo (entrevistas semi-estructuradas, revisión de políticas, encuestas y observación de aulas) el que consideró a 14 escuelas de tres regiones de Chile, de distinta dependencia y diversos resultados obtenidos en la evaluación SIMCE. Entre los hallazgos más relevantes de este estudio se encuentran: las instituciones habían implementado de manera correcta los aspectos asociados al funcionamiento

operacional de la política (diagnósticos, coordinación del proyecto y contratación de personal de apoyo). Como aspectos débiles o no desarrollados en estos establecimientos educacionales, se documentaron: la ausencia de la instalación de culturas más inclusivas y sentidos que movilizaran prácticas pedagógicas centradas en la inclusión. En términos de aula, se observó una escasa colaboración entre educadoras diferenciales y profesores de aula regular (Fundación Chile, 2013).

Esta investigación desarrollada por la Fundación Chile (2013) da cuenta en términos globales, que aun existe una implementación inicial de la política, en donde el significado que las legislaciones movilizan respecto de la inclusión escolar, aún no se estaba logrando en las escuelas. La colaboración por medio de la co-enseñanza entre profesor de aula y educadora diferencial, no se había afianzado, no existían espacios y tiempos para reflexionar respecto de lo que en estas instituciones educativas se entendía por inclusión, persistiendo aquellas representaciones en las que esta noción, consistía en incorporar a alumnos con discapacidad y NEE al aula regular.

En una investigación, más contemporánea y que considera una muestra diversa en términos de contextos y escenarios educativos y que plantea el desafío de la instalación de la Ley de Inclusión Escolar (2016) en las escuelas chilenas. Este proyecto FONIDE, desarrollado por las investigadoras Rojas, Falabella y Alarcón (2016) tenía como objetivo levantar recomendaciones para la política pública, con el objeto de proyectar un trabajo pedagógico inclusivo en un escenario educativo sin copago y sin selección de estudiantes, en los establecimientos educacionales financiados por el Estado.

A través de un diseño multi-metodológico que consideró, a 8 escuelas de distinta dependencia, de 4 regiones de Chile; las investigadoras, lograron evidenciar una noción de inclusión restringida o en construcción centrada en la admisión de estudiantes portadores de algún tipo de déficit a las instituciones educativas, predominando narrativas por parte de los actores, del tipo clasificatorias, como también se detectó una incipiente construcción de culturas escolares centradas en la aceptación de las diferencias sin modificar sustancialmente sus prácticas. En términos de prácticas pedagógicas en aula, se evidenciaron cambios superficiales de éstas, relevando el respeto y la tolerancia de las diferencias sociales y culturales mediadas por las intenciones y la iniciativa individual de algunos de los profesores (Rojas et al., 2016).

Respecto a las investigaciones realizadas en torno a la puesta en práctica del decreto 83 (2015) se cuenta hasta el momento con escasa literatura. Sin embargo, se logró identificar un estudio desarrollado por San Martín, Salas, Howard y Blanco (2017) quienes exploran y analizan las percepciones de educadores diferenciales y directivos de escuelas especiales, en cuanto a la operacionalización de las directrices de esta normativa en materia de diversificación curricular en alumnos diagnosticados con Déficit Intelectual (D.I.).

Entre los principales hallazgos que esta investigación reporta, se encuentran las percepciones de los participantes, en cuanto a las oportunidades y barreras de la producción de un currículum inclusivo en las escuelas en las que se desempeñaban. Entre las principales oportunidades se evidenciaron: un desafío para la docencia, ya que estimula el aprendizaje y perfeccionamiento docente, permite la certificación de estudios para el alumnado con D.I., facilita el acceso del currículum nacional equiparando igualdad de oportunidades para este alumnado. En tanto, las barreras detectadas se relacionaron con los cambios organizacionales y pedagógicos que trajeron

aparejados estos procesos de modificación curricular, la formación de las educadoras diferenciales y la escasez de tiempo para ajustarse a las demandas de la política en cuestión (San Martín, et al., 2017).

2.4 Problematicación de las políticas de inclusión escolar.

Entre los lineamientos generales propuestos por el MINEDUC (2005) en su Política Nacional de Educación Especial, se proponen líneas de acción para el futuro de la Educación Especial en Chile, tendientes a generar un sistema lo más inclusivo posible para el año 2010 (MINEDUC, 2005), lo que hasta la fecha (2019), se debe reconocer que se ha avanzado, pero no en la totalidad de las metas propuestas, ya que persiste una mirada predominantemente biomédica y una noción de inclusión restringida a la incorporación de alumnos con NEE y discapacidad a la escuela regular (Peña, 2013).

A pesar de los avances en materia de producción de políticas asociadas a la inclusión escolar, se identifican al menos tres nudos críticos que han sido objeto de controversia y cuestionamiento en la literatura revisada, debido a las tensiones y contradicciones que han generado en el sistema educativo chileno. Estos nudos críticos corresponden a: el enfoque de la inclusión que promueven las políticas en materia de atención a la diversidad; las fricciones entre las lógicas de inclusión y los principios del accountability; y las demandas contradictorias (inclusión/exclusión de alumnos) a las que son interpeladas las educadoras diferenciales en sus contextos de desempeño.

Respecto de la mirada de la inclusión que las políticas movilizan, una de las grandes preocupaciones a nivel de las lógicas que promueven las legislaciones son sus principios contradictorios, es decir, por un lado, favorecen el modelo social de la atención a la diversidad (Palacios, 2017) y por otro prescriben mecanismos de diagnósticos y tratamientos biomédicos (Apablaza, 2017; López et al., 2018; Peña, 2013). Por otro lado, no son claros los supuestos epistemológicos de base en las políticas, ya que, si bien favorecen el respeto por los derechos humanos de los niños y consideran la heterogeneidad de características como connatural a la especie humana, se sigue conceptualizando a los alumnos “diferentes” como marginales o colectivos menos valiosos o productivos, en términos de puntajes en pruebas estandarizadas y en el mundo laboral (Baker, 2002, Slee, 2012).

Un ejemplo emblemático de este tipo de políticas es el decreto 170 (MINEDUC, 2009) que a juicio de investigadoras como Peña (2013), Apablaza (2018) e Infante et al. (2011), este decreto no altera de manera sustancial los mecanismos biomédicos de diagnóstico, rehabilitación y tratamiento. Es más, se agudizan con la entrada en vigor de este decreto, el que propone una mayor sistematización en el trabajo de los PIE y con ello también establece los mecanismos diagnósticos, los profesionales idóneos para producir distintas etiquetas diagnósticas e inaugura las construcciones conceptuales de NEET y NEEP como parte del léxico habitual en las escuelas. Lo anterior a juicio de Popkewitz y Brennan (2000), corresponde a un discurso que refuerza la categorización, el control y la gestión de la heterogeneidad haciendo legibles a estos alumnos como “diversos” o subalternos.

Lo aseverado con anterioridad, refuerza la importancia de las disciplinas “Psi” en el diagnóstico y en la atención de los estudiantes con NEE (Apablaza, 2017; Peña, 2013). De la misma forma, con estos mecanismos se esencializan las etiquetas diagnósticas que los alumnos portan, es decir,

estas categorías pasan a convertirse en el léxico habitual en el discurso de los agentes educativos, cuando se refirieren a sus educandos (Infante, et al., 2011).

De igual forma, en esta política (decreto 170) promueve mecanismos de colaboración docente, como es el caso de la co-enseñanza. Esta co-enseñanza consiste en el trabajo mancomunado de la profesora de asignatura y el de la educadora diferencial en el aula regular, esta estrategia se desarrolla con la finalidad de diversificar los procesos educativos de todos los alumnos, aspecto que ha sido complejo de implementar debido a que no se consideraron que los roles de las educadoras diferenciales y de los profesores de aula, se verían tensionados (Rodríguez y Ossa, 2014). En esta misma línea, el actual decreto 83 (MINEDUC, 2015), promueve la diversificación de la enseñanza por medio de una serie de estrategias y mecanismos (DUA, entre otros) dirigidos a todos los educandos, sin subsanar, las relaciones de poder (autoridad dentro del aula y los cambios de rol) que fueron tensionadas como efecto de las demandas del decreto 170/2009.

Como segundo nudo crítico identificado este corresponde a las fricciones existentes entre las políticas que promueven mayores cuotas de inclusión en las escuelas y las legislaciones orientadas por mecanismos de mercado y accountability. El caso de la Ley SEP (MINEDUC, 2009) es emblemático en este sentido, ya que por una parte despliega una serie de estrategias de discriminación positiva hacia el alumnado diverso (vulnerable socioeconómicamente) y por otra parte condiciona la entrega de recursos económicos sujeto a performances en pruebas estandarizadas como lo es la evaluación SIMCE por parte de las escuelas.

En la actualidad, en el caso de Chile, estas lógicas de accountability en las legislaciones se han vuelto relevantes para comprender las tensiones internas de la micropolítica y la cultura escolar (Assaél et al., 2014; Falabella, 2014; Fardella; 2013). Considerando que el sistema educativo chileno corresponde a un mercado (Bellei, 2015), en el que la posición de mercado que ocupe cada establecimiento es relevante en términos de capacidad de competir por la matrícula, esta posición se ve influenciada por los resultados en pruebas estandarizadas como el SIMCE. En un escenario como el descrito, los alumnos con NEE y con alguna condición que potencialmente afecten su performance en estas evaluaciones, se constituyen en una amenaza para las instituciones educativas y por ende pasa a considerarse a este educando en alguien no elegible y problemático para las escuelas, erosionando de esta forma toda iniciativa que propenda la equidad y la inclusión escolar (Falabella y de la Vega, 2016).

Esta co-existencia de lógicas en las legislaciones, ha sido tensa y problemática en su puesta en práctica en las escuelas con mayor índice de heterogeneidad, debido a que por un lado los establecimientos, se ven interpelados a demostrar calidad por medio de puntajes en la evaluación SIMCE, orientando el trabajo pedagógico a corto plazo en la preparación de los alumnos para este prueba, normalizando sus conocimientos y capacidades para rendir este test (Falabella, 2014). Por otro lado, las legislaciones mandatan a los centros educativos a diversificar la enseñanza y respetar los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los educandos de acuerdo a las actuales directrices del decreto 83 (MINEDUC, 2015), lo que se torna complejo de implementar en las escuelas, instituciones que además deben dar cuenta de otras múltiples demandas relativas al cumplimiento de otras políticas.

Respecto al tercer de los nudos críticos enunciados con anterioridad, se identifican las complejas y contradictorias demandas de las políticas educativas hacia las educadoras diferenciales, quienes

a juicio de Riquelme (2010) corresponden al actor educativo nuclear en la materialización de las intenciones para construir un sistema educativo cada vez más inclusivo y equitativo. Adicionalmente el ámbito de acción de estas docentes es transversal a todo el sistema escolar, sin enfocarse en un nivel educativo en particular, lo que hace más relevante su papel en el plano de la cristalización de la inclusión escolar.

En el marco de las políticas que más han impactado la identidad y el rol de estas docentes, se encuentra el decreto 170/2009, ya que a partir de la promulgación de esta normativa se les demanda generar acciones concretas para diversificar la enseñanza, trabajando colaborativamente con los docentes de aula y construyendo propuestas educativas centradas en todas las necesidades educativas de todos los alumnos y no solo con los niños con NEE (Manghi et al., 2012; Oyarzun, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014).

En este sentido, este decreto tensiona el rol de las educadoras, ya que, se les interpela a que su trabajo se centre en todos los alumnos, pasando a educar a estos estudiantes no solo en el aula de recursos, sino que en el aula regular, diversificando y enseñando el currículo escolar; trabajo docente que exige una preparación en el conocimiento del currículum escolar y de los contenidos de las asignaturas específicas (matemáticas, lenguajes, ciencias) que su formación inicial docente (FID) no les proporcionó (Manghi et al., 2012; Riquelme, 2010).

Otro aspecto que ha tensionado la identidad de las educadoras diferenciales, son las contradicciones y ambigüedades en términos de los discursos de inclusión que promueven las políticas. En el caso del decreto 170/2009, estas docentes pasan de ser profesoras especialistas desde un modelo de atención biomédico (centrado en el déficit, diagnóstico y rehabilitación) a ser parte de un modelo educativo centrado en la atención a las NEE, vinculado con un modelo social (barreras del aprendizaje). En este nuevo rol, ya no son el centro de intervención de las educadoras, los procesos de diagnóstico, el tratamiento y la rehabilitación psicopedagógica, sino que más bien es la enseñanza del currículum y de las asignaturas contenidas en este (Oyarzún, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014).

Reafirmando lo anterior y en el marco de la implementación Decreto N° 291 (MINEDUC, 1999), Díaz, Figueroa y Tenorio (2008), afirman que las educadoras diferenciales señalan que la FID que recibieron se relaciona más con el diagnóstico y el trabajo psicopedagógico individualizado con alumnos con NEE, en vez de la enseñanza de asignaturas y apoyo en el aula regular en colaboración con los profesores de educación general básica. Lo anterior, tensiona su quehacer diario, ya que, desde su FID, se las entiende como capacitadas para trabajar en escuelas especiales, o en escuelas regulares, pero solo en el aula de recursos con niños con NEE específicas, lo que dificulta su inserción al aula regular y la enseñanza del currículum dirigida a todos los educandos (Díaz et al., 2008).

En este sentido y siguiendo lo afirmado por Riquelme (2010) entre los desafíos más relevantes que las políticas nacionales han demandado a las educadoras diferenciales, se encuentran: un cambio de funciones desde un enfoque centrado en el niño con NEE, hacia la enseñanza diversificada para todos los alumnos en el aula regular, desde un trabajo de rehabilitación, hacia un trabajo pedagógico enfocado en la enseñanza del currículum con los profesores de aula regular en la misma aula y finalmente el mandato de trabajo colaborativo con los docentes de todo el establecimiento y con las familias de los educandos (Riquelme, 2010).

2.5 Problema de investigación.

En base a lo anteriormente expuesto, se puede evidenciar que en los estudios que se han encargado de visibilizar las tensiones a las que se han enfrentado las educadoras diferenciales respecto a los mandatos de las políticas de inclusión, han sido enfocados a la investigación vinculadas con las creencias y representaciones de estos actores en cuanto a la implementación a sola una política de inclusión en particular y centrados en la identidad y en el rol de las estas docentes, sin considerar las otras legislaciones que simultáneamente se ponen en práctica en las escuelas, como tampoco se han examinado los efectos que estas regulaciones producen en sus subjetividades.

En el marco de las tensiones enunciadas con anterioridad, se puede detectar que hasta este momento las investigaciones relativas a las políticas de inclusión escolar en Chile, no se han detenido a analizar los discursos de las educadoras diferenciales, actores claves para la materialización de la inclusión escolar y que a la vez son agentes cuya acción es transversal en todo el sistema educativo, como tampoco se ha dado cuenta de cómo interpretan y producen sus propios discursos respecto a las políticas, la inclusión, el alumno “diverso” que movilizan estas legislaciones y cómo estas docentes logran poner en práctica la diversificación de la enseñanza en un contexto educativo, en el que la rendición de cuentas y estandarización son las lógicas que han predominado en las escuelas chilenas desde los años ochenta del siglo pasado (Bellei, 2015; Carnoy; 2004; Hargreaves, 2004).

En este sentido, no se ha dado cuenta en la literatura de la complejidad de los discursos que las educadoras diferenciales producen en sus contextos de desempeño respecto de las políticas de inclusión escolar, como tampoco se ha estudiado cómo estos actores educativos ponen en práctica los principios de estas legislaciones en interacción con un cúmulo de otras regulaciones que afectan a la cultura escolar al mismo tiempo que las normativas de inclusión, tal y como lo proponen respecto al *policy enactment* Ball et al., (2011). Más complejo se torna el escenario, cuando estas otras normativas, movilizan principios y sentidos contradictorios con el propósito de lograr mayores cuotas de inclusión, como es el caso de las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias (Por ejemplo, la ley SEP).

En un contexto de mercado educativo, en el marco de escuelas altamente homogéneas y normalizadoras en términos de los procesos de enseñanza que se implementan, ante políticas de inclusión que movilizan sentidos y enfoques contradictorios (biomédico/social) y finalmente considerando el complejo nudo que se produce al interactuar las normativas de inclusión con lógicas de accountability, hacen del trabajo de las educadoras diferenciales una tarea contracultural, desbordante y paradójica. Es esta complejidad, la que este proyecto de investigación busca comprender con mayor profundidad y con la dificultad que este fenómeno educativo representa.

En la siguiente figura¹¹ se esquematiza el problema de investigación que se aborda.

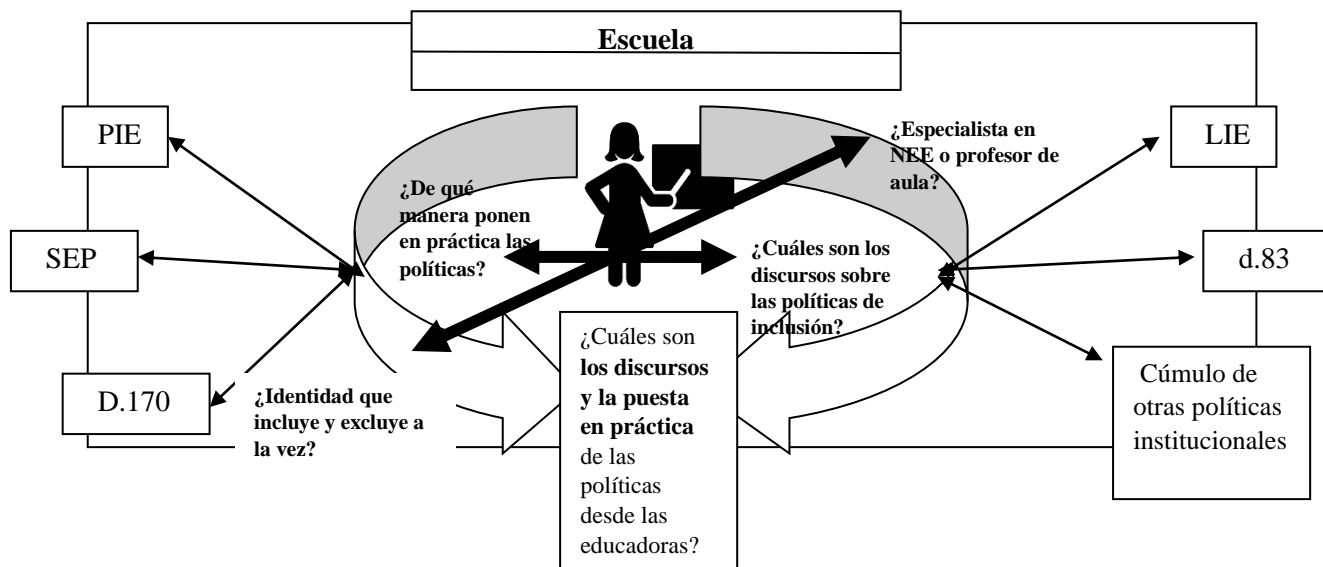


Figura 1: Problema de investigación.

Ante la necesidad de generar un conocimiento más profundo, complejo y contextualizado, se propone comprender los discursos y la puesta en práctica que producen las educadoras diferenciales de las políticas de inclusión escolar (PIE, SEP, decreto 170, decreto, 83, LIE) en interacción con sus contextos de desempeño institucional y los actores de la comunidad escolar.

Las **preguntas de investigación** que busca responder este estudio corresponden a:

¿Cuáles son los discursos de las educadoras diferenciales sobre las políticas de inclusión escolar que median su trabajo pedagógico?

¿Cómo las educadoras diferenciales ponen en práctica las políticas de inclusión escolar en su trabajo pedagógico cotidiano, tanto en el aula de recursos como en la sala de clases regular?

¿De qué modo las educadoras diferenciales ponen en práctica las políticas de inclusión escolar en su gestión pedagógica y en interacción con el contexto institucional?

¿De qué modo las educadoras diferenciales se enfrentan a tensiones, desafíos e incertidumbres en la puesta en práctica de las políticas de inclusión y cómo éstas afectan su subjetividad docente?

¹¹ En el diagrama se presenta las tensiones a modo de “campos de fuerza”, al enactar las políticas de inclusión que ingresan a la escuela y que esta docente produce y es subjetividad por estas.

2.6. Objetivo general y objetivos específicos.

Para dar respuesta a esta pregunta, el objetivo general y los específicos de esta investigación corresponden a:

Objetivo general:

Comprender los discursos y la puesta en práctica de las políticas que producen las educadoras diferenciales, en interacción con las legislaciones nacionales de inclusión escolar (PIE, SEP, decreto 170, decreto 83, LIE), sus contextos de desempeño institucional y los actores de la comunidad escolar.

Objetivos específicos:

- Indagar en los discursos de las educadoras diferenciales respecto de las políticas de inclusión escolar.
- Conocer el modo en que las educadoras diferenciales ponen en práctica las políticas de inclusión escolar en su trabajo pedagógico cotidiano, tanto en aula de recursos como en el aula regular, en interacción con otros docentes y estudiantes y en la comunicación con los apoderados.
- Conocer el modo en que las educadoras diferenciales ponen en práctica las políticas en su trabajo de gestión pedagógica, en interacción con sus contextos de desempeño institucional y actores de la comunidad escolar (directivos y otros profesionales de la educación).
- Analizar los desafíos, tensiones y/o incertidumbres a los que se enfrentan las educadoras diferenciales en la puesta en práctica de las políticas de inclusión y la manera en que estos procesos afectan sus subjetividades docentes.

3. MARCO TEÓRICO DESDE UNA PERSPECTIVA POSTCRÍTICA.

La presente investigación se posiciona desde una perspectiva postcrítica respecto al estudio del fenómeno de interés, que para este caso particular reside en la comprensión de los discursos y de la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar desde la perspectiva de las educadoras diferenciales.

El enfoque postcrítico emerge como respuesta al estructuralismo europeo de los años 60 y 70 del siglo pasado, como también constituye una forma de escapar de las teorías críticas y del marxismo, las que pretendían ofrecer una explicación de la totalidad de la realidad social a través de un análisis exhaustivo de las relaciones de opresión de una estructura determinada (relaciones de producción y del capital/trabajo) respecto de un colectivo humano identificado como “los oprimidos” (Cherryholmes, 1999).

En este sentido el enfoque o perspectiva postcrítica otorga al lenguaje centralidad respecto a la producción de los fenómenos sociales, como también pretende comprender y estudiar los fenómenos sociales en su total complejidad, sin la pretensión de explicar la binariedad de opresores/oprimidos, sino que más bien se entiende que las dinámicas de emancipación y de opresión social, operan de diversas formas, las que exceden la explicación casual y lineal entre, por ejemplo, la burguesía y el proletariado, tal como lo teoriza el marxismo (Cherryholmes, 1999; Cresswell, 2007; Da Silva, 2001).

La perspectiva postcrítica ofrece la posibilidad de conocer cómo el sujeto es producido en y a través del lenguaje y las múltiples relaciones de fuerza entre dominación (económica, racial, étnica, lingüística, de género, entre otras), como también la posibilidad de agencia de los actores para deconstruir, contestar y resistir estas múltiples y divergentes formas de opresión de las que son sujetos (Da Silva, 2001).

Desde esta perspectiva postcrítica se estudiarán los discursos que producen las educadoras diferenciales respecto de la política, considerando que el discurso posee una dimensión ontológica, es decir, configura la realidad y tiene efectos productivos en la subjetividad de los sujetos (Foucault, 2013; Laclau, 1993). Para conocer la manera en que estas docentes producen y son producidas, se empleará la noción de discurso elaborada por Michel Foucault en su “obra” la *Arqueología del Saber* (1973).

En tanto, para conocer las diversas y complejas formas en que las educadoras ponen en práctica los discursos de las políticas que las producen y las constituyen como sujetos, se emplearán las nociones de gubernamentalidad y de subjetivación elaboradas también por el pensador francés Michel Foucault, con el interés investigativo de dar cuenta cómo por medio de prácticas sociales en la escuela, estas docentes configuran su rol e identidad y a la vez son subjetivadas, es decir, construidas por las legislaciones y al mismo tiempo crean y performan una experiencia de sí en interacción con estos discursos y con otros actores de la comunidades escolares con los que entran en relación en la cotidianeidad.

En este sentido, la perspectiva postcrítica permite comprender cómo el discurso, los contextos materiales, las identidades, la racionalidad del gobierno en cuanto a las políticas de inclusión son conjugadas y se ven involucradas en la puesta en práctica de las políticas de inclusión en dos contextos específicos, sin caer en explicaciones totalizantes, en el establecimiento de

causalidades, ni en la búsqueda de horizontes normativos, que permitan determinar “los discursos correctos y la apropiada implementación de las políticas de inclusión escolar” en los escenarios educativos examinados.

Antes de iniciar al recorrido por las conceptualizaciones foucaultianas, es preciso y necesario señalar que la obra de Michel Foucault va desplegándose por medio de un tránsito histórico, cuyo único hilo conductor para este pensador ha sido la cuestión sobre cómo el sujeto es constituido como tal, en diversas épocas históricas (Castro, 2008; Foucault, 2006; Lemm, 2010). Por ello, es que de manera analítica se han detectado algunas regularidades en su “obra” que permiten determinar 3 etapas en las que el intelectual, va empleando diferentes metodologías, aproximaciones teóricas e históricas para estudiar y problematizar el devenir del ser humano como sujeto. Estas fases corresponden a : *La etapa Arqueológica* (1961-1969) donde se centra el interés en los discursos y las disciplinas que “objetivizan” al ser humano, *la genealógica* (1971-1976) en la que el estudio y análisis se aboca en las prácticas sociales institucionalizadas que despliega el sujeto y el análisis sociohistórico de las condiciones de existencia de ciertos discursos y finalmente la etapa de *las tecnologías del yo* (le soi) en las que se ocupa de la constitución del sujeto por medio de la construcción de la experiencia del sí, en un régimen neoliberal (o liberal avanzado).

Esta distinción entre etapas permitirá considerar que Foucault va construyendo un entretejido de conceptos, nociones y herramientas analíticas que permiten comprender cómo los sujetos han sido elaborados y se van construyendo por medio de diversos discursos, tecnologías y racionalidades en entramados sociales tan complejos como lo es la escuela.

A continuación, se pasará a describir los principales conceptos que Foucault va desarrollando y que tienen relación con el objeto de estudio de esta investigación. Por motivos exclusivamente analíticos se han organizado en apartados separados.

3.1 La relaciones de saber–poder

En *La Arqueología del Saber* (1973), Foucault trata como objeto principal de su obra al saber, noción que es indisociable a la de poder. La relación entre el saber–poder, recorrerá toda su trayectoria teórica y, además, atravesará las distintas etapas por las que va transitando este pensador en su desarrollo intelectual (arqueológica, genealógica y las tecnologías del sí).

De esta forma en la obra ya citada, el intelectual francés, da muestra de la imposibilidad de separar al saber del poder, ya que en cada época histórica el conocimiento producido, es efecto de una batalla y la lucha por el poder que se da entre los seres humanos para ejercer relaciones de fuerzas unos sobre otros (Canales, 2012; Castro, 2008).

Además, en la *Arqueología del Saber* (1973), el pensador planteará en su estudio de las disciplinas tales como la historia natural, la gramática general, la medicina clínica y la economía política, que en cada uno de estos campos del saber, se generan discursos que conforman sus límites y cada una determina los objetos, las posiciones subjetivas de los sujetos que enuncian estos saberes, los conceptos que fundan y su utilización con sus correspondientes formas de apropiación de estos saberes en instituciones determinadas.

Foucault conceptualiza el saber desde una perspectiva original, y aclara que esta noción no corresponde solo la producción y acumulación de conocimientos (tal y como lo conceptualizaban corrientes de pensamiento vinculadas con el positivismo), sino que más bien, postulará que:

El saber no es una suma de conocimientos, porque de estos se debe poder decir siempre si son verdaderos o falso, exactos o no, aproximados o definidos, contradictorios y coherentes. Ninguna de estas distinciones es pertinente para describir el saber, que es el conjunto de elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos, elecciones teóricas) formados a partir de una única y misma positividad en el campo de una formación discursiva unitaria (Foucault, 2013, p.89).

La distinción que realiza el propio Foucault, en torno al saber, respecto de su uso más tradicional, entendido como la acumulación de conocimientos en una disciplina determinada, es su vinculación con su emergencia contextual, histórica, cultural y social ligada con las disputas políticas/ideológicas de una sociedad determinada. Es más, para el teórico francés, “el ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder” (Foucault, 1991, p.99).

Lo relevante para Foucault en cuanto al saber, es cuestionar el régimen de discursividad de cada época y ello implica contemplar y examinar los saberes que se han ido conformando y transformando de manera particular, dado que dichos saberes tienen efectos en cada sociedad, dado que determinan la “verdad” y con ello excluyen otras formas de saber. Debido a lo anterior esta noción se constituye un objeto de deseo y de valor, ya que este determinará lo “normal y correcto”, en una sociedad determinada, de allí es que los hombres se disputan el saber porque al apoderarse de éste, podrán imponer “su verdad” por sobre otras.

Para Foucault, la verdad y el saber se entrecruzan y se articulan en una trama compleja, ya que los saberes de una disciplina particular como, por ejemplo, lo pueden ser la historia natural o la economía política, determinarán la verdad respecto del mundo, sobre la clasificación de los seres vivos, sobre el hombre, la productividad de estos y las políticas en el ámbito laboral. No obstante, para un que un saber sea legítimo en una época determinada, debe estar acorde a las reglas de la policía discursiva, la que deberá velar por la inclusión/exclusión de los discursos que son válidos o no, de acuerdo con las disciplinas que imponen su verdad (Ball, 1997; Castro, 2004; Popkewitz y Brennan, 2000).

El saber produce “régimenes de verdad”, y al mismo tiempo constituyen prácticas discursivas, las que son objeto valoración, distribución, son deseadas y disputadas, dada la influencia que tienen sobre la producción de la experiencia humana (Larrosa, 1995). Lo anterior implica que estos régimenes discursivos al construir la verdad, está generaría efectos directos en la configuración de lo social y de la experiencia humana en una sociedad determinada, la que toma estos discursos a modo de “axiomas” incuestionables e inamovibles. Es el mismo Foucault, el que plantea respecto del saber que “no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación. Sino aquello por lo que y el medio por el cual, se lucha, aquel poder del que uno quiere adueñarse” (Foucault, 2008, p.15).

Cuando se discute en torno a la doble articulación entre el saber y el poder desde Foucault, se está haciendo mención de que existe una relación de inmanencia entre ambos, es decir, estos forman parte de una misma unidad, la que se puede disociar de manera artificial y solo con fines analíticos (Foucault, 2013).

En torno al poder, desde una perspectiva más tradicional se asociada a la posesión de una capacidad para oprimir o dominar a otros por medio de la fuerza o a través de la violencia (física, verbal, simbólica, etc.), la que se vincula generalmente a la opresión del aparato estatal o de un grupo social determinado sobre individuos y colectivos dominados, entre otras manifestaciones del poder. En cambio, desde una perspectiva foucaultiana se postula que el poder está constituido por relaciones de fuerza que se producen en todas las direcciones, en todas las partes y en cada una de las relaciones que los seres humanos establecen entre ellos.

Al asumir la concepción foucaultiana respecto del poder, como un campo de fuerza, empleando una metáfora desde la física, esto no implica negar que existen instituciones (como el Estado) y grupos sociales que ejercen el poder sobre determinados colectivos. Lo que hace Foucault es devolver a esta noción un dinamismo en términos del estudio que realiza el teórico de las prácticas en las que se manifiesta éste, es decir, desde esta perspectiva se busca evidenciar cómo este poder se transmite, se distribuye y es resistido por cada uno de los sujetos. Es decir, describir y analizar cómo el poder circula bajo la forma de micropoderes o microfísicas (Foucault, 2003).

De acuerdo a la teorización que Foucault elabora, el poder puede venir desde arriba, desde abajo, desde los costados, desde el profesor al estudiante y del estudiante al profesor, entre discursos, entre distintas posiciones que adopten estos sujetos, etc. Estas relaciones de fuerza son omnipresentes y se ejercen en cada momento, fluyen por medio y a través de los cuerpos y están constantemente cambiando su posición o variando su intensidad y amplitud en su aplicación (Castro, 2004; Lemm, 2010).

Cuando se señala que estas relaciones de fuerza se distribuyen, no se hace alusión de que esta repartición sea justa entre los sujetos, más bien se quiere hacer énfasis en que el poder no es posesión o una capacidad heredada de un cierto grupo social. En este sentido, desde el análisis foucaultiano, cuando el poder se encuentra bloqueado y fijo y es aplicado a un grupo social determinado y, además, estos sujetos no tienen la posibilidad de ejercer resistencia, se estaría hablando de un estado de dominación (Ball, 1997; Castro, 2008; Varela y Álvarez, 1991).

En este sentido Foucault, no niega la posibilidad de resistencia de los sujetos que se encuentran sometidos bajo las sujeciones del poder, ya que, de acuerdo con este investigador, en tanto existe una relación de fuerza, existe también una opuesta, quizás no con la misma amplitud, pero sí con la posibilidad de generar contradiscursos o contraconductas. De hecho, Foucault postula que “siempre que exista poder, hay resistencia a este” (Foucault, 2013, p.17).

Asumiendo estas premisas respecto al saber y el poder desde la conceptualización foucaultiana, se hace necesario establecer y evidenciar la trama o la doble articulación existente entre ambas nociones desde este prisma de análisis.

A modo de ejemplificar la relación entre el saber–poder, Foucault ofrece un claro ejemplo de esta articulación, empleando lo que a su juicio corresponde un ejemplo concreto en *La Arqueología del Saber* (2013): el orden en que se encuentran las letras de los teclados de las máquinas de escribir o en un caso más contemporáneo, las de los teclados de las computadoras (QWERTY), estarían expresando las relaciones de fuerza entre las letras más frecuentes del alfabeto y la distancia entre los dedos de las manos, es decir, se manifiesta el entrelazamiento del saber-poder.

En esta línea Foucault se encargará de estudiar las prácticas que generan efectos del poder, que circulan en los enunciados científicos (saber), los que luchan por ser validados y legítimos, con la

finalidad de hacerlos aceptables y verdaderos en un momento determinado y para una sociedad específica.

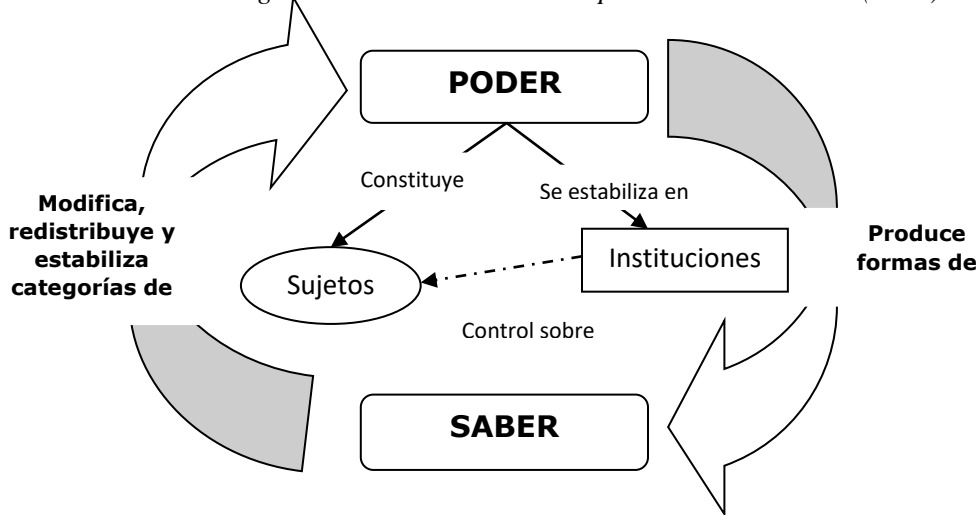
Para Foucault, el estudio de las ciencias humanas y la producción del ser humano es el que lo lleva a examinar críticamente las relaciones de saber-poder. Esto debido a la pretensión de estas ciencias por comprender al sujeto como una forma observable, una cosa embestida de un lenguaje particular, una realidad susceptible de ser conocida, en resumen, un objeto.

Es este saber de las ciencias humanas, es el que ejerce poder sobre los sujetos y todo el empeño y el esfuerzo por generar conocimiento sobre los individuos, por medio de las confesiones y las confidencias, permiten a los expertos en cada una de las disciplinas dotarlos de poder para ejercerlo en cada uno de los ámbitos de la vida social.

De forma más específica, en su *Historia de la Sexualidad* volumen I (1984), Foucault expresará los principios de articulación entre el saber y el poder, una trama inseparable, en la que no será posible encontrar poder sin un saber, ni saber sin un poder asociado, es decir, una relación de fuerza ejerciéndose. Un ejemplo concreto de ello es cómo la psiquiatría produce y construye una serie de psicopatologías basándose en sus saberes sobre la psiquis humana, saber que encuentra su punto de aplicación en los pacientes psiquiátricos.

A continuación, se presenta un breve esquema respecto a las formas en que se enlazan el saber-poder desde la perspectiva foucaultiana:

Figura 2: Relaciones de saber-poder desde Foucault (2013).



Adicionalmente, la vinculación entre el saber-poder, se enlaza con el concepto que se va a presentar a continuación y que corresponde al discurso, el que, desde una perspectiva foucaultiana corresponde a una serie o conjuntos de entramados de saber-poder, que construyen y configuran el orden social y las subjetividades de los sujetos.

3.2 Discurso desde una perspectiva foucaultiana

Es a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX, cuando una serie de pensadores tales como Wittgenstein, Apel, Habermas, Ricoeur, Austin, por nombrar algunos de ellos; comenzaron a desarrollar diversas líneas teóricas cuya finalidad era cuestionar la neutralidad y la transparencia

del lenguaje, entendida esta transparencia, como un isomorfismo entre lo nombrado y la realidad. A este corriente de pensamiento y sus respectivas derivas epistémicas se le denominó el “giro lingüístico” de las ciencias sociales (Larraín, 2011; Ramos, 2012; Rorty, 1990).

Desde estas corrientes de pensamiento emergen diversas perspectivas onto- epistemológicas que relevan la centralidad del discurso y le otorgan un estatus de centralidad en la organización y en la configuración del mundo social, dado que, para estos enfoques, el lenguaje no solo opera para nombrar las cosas (por medio de la relación significante/significado), sino que más bien contribuye a la producción de diversas verdades y realidades (Larraín, 2011; Southwell, 2014).

Derivado de este “giro lingüístico” en las ciencias sociales, emergen distintas perspectivas para estudiar, problematizar y analizar el lenguaje. Entre los enfoques más emblemáticos en esta línea, se pueden encontrar: el estructuralismo, el posmodernismo, el posmarxismo y el postestructuralismo (Larraín, 2011; Seidman, 2004).

Dentro de esta última perspectiva, el postestructuralismo, se inserta la noción de discurso elaborada por Foucault. El postestructuralismo, tal como lo plantea Lyotard (2006) asume como premisas la superación de todas aquellas perspectivas que buscan estudiar y explicar la totalidad o las estructuras, como si estas fuesen marcos metafísicos que ordenan y configuran la realidad.

Para el postestructuralismo (y todas sus variantes) es el lenguaje el que construye y configura la realidad, y no se pretende la búsqueda de la verdad o de la totalidad, ya que los conceptos como la verdad y las macroestructuras, corresponden a entretejidos de saber-poder elaborados por medio y a través del discurso. Lo anterior implica también asumir que el lenguaje no es neutro en términos políticos, ni descontextualizado, ya que este define para una sociedad lo que es posible pensar, decir y hacer (Cherryholmes, 1999).

Desde esta perspectiva, el discurso corresponde a una noción fluida, móvil, que emerge bajo ciertas condiciones históricas de posibilidad específicas. Este, produce realidades y a la vez es un objeto de disputa y de lucha política, ya que por medio de éste se define lo que “apropiado, bueno y en definitiva, verdadero para una sociedad determinada” (Foucault, 2013, p.174).

En este sentido es muy relevante, aclarar algunas premisas previas, que son clave para una mejor comprensión de la noción de discurso elaborada por Foucault, las que se encuentran contenidas en su obra *La Arqueología del Saber* (2013). Estos supuestos corresponden a: el discurso es algo más que signos lingüísticos, es una práctica social y es finito.

En primer lugar, cuando Foucault hace alusión a que el discurso corresponde a más que signos, está construyendo una distinción con el uso lingüístico que se le otorga a este, entendido el discurso en su uso más convencional: como un mensaje verbal enunciado por un autor en una situación comunicativa particular y que obedece a normas gramaticales, sintácticas y pragmáticas concretas (Foucault, 2013).

Respecto a esta noción de discurso, Foucault aclara que esta versión más “tradicional” de discurso no es rechazada, ni superada por su propuesta, sino que más bien se pone entre paréntesis, para comprender que el discurso no es solo una conjunción de signos que producen un mensaje que es inteligible por un receptor determinado (Espinoza, 2012).

De hecho, para Foucault esta distinción resulta del todo relevante dado que lo que busca es problematizar y tensionar la relación significante/significado y tal como lo plantea en su libro *Las Palabras y las Cosas* (2010), lo que persigue es evidenciar que no existe una relación de transparencia o de relación directa entre el lenguaje y la realidad, como otras perspectivas más cercanas al positivismo asumen como axioma.

En palabras del propio Foucault (2013):

(...) Yo quisiera demostrar que el discurso no es una delgada superficie de contacto o de enfrentamiento entre una realidad y una lengua, la intrincación de un léxico y de una experiencia, quisiera demostrar con ejemplos precisos que, analizando, los propios discursos se ven cómo se afloja el lazo al parecer tan fuerte entre las palabras y las cosas (p.81).

De esta forma, se comprende que el discurso desde una perspectiva foucaultiana, está atravesado por una diversidad de relaciones de saber-poder, por ende, el lenguaje no es ahistórico, no es apolítico, ni mucho menos neutro, ya que no solo define las realidades materiales, sino que también lo que es “normal”, “bueno”, “legítimo” o “la verdad” en una sociedad determinada (Popkewitz y Brennan, 2000).

Una segunda premisa que permite comprender a cabalidad la noción de discurso elaborada por Foucault, y que es a su vez relevante para esta investigación, es la referente a considerar al discurso como una práctica.

Lo anterior, no es sencillo de explicar, dado que, desde perspectivas más cercanas al positivismo, existe una clara distinción entre el discurso y las prácticas, ya que se asume que ambos pertenecen a registros distintos y que no es posible homologar las conductas con el habla o el discurso con las prácticas sociales.

Para el caso de la noción de discurso asumida en esta investigación, este corresponde a un acontecimiento, dado que emerge de una constelación de condiciones históricas, materiales, sociales, políticas e institucionales que permiten en un momento dado su aparición. Es decir, el discurso opera en un sustrato que le da soporte y que corresponde a su dimensión material (Castro, 2008; Foucault, 2013).

Un ejemplo concreto que ofrece Foucault para ilustrar la materialidad del discurso es cuando menciona en su obra *La historia de la locura en la época clásica* (1967), que el discurso de la psiquiatría con sus diversas técnicas adquiere materialidad en cuanto es un saber legitimado y es aplicado en el cuerpo de los sujetos. Por tanto, este discurso respecto de un objeto de saber determinado, como es la locura, el que es elaborado por la psiquiatría, cobra materialidad en cuanto se aplica en una institución determinada (psiquiátrico) a sujetos particulares en los que opera este discurso (sujetos diagnosticados con alguna condición psiquiátrica). Es decir, el discurso es una práctica porque hace cosas, produce objetos (Foucault, 2013).

Como tercera premisa a mencionar, por Foucault, es asumir que el discurso es finito. A diferencia de una concepción más lingüística de este, la propuesta foucaultiana de discurso, apunta a que éste es finito dado que, al ser una práctica regulada social e históricamente, depende de las condiciones de emergencia de producción de este en un espacio- tiempo dado (Foucault, 2013).

De hecho, el mismo Foucault afirma que “no se puede hablar en cualquier época, de cualquier cosa. No es fácil hablar de algo nuevo” (Foucault, 2013, p.63). En este fragmento, el pensador

francés alude fundamentalmente a la finitud del discurso, ya que este emerge dadas determinadas condiciones de posibilidad que corresponden a contingencias históricas, sociales, políticas y económicas. A modo de ilustración, cuando se enuncian discursos respecto a los docentes, lo que se produce, es mencionar el conjunto de discursos que definen la “verdad” respecto de lo que debería ser un educador en esta época histórica y bajo los discursos provenientes de las políticas educativas que han predominado y que han delimitado lo que es ser un profesor en la actualidad.

En síntesis, desde la propuesta foucaultiana, las premisas corresponderían a:

Tabla 1: Premisas en la comprensión de discurso desde Foucault (2013).

	Premisas	Distinción de otras nociones de discurso
Discurso	<i>Es más que signos lingüísticos</i>	Si bien está compuesto por signos, los excede. El discurso no solo nombra cosas y realidades, sino que las constituye y las organiza.
	<i>Es una práctica</i>	Emerge en realidades históricas, culturales, políticas y sociales que permiten su aparición. Se enuncia por un sujeto portador, en una institución específica en la que encuentra su punto de aplicación en los individuos, específicamente en sus cuerpos.
	<i>Es finito</i>	A diferencia de los signos y sus posibilidades de realización gramatical, el discurso depende de una serie de condiciones de posibilidad para emerger.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en consideración las premisas analizadas con anterioridad: el discurso es más que un conjunto de signos y no homologable con la lengua, es una práctica y es finito; es posible aproximarse a la noción que Foucault propone, la que está contenida con un mayor grado de sistematicidad y profundidad en uno de sus textos más emblemáticos: *La Arqueología del Saber* (2013).

En definitiva, el discurso en términos en que Foucault lo emplea es relevante, ya que permite comprender que lo enunciado por un sujeto particular en una situación determinada, no es un reflejo ni de su estructura mental, ni de sus representaciones, ni de sus creencias, como tampoco responden a su autoría, sino que es preciso otorgar y devolver al discurso su estatus de materialidad, historicidad y contingencia. Es decir, el discurso puede ser comprendido como una “estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías, creencias las que están subsumidas a relaciones de poder” (Scott, 1994, p.87).

Un último aspecto que relevar respecto de la conceptualización foucaultiana de discurso, es comprender a éste como una práctica social, aspecto que Foucault profundizará en una etapa genealógica del estudio de las relaciones del saber-poder y la producción histórica del sujeto (ver sección subjetivación).

Para Foucault los discursos:

Responden a prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla. Es indudable que los discursos están formados por signos, pero lo que hacen es más que utilizar estos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más el que hay que relevar y describir (Foucault, 2013, p.81).

Lo afirmado con anterioridad en la cita de Foucault, cobra especial relevancia ya que permite expresar que desde esta perspectiva los discursos y las prácticas sociales, corresponden a lo mismo, superando la dicotomía clásica entre discurso/práctica. Esta relación, es ejemplificada por Popkewitz y Brennan, (2000) quienes, a propósito de los discursos sobre la escolarización, argumentan que estos son producto de una episteme determinada que mandata en un momento sociohistórico, lo que es apropiado en términos de lo que correspondería, por ejemplo, una buena/mala escuela, o un buen/mal profesor o un buen/mal estudiante. Esto implica la producción de efectos materiales en la constitución de los objetos y sujetos del discurso.

Para esta investigación, la noción de discurso será central, ya que se asumirá que la política en tanto discurso, y con ello se releva el carácter productivo de las normativas, ya que el discurso configura lo social y constituye subjetividades, y por ende, es relevante comprender los discursos que vehiculan las educadoras estudiadas y aquellos que las constituyen, es decir, entender cuáles son sus discursos respecto a las políticas (textos) y como son al mismo tiempo producidas o subjetivadas por las políticas (en cuanto discurso), pero no determinadas por completo por éste.

3.3 Gubernamentalidad

Para los fines que persigue esta investigación, se empleará la noción de gubernamentalidad, recuperada del extenso y exhaustivo desarrollo teórico elaborado por Michel Foucault. Este constructo teórico permitirá comprender cómo la operación de la política sobre los actores educativos genera efectos en la conducción de sus conductas y en la construcción de su yo (*le soi*), con un interés especial en el actor “educadora diferencial”.

Es preciso declarar que Foucault realiza un trabajo más detallado y profundo respecto a la gubernamentalidad en su seminario titulado *Seguridad, Territorio y Población* (1977/2006) realizado en el College de France. No obstante, esta es una noción que deriva de una serie de desarrollos teóricos que fue elaborando a través de su trayectoria intelectual, interesado siempre en los mecanismos y tecnologías de poder que imperaban en cada época histórica.

Con el fin de comprender en profundidad y cabalidad la manera discontinua y los saltos en que ha mutado la gubernamentalidad en diferentes épocas históricas, Foucault realiza la distinción entre una primera etapa de gubernamentalidad por medio del poder en la sociedad de la soberanía, una segunda vinculada al poder en el marco de una sociedad disciplinaria y una tercera relacionada a un biopoder en el escenario de una sociedad marcada por los mecanismos liberales y neoliberales del control de la conducta y del self, denominada sociedad post-disciplinaria o de control (Deleuze, 1995; Gómez y Jódar, 2007; Popkewitz y Brennan, 2000).

Refiriéndose al trayecto histórico de la gubernamentalidad, en una primera etapa, denominada de la soberanía, Foucault, arguye que la regulación de las conductas de los sujetos, estaba enmarcada por el derecho y la administración de la población con tecnologías de baja sofisticación, es decir, la población, objeto de la gubernamentalidad, durante la Edad Media, estuvo marcada por la

influencia del saber-poder emanado de las metanarrativas como la religión, el poder pastoral de los soberanos y señores feudales, quienes se apoyaban en el derecho divino y el económico para gobernar a sus súbditos y tomar la vida de estos de acuerdo a su juicio (Foucault, 2006).

En tanto en los siglos XVII y XVIII, ante la complejización de la sociedad, los movimientos poblacionales y con ello el inminente crecimiento de las urbes producto de la revolución industrial, como también a los movimientos intelectuales que cuestionaban al derecho y el poder soberano, la gubernamentalidad tuvo que sofisticar sus técnicas y mecanismos de regulación de las masas (Foucault, 2006).

Es en la edad moderna en la que se comienzan a desplegar una serie de mecanismos y técnicas de poder, que se basan en los saberes científicos de la época y en especial de los conocimientos de las ciencias sociales, disciplinas que, en sus primeros desarrollos teóricos, fueron fundamentales para refinar los mecanismos de disciplinamiento, en instituciones de encierro principalmente (psiquiátricos y cárceles, en específico).

Es en el siglo XIX e inicios del siglo XX, cuando los mecanismos de poder se comienzan a nutrir de los conocimientos de las disciplinas “psi” para ser aplicados en todos los sistemas disciplinarios, que de acuerdo con Foucault corresponderían a la escuela, el ejército, las prisiones, los manicomios, los asilos, entre otros (Rose, O’Malley y Valverde, 2006). Es en estas instituciones disciplinarias en donde encuentran su punto de aplicación óptimo los mecanismos de poder.

Es a mediados del siglo XX, con el aumento de la complejidad de las dinámicas sociales y en el marco del auge del liberalismo como mecanismo de regulación de la economía política y la sociedad, que Foucault, comienza a elaborar una nueva comprensión de la gubernamentalidad o el “gobierno de los otros y del sí mismo”.

Ante el escenario de sociedades altamente diferenciadas y con fenómenos como las migraciones producto de las guerras o la creciente explosión de población y aumento exponencial de esta, como efecto de las políticas de salubridad y vacunación masiva, y la entrada en vigencia en los años 1960 y 1970 del libre mercado como mecanismo de regulación de las economías (con un bajo grado de intervención estatal), es que se hacen necesarios otros mecanismos de poder para regular la población y de esta forma evitar futuras y probables, crisis sociales, económicas y políticas (Ramos, 2012; Rose et al., 2006).

Es en este periodo histórico, el momento en que Foucault inaugura la noción de sociedades “postdisciplinarias” o de “control” (Deleuze, 1995; Gómez y Jódar, 2007) en las que se pretende gobernar las conductas de los sujetos, por medio de la articulación de un conjunto de conocimientos científicos provenientes de diversas disciplinas asociadas a la salud (control de natalidad, de mortalidad, vacunación y control de enfermedades) como también de las ciencias sociales (economía, demografía, ordenamiento urbano, servicios sociales, entre otras).

El gobierno de las conductas implica la aplicación de una serie de tácticas articuladas por saberes, que logren que los sujetos voluntariamente produzcan ciertas conductas. Es decir, se trata de regular el campo de posibilidades de acción en el que se sitúa el comportamiento de los sujetos (Rose et al., 2006).

En otras palabras, lo que Foucault entiende por gobierno, corresponde a moldear el campo de conductas que despliegan los sujetos, para conducir sus comportamientos a aquellos que sean más deseables para el Estado-Mercado o para una sociedad determinada (Ramos, 2012).

En este sentido, las prácticas de gobierno se engarzan con aquellas propias de las sociedades liberales y en la actualidad neoliberales, en donde las fuerzas de mercado cobran un protagonismo relevante en la conducción y regulación de las conductas en base a supuestos cálculos racionales que realizan los sujetos del tipo coste-beneficio, para disminuir los costos y maximizar las utilidades, tal y como lo predice la teoría económica (Gómez y Jódar, 2007; Lemm, 2010).

Es así, que, a finales del siglo XX, la mano invisible del mercado o leyes de oferta-demanda y de otros procesos sociales emergen en la forma de conocimiento científico entrelazado con las prácticas y decisiones del Estado, las que serán empleadas para el gobierno a distancia de las conductas de las poblaciones y sujetos (Foucault, 2006; Rose, 2007).

Tabla 2: Etapas del estudio del sujeto desde la perspectiva gubernamental.

Sociedad/tecnologías	Dispositivos	Prácticas	Mecanismos
<i>Soberanía (S. XVII)</i>	Castigo	Suplicio y confesión.	Guillotina y Potro (Cárceles y manicomios).
<i>Disciplinaria (S. XVIII y XIX).</i>	Disciplina y vigilancia	Médico-Educativas	Entrenamiento y adiestramiento (Educación, prisión y trabajo).
<i>Control (S. XX y XXI).</i>	Control	Control a distancia y regulación del Self.	Supervisión, examen, autoevaluación y control biopolítico (Empresa).

Fuente: Adaptación basada en Yela e Hidalgo (2010).

Luego de ser enunciados los mecanismos de poder y su articulación con el Estado, el mercado, las disciplinas científicas y las instituciones disciplinarias, Foucault, propondrá una conceptualización de gubernamentalidad en donde da cuenta del entretejido de estos heterogéneos componentes, los que hacen posible el gobierno de las conductas de los otros y del sí mismo (*Self*).

En palabras del teórico francés, la gubernamentalidad corresponde a:

un conjunto integrado por las instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten el ejercicio de esta muy específica, aunque compleja forma de poder que tiene como objetivo a la población, como su forma principal de gobierno, la economía política y cómo medio técnico esencial los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006, p.136).

En esta conceptualización, Foucault, articula los distintos mecanismos de poder que se han ido sucediendo desde las sociedades de la “soberanía” hasta las postdisciplinarias, y resalta la importancia de las disciplinas y sus saberes científicos que han sofisticado dichas técnicas y menciona como blanco principal la población y a los regímenes de veridicción más relevantes para gobernar las conductas de los sujetos: la economía política como régimen de “verdad” en sociedades neoliberales, como la actual. Esta teorización, se puede vincular especialmente con la

actual sociedad chilena, la que a juicio de algunos teóricos ha exacerbado el uso de mecanismos de mercado para regular diversas áreas de la vida de las personas, entre ellas y que es relevante para esta investigación: la educación (Bellei, 2015; Carnoy, 2003; Hargreaves, 2004).

En el desarrollo histórico, político y social que se presentó, en cuanto a la gubernamentalidad y las trayectorias de los mecanismos de poder, Foucault, se interesó en cómo desde el Estado se construye un puente o un vínculo entre las políticas y sus “regímenes de verdad” con los efectos en los cuerpos y en las vidas de los sujetos. Para explicar dicha relación, Foucault, se refiere a la gubernamentalización del Estado, como también a la politización de la vida, aspecto que lo conceptualizará como la biopolítica, noción en la que se profundizará a continuación.

Gubernamentalidad del Estado y la Biopolítica.

Desde la acción estatal, se hace relevante en el siglo XX, prever o tener la capacidad de controlar ciertos eventos riesgosos asociados a procesos poblacionales cada vez más complejos. De esta forma, las tecnologías de poder que emplea el Estado están asociadas a lo que Foucault denomina tecnologías o dispositivos de seguridad y regulación.

Por dispositivos de seguridad, el pensador francés, se refiere a aquellas técnicas que van más allá del poder soberano y disciplinario que tenían como objeto o punto de aplicación los cuerpos de los sujetos. Para el caso de tecnologías de seguridad, estas tienen como blanco a la población y se nutren de un entramado de conocimientos científicos de disciplinas que se encuentran adosadas al Estado como los son: la estadística, la demografía, la economía política, la sociología, entre otras (Foucault, 2006).

En este sentido, la acción estatal se centra en intervenir y hacer más o menos probable determinadas conductas, por medio de la manipulación de ciertas variables como: el des/empleo, los subsidios, impuestos a las personas y empresas, la mortalidad infantil, la vacunación de la población, programas de control de natalidad, la deserción escolar, la medición de calidad o éxito escolar, entre otras (Ramos, 2012).

Estas tecnologías o dispositivos de seguridad, lo que hacen es dejar hacer a los sujetos (en el sentido de actuar), permitir que los eventos ocurran y por medio de la manipulación de ciertas variables pertinentes y de interés para el aparato estatal, lograr que los sujetos desplieguen las conductas que son deseadas por el Estado en articulación con el mercado (Rose et al., 2006).

Las tecnologías de seguridad se distinguen de formas predecesoras de poder, detectadas por Foucault, por apoyarse en leyes probabilistas e inferenciales, que buscan encontrar comportamientos probables y más recurrentes para conducirlos y guiarlos. Desde esta perspectiva lo “normal” es lo más frecuente, es un resultado estadístico a posteriori (Ramos, 2012).

En este sentido, la noción de libertad de los sujetos (o agencia desde la sociología) se restringe al campo de posibilidades de conductas deseadas y determinadas a priori por la mentalidad de gobierno o el aparato estatal, es decir, las tecnologías de seguridad, lo que buscan es indagar y profundizar previamente esa libertad de los individuos, en materias de creencias, intereses, deseos, placeres, etc. de tal manera de encontrar regularidades en esas conductas y condicionarlas entre una serie de posibilidades calculables por medio de la estadística y la economía política como herramientas de saber-poder propias de las sociedades postdisciplinarias (Gómez y Jódar, 2007; Ramos, 2012).

Adicionalmente estas tecnologías de seguridad en sociedades contemporáneas no solo contemplan el gobierno de poblaciones como un “todo”, sino que también apuntan a la conducción de la construcción del yo o del self de los sujetos, es decir, incluyen técnicas específicas de construcción del sí mismo (Rose, 2007; Veiga-Neto, 2010).

Para Foucault (2006), las técnicas del sí mismo o del Self, corresponden a: “tecnologías que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones, sobre su cuerpo y su alma, pensamiento o conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación del sí mismo” (p.48).

Foucault, deriva de estas teorizaciones respecto del gobierno de la vida la noción de biopolítica, entendida como la aplicación de técnicas gubernamentales aplicadas sobre la vida misma de los sujetos. Un ejemplo de ello, lo expone Rose (2007) al mencionar que políticas de escolarización, vacunación masiva, urbanización y salubridad pública corresponden a intervenciones desde las políticas públicas hacia la población y a la vida de sujetos específicos.

Es Foucault que en su texto *Voluntad de Saber* (1977), ofrece una conceptualización de lo que va a entender por biopolítica: “Lo que hace entrar a la vida a su mecanismo en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al saber-poder en un agente de transformación en la vida humana” (p.173).

Es entonces la biopolítica, la inmersión de los mecanismos de la política estatal, operando sobre la vida humana, sobre los cuerpos y específicamente en la construcción del *self*. En este sentido, la biopolítica se sustentaría en un biopoder, que se distingue del poder de la etapa de la soberanía y del poder disciplinario, ya que este tipo de poder sobre la vida se caracterizaría porque su ejercicio se desarrolla por medio de mecanismo sutiles y más complejos de visibilizar, con la finalidad de penetrar en la vida de los sujetos y moldear su cuerpo, sus conductas y la construcción del yo (Lemm, 2010).

Un ejemplo claro y más evidente de cómo opera la biopolítica en un campo determinado, lo ofrece Ramos (2012) que desde una perspectiva foucaultiana describe al disciplinamiento escolar como un dispositivo en el que biopolítica encuentra su punto óptimo de aplicación, ya que la institución escolar, estandariza las conductas de los estudiantes, para que puedan internalizar las estructuras de trabajo presentes en fábricas y empresas, tales como: el cumplimiento de rutinas, los horarios y la autorregulación de las emociones. Todas estas características harán a los educandos aptos para adaptarse a la matriz productiva de la sociedad postdisciplinaria.

Para fines de esta investigación, el concepto de gubernamentalidad elaborado por Foucault (2006) se torna relevante en cuanto al estudio de las políticas estatales promulgadas y puestas en práctica por parte de las educadoras que son participes de este estudio. En este sentido, este concepto permite crear un nexo entre las intenciones de gobernar y dirigir la conducta de las participantes, como también permite comprender la manera en que sus subjetividades profesionales son constituidas por estas normativas que regulan y median su trabajo pedagógico en el cotidiano y al mismo tiempo, la influencia de estas en la construcción de su identidad docente (su yo).

3.4 La subjetivación o la constitución de los sujetos desde la analítica foucaultiana.

La subjetivación para algunos autores (véase, Castro, 2004; Deleuze, 1995; Gómez y Jódar, Sauquillo, 2013) corresponde al hilo conductor de la obra de Foucault, ya que no es el poder el

objeto principal de sus estudios, sino que más bien la problemática del sujeto y las diversas formas que en cada periodo histórico se ha constituido la subjetividad de los individuos.

En este sentido Foucault plantea que el sujeto es maleable, es una forma más que una sustancia tal y esta forma a la vez, nunca es idéntica a sí misma. Lo que este pensador desarrolla como objeto de investigación es cómo esta forma-sujeto, va mutando a través de las distintas épocas, cada una con sus respectivos regímenes de verdad (Castro, 2004; Ramos, 2012).

A lo largo de la historia Foucault postulará, que no existe una forma universal de sujeto, la que pueda ser definida con independencia de las condiciones históricas, políticas y sociales y económicas de emergencia. Como también afirmará que el sujeto no corresponde a una superficie plana y constante durante el tiempo, sino más bien es una forma poliédrica y variable (Larrosa, 1995).

Para el pensador francés el estudio de la subjetivación o de los modos de objetivación/subjetivación corresponde a realizar una exploración histórica de la producción de subjetividades.

Lo que Foucault da cuenta en esta exploración son los procesos heterogéneos que configuran al sujeto por medio de diversas prácticas históricas, a esto le llamará los procesos de subjetivación o los modos de objetivación/subjetivación, los que define de la siguiente manera: “Yo llamaría subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente, de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (Foucault, 1994, p.726).

Esta historia del sujeto-forma, va cambiando de objeto de investigación y de metodología en la medida que el pensador francés va desarrollando su trabajo desde la episteme (saber/disciplinas en su etapa arqueológica), dispositivo (el despliegue de las prácticas discursivas y no discursivas, en su etapa genealógica) y las prácticas del sí (gubernamentalidad y tecnologías del self).

Foucault desarrolla esta historia de la constitución del sujeto asumiendo que éste no aparece como una instancia de fundación, sino como efecto de una constitución. En otras palabras, el pensador francés se abocará al estudio de *las prácticas de constitución del sujeto*, es decir a los modos de subjetivación, presentes en diversas épocas históricas (Castro, 2004; Lemm, 2010).

En una primera etapa de su desarrollo teórico sobre la subjetivación, Foucault se adentra a estudiar, los modos de subjetivación como formas de objetivación del sujeto, modos en el que sujeto aparece como un objeto de una determinada relación de saber-poder (Foucault, 2016).

Para Foucault existen tres modos específicos a través de la historia, en los que identifica maneras particulares en los que se han desarrollado los modos de subjetivación/objetivación.

Tabla 3: Etapas y prácticas de objetivación/subjetivación.

Etapa	Prácticas de objetivación/subjetivación	Descripción
Arqueológica	Análisis de disciplinas (Gramática, Historia Natural, Economía Política)	Las diversas formas que estas disciplinas conceptualizan a los individuos como “sujetos” susceptibles de ser estudiados.
Genealógica	Análisis de prácticas divisorias.	La clasificación y jerarquización de los sujetos de acuerdo con determinados atributos: normal/anormal, capacitado/discapitado, loco/normal, etc.
Del Self o Tecnologías de yo.	Prácticas por las cuales un individuo deviene en sujeto.	Las prácticas por las que un individuo deviene y se reconoce como objeto de una sexualidad.

Fuente: Elaboración propia.

En las tres etapas descritas en la tabla presentada con anterioridad, Foucault se aboca al *estudio de las prácticas concretas* por medio de las cuales el sujeto es constituido como tal, rechazando de paso la premisa del sujeto constituyente como otras tradiciones de pensamiento lo habían establecido.

En este sentido Foucault, comprende a las prácticas como los modos de actuar (prácticas de poder) y de pensar (prácticas de saber) las que permiten comprender a cabalidad la constitución del sujeto en cada época histórica (Castro, 2004; Foucault, 2016; Gómez y Jódar, 2007).

Con el fin de comprender de manera específica el gobierno de los hombres, es que Foucault acuña el término de “racionalidad de gobierno”, el que expresa la conjunción de tramas complejas de saber-poder, que son emanadas por determinadas instituciones con la finalidad de influir en la producción de subjetividades (Foucault, 1994; Castro, 2008; Lemm, 2010). En otras palabras, responden a programas específicos cuyo objetivo es que los sujetos sean sometidos a un conjunto de tecnologías para ser moldeados y conducidos de tal forma de cumplir con determinados intereses sociales y políticos.

Las tecnologías desde el prisma foucaultiano, corresponden a programas racionalizados o conjunto de prácticas discursivas (asociadas al saber) y no discursivas (vinculadas al poder), que están estructuradas por uno o más objetivos que son más o menos conscientes. Es a través de estas tecnologías que las racionalidades políticas pueden implementarse o ser puestas en práctica (Castro, 2004; Gómez y Jódar, 2007)

Dentro de la teorización foucaultiana tanto las racionalidades entendidas como estrategias y las tecnologías, constituyen una unidad indisociable a la hora de estudiar como son constituidas las subjetividades, ya que son los gobiernos por medio de determinadas instituciones las que desplegarán su saber-poder político para configurar los modos de ser de los sujetos (Lemm, 2010).

En este sentido, Foucault, declara que existe una dimensión política de la constitución de los sujetos: “El cuerpo humano existe en y a través de un sistema político. El poder político proporciona cierto espacio al individuo, un espacio donde adoptar una postura particular, como sentarse de determinada forma o trabajar continuamente” (Foucault, 1994, p.470).

Es en la actualidad, en las que Foucault denomina las sociedades postdisciplinarias, se pretende que “los individuos asuman su responsabilidad sobre sí mismos, que consideren su vida como un proyecto personal en el que se conviertan en empresarios de su propio yo, modificando su vida a través de actos de elección libre” (Gómez y Jódar, 2007, p.59).

Bajo esta racionalidad de gobierno, se estimula la economización más efectiva de los medios para gobernar las subjetividades y desde esta sociedad de control, la autonomía personal no es la antítesis del poder político sino un elemento fundamental para su ejercicio, ya que el saber-poder determina, delimita y opera sobre esas elecciones libres, las que fueron previamente calculadas y estudiadas (Osborne y Gaebler, 1993; Rose y Miller, 1992).

Estas nuevas tecnologías y racionalidades de gobierno han recibido la denominación de neoliberales o liberales avanzadas, las que emergen como respuesta a la crisis experimentada por la racionalidad de gobierno del Estado de Bienestar (Da Silva, 2001; Rodríguez, 2001; Rose, 2013).

Específicamente, en el ámbito de la educación, la racionalidad neoliberal, entendida como un programa complejo de producción de subjetividades, se ha introducida por medio del discurso del *neomangement*, el que aspira a una gestión más eficiente de las instituciones escolar, que la que se desarrollaba a través del paradigma burocrático-estatal vigente con anterioridad.

En este sentido, las instituciones educativas y los actores escolares asumen como modelo de organización y de gestión total, el modelo empresarial y con ello se acepta como a priori los supuestos del mercado, construyendo como metas deseables del servicio educativo, los estándares de calidad, la satisfacción de los clientes (Estado/familias/estudiantes) y la rendición de cuentas para asegurar la calidad del servicio/producto proporcionado (Casassus, 2010; Gómez y Jódar, 2009).

El sujeto escolar (tanto el estudiante como el docente), debe caracterizarse bajo la racionalidad neoliberal por estar siempre en curso, debe emplear la mayor parte de su tiempo en inventarse, readaptarse a las nuevas y cambiantes condiciones contextuales, especialmente las del mercado laboral, por ello que algo propio de este tipo de subjetividad son las características que el mismo mercado impulsa para las empresas: la competitividad, adaptabilidad, flexibilidad, con la capacidad de controlar su propia productividad para lograr la excelencia de su producción, entre otras (Veiga- Neto, 2010).

En la producción de tipo de sujeto elaborado por la racionalidad neoliberal, existe un tipo de disciplinas privilegiadas, y estas corresponden a las ciencias “psi”. Se trata en este sentido de formar subjetividades comunicativas, creativas, empáticas, flexibles, polivalentes, resilientes, emprendedoras, tolerantes a la frustración y además capaces de autocorregirse y autoevaluarse de manera permanente (Rose et al., 2012; Varela y Álvarez, 1991).

Esta elaboración de sujeto, el que se construye a sí mismo, en el marco de la racionalidad neoliberal, es el que Foucault estudiará en sus últimas obras, específicamente en la *Historia de la Sexualidad* (1984), en la que abordará las diversas formas en que los individuos se constituyen en objetos de su propio estudio o reflexión.

De esta forma Foucault, se abocaría a estudiar las condiciones prácticas e históricas de posibilidad de producción del sujeto por medio de diversas formas de subjetivación que

constituirían su interioridad, la manera en que se produce una experiencia de sí mismo, apartado de aquellas tradiciones filosóficas que asumen que la conciencia es la que constituye al sujeto (Foucault, 2016).

En palabras del pensador francés:

Estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo, la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de una historia de la subjetividad, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto produce la experiencia de sí mismo, en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo (Foucault, 1984, p. 113).

Desde la perspectiva foucaultiana, el sujeto, su historia y su producción como objeto para sí mismo, es inseparable de las tecnologías del yo (del Self), a las que Foucault concibe como aquellas en las que un sujeto establece una relación consigo mismo.

Lo anterior, explicado por el propio Foucault, correspondería a todas aquellas prácticas que permiten a los sujetos:

Efectuar por su cuenta propia y con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos y conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 2006, p. 104).

La *experiencia de sí* sería desde la teorización foucaultiana, la correlación en un corte espacio - temporal específico, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación predominantes en cierta época histórica, en instituciones bien específicas, como es el caso de las escuelas, espacios en los que se pretende producir experiencias de sí en los alumnos y docentes, que son afines a la racionalidad de gobierno legitimada en una etapa histórica determinada.

3.5 La identidad docente: una lectura foucaultiana.

Desde una lectura foucaultiana, la noción de identidad será analizada desde la ruptura con las perspectivas que asumen que el sujeto es el autor de su propia identidad. Más bien, desde la teorización que produce Foucault, se relevará la importancia de ciertos discursos que en determinado espacio-tiempo, subjetivan a los sujetos docentes, siendo la identidad una noción que es fluida, móvil, inestable y dependiente de las prácticas discursivas que se refieren a la docencia.

Junto con ello se otorga especial interés a las prácticas normativas e institucionales que subjetivan a los profesores, entendiendo que existen ciertos horizontes normativos que producen visiones de lo que es un/a docente, discursos que pueden ser resistidos desde su propia subjetividad y contestados desde este colectivo de profesionales en contextos sociohistóricos determinados (Ball y Olmedo, 2013).

Recogiendo lo anteriormente afirmado y desde una lectura foucaultiana, la identidad, se entenderá en esta investigación como un efecto de una articulación de una trama de discursos que configuran históricamente y en un momento determinado, la posición subjetiva que un individuo adopta y los enunciados que este puede emitir (Da Silva, 2001).

Desde esta perspectiva, Hall (2003) plantea que: “Las identidades son múltiples y nunca se unifican, están fraccionadas (...) Se construyen de diversas maneras a través de los discursos, las prácticas y las posiciones, a menudo de forma antagónica y cruzada” (p.17).

Se asume que la identidad no correspondería una noción continuista, ni a una esencia, sino que más bien se trata de un devenir, de una adhesión temporaria a un discurso específico que define lo que es un individuo en un lugar determinado y que le permite fluidez y adoptar diferentes roles y funciones dependiendo de la situación y posición subjetiva en la que se encuentra (Hall, 2003).

Desde una perspectiva foucaultiana, la identidad no es un punto estático en el plano social, sino que alude principalmente a la construcción y elaboración de cierto tipo de sujetos acordes a los entramados de saber-poder que se han legitimado. De ahí, la importancia de entender que el individuo es producto del poder que circula en los discursos.

Por ello, que es relevante comprender en cada época histórica, cuál es el horizonte normativo al que apuntan los discursos hegemónicos (Laclau, 1993) en cuanto a la producción de un sujeto determinado y deseable para dicha sociedad. En este sentido, se torna relevante comprender la “verdad” sobre la que se construye el sujeto en una época específica, y es precisamente el poder en su vertiente productiva, el que “produce cosas, induce placer, produce formas de saber, produce discursos e instaura la verdad” (Foucault, 1979, p.20).

Para Foucault, estos efectos del poder producen una verdad respecto del sujeto y de las formas en las que deviene, es decir, el individuo (en este caso el docente) es producto de un determinado régimen de verdad en una época específica y este régimen de verdad, está ligado estrechamente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen.

Para Foucault, cada sociedad cuenta con una policía discursiva que determina los discursos que son verdaderos o falsos. En sus palabras: “Cada sociedad tienen su régimen de verdad, su política de verdad, es decir, los tipos de discurso que hace funcionar como verdaderos, los mecanismos e instancias que permiten distinguir enunciados verdaderos de los falsos” (Foucault, 1979, p.26).

En este sentido es importante, recalcar que desde el prisma foucaultiano, que lo que se ha denominado identidad, es producto del poder y de los regímenes de verdad de determinadas épocas históricas. El investigador Hall (2003) expresa que cuando se hace referencia a la identidad se deben mencionar dos procesos relevantes al respecto: el del estudio de los discursos y prácticas que constituyen al sujeto y los procesos de subjetivación que son favorecidos en ciertos regímenes de verdad. En palabras de este autor:

Uso identidad para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, el discurso y las prácticas que intenta interpelarnos, hablarnos, ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y por otro lado, los procesos que producen subjetividades y que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse (Hall, 2003, p.17).

En otras palabras, la identidad docente, desde el prisma analítico foucaultiano, correspondería a un efecto de poder de los discursos que se han legitimado en un espacio-tiempo determinado, en un régimen de verdad específico, y que por ende para analizar la constitución de este sujeto docente es necesario comprender, las tecnologías y las prácticas que han subjetivado a estos individuos.

En síntesis, la identidad docente, desde la perspectiva de esta investigación, corresponde a una forma específica de subjetivación, de la operación de los discursos sobre determinados sujetos y que responden a un régimen de verdad específico. De esta forma existen autores que sitúan a la producción de la subjetividad docente, dentro de diversos discursos como el de la performatividad (Ball, 2003; Popkewitz y Brennan, 2000; Popkewitz, 2008), de las sociedades postdisciplinarias (Deleuze, 1995; Gómez y Jódar, 2007), de la gubernamentalidad neoliberal (Veiga- Neto, 2010) y del New Public Management (Ball, et al., 2011; Carrasco, 2013; Carrasco, 2018; Slee, 2013).

Respecto a las identidades que promueven estos discursos, se hará referencia a estas cuatro formas de subjetivación, debido a la relevancia que tienen en términos de los que espera o desea como docente en esta época específica, se mencionará brevemente el tipo de sujeto que se favorece bajo los discursos de la performatividad, las sociedades postdisciplinarias, de la gubernamentalidad neoliberal y del NPM y sus correspondientes puntos de sutura o encuentro.

Tabla 4: Discursos respecto al profesorado en la “era postdisciplinaria”.

Discursos	Características que promueve en el/la docente
Performatividad	Responsable de su propio desempeño y el de sus alumnos. Productor de “performances” y de puntajes en pruebas estandarizadas. Busca recompensas y evita castigos producto del accountability.
Sociedades Postdisciplinarias	Modelo simbólico de “empresario de sí mismo”. Corresponde a un docente competitivo, proactivo y optimizador de su tiempo. Ha internalizado los estándares de calidad de que debe manifestar un “buen docente”.
Gubernamentalidad Neoliberal	Docente conducido por los discursos neoliberales en educación, emprendedor, polifuncional, que responde a las evaluaciones, estándares de calidad y busca la excelencia a través del perfeccionamiento continuo. Persigue la excelencia de sí mismo y de sus alumnos en evaluaciones estandarizadas.
New Public Management (NPM)	Se caracteriza por responsabilizarse por el éxito o fracaso de sus alumnos de acuerdo con estándares externos, está en permanente tensión ante la vigilancia y presión que ejerce el accountability. Además, es aquel que ha tecnificado su profesión en función de lograr determinados resultados o performances en pruebas estandarizadas.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, se relevan de estos discursos, aquellos asociados al docente que estandariza los procesos de enseñanza, que debe rendir de cuentas vinculadas con pruebas estandarizadas, que debe someterse a la evaluación y debe desarrollar una trayectoria de formación continua, el que tecnifica su labor como efecto del accountability y que debe ser efectivo en la producción de performances en función de la constante evaluación de su trabajo pedagógico.

Finalmente, los puntos de sutura entre estos cuatro tipos de sujetos docentes esperados o deseados que se quieren constituir es aquel vinculado con el régimen de verdad que se ha legitimado, el que corresponde al “neoliberal”, es decir, al del sujeto autónomo, el empresario de sí mismo, el emprendedor. Es aquel docente que ha hecho propio los mandatos del mercado-estado educativo y que reproduce el discurso de la competencia, efectividad, rendición de cuentas y calidad (Ball, 2016; Gómez y Jódar, 2007; Popkewitz y Brennan, 2000).

4. ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque teórico – epistemológico.

Este estudio se desarrolló asumiendo una tradición cualitativa de investigación (Sandín, 2003), la que se caracteriza por seguir un proceso inductivo, recurrente y que pone un énfasis especial en los procesos subjetivos de los participantes como también del investigador (Creswell, 2007). Asimismo, este tipo de diseño privilegia la profundidad en el análisis y la riqueza interpretativa que proporciona la información recopilada (Ruíz, 1999).

A su vez es preciso declarar que esta investigación se posicionó desde una perspectiva postcrítica, utilizando elementos del posestructuralismo de orientación foucaultiana, como es la noción de discurso, gubernamentalidad y subjetivación (Foucault, 2013, 2006) y desde la perspectiva de la sociología crítica se empleó el policy enactment o la puesta en práctica de las políticas educativas (Ball, et al, 2011).

Esta investigación se desarrolló desde una mirada ecléctica respecto del fenómeno educativo que se investigó, como también de las teorías y enfoques utilizados para aproximarse a éste y por último en torno a la “caja de herramientas” (Foucault, 2013) que se elaboró para analizar el corpus discursivo producido. Esta postura ecléctica asumida en este estudio responde a un “armazón” teórico – metodológico que permite la comprensión en profundidad y a la vez favorece la riqueza analítica (Navarrete, 2009) de un fenómeno complejo, como lo son los discursos de los actores educativos y la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar.

En esta investigación, se asumió a la política en tanto discurso, empleando la noción de discurso que Foucault (2013) elabora. El concebir a la política como discurso, sugiere que las regulaciones, leyes, decretos, etc., más que corresponder a textos que prescriben acciones a realizar por sujetos determinados y en posiciones específicas, también configuran el mundo social y constituyen las subjetividades de los actores escolares.

En este sentido el discurso tiene un carácter performativo, en otras palabras, este produciría aquello que nombra (Foucault, 2011; Liasidou, 2008). En términos más concretos, el discurso posee materialidad en cuanto constituye lo social y por ende los regímenes de verdad bajo los que los sujetos construyen su “yo” (Rose, 2007).

En cuanto al concepto de gubernamentalidad elaborado por Foucault (2006), este se torna relevante en cuanto al estudio de las políticas estatales promulgadas y puestas en práctica por parte de las participantes de este estudio. En este sentido, este concepto permite crear un nexo entre la intención de gobernar y dirigir la conducta de estas docentes.

En adición, desde la perspectiva de la sociología crítica, se utilizó la noción de policy enactment o puesta en práctica de las políticas, elaboradas por Ball et al., (2011), la que contribuyó en esta investigación, en la comprensión de las diversas formas en que las educadoras diferenciales enactaron las políticas de inclusión escolar en sus contextos de desempeño institucional, considerando sus prácticas a nivel de docencia (aula regular y de recursos) y a nivel de gestión (participación en reuniones de coordinación con equipos directivos y planificación y diversificación curricular para niños con NEE, entre otras).

La noción de “policy enactment” es elaborada por los investigadores Stephen J. Ball, Annette Braun y Meg Maguire (2011), en el marco de la preocupación de estos autores por comprender el rol que juegan las escuelas y los docentes (y en general los actores educativos) en la “puesta en práctica” o en la producción de las políticas que ingresan y “cobran vida” en las instituciones educativas.

En el marco del policy enactment, Ball (2012) propone una noción de política, en la que se consideran como fundamentales las distintas dinámicas y espesores que adquieren estas, cuando se ponen en práctica en las escuelas y con ello los diversos, creativos y complejos modos en que los actores las despliegan.

En este sentido, se propone que las políticas en primer lugar no solo corresponden a textos, sino que más bien son discursos que modifican la realidad, ya que tienden a ser performativos, en tanto producen realidades e influyen en las prácticas y las subjetividades de los actores educativos. Asimismo, se considera la agencia de los profesionales de la educación, ya que estos tienen la facultad de “poner en práctica” las políticas, es decir, realizar un proceso de interpretación creativa de las ideas presentes en los textos y de encarnarlas en sus prácticas en contextos situados socio - históricamente (Singh, Heimans y Glasswell, 2014).

4.2 Diseño metodológico

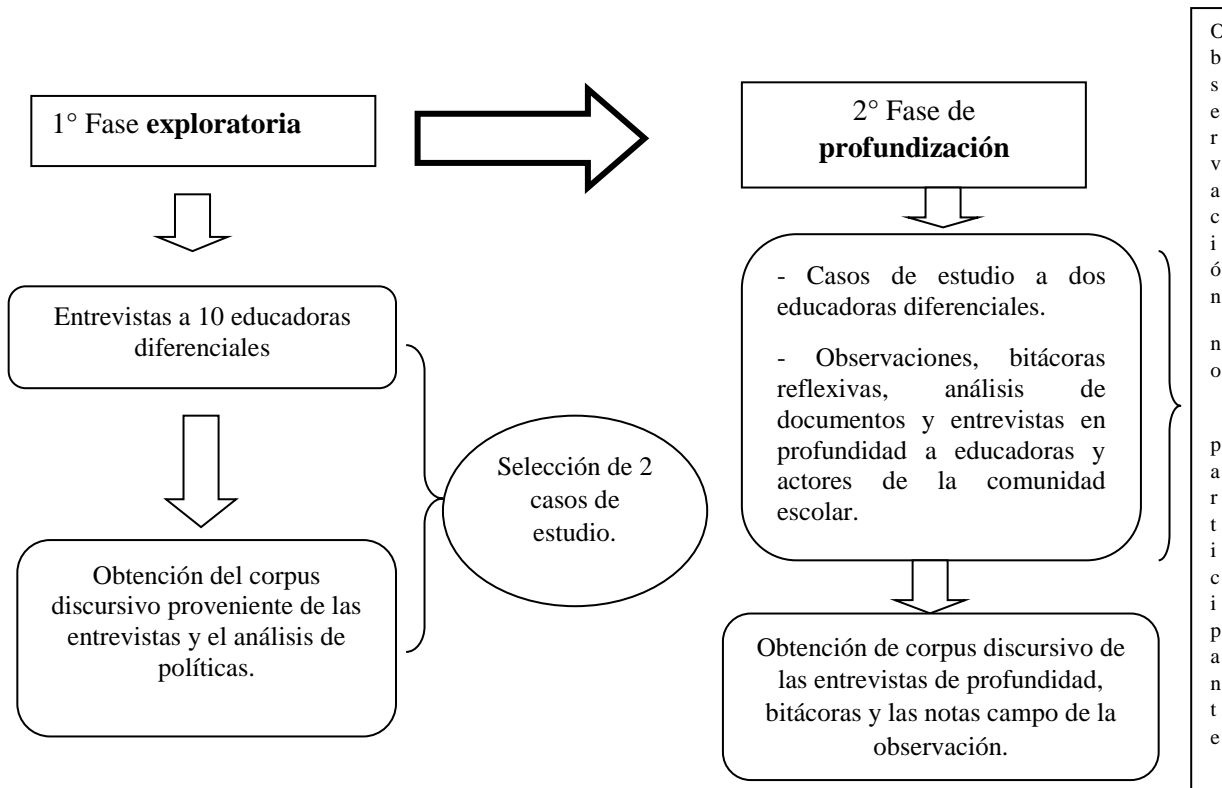
Esta investigación se llevó a cabo en dos fases. La primera de ellas tuvo un carácter exploratorio y pretendió indagar en la diversidad de discursos de las educadoras diferenciales respecto de las políticas de inclusión escolar y con ello contemplar una panorámica amplia de las comprensiones que tienen estos actores sobre estas regulaciones y la puesta en práctica que realizan de estas legislaciones en su trabajo cotidiano.

En una segunda fase, se seleccionaron dos casos de estudio, dentro de las docentes que ya habían participado de una primera etapa, y se profundizó en los discursos y las diversas formas en que estos actores educativos enactaban las políticas de inclusión en interacción con sus contextos institucionales de desempeño y los actores de las comunidades escolares a las que pertenecían.

En esta segunda fase se realizó un seguimiento al trabajo cotidiano de las participantes seleccionadas, desde un enfoque etnográfico, durante un semestre académico a cada una de ellas.

En el siguiente diagrama se esquematizan las dos fases de esta investigación:

Figura 3: Fases de la propuesta de investigación.



Con la finalidad de cumplir con los objetivos estipulados en esta investigación, se desarrolló un **estudio de casos con enfoque etnográfico** (Rockwell, 2009; Stake, 2005).

En cuanto al **estudio de casos**, este aportó una mirada de la particularidad y complejidad de los casos seleccionados, los que son indisolubles del contexto en el que se producen. En este sentido, Yin (1994) señala que este tipo de aproximación metodológica permite estudiar un fenómeno contemporáneo, en el escenario de la vida real en el que se produce.

Este tipo de aproximación permite indagar en fenómenos que son difusos, complejos de operacionalizar, como también cuando los objetos de investigación tratan temáticas controvertidas. Adicionalmente, el estudio de casos permite estudiar situaciones que tienen un interés y un valor investigativo en sí mismos (Stake, 2005).

Para los fines de esta investigación, el estudio de casos contribuyó en la fase de profundización, en la que se buscó conocer los discursos y la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar que producían las educadoras diferenciales pertenecientes a los casos de estudio.

En tanto, la **investigación etnográfica** o con enfoque etnográfico corresponde a la participación con distintos grados de involucramiento por parte del investigador en la vida cotidiana de los informantes (Guber, 2004).

Desde las situaciones etnográficas, se produce como resultado un documento descriptivo e interpretativo, producto de la observación, el que se inscribe en la realidad social no documentada

hasta ese momento y a la vez integra el conocimiento local. En este sentido la etnografía concibe a los sujetos como protagonistas de los procesos sociales a través de sus prácticas cotidianas y por tanto como conocedores prácticos e intérpretes de la realidad (Rockwell, 2009). En síntesis, este tipo de aproximación al campo permite un análisis holístico, contextualizado y en profundidad de la temática o fenómeno abordado.

En específico, Rockwell (2009) propone que la etnografía realizada en espacios escolares corresponde a un ejercicio de descripción de la complejidad de los procesos educativos, es decir, se adentra en la comprensión de dichos procesos dentro de las matrices socioculturales que los soportan.

Desde la perspectiva de este estudio, una aproximación etnográfica, o más precisamente, una observación con enfoque etnográfico dirigida hacia los casos de estudio, privilegió una comprensión situada de las complejas formas en que las educadoras producían discursos y enactaban las políticas de inclusión escolar, considerando que la observación no participante, aportó en una comprensión situada y naturalista de la producción de discursos y de la puesta en práctica de las políticas en “escuelas reales” en las que confluyen múltiples legislaciones, con diversas lógicas.

4.3 Técnicas de recolección de información y procedimientos

Las técnicas para recopilar y producir la información en el marco de esta investigación fueron las entrevistas en profundidad (tanto exploratorias, como en la etapa de profundización), la observación no participante la que fue registrada a través de notas de campo y las bitácoras reflexivas. También se les solicitó a las educadoras que formaron parte de los casos de estudio, fotografías y muestras de su trabajo cotidiano por medio de documentos escritos (planificaciones, reflexiones semanales, entre otros).

La **entrevista en profundidad** se define como reiterados encuentros entre el investigador y los informantes que están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, las que son obtenidas mediante las propias palabras de los informantes (Taylor y Bogdan, 2000). En este tipo de entrevista, se privilegia un modelo conversacional en la interacción, generando una relación entre iguales, en donde es el propio investigador el instrumento de investigación (Guber, 2004).

Entre las temáticas que abordó la entrevista a las educadoras en la fase exploratoria, se encuentran: la identificación de las políticas de inclusión educativa relevantes en su quehacer diario, sus percepciones/opiniones respecto de estas legislaciones, los aspectos que resaltan de estas normativas, cambios significativos en su rol o identidad docente producto de las políticas, desafíos y limitantes de estas legislaciones en su trabajo pedagógico y finalmente se buscó conocer las tensiones y desafíos a los que se han enfrentado en su trabajo cotidiano.

En cuanto a la segunda entrevista en profundidad desarrollada a las dos docentes seleccionadas para los casos de estudio, esta abordó temáticas asociadas al conocimiento y comprensión de la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar en sus contextos de desempeño. Específicamente, entre los tópicos que trató esta entrevista, se encuentran: las tareas y prácticas diarias que desarrollan, las legislaciones que tienen injerencia en la planificación de la enseñanza, la identificación de las normativas que tienen mayor/menor influencia en su trabajo pedagógico,

las interacciones que establecen con los equipos directivos, con otros profesionales de la educación y las familias, y junto a ello, identificar si estas interacciones son mediadas u orientadas por estas legislaciones.

En esta misma fase se realizaron entrevistas en profundidad a los actores de las comunidades escolares en donde se desempeñan las educadoras diferenciales seleccionadas como casos de estudio. Entre las temáticas que esta entrevista abordó, se encuentran: las relaciones profesionales que sostienen con las educadoras diferenciales, el rol que atribuyen a estas docentes en la escuela, las políticas que consideran que tienen mayor implicancia en el trabajo de estas educadoras, entre otras.

Respecto a la **observación no participante**, esta se define como aquella técnica que permite obtener la información en situaciones de interés para el investigador, sin involucrarse en términos de asumir un rol activo dentro de la cultura estudiada. En este tipo de técnica se registra todo lo observado, lo que se dice, lo que se hace y los sentidos que los actores les dan a sus prácticas, sin interferir de manera significativa las interacciones diarias entre los informantes (Guber, 2004).

La observación no participante en el contexto de esta investigación se desarrolló en la segunda fase o de profundización y tuvo como objeto recoger toda la información posible, respecto a las variadas formas en que las educadoras diferenciales enactaron las políticas de inclusión escolar en sus respectivos contextos. Esta observación, se centró por una parte en las prácticas y discursos que desplegaron estas docentes en el aula de recursos y en el aula regular con alumnos y docentes. Por otra parte, se centraron también en las actividades de gestión en las que se desempeñaban, tanto en las reuniones con docentes, en los consejos de profesores, en las reuniones de equipo PIE y en el trabajo administrativo asociado a sus labores en el marco del PIE (Formularios Únicos, diagnósticos, planes de adecuación curricular, entre otros).

Como tercera técnica de acopio de la información, que se utilizó en esta investigación, se encuentra **la bitácora reflexiva**, la que deriva de una tradición cualitativa de investigación asociada a los estudios narrativos. Desde la perspectiva de Connelly y Clandinin (1995), los seres humanos son sujetos de lenguaje y están constituidos por las conversaciones que establecen, por la experiencia que se transforma en signo y que esos signos constituyen al individuo como sujeto.

Para Denzin y Lincoln (2001) las bitácoras reflexivas son útiles en investigaciones que busquen comprender los significados que los sujetos le atribuyen a su experiencia cotidiana. En estudios etnográficos, se valora la forma en que el sujeto narra un episodio de su vida, una jornada laboral o un acontecimiento específico, ya que se releva el proceso de construcción de significados, de cómo llegaron a entender ciertos aspectos de su vida diaria, lo que para los participantes de las investigaciones es aún oscuro, confuso, las angustias, los aciertos, la emotividad, las dudas y tensiones cotidianas a las que se ven expuestos.

En el marco de esta investigación, las bitácoras reflexivas, fueron fundamentales para acceder a los discursos que construyeron las participantes correspondientes a los casos de estudio. Este instrumento permitió recoger las experiencias de sí, que las educadoras elaboraron en la cotidianidad de su trabajo, en cada uno de sus contextos de desempeño. Esta información dio cuenta de los episodios y situaciones que fueron relevantes para las docentes, aquellas vivencias que en su trabajo pedagógico fueron importantes y que informaron de las diversas maneras en las

que interactuaron con las políticas de inclusión y con los actores de sus respectivas comunidades escolares.

En lo que concierne a los procedimientos para la obtención de la información, en la primera fase, las entrevistas realizadas a las 10 educadoras tuvieron una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos cada una, las que fueron grabadas en audio para posteriormente ser transcritas por el investigador.

En la segunda fase de esta investigación, se realizó un seguimiento etnográfico a las dos educadoras seleccionadas como casos de estudio, por medio de observación no participante, las bitácoras reflexivas y las entrevistas en profundidad. La observación se realizó en las escuelas a las que pertenecían estas docentes, durante media jornada laboral, una vez por semana (considerando 4 horas semanales), observación que se registró por medio de notas de campo, las que luego fueron sistematizadas por el investigador. Al mismo tiempo se les aplicó 1 entrevista en profundidad a cada una de estas educadoras para ahondar respecto de sus discursos y puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar, entrevista que tuvo una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos, las que posteriormente fueron transcritas por el investigador. De manera paralela, se les solicitó a las participantes de los casos de estudio, que al final de una jornada laboral, elaboraran una bitácora de reflexión, en la que se le pidió que construyeran un texto no muy extenso (2 a 3 páginas) en el que narraron sus experiencias y vivencias en la cotidianidad.

En esta etapa, también se contempló realizar entrevistas en profundidad a 6 actores escolares de cada una de las escuelas a las que pertenecían los casos de estudio, entrevistas que tuvieron una duración de 1 hora y 30 minutos aproximadamente y que se desarrollaron en los establecimientos educacionales, dentro de la jornada escolar. Se consideró entrevistar a profesores de aula (2)¹², directivos (2), otros profesionales de la educación (1) y apoderados (1). Estas entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas por el investigador.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las fases del diseño, las técnicas de recopilación de información, procedimientos y objetivos de investigación asociados.

Tabla 5: Síntesis de etapas, técnicas y documentos analizados.

	Entrevistas	Observaciones	Análisis de Documentos/Bitácoras
Etapas 1. Exploratoria	10 entrevistas en profundidad a educadoras diferenciales de distintos establecimientos educacionales.	-	Políticas de inclusión escolar nacional relevantes para esta investigación (PIE, SEP, decreto 170, decreto 83, LIE, etc.).

¹² Cantidad por cada establecimiento educacional.

Etapa 2. Profundización: Casos de estudio	Entrevistas en profundidad a educadoras diferenciales. Entrevistas en profundidad a 6 actores educativos en cada escuela de los casos de estudio.	Medio día de observación semanal (4 horas cronológicas) en cada establecimiento durante 4 meses. Espacios e instancias de observación: - aula regular y aula de recursos en el ámbito pedagógico . - reuniones en consejo de profesores, con el equipo PIE, etc. Todas ellas en el ámbito de gestión .	Documentos institucionales. Se estima la revisión de al menos 3 normativas institucionales por colegio. 10 bitácoras en (5 por cada educadora).
Total	22	240 horas	20 documentos

Fuente: Elaboración propia.

4.4 Criterios y selección de muestra.

Para escoger a las informantes de esta investigación, se empleó una selección intencionada del tipo no probabilística (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y se utilizó el muestreo cualitativo basado en criterios o dimensiones (Patton, 1990), tanto para la elección de los centros educativos en la primera fase de este, como también se aplicó este mismo criterio a los actores, específicamente a las educadoras diferenciales, a las que en una segunda fase del estudio, se les consideró como casos de estudio.

En una primera fase se seleccionaron 10 educadoras diferenciales de 10 escuelas pertenecientes a la Región Metropolitana, las que se encontraban en diversas provincias (Chacabuco, Gran Santiago y Talagante) y comunas (por ejemplo: Santiago Centro, Estación Central, Ñuñoa, La Florida, Maipú, Puente Alto, Peñaflo, Talagante, Huechuraba y Colina).

Adicionalmente estos establecimientos escolares, estaban adheridos a políticas de interés para este estudio (PIE, SEP, Decreto 170, Decreto 83, LIE, entre otras) y en todas estas escuelas, el índice de vulnerabilidad del estudiantado fue superior al 80%, de acuerdo con cifras proporcionadas por el MINEDUC (2016) y por lo afirmado por los directivos de cada establecimiento (previamente entrevistados).

En una primera etapa, se priorizó en esta selección de educadoras, el máximo de diversidad en cuanto a los contextos en donde se desempeñaban (dependencia del establecimiento, tamaño, ubicación geográfica, nivel de vulnerabilidad del alumnado, niveles educativos a los que atendían, posición en el mercado educativo, entre otros). El único criterio en el que no se presentó una variabilidad significativa, fue el de vulnerabilidad social del alumnado, dado que en las 10 escuelas el IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar) fue igual o mayor al 80%.

Respecto a las 10 educadoras diferenciales que participaron en la fase exploratoria, estas fueron escogidas siguiendo una selección intencionada y por conveniencia (Ruíz – Olabuenaga, 2001; Tojar, 2006), debido a que se envió una invitación a los 10 establecimientos escolares con el que el investigador tenía un contacto previo. En la carta que se envió se extendía la invitación a cualquier educador/a que quisiera participar de la presente investigación. Luego de un mes de extendida la invitación, 10 educadoras diferenciales aceptaron participar.

A su vez, la elección de los otros actores educativos entrevistados (profesores de aula, directivos, coordinadores PIE y apoderados) se realizó por conveniencia y por recomendación (Ruíz-Olabuenaga, 2001; Tojar, 2006), ya que se les solicitó a las educadoras de los casos de estudio que seleccionaran a aquellos agentes con quienes entablaban frecuentes interacciones en su trabajo pedagógico cotidiano.

En cuanto a los establecimientos, en la siguiente tabla se exponen los criterios de elegibilidad de las instituciones escolares seleccionadas:

Tabla 6: Síntesis de criterios de las escuelas en la fase exploratoria.

Criterios	Establecimientos	Cantidad de escuelas
Porcentaje de vulnerabilidad social	IVE > 80%	10
Dependencia	Municipales	5
	Particulares Subvencionados	5
Tamaño ¹³	Pequeñas	3
	Medianas	4
	Grandes	3
Clasificación SEP	Emergentes	5
	En Recuperación	5
Niveles Educativos	Solo educación básica	6
	Educación básica y media	4
Sector de la Región Metropolitana	Provincia de Santiago	6
	Provincia de Chacabuco	2
	Provincia de Talagante	2
Puntaje SIMCE ¹⁴	Alto	2

¹³ Se considerará como Pequeña a Escuelas con matrícula menor a 299 estudiantes, medianas de 300 a 799 alumnos y grande de 800 o más educandos.

¹⁴ Para esta investigación, se entenderá por puntaje Alto a aquel mayor a 281 puntos, Medio entre 280 y 241 puntos y Bajo inferior a 240. Calculo que corresponde a un promedio entre los puntajes del SIMCE 4° básico.

	Medio	4
	Bajo	4

Fuente: Elaboración propia.

En una segunda fase, los establecimientos educacionales que participaron en el estudio fueron aquellos a los que pertenecían las educadoras consideradas como casos de estudio, contando con un total de dos informantes (una por establecimiento). La elección de los casos se estableció por medio de la selección por casos extremos o desviantes (Ruíz - Olabuenaga, 1999), el que se basó en las siguientes dimensiones pesquisadas en una fase anterior:

- *Grado de afinidad con las políticas nacionales de inclusión escolar:* Se escogió una educadora que en la entrevista exploratoria afirmara un grado de acuerdo relevante con las políticas de inclusión escolar que ponía en práctica en su trabajo pedagógico cotidiano. En cambio, en la otra docente, se buscó que, en la entrevista de la fase exploratoria, que haya señalado un grado menor de acuerdo con las legislaciones en materia de inclusión escolar, las que ponía en práctica en su trabajo pedagógico en la cotidianeidad.

- *Posición de la escuela en el cuasi-mercado educativo:* Se seleccionó a una educadora que se desempeñaba en un establecimiento escolar que se encontraba en una locación geográfica urbana con un alto nivel de estudiantes catalogados como de alta vulnerabilidad social y que, a juicio de la docente en cuestión, su institución escolar, se encontrara altamente tensionada por las diversas políticas que confluyen en esta institución (SEP, Decreto 170, LIE, entre otras). En cambio, la otra docente seleccionada, ejercía en una escuela de un sector con un nivel de estudiantado con índice menor de vulnerabilidad, centro escolar que, a juicio de esta pedagoga, el grado de tensión no es desbordante o excesiva. Se intencionó que ambas escuelas a las que pertenecían estas participantes fueran de distinta dependencia (municipal y particular subvencionada).

Descripción de los Casos de estudio.

Caso 1: Educadora Diferencial “María”

En cuanto a los casos de estudio, el primero de ellos corresponde a una educadora con un grado de afinidad menor respecto de las políticas de inclusión escolar, que se desempeñaba hace más de 7 años en el PIE de la escuela que se denominará de aquí en adelante como “Los Mayos”. Este establecimiento educacional, ha sido denominado por la JUNAEB (2005) de “alta vulnerabilidad social”.

Esta escuela poseía un índice de vulnerabilidad de su alumnado de un 99% de acuerdo con cifras proporcionadas por la Agencia de Calidad (2018), más la información ofrecida por los directivos del establecimiento y por la educadora “María”.

La escuela Los Mayos, es una institución de dependencia municipal (corporación), la que se encuentra emplazada en la comuna de Huechuraba en el sector norte de Santiago. Esta institución escolar ha sido clasificada como *en recuperación o con desempeño Insuficiente*, dado que sus resultados en la evaluación estandarizada SIMCE en 4° básico en Lenguaje y Matemáticas (213 y 208 respectivamente) han sido bajos en los últimos años.

La información presentada con anterioridad resulta relevante, debido a que la micropolítica escolar de esta institución se había visto tensionada dados estos resultados y la posición de la escuela “en peligro”, denotan una serie de problemáticas que se tradujeron en el discurso y en las prácticas de los actores educativos y que impactaron en el trabajo pedagógico de María, a la que se observó etnográficamente, durante el semestre correspondiente a marzo y julio de 2018.

A continuación, se presenta un mapa con la ubicación geográfica en donde se encuentra emplazada la escuela Los Mayos, dentro de la comuna de Huechuraba.

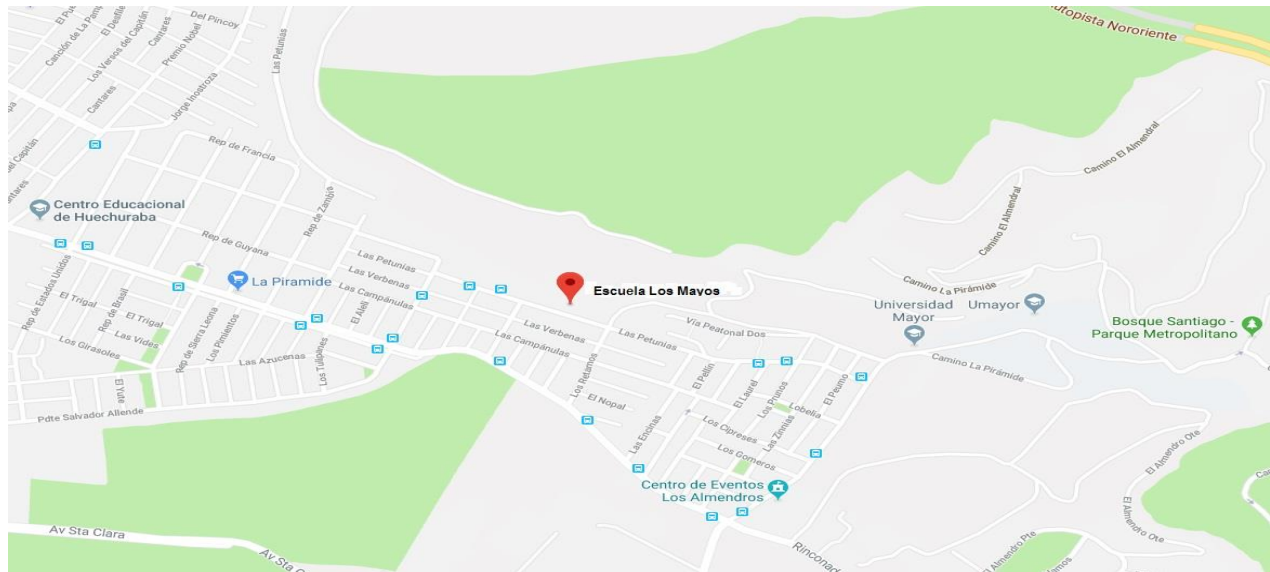


Imagen 1: Ubicación Escuela Los Mayos.

La escuela durante el periodo de trabajo de campo se encontraba atravesada por una serie de tensiones y cambios, desde el equipo directivo, el que estaba presionado por los resultados en la evaluación SIMCE, hasta el cuerpo docente quien manifestaba resistencia ante estas transformaciones, aspectos observados en consejos de profesores por el investigador. Otra arista de estas problemáticas evidenciadas, estuvieron asociadas a la intervención de una ATE (Asesoría Técnica Educativa) en la escuela, la que fue contratada por la corporación municipal.

En lo que respecta al PIE, este se fundó en el año 2003, bajo la necesidad de ofrecer una respuesta educativa adaptada a una serie de requerimientos de alumnado de la escuela. Desde ese año se contrató a dos educadoras diferenciales que comenzaron a trabajar con educandos catalogados con NEE, el que comenzó a funcionar en las instalaciones correspondientes a la antigua enfermería de la institución.

En el año 2011 ingresó la educadora diferencial María. Esta docente, ya se había desempeñado con anterioridad, en escuelas de similares características dentro de la comuna de Huechuraba. Desde ese año a la actualidad ha ejercido distintas funciones dentro del PIE y en el momento de la investigación, se encontraba en la posición de encargada del segundo ciclo básico (5° a 8° año de educación básica).

Durante el periodo en el que se desarrolló el trabajo de campo, María, solo trabajaba en el aula regular apoyando a alumnos y profesores. A juicio de esta educadora, el aula de recursos es un espacio que ella solo ocupaba para desarrollar tareas, tales como: reunirse con apoderados, con el equipo PIE y para desarrollar el trabajo administrativo propio de su labor como profesora diferencial dentro del establecimiento. Así también, en la sala del PIE desempeñaba trabajos específicos como: llenar formularios únicos (FU), ingresar o “dar de alta” a estudiantes, evaluar psicopedagógicamente a algún educando o planificar alguna actividad especial que iba dirigida al estudiantado que presentaba NEE, entre otros.

María, en su jornada laboral habitual, durante las mañanas (lunes a viernes) desarrollaba su trabajo en el aula regular apoyando a los profesores de lenguaje y matemáticas y además trabajaba en reuniones con estos mismos docentes para planificar la enseñanza y las evaluaciones en conjunto. Durante las tardes, esta docente desarrollaba labores administrativas como: revisar formularios, adaptar y crear material didáctico, asistir a reuniones y consejos de profesores, participar en las reuniones del equipo PIE y atender apoderados de alumnos con NEE, entre otras labores.

Caso 2: Educadora diferencial Carmen.

Para este caso se seleccionó a una educadora que presenta una mayor afinidad hacia las políticas de inclusión escolar y se desempeñaba en el colegio denominado “Saint Laureles”, un centro escolar de dependencia particular subvencionada emplazado en la comuna de Estación Central en la ciudad de Santiago.

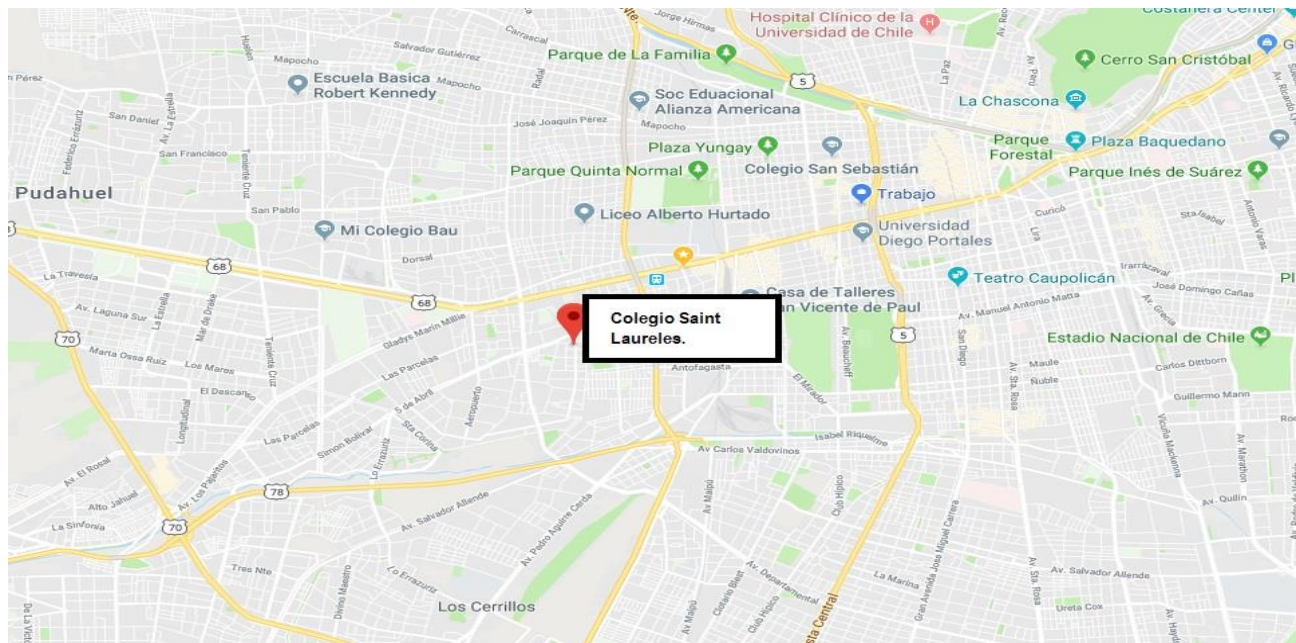


Imagen 2: Ubicación geográfica del colegio Saint Laureles.

La educadora denominada de aquí en adelante “Carmen”, accedió a participar en esta investigación en el segundo semestre escolar del 2018, es decir, entre los meses de agosto a diciembre de ese año.

El colegio Saint Laureles, es una institución que se encuentra catalogada como “autónoma” o con desempeño medio-alto, dados sus resultados en la evaluación SIMCE y los datos proporcionados por la Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Este establecimiento escolar, atendía a una población de 450 alumnos aproximadamente, con un índice de vulnerabilidad escolar de un 80 % de su alumnado.

A partir del 2011, el colegio adhirió a la ley SEP y a partir de este hito, se contrató a un equipo de 3 educadoras diferenciales (con un contrato de 44 horas), una psicóloga y una fonoaudióloga que participan del PIE, las que actualmente siguen siendo parte de este proyecto.

Actualmente la educadora Carmen, trabaja 44 horas en la escuela, ésta se desempeña tanto en el aula de recursos como en el aula regular. Aunque desde el año 2018, esta docente mencionó que su trabajo en aula regular en el primer ciclo de educación básica (de primer a cuarto año de educación básica) se ha incrementado, ocupando un 70% de su trabajo diario.

De acuerdo con normativas de la Congregación Católica a la que pertenece esta institución escolar, se decidió que partir del año 2018, las educadoras diferenciales trabajarían en el Aula de Recursos solo con alumnos que presentarán NEEP. En tanto, el resto de las horas laborales se encargaría de trabajar en co-enseñanza con las docentes en las salas de clases, en las que brindaría apoyo pedagógico a los educandos pertenecientes al PIE, que fueron diagnosticados con una NEET.

Adicionalmente, durante el año 2018 a Carmen se le solicitó ser la encargada del primer ciclo de enseñanza básica del colegio (1° a 4° año básico), es decir, debería desempeñarse en el aula regular de estos cursos en co-enseñanza con las profesoras jefes, además realizar las horas de trabajo colaborativos con estas docentes y atender a los apoderados de los alumnos pertenecientes al PIE que cursarán estos niveles educativos.

A continuación, se presentará una tabla resumen de las características de las educadoras pertenecientes a los casos de estudio.

Tabla 7: características de los casos de estudio.

Características de las educadoras	María	Carmen
Afinidad con las políticas de inclusión escolar	Menor grado	Mayor grado
Edad (años)	32	36
Años de trabajo en el establecimiento	7	10
Cargo	Segundo ciclo (de 5° a 8° grado de primaria)	Primer ciclo (de 1° a 4° grado de primaria).
Situación contractual	Honorarios con renovación anual	Contrato con renovación anual
Características de la institución		
Dependencia	Municipal (público)	Part. subvencionado
Nivel de vulnerabilidad del alumnado	99%	80%
Clasificación SEP de la escuela	En recuperación	Autónoma

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Procedimientos de análisis del corpus discursivo.

Para desarrollar el análisis del corpus discursivo, se elaboraron dos procedimientos de análisis: en una primera etapa se realizó un análisis preliminar por medio de la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1996; Mayring, 2000) y en una segunda etapa se elaboró una “caja de herramientas” (*tool box*) de análisis interpretativo del corpus discursivo empleando herramientas teóricas-analíticas de orientación foucaultiana (Apablaza, 2018; Espinoza, 2012) y desde el *policy enactment* elaborado por Ball et al. (2011).

Para efectos de un primer análisis del corpus discursivo obtenido de las entrevistas en profundidad en la fase exploratoria y de la información que se produjo en cada uno de los casos (Caso 1, primer semestre de 2018 y caso 2, segundo semestre de 2018), se empleó la técnica de análisis de contenido, la que es definida como un análisis cualitativo, metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos, el que sigue un modelo secuencial de paso a paso (Mayring, 2000).

Para fines de esta investigación, se utilizó en una primera fase de análisis del corpus discursivo el análisis de contenido, con la finalidad de presentar resultados preliminares, para luego de generar categorías emergentes, para posteriormente analizar este mismo corpus discursivo por medio de la caja de herramientas desde una perspectiva foucaultiana.

En la primera etapa del análisis se empleó de manera instrumental el software de análisis cualitativo de información Atlas Ti ®, versión 7.1, con la finalidad de determinar los nodos de información más relevantes, para luego generar por medio de la interpretación del investigador, categorías preliminares para posteriormente ponerlas en relación con el análisis interpretativo desde una perspectiva foucaultiana.

En una primera fase de análisis del corpus discursivo recopilado resultantes de las entrevistas, las notas de campo producto de la observación y las bitácoras reflexivas, fueron introducidas al software de análisis cualitativo Atlas ti ® v. 7.1, en el que se organizó la información en 8 categorías preliminares, las que resultaron de una lectura previa del investigador, en el que a través de un proceso iterativo de lectura de los textos, estas se fueron aglomerándose en temáticas que fueron de interés para esta investigación, en términos de las interrogantes que lo orientan.

Las primeras 8 categorías por medio de las que se agrupó la información fueron las siguientes: Identidad de las educadoras diferenciales, prácticas de estandarización de las educadoras, prácticas de exclusión o derivación de alumnos, interpretación de las políticas por parte de las docentes, la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar, prácticas de resistencia ante los mandatos de estandarización/exclusión, prácticas de co-enseñanza y la puesta en práctica de las políticas en el aula de recursos.

Luego de una lectura de la información y de las categorías preliminares, se establecieron asociaciones entre estas, resultando 3 categorías que agruparon a las otras como subcategorías, dado el grado de vinculación y relación que se establecieron empleando el software de análisis Atlas ti, de manera instrumental para estos fines.

En la siguiente tabla se presenta la organización de las categorías, previas a la segunda fase de análisis interpretativo:

Tabla 8: Categorías y subcategorías obtenidas durante el proceso de análisis.

Categorías	Subcategorías
La identidad tensionada de las educadoras	El aislamiento en la puesta en práctica de la inclusión.
	Influencia de las políticas en la puesta en la identidad
La puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar	La recepción y comunicación de las políticas de inclusión
	La paradójica y compleja puesta en práctica (d.83 y co-enseñanza).
	Entrecruzamiento de las políticas en la puesta en práctica
Prácticas de estandarización/exclusión en el trabajo pedagógico de las educadoras.	La puesta en práctica en el aula de recursos.
	Prácticas de estandarización en el trabajo pedagógico de las educadoras
	La educadora como agente y sujeto de In/exclusión: derivación de alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

Considerando que esta investigación asume un posicionamiento ecléctico en cuanto a las teorías y herramientas metodológicas empleadas para analizar un fenómeno complejo como lo es la puesta en práctica de las políticas en “escuelas reales”. Siguiendo a Ball (2012), quien aboga por el uso de diversos enfoques y perspectivas para la comprensión y análisis del policy enactment, en este estudio se asume en una segunda fase de análisis una interpretación “en clave foucaultiana”, asumiendo como herramientas teóricas-analíticas, las nociones de discurso, órdenes discursivos, gubernamentalidad y subjetivación, de las que se profundizó en el marco teórico de la presente investigación.

En una primera aproximación al corpus discursivo en la segunda etapa de análisis, se realizó una lectura interpretativa considerando al discurso como texto, tal y como Ball (1993, 2012) lo propone, en el sentido de analizar las narrativas, episodios y eventos discursivos, desde los significados e interpretaciones que construyen y producen los sujetos participantes de esta investigación.

Como segundo nivel de análisis, este se centró en detectar los “órdenes del discurso” considerando la teorización foucaultiana de este, es decir, aquellos discursos que corresponderían a formaciones discursivas más amplias de los que emergen “los sentidos comunes”, es decir, aquellos que provienen de las estructuras sociales y que se han legitimado como tal. En otras palabras, corresponderían a los discursos que imponen su régimen de verdad, y que determinan lo que es posible de decir y pensar en este espacio - tiempo.

Como tercer nivel de análisis, se empleó la noción de gubernamentalidad elaborada por Foucault (2006), en la que se relevaron y problematizaron los discursos de las participantes, en los que se hiciera alusión a la obediencia o resistencia a la dominación material o discursiva, producidas por aquellas interpelaciones o mandatos tanto de las políticas o de actores influenciados por éstas.

A continuación, se sintetiza la “caja de herramientas” producida para el análisis del corpus discursivo acopiado en esta investigación:

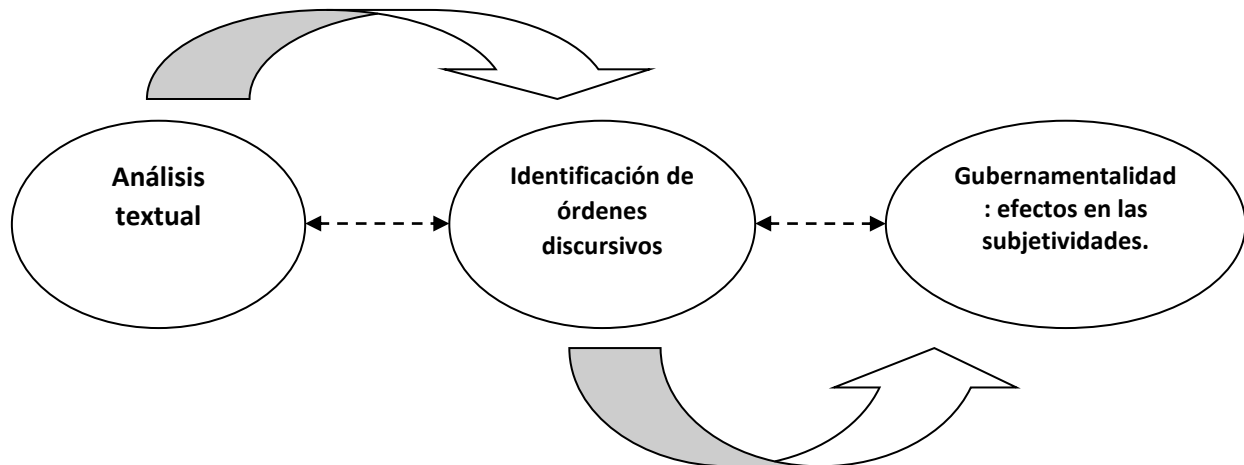
Tabla 9: Caja de herramientas de análisis de la fase de profundización.

Dimensiones del discurso	Descripción	Preguntas orientadoras	Objetivos de investigación
Texto	Nudos y tensiones identificadas en los discursos.	¿Cuáles son las temáticas que los participantes identifican como nudos o tensiones en sus discursos?	Identificar los discursos que producen las educadoras en torno a las políticas de inclusión escolar.
Órdenes discursivos	Discursos hegemónicos /subalternos identificados en las narrativas.	¿A qué estructuras o relaciones entre estas obedecen los discursos hegemónicos (o subalternos) identificados?	Conocer la puesta en práctica que realizan las educadoras diferenciales en torno a las políticas de inclusión escolar en su contexto de desempeño.
Gubernamentalidad	Relación discursos y producción de “performances” Relación discursos y producción del Self.	¿Qué aspectos de las políticas, guían, orientan y/o conducen las prácticas cotidianas de las educadoras? ¿Qué elementos de las políticas identifican las educadoras como conflictivas o tensionantes respecto de su rol o identidad docente?	Analizar los desafíos, tensiones y/o incertidumbres a los que se enfrentan las educadoras diferenciales en la puesta en práctica de las políticas de inclusión y la manera en que estos procesos afectan sus subjetividades docentes.

Fuente: Elaboración propia basada en Ball (1993, 2012) y Foucault (2013, 2006).

En términos sintéticos el análisis del corpus discursivo que se presenta en el capítulo de resultados se orientó de acuerdo con el siguiente diagrama.

Figura 4: análisis del corpus discursivo obtenido en la investigación.



4.6 Consideraciones éticas.

En este estudio todo el material escrito, obtenido por medio de audio y otros registros que consideren fotografías, documentos institucionales y otros, fueron empleados solo con fines académicos y de investigación. Por ello, cualquier fragmento del corpus discursivo que fue empleado en comunicaciones en congresos y/o publicaciones, en ellos se resguardó el respeto por el anonimato de las fuentes, con la finalidad de no generar en los participantes perjuicios a partir del uso de sus datos personales y de las narrativas que ofrecieron en el marco de este estudio.

Adicionalmente, con el objetivo de resguardar toda la información, en esta investigación, se diseñaron consentimientos informados y autorizaciones, los que fueron aprobados por el comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), la que establece la confidencialidad de toda la información recopilada en el proceso investigativo. A su vez, el Comité de Ética de la UAH, se basa en la Ley 19.628, sobre la protección de la vida privada, por tanto, los nombres, identidades e información de carácter institucional y privado de las escuelas y actores educativos, quedarán bajo anonimato, siguiendo las directrices de esta política.

A su vez, el investigador responsable, se limita al uso solamente con fines académicos y de investigación de la información emanada en todas las etapas de este estudio.

RESULTADOS

Introducción

En los siguientes capítulos, se exponen los hallazgos correspondientes a las categorías que han emergido del proceso de análisis, los que corresponden a: 1) la identidad tensionada de las educadoras diferenciales; 2) la paradójica y compleja puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar y 3) las prácticas de in/exclusión en el trabajo pedagógico de las educadoras.

La primera de las categorías, denominada “la identidad tensionada de las educadoras diferenciales”, releva las diversas formas en que las participantes construyeron discursivamente su propia experiencia de sí, como también se considera la influencia de las políticas de inclusión escolar en esta producción y las miradas de los actores educativos con los que estas profesionales de la educación interactuaban en sus contextos de desempeño en la cotidianidad.

Respecto a la segunda categoría, esta trata sobre los diversos y complejos procesos de recepción, comunicación e interpretación de las políticas de inclusión escolar que realizan las participantes y las maneras en que en diversos contextos las educadoras enactaron estas legislaciones, relevando todos aquellos hallazgos que resultan de interés para esta investigación, tales como: las interpretaciones que produjeron las participantes de las políticas, la incertidumbre y complejidad de la puesta en práctica de las políticas, la relevancia que cobró el aula de recursos en esta puesta en práctica y los espacios en los que las educadoras desplegaron acoplamiento y/o resistencia a las lógicas de estas políticas.

En cuanto a la tercera categoría, los hallazgos presentados se vinculan a diversas prácticas a las que se les involucró a las participantes, entre ellas, las de estandarización/exclusión de alumnos pertenecientes a los respectivos PIE, las que emergieron como uno de los efectos de las lógicas de la rendición de cuentas con altas consecuencias en sus respectivas escuelas. Específicamente, se ahondará en las prácticas de “entrenamiento” (teach to the test) de alumnos para la evaluación estandarizada SIMCE y la exclusión por medio de la derivación de educandos a escuelas especiales, dado que se detectó que en estos contextos estos niños fueron conceptualizados por las políticas y por algunos actores educativos como “problemáticos” o “riesgosos” en función del SIMCE. De la misma forma, se presentarán las diversas maneras en que las educadoras ejercieron resistencia ante lógicas y prácticas que consideraron estar en contra de la ética de un profesional de la educación y contraconductas que produjeron con el fin de desobedecer (o resistir, hasta cierto punto) a los mandatos de estas legislaciones.

5. LA IDENTIDAD EN TENSIÓN DE LAS EDUCADORAS.

En esta categoría, se presentan los hallazgos relacionados a la forma en que las educadoras diferenciales produjeron su identidad desde su experiencia de sí, en términos foucaultianos (*el Self o le Soi*), como también se consideró en esta elaboración las múltiples miradas de los distintos actores escolares con los que interactuaban en su trabajo pedagógico cotidiano en sus contextos de desempeño.

De manera más específica, en este apartado se revisarán aquellos hallazgos vinculados con las distintas formas en que las participantes se identificaron a sí mismas como aquellos actores que debían enactar la inclusión escolar en las instituciones escolares. Al mismo tiempo, se relacionarán estos posicionamientos, con las maneras en que, en las respectivas escuelas, se les delegó la función de poner en práctica la inclusión escolar, generando en ellas, un aislamiento en cuanto a esta tarea pedagógica, la que a su vez se presentó como contracultural y compleja de enactar en instituciones que fomentan procesos de homogeneización cultural y conductual de los educandos (Dussel, 2007; Schmelkes, 2005) y que al mismo tiempo están presionadas por el alineamiento curricular en función de las evaluaciones estandarizadas (Cassasus, 2010).

Adicionalmente, también se presentan hallazgos que relevan las diversas formas en que estas docentes han ido transformando progresivamente su identidad como efecto de la operación de las políticas sobre esta, las que a través del saber-poder han configurado y reconfigurando los discursos sobre la atención a la diversidad, la mirada y los lenguajes relativos a la inclusión escolar y los roles que las participantes de esta investigación desplegaron en la cotidianidad, lo que trae consigo la fragmentación, inestabilidad y continua adaptación de su identidad a los mandatos de las legislaciones.

5.1 El aislamiento de las educadoras y la inclusión en escuelas performativas.

En este subapartado se evidencia la manera en que las participantes se construyeron a sí mismas desde sus discursos relevando la complejidad que implica sostener una identidad coherente con la inclusión escolar, en instituciones que desde su origen fueron creadas y pensadas para la homogeneización cultural (Dussel, 2007; Tyack y Cuban, 2001). Adicionalmente, se releva la influencia y la operación de las políticas, sobre la construcción que realizaron estas docentes en torno a su identidad, aspecto que si bien se ha estudiado extensamente para el caso de los profesores en general en la literatura nacional e internacional (véase, Akkerman y Meijer, 2011; Ávalos y Montecinos, 2012; Beuchamp y Thomas, 2009, Carrasco- Aguilar, 2018; Galaz, 2011), pero no así en el caso de las educadoras diferenciales.

En este sentido y desde la perspectiva de las docentes María y Carmen, correspondientes a los casos de estudio de esta investigación, la labor que distingue a las educadoras diferenciales de otro profesional de la educación en las escuelas regulares es la inclusión escolar, tarea que le da sentido a sus discursos y prácticas pedagógicas que despliegan en la cotidianidad. De esta manera lo sostuvieron en las entrevistas:

La inclusión es nuestro trabajo. Dentro de la escuela somos las responsables de trabajar en todo lo que tiene que ver con inclusión (...) y somos nosotras a quien también se nos delega este trabajo (María).

Para mí, creo que es importante trabajar para la inclusión. Creo que cuando te contratan en un colegio, lo hacen porque buscan o quieren que tú te hagas cargo de implementar la inclusión. No hay otro profesional dentro de la escuela que haga ese trabajo. Entonces, somos nosotras las que estamos pendientes de que la inclusión ocurra en este colegio, nadie más (Carmen).

Estas docentes sugieren en sus discursos que son los únicos actores educativos responsables de generar prácticas inclusivas dentro de las instituciones escolares a las que pertenecían. Estas profesionales, se autoidentifican con esta labor y se afirmó en sus narrativas que es este trabajo, el que las distinguía del resto de los profesionales que se desempeñaban en sus respectivas comunidades educativas.

En las narrativas expuestas, se centraliza la posición de las educadoras como quienes en solitario deben desempeñarse en las tareas vinculadas a la inclusión para asegurar el aprendizaje de los alumnos, ya que se afirmó en sus discursos que “nadie más” en las escuelas realiza un trabajo de esta naturaleza. Si bien, es cierto que las políticas educativas en esta materia interpelan a todos los miembros de las comunidades educativas a promover la inclusión, son estas docentes las que sienten que es de su exclusiva responsabilidad enactar este trabajo, siendo que en la actualidad un porcentaje relevante de las instituciones educativas han incorporado equipos multiprofesionales (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas, entre otros) encargados también de desarrollar prácticas tendientes al logro de la inclusión.

Al mismo tiempo, junto con atribuirse la responsabilidad de enactar la inclusión, se evidenció en los discursos de las participantes “un mandato interno” por hacerse cargo de los niños del PIE. En este sentido, las educadoras asumen tareas, roles y funciones que desbordan sus deberes profesionales hacia los alumnos que consideran como “suyos”. El siguiente fragmento representa esta situación:

Mira, acá además de que nuestros niños les cuesta aprender, vienen de sectores muy vulnerables, entonces, nosotras tenemos que hacernos cargo de darles comida, de regalarles útiles, hasta a veces de comprarles ropa. Porque mira, la verdad, si no lo hacemos nosotras no lo va a hacer nadie, ni los papás, ni los profes, ni los directivos. Entonces como te decía, cada vez que vienen para acá (aula de recursos), yo además de enseñarles hasta tengo que estar pendientes de saber si tienen hambre, si durmieron... (Educadora 6, escuela municipal).

En el caso de las docentes correspondientes a los casos de estudio, también aludieron a este tema, asumiendo del mismo modo que la educadora mencionada, que no solo el aprendizaje de los “niños PIE” es de su exclusiva responsabilidad, sino que, además, deben hacerse cargo del bienestar de los alumnos. De esta forma lo sostuvo Carmen, en una de las entrevistas:

Bueno, aparte de que estos niños ya vienen con problemas y les cuesta mucho aprender, además como educadora igual uno se involucra más, y yo me preocupo que mis niños, no venga sin comer, o sin útiles o una niña una vez pasó que le compré un delantal. Y bueno, son cosas que ya estoy acostumbrada, porque lamentablemente, además de ser niños del PIE, son también pobres, y se enferman y nadie se hace cargo, todos hacen vista gorda, pero yo no, o sea, todas las del PIE acá, no. Nosotras nos hacemos cargo.

Como se sostuvo en los discursos anteriores, esta responsabilización de las educadoras respecto de los alumnos PIE, formó parte frecuente de las narrativas de todas las participantes. De hecho, de manera recurrente, estas docentes se refirieron a estos educandos como “sus niños”, a quienes al mismo tiempo caracterizaban como frágiles, vulnerables y provenientes de familias o de sectores de pobreza “extrema” lo que los hacía sujetos de una atención especial y de cuidados diferenciales, ya que en el cuerpo de estos educandos confluían variadas condiciones de riesgo que las participantes se veían interpeladas a solventar. Este hallazgo se vincula a la conceptualización que realizó el investigador Núñez (2004) respecto a una identidad docente apostólica, es decir, aquellos pedagogos que hacían cargo de su trabajo pedagógico como una misión y al mismo tiempo se responsabilizaban no solo de la educación, sino que también de la vida de sus alumnos.

Respecto a la mirada asistencialista hacia los alumnos pertenecientes al PIE por parte de las educadoras, se ha conceptualizado que esta responde a una perspectiva biomédica que está presente en las políticas educativas (véase, Apablaza, 2018; López et al. 2018; Sisto, 2019), legislaciones que conceptualizan las diferencias en los estudiantes como un presunto déficit, ya sea biológico o cultural, los que supuestamente portaría el educando.

En la misma línea de argumentación, junto con la responsabilización por la inclusión y por los “sujetos beneficiarios” de esta, entre los temas que con frecuencia mencionaron las educadoras en sus discursos se encuentra el aislamiento en el que desempeñaban su trabajo pedagógico y las diversas maneras en que se les delegaba las tareas vinculadas con la inclusión escolar en sus respectivas instituciones escolares. Como una muestra puntual de los mandatos alusivos “a hacerse cargo de la inclusión” a los que eran interpeladas estas participantes, se presenta las siguientes narrativas:

Lo que pasa en esta escuela, es que todo lo que tiene que ver con inclusión es trabajo de nosotras, siempre nos traspasan todos los temas de inclusión a nosotras. Además, como estamos en el aula de recursos, estamos aisladas, físicamente y también de muchos otros temas en esta escuela (María).

Bueno, aquí somos las encargadas de todos los temas de inclusión. Y para ser realistas, siempre nos llaman cuando hay problemas con los niños del PIE y de los demás y no solo con temas de aprendizaje, a veces para contener a algunos alumnos que se descompensan en clases. Pero bueno, cualquier cosa que tenga que ver con inclusión, acuden acá al aula de recursos, en donde físicamente ellos nos ubican (Carmen).

Discursos como los expuestos con anterioridad, con notoria recurrencia se hicieron presentes en las narrativas de todas las participantes de esta investigación. Llama la atención que “los temas de inclusión” a los que se refirieron Carmen y María, se restringen a problemas de los profesores de

aula con los niños pertenecientes al PIE y en ocasiones a otras temáticas como la convivencia escolar. A su vez, cuando las docentes mencionan el término de “problema” este no refiere generalmente en este contexto, al aprendizaje de los alumnos del PIE o de los educandos en general, sino que más bien se están refiriendo a temas conductuales de este alumnado o dificultades metodológicas que enfrentan los docentes de aula.

Al mismo tiempo, en escuelas que en su génesis emergieron para homogeneizar al alumnado tal y como lo han propuesto investigadoras como Dussel (2007) y Matus (2007) y que al mismo tiempo se encuentran atravesadas por una gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) vinculada con la transmisión de un currículum único orientado a resultados observables y cuantificables (desde una concepción técnica o taylorista de éste), el trabajo de las educadoras diferenciales resulta más bien un “apoyo pedagógico”, un anexo de la escuela regular, para atender temas que son marginales en la agenda diaria de estas instituciones, por ende no es casual que se sientan aisladas de las dinámicas de las micropolíticas de las escuelas o que no sean consideradas más que para tratar “problemas de inclusión”, como si la inclusión en sí misma fuese un problema para los actores escolares.

De hecho, una de las directivas de la Escuela Los Mayos, se refirió en estos términos respecto del trabajo que desempeñan las educadoras:

Las chiquillas son de gran ayuda. Si no existiera el PIE o el aula de recursos, tendríamos muchos más problemas con los niños del PIE. Si necesitamos algo, en el anexo del aula de recursos encontramos siempre una manito, una ayudita, porque hoy con tanto niño con problema que entra a la escuela, como escuela inclusiva, necesitamos de alguien que dé apoyo pedagógico especializado, porque además estamos con toda la presión del SIMCE, y en eso nos concentramos los profes y directivos, entonces ellas nos ayudan hartito con temas del PIE, más que nada, eso (jefa de UTP).

Como lo mencionó la jefa técnica en el extracto anterior, ante la presión del SIMCE, tema que coloniza la agenda de la escuela y que es prioridad para profesores y directivos, las educadoras resultan un “apoyo pedagógico” que es de gran utilidad para el resto de la institución escolar, un apoyo especializado que sin embargo se circunscribe al trabajo con los niños del PIE, el que se desarrolla desde la mirada de la directiva citada, en el aula de recursos, espacio en el que tradicionalmente o por lo menos desde la implementación de los PIE en la mayoría de las escuelas públicas (año 1998) se han desempeñado las participantes.

Otro aspecto llamativo del discurso de la directiva es el haber considerado a la escuela como inclusiva, ya que ingresaban “de todo” o “niños con problemas” y, por ende, al trabajar con estos alumnos y ante la presión por obtener una buena performance en el SIMCE, se hacía necesario el trabajo “en el anexo” de las educadoras: el aula de recursos. Esto último, resulta paradójico, ya que la jefa técnica conceptualiza “lo inclusivo”, solo la no selectividad del establecimiento, y limita las acciones inclusivas a las educadoras, no comprometiendo al resto de la comunidad escolar que se encuentra concentrada en la evaluación estandarizada.

Continuando con el argumento anterior, es notorio identificar en las citas expuestas, que las educadoras mencionaron que el lugar en donde eran ubicadas espacialmente dentro de las escuelas corresponde al “aula de recursos”. Para algunas participantes, este sitio era relevante en términos del trabajo que realizaban en este, a su vez es el espacio en los que otros actores educativos las posicionaban físicamente en las escuelas, como punto de referencia. Como ejemplo de lo mencionado se encuentra este fragmento de entrevista en el que Carmen enfatizó el aislamiento en el que se sitúan tanto en las labores de inclusión como también del resto de los actores y de las dinámicas micropolíticas empleando el concepto de Ball (2003), que se dan dentro del colegio Saint Laureles:

Acá igual todos entienden que los temas de inclusión son pega de las educadoras diferenciales y nosotras también nos responsabilizamos de todo lo que tenga que ver con inclusión. Pero, esto mismo como te decía hace que nos sintamos aisladas como en el día a día, porque si hay un problema te vienen a buscar al aula de recursos y en el aula regular acuden a ti en todo lo que tiene que ver con diversificación curricular, pero siento que estamos muy limitadas también por este trabajo. Porque estamos aisladas como te decía, de todo el resto de lo que pasa en el colegio. En los consejos de profesores casi no participamos, no se toman decisiones en donde nosotras seamos relevantes, sino que a veces nos consultan temas de convivencia no más. Pero cuando se habla de inclusión, ahí aparecemos de repente nosotras.

En concordancia con lo expresado por Carmen, este aislamiento también se produce en casos como en el de la educadora María, quien se desempeñaba en una escuela municipal, lugar en la que las educadoras diferenciales no trabajan con niños del PIE dentro de este espacio. Por tanto, una proporción relevante de su jornada laboral las educadoras de este establecimiento lo desarrollan en aula regular. No obstante, esta docente manifestó que, de igual forma, se encuentran simbólicamente marginadas de los temas que no estén relacionados con la inclusión escolar en su establecimiento. Es así como lo planteó en una de las entrevistas:

Desde la comunal se decidió que a partir de este año las educadoras diferenciales no podíamos trabajar con niños en el aula de recursos. Pero, aunque estemos casi todo el día en aula regular y en reuniones con los profesores, el aula de recursos todavía es el lugar dentro de la escuela que el espacio de las diferenciales y es donde vienen a buscarnos ante alguna situación o emergencia que pase. Ahora igual, dentro del colegio somos un gremio apartado de las cosas que no tengan que ver con la inclusión. De hecho, en los consejos de profesores a los que nos obligan a ir, solo hablamos o participamos si se trata un tema de inclusión, para el resto de los temas, casi no existimos (María).

En las citas expuestas, se da cuenta que estas docentes fueron situadas espacialmente en el aula de recursos y que a la vez simbólicamente se visualizan al margen de todos aquellos asuntos de la organización escolar y de la toma de decisiones en las que no esté involucrada como temática la inclusión. Lo paradójico de la situación planteada por las educadoras y en especial por María, es que en escuelas que se denominan “inclusivas” y específicamente en el caso de Los Mayos, las educadoras no trabajan en el aula de recursos, pero replican y reproducen la existencia de este espacio en el aula regular y al mismo tiempo son excluidas de las dinámicas de las propias escuelas posicionándolas simbólicamente en un “anexo”, el que solo es un lugar auxiliar en

donde se desempeñan las educadoras en esta institución educativa (se profundizará sobre este aspecto en el capítulo VII).

De la misma forma las educadoras diferenciales mencionaron con frecuencia que esta mirada relacionada con la docente que se encarga solo de la inclusión y que se desempeña en el aula de recursos obedece al rol que históricamente han cumplido en las escuelas regulares. De hecho, entre las entrevistadas, se logra visibilizar que existen razones de esta índole, asociadas a su profesión y a su formación inicial docente, que influyen en los discursos de otros actores que las vinculan directamente a la inclusión y junto con ello, las identifican como actores separados de las dinámicas de las escuelas.

Es así como lo retrató María:

Los demás profesores siempre nos han visto como las especialistas y las encargadas de los niños con problemas. Y yo creo que esto tiene que ver con que antes trabajábamos en escuelas especiales o solamente en el aula de recursos con los niños del PIE. Y ahora como tú ves, es distinto, porque aquí en esta escuela yo no trabajo con niños del PIE en el aula de recursos y no soy sola la especialista, tengo que saber no solo de problemas de aprendizaje, ahora tengo que enseñar asignaturas y eso es porque las políticas han ido como modificando lo que somos y porque ahora se entiende la inclusión de otra forma. O si no estaríamos en escuelas especiales todavía.

En concordancia con lo aseverado en el discurso anterior, la tensión que está en juego y que las participantes manifestaron transversalmente, es el aislamiento en su trabajo pedagógico dirigido a la inclusión y el contrasentido que viven en el cotidiano al ser consideradas como “un anexo” necesario de la escuela, pero al mismo tiempo son excluidas de las decisiones vinculadas con el aprendizaje y la gestión pedagógica en sus respectivos contextos de desempeño. En este sentido, estas docentes apuntan que, al no ser consideradas parte orgánica de las escuelas, su trabajo pedagógico es utilizado con frecuencia en tareas que no están relacionadas con la diversificación curricular o con el apoyo pedagógico enfocado en las necesidades educativas de los alumnos, sino que más bien se realiza un uso “instrumental” de sus conocimientos y de su trabajo en estos centros escolares.

Va a sonar un poco a reclamo lo que te voy a decir, pero nosotras ya nadamos acá en el colegio contra la corriente. Fíjate, todo el trabajo administrativo, y el trabajo que tengo que hacer con los profes y los niños y además a eso tienes que hacer otras pegas, que no tienen mucho con lo que uno debería hacer como diferencial. Mira, los directivos te mandan a nivelar a los niños para el SIMCE, los profes de aula creen que eres poco menos que su ayudante y te mandan a hacerles las guías y las pruebas. Entonces, esa es la realidad, ya tenemos un montón de pega que hacer solas y más encima, como si no tuviéramos nada que hacer nos ven por ahí y nos mandan a hacer trabajos que no tienen nada, pero nada que ver con lo que hace una diferencial, imagínate, trabajar para mejorar el SIMCE, jamás me imaginé hacer eso (Educadora 3, colegio municipal).

En consonancia con lo que la educadora mencionó como “nadar contra la corriente”, ya que se está en presencia de escuelas que ante la presión de mejorar sus resultados en el SIMCE, la inclusión pasa a un segundo plano, y al aislamiento en las tareas vinculadas con poner en práctica la inclusión escolar en sus contextos de desempeño, se adiciona una sobrecarga de trabajo, que se asocia con mandatos tanto de directivos, como de profesores de aula que realizan un uso “instrumental” del trabajo de las participantes, lo que de acuerdo a sus narrativas las situaban en tareas contrarias de lo que estas docentes conceptualizan como inclusión, como por ejemplo el caso de la preparación de alumnos para las evaluaciones estandarizadas (se profundizará sobre esta temática en el capítulo VIII).

En este sentido, los directivos de las escuelas Los Mayos y Saint Laureles, reforzaban una mirada de las educadoras como “especialistas”, como quienes trabajan en el aula de recursos con los alumnos del PIE, pero aún no las sitúan como parte orgánica y fundamental del establecimientos y del profesorado, aún existe una persistencia de una mirada vinculada a su trabajo como un “apoyo pedagógico” importante dentro de las instituciones escolares, pero situadas nuevamente en un anexo, espacio que se puede hipotetizar que puede ser el símil de la escuela especial separada de la escuela regular.

Otra arista de este posicionamiento, se pudo evidenciar en el discurso de una directiva, específicamente del colegio Saint Laureles, para quien las educadoras son fundamentales para la escuela en términos de la inclusión, pero que al mismo tiempo las asocia a otras tareas estratégicas para el colegio, lo que da muestra de un uso instrumental del trabajo pedagógico de las participantes de esta investigación, que además de incluir en instituciones altamente homogeneizadas, fueron interpeladas a ejercer roles con frecuencia contrarios a su identidad.

Mira las chiquillas son un siete, porque nos ayudan en todo y eso para nosotros es relevante. La escuela es inclusiva y por eso ellas son fundamentales para nuestro sello. Pero también, ellas nos ayudan a nivelar las habilidades de los niños, ahora que estamos en campaña del SIMCE, ayudan a nuestros colegas para que hagan sus clases más inclusivas y lo más importante hacen un trabajo maravilloso en el aula de recursos, que es donde ellas trabajan y eso es invaluable (jefa de UTP).

La narrativa expuesta con anterioridad resaltó la importancia de las participantes dentro del colegio subvencionado Saint Laureles, pero al mismo tiempo realzó el apoyo pedagógico que deben prestar en otras tareas que exceden su trabajo pedagógico vinculado con la inclusión escolar. De hecho, las educadoras constataron que el contacto y las interacciones producidas con los directivos de sus establecimientos estaban en la mayoría de los casos dirigidas a la rendición de cuentas respecto a los cupos de alumnos que egresaban/ingresaban a los PIE, prestando escasamente atención a los procesos pedagógicos y la evolución de los educandos del PIE en términos de aprendizaje.

De esta manera se reflejó la interacción basada en un uso instrumental del trabajo pedagógico de las educadoras, relatado por una de las participantes:

La única relación con los directivos era cuando nos reuníamos y nos exigían los informes, los diagnósticos, la cantidad de alumnos que debíamos dar de alta y cuántos eran los que debíamos ingresar, ya que de acuerdo con ese número era la cantidad de subvención que íbamos a recibir (educadora 5, colegio subvencionado).

Reforzando esta visión de la educadora diferencial como un actor que estaba encargado en solitario de la inclusión escolar y que además se les demandaban desplegar tareas anexas al trabajo pedagógico que ya desempeñan en las escuelas, se identificó que principalmente los directivos instrumentalizaban el trabajo de las docentes.

En adición, se encontraron narrativas de los profesores de aula con quienes las participantes ponían en práctica la co-enseñanza, los que también sostuvieron una mirada centrada en las educadoras como ayudantes o auxiliares de aula.

Más allá digamos del trabajo que ellas como educadoras hacen con los niños del PIE, la profesora diferencial me apoya haciendo las guías, las pruebas y me da ideas de cómo puedo hacer las pruebas más inclusivas, tú lo has visto en las horas de colaboración. Igual es un apoyo en los cursos grandes como séptimo y octavo, porque me ayuda a veces a mantener el orden. El resto del tiempo trabaja con los niños del PIE y me apoya con material concreto y otras veces está en el aula de recursos (Juan, profesor de lenguaje, escuela Los Mayos).

La perspectiva del profesor Juan respecto a María específicamente, dio cuenta de una educadora que representa un apoyo en términos del trabajo con los alumnos del PIE en los cursos en los que este educador se desempeñaba, pero al mismo tiempo señaló que además era un aporte en términos del trabajo adicional que debería realizar este docente (guías, material didáctico, evaluaciones, etc.), tareas que traspasaba y endosaba a la educadora diferencial. De hecho, en varias observaciones en el trabajo de colaboración, el docente Juan solo se encargaba de dictar órdenes a María, quien construía guías, pruebas y otros materiales didácticos que eran de responsabilidad de Juan. Adicionalmente, la relación entre estos profesionales de la educación se caracterizó por estar atravesada por relaciones de poder asimétricas, en las que la educadora era concebida como una ayudante y asistente de aula, sin considerarla como una “profesional” en estricto rigor, por parte de este mismo docente.

Finalmente en este subapartado, una de las educadoras correspondientes a los casos de estudio, relevó la sensación de aislamiento y de contrariedad que experimentaron en el trabajo cotidiano al interior de las escuelas regulares, lo que tensiona su identidad en tanto se les solicita realizar un trabajo pedagógico que “va en contra” de lo que hace la escuela y que además se ven sin el apoyo de sus respectivas comunidades escolares, comunidades que al mismo tiempo les solicitan desplegar funciones que van en contra de lo que las participantes han conceptualizado como la inclusión escolar.

El día de hoy me tocó ir a trabajar con los chicos de séptimo año básico al aula regular, y como siempre me fui a sentar al final de la sala a trabajar con mis niños PIE. El profesor Juan, les pasó una guía de alternativas sobre un texto que tenían que leer y era un texto largo y los niños de manera individual debían terminar y lo que terminaban primero se ganaban unas décimas para la prueba (...) Después de eso, el profesor me dice que si le puedo hacer una guía con el computador mientras él hace la clase y me dice que me vaya a la biblioteca a trabajar tranquila. Me voy a la biblioteca y está ocupada con algunos niños de cuarto haciendo el ensayo de lenguaje para el SIMCE y justo está la jefa de UTP que me pide que les ayude a los niños con mayor dificultades a terminar el ensayo (...) La verdad es que cuando estudié diferencial, no me imaginaba nada de esto, de estar sola contra la corriente de la escuela, tratando de que haya inclusión, pero hay que ser sinceros, casi todos los días, me encuentro en esta escuela con lo contrario: clases monótonas, ensayos SIMCE y al final del día, no pude ayudar a ningún niño con dificultades a progresar en el aprendizaje, entonces no entiendo y me siento impotente, ¿Para qué quieren inclusión en la escuela, si no nos apoyan, estamos solas y más encima, no les interesa tampoco la inclusión? (María, Bitácora 4).

Junto con ser las únicas encargadas de la inclusión en escuelas en las que esta temática no es una prioridad, más bien, son los discursos de estandarización y transmisión cultural los que predominan, estas participantes se vieron involucradas en funciones y tareas que consideran contrarias a su identidad o a la FID que recibieron. Esta evidencia, se vincula a lo que las investigadoras Donoso et al., (2017) han asociado al legado histórico de la educación especial y su influencia en el trabajo pedagógico de estas profesionales, ya que parte de los fundamentos de la profesión de las educadoras aún se basan en los conocimientos de disciplinas como la psicología, psicopedagogía y la medicina.

En síntesis, las participantes sugieren que se encuentran en solitario poniendo en práctica la inclusión en instituciones educativas que se reconocen como “inclusivas”, pero en las que la gramática escolar en la cotidianeidad apunta a la homogeneización y estandarización de la población escolar tal y como lo proponen las investigadoras Dussel, (2007), Schmelkes, (2005) y Matus, (2007). En adición, se debe considerar que en las agendas políticas de estas instituciones han sido colonizadas por los discursos de la rendición de cuentas con altas consecuencias, tal y como lo ha investigado Falabella y de la Vega (2016), lo que genera que el currículum y los procesos de enseñanza –aprendizaje se articulen con la finalidad de que los alumnos logren determinadas performances en la evaluación SIMCE.

Por tanto, las educadoras de esta investigación deben desarrollar un trabajo de alta complejidad: diversificar el currículum y atender a la heterogeneidad del alumnado en instituciones que buscan producir estandarización y homogeneización del alumnado. Lo anterior es altamente tensionante para las participantes, las que al mismo tiempo y de manera paradójica son excluidas y conceptualizadas por los otros actores educativos como “especialistas” en NEE, una mirada extemporánea a lo que pretenden las políticas: una educadora que diversifique el currículum para todo el alumnado y que desarrolle prácticas de co-enseñanza en el aula regular.

A los hallazgos mencionados con anterioridad se vienen a adicionar todos aquellos cambios y transformaciones progresivas que las políticas de inclusión escolar han gatillado en las identidades de las participantes de esta investigación, las que interactúan con las propias percepciones y posicionamientos que las educadoras históricamente han adoptado en sus discursos y las que sugieren una construcción identitaria escindida y en permanente mutación. De estas temáticas se profundizará en el siguiente apartado.

5.2 Las influencias de las políticas y la identidad escindida de las educadoras.

Uno de los hallazgos más recurrentes y al mismo tiempo relevante en esta investigación, fue la importancia que le otorgaron las participantes a las políticas de inclusión escolar en cuanto a las transformaciones que han gatillado en estas dos últimas décadas en sus roles y funciones al interior de las escuelas los que han impactado en su identidad y en la puesta en práctica de estas legislaciones. Estos cambios los caracterizaron como tensionantes y problemáticos, dado que han tenido que adaptarse rápidamente a nuevos lenguajes respecto a la inclusión, a los espacios que deben habitar con otros actores educativos y además han tenido que modificar el rango de acciones inclusivas que deben desplegar con todo el alumnado (y no solo con los niños pertenecientes a los PIE).

Las tensiones más relevantes en su identidad, se situaron en torno a dos nudos identificados en los discursos de las participantes: el primero vinculado con las transformaciones que en sí mismas gatillaron las políticas y en segundo lugar, la (des)identificación con alguna de las dos identidades que se detectaron que se encontraban en disputa: como la “especialista” o la “co-enseñante”, miradas que además se refuerzan y tienen un correlato en los discursos de otros actores de las respectivas comunidades escolares.

En primer lugar y en términos generales, las participantes mencionaron que las políticas de inclusión escolar han sido relevantes en la transformación permanente de su identidad, ya que las directrices y mandatos de estas han provocado cambios relacionados al trabajo pedagógico que desarrollan en el cotidiano, introduciendo por ejemplo: la co-enseñanza, la rendición de cuentas por medio de informes (entre otros formularios), el apoyo pedagógico en aula regular, entre otras funciones nuevas que han tenido que asumir y otras que ya desempeñaban y que en los últimos años se han intensificado (por ejemplo, la producción de evidencias en función del accountability).

A modo de ilustración de estos cambios gatillados por las políticas en las identidades de las educadoras, una de las participantes se refirió a este tema:

A ver, mira el tema de las últimas políticas, como que nos ha ido moviendo el piso, porque nosotras estábamos acostumbradas a trabajar con niños en el aula de recursos, y eran poquitos y ahí tú reforzabas los contenidos que más les costaban. Tú no tenías contacto con las salas de clases, solo ibas a buscar a tus niños y ya está. Ahora, no po. Tienes que entrar a la sala de clases y pararte delante unos cuarenta niños y enseñar los contenidos a la par que los profes de lenguaje y matemáticas. Entonces, eso no ha sido fácil, esta cuestión de la co-docencia, ha costado, porque no estamos acostumbradas a trabajar con todos los niños y tampoco no nos prepararon para eso (Educatora 4, escuela municipal).

Como lo señaló la educadora en el fragmento anterior, las políticas de inclusión escolar han tenido repercusiones en el trabajo y en los roles con los que estas profesionales se habían identificado históricamente. En este sentido, se ven desafiadas ya que deben trabajar con una mayor cantidad de alumnos (los que no corresponden a “sus niños”), deben enseñar el currículum nacional y a la vez han de desarrollar trabajo colaborativo con profesores de aula regular, lo que no implica que deban dejar de implementar todas las otras labores que ya realizaban: como el apoyo pedagógico en aula de recursos a los educandos pertenecientes al PIE, el dar cuenta del progreso de los estudiantes por medio de informes, reunirse con apoderados, entre otras tareas que conforman su rutina cotidiana de desempeño profesional en las escuelas.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, las educadoras María y Carmen respectivamente, hicieron alusión a la complejidad que ha significado asumir los nuevos roles y tareas a las que las políticas de inclusión las interpelan. En términos generales, concuerdan que estas legislaciones están transformando continuamente su identidad y a la vez desestabilizan el significado que le atribuyen a esta y al trabajo pedagógico cotidiano que desempeñan en sus respectivas comunidades educativas.

La verdad es que estos últimos años las políticas han venido a movernos el piso, porque te van cambiando tus rutinas y te cambian hasta los lugares en donde uno ejerce. Antes era más simple, porque tú trabajabas acá en la escuela con los niños del PIE en el aula de recursos. Y los ibas a sacar y luego a dejar al aula regular y bueno lo del papeleo y formularios eso siempre ha estado, pero con el decreto 170, nos llenaron de más trabajo administrativo. Y bueno, estamos a la espera de otra política para saber en qué va a cambiar nuestro trabajo (María).

Ahora estamos como en un proceso de adaptarse todavía a las nuevas funciones. El tema es que estamos siempre cambiando las funciones y el foco. Entonces por cada nueva política, tengo que fijarme en qué cambia mi trabajo y eso te descoloca, porque ya no sabes si seguirás trabajando en aula de recursos, en fin. Y no lo digo por tema de trabajo, siempre hemos tenido que trabajar mucho, pero ahora no depende solo de nosotras, porque ahora tenemos que ir a aula regular y demorarnos mucho tiempo en temas administrativos, entonces estamos los últimos años cambiando permanentemente de roles (Carmen).

En las narrativas expuestas, se sugiere que las identidades de las participantes están en continua expectación respecto del cambio de roles y funciones que traen aparejadas. A su vez, se puede identificar una tensión, materializada en un temor constante de perder la identidad con la que históricamente se habían identificado, ya que se les interpela habitar y a entrar en relación con espacios y con sujetos con los que habitualmente no habían mantenido mayor interacción dada su FID y las funciones a las que las habían circunscrito las políticas promulgadas con anterioridad.

De hecho, existe un consenso relevante en las narrativas de las participantes respecto a que el trabajo que es propio de las educadoras se divide en tres grandes tareas: la diversificación curricular para todo el alumnado, la atención y apoyo individualizado a los estudiantes con NEE y la co-enseñanza con los profesores de aula regular.

A pesar del consenso que alcanzaron las participantes respecto a estas funciones, la mayoría de ellas añora aquel rol en el que trabajaban de manera personalizada e individualizada con los alumnos pertenecientes al PIE, ya que solo de esa forma de acuerdo con sus narrativas, se aseguraba el aprendizaje de este alumnado y al mismo tiempo se desplegaba su rol como “especialista” en dificultades del aprendizaje. Este hallazgo se relaciona con la investigación desarrollada por Donoso et al., (2017) quienes señalan que aún existe una persistencia de los discursos de la Educación Especial que hasta el día de hoy orientan la FID y permean hasta cierto punto, las narrativas de las educadoras con una mayor cantidad de años de trayectoria en el sistema escolar.

De hecho, una de las participantes se refirió respecto a estas funciones y la tensión que le generan las últimas políticas en materia de inclusión escolar.

Bueno lo que las diferenciales hacemos, si te lo tuviera que resumir es ahora la diversificación curricular, el trabajo con los niños del PIE y la co-enseñanza y bueno están las cuestiones administrativas, pero no son trabajo es pura burocracia. El problema que las políticas te van armando, es que una estaba acostumbrada y formada para trabajar con poquitos niños en el aula de recursos, pero ahora con el decreto 170 te ponen la co-enseñanza y saliste del aula de recursos y después viene el decreto 83 y ahora tienes que diversificar las clases y hacerle clases a todos los niños y más encima debes aprenderte las asignaturas de matemáticas y lenguaje. Dime tú, es como si hubiéramos estudiado general básica y de repente nos dicen que tenemos que enseñar inglés, entonces, las políticas nos insegurizan, nos desordenan el panorama y hasta nos contradicen (Educadora 8, colegio subvencionado).

En consecuencia y vinculado con lo expresado por la educadora diferencial, las políticas de inclusión escolar más contemporáneas promueven transformaciones permanentes en sus funciones y roles al interior de las escuelas, mandatos que se encuentran algunos más alineados con las labores que las participantes han caracterizados como propios de su profesión y otros cambios que por el contrario, las desafían a adoptar nuevas figuras, a desempeñarse en otros espacios en los que no habían tenido injerencia previamente.

Lo anteriormente señalado, no es algo propio de las educadoras, ya que en general la docencia es una de las profesiones más normadas a nivel internacional y nacional, ya sea a través del control curricular o por medio de evaluaciones estandarizadas tal y como lo plantean Giroux (2002) y Popkewitz (2013). De hecho, en Chile, ha emergido un amplio y prolífico campo de investigaciones empíricas que se han dedicado a examinar las consecuencias, efectos e implicancias de las políticas en el profesorado (véase, Assaél et al., 2014; Falabella, 2016; Fardella y Sisto, 2013; Rojas y Leyton, 2014). En tanto, para el caso de las educadoras diferenciales solo se cuentan con estudios que ensayan los posibles cambios en la Educación Especial y en la profesión de las educadoras diferenciales (véase, Manghi et al., 2012; Oyarzun, 2014; Riquelme, 2010).

Vinculado a la influencia de las políticas en la identidad de las educadoras diferenciales, uno de los aspectos que más llaman la atención en esta investigación, es el carácter más global de las transformaciones que gatillan las políticas en la identidad de las participantes, quienes apuntan a que su profesión se encuentra excesivamente normada y que al mismo tiempo estos cambios han generado confusión y de manera recurrente acudieron al término de “crisis” permanente en sus funciones cotidianas en las escuelas. Estos hallazgos coinciden con los evidenciados por Ball et al, (2011), los que en el marco de su investigación de policy enactment encontraron que las políticas redefinen con el trabajo pedagógico y la autonomía de los docentes, generando inestabilidad y tensión en el profesorado.

El tema como te diría es complicado y no exageramos las diferenciales, porque de un día para otros pasas de ser una especialista en el aula de recursos con 5 niños, a ser una profesora más que le enseña a 45 niños, que es la realidad de esta escuela, yo además no sé de matemáticas, entonces solo apoyo a la profe de aula. Te piden además, que entres a la sala de clases y a veces a los profes no les gusta eso, porque creen que les quitas autoridad frente a los niños. Entonces, estos cambios bruscos de las políticas te ponen en crisis y tienes que aguantar y como se dice adaptarte como puedas, calladita y solita no más (Educadora 10, colegio municipal).

Como lo mencionaba la educadora citada en el fragmento anterior, todas las participantes sugirieron que los cambios gatillados por las políticas fueron “bruscos” y que además modificaron de manera significativa los roles que venían ejerciendo al interior de los respectivos Programas de Integración en las escuelas. En este sentido, las participantes relevaron que la sensación de “crisis” y de inestabilidad ha sido contante en los últimos años y como una de las educadoras mencionaba en una cita anterior, se encuentran expectantes respecto a que una nueva política pueda modificar su campo de desempeño profesional. Esta sensación de inseguridad y de inestabilidad identitaria que resultaba como influencia de las políticas, se ha reportado también en el contexto educativo anglosajón para el caso específicamente de los docentes de primaria ante los cambios generados a raíz de las supervisiones de la Ofsted (véase, Braun y Maguire, 2018; Perryman, et al. 2017).

Asociado al punto abordado con anterioridad, se puede al mismo tiempo, problematizar los posicionamientos que fueron adoptando las educadoras respecto de las políticas, dado que muchas se lograron agrupar bajo dos concepciones respecto a su identidad. Por un lado, unas que sienten mayor afinidad con el rol de la educadora que es “la especialista” en dificultades del aprendizaje o en NEE, que se desempeña mayormente en el aula de recursos y que trabaja gran parte de su jornada con “sus niños” o los alumnos del PIE. Por otra parte, se identificó de entre las participantes, un grupo que se alineó o tuvo una mayor afinidad con lo que consideraron como el rol de “una co-enseñante”, que, si bien posee conocimientos específicos en torno a los problemas de aprendizaje, su trabajo se enfoca en todos los estudiantes, que desempeñaba a su vez preferentemente en la sala de clases regular.

Respecto a esta identificación, ya sea con la identidad de la “especialista” o la “co-enseñante”, la educadora Carmen, expresó de esta forma su posicionamiento:

Independiente de lo que las políticas ya hayan cambiado lo que hacemos como diferencial, igual ponte tú, acá en el colegio nosotras somos las que sabemos sobre dificultades de aprendizaje, todavía trabajamos en aula de recursos con los niños permanentes del PIE y claro, no somos especialistas en asignaturas, pero si lo somos apoyando a los niños que más les cuesta. Entonces, es difícil por ejemplo que trabajemos siempre en aula regular porque hay niños permanentes que necesitan de un trabajo individualizado y especializado y ese trabajo no se puede hacer en la sala de clases con 40 niños más.

La narrativa de Carmen sugiere una identificación con el rol de “especialista”, dados dos elementos mencionados por esta en su discurso: el saber/poder que la legitima y la autoriza a trabajar con niños del PIE y la presencia en su discurso del aula de recursos como espacio de desempeño profesional. Los elementos que hacen alusión a las condiciones de ejercicio profesional en aula regular con una cantidad de 40 o más alumnos, sugiere una resistencia a adoptar un rol distinto independiente a lo que dispusieran las políticas, aspecto que se evidenció también en 4 educadoras en las entrevistas exploratorias.

En cambio, desde un posicionamiento diferente al anterior, la educadora María, planteó que las transformaciones que las políticas han gatillado en sus roles y funciones en la escuela en la que se desempeña, la distancian de aquella visión más tradicional que las identifica solo como las especialistas en dificultades de aprendizaje o en NEE, o como aquella profesional que trabaja en exclusividad en el aula de recursos con niños que pertenecen al PIE.

A pesar de que soy muy crítica con las políticas, creo que ahora me siento más a gusto trabajando, porque ahora he tenido que aprender lenguaje y matemática y estoy trabajando con todos los niños en el aula regular. También trabajo con todos los colegas y ya no soy solo una especie de doctora que atiende en el aula de recursos, sino que los mismos niños saben que soy una profesora más y algunos colegas valoran que los apoyes y que estés presente en el aula regular, en donde hay que educar a los 40 con diferentes necesidades. Y, además, como tú has visto el aula de recursos es solo para hacer el papeleo y las reuniones, entonces me acomoda la co-enseñanza con ciertos profesores, no con todos.

De igual forma, las participantes de la fase exploratoria identificaron algunas políticas que las aproximaban más a una identidad que a la otra. De hecho, existió un alto grado de consenso en señalar a la política PIE del año 1998 y al decreto 170 (2009) como legislaciones más vinculadas con el rol de las educadoras como “especialistas”. En tanto, el decreto 83 unánimemente fue considerado por las docentes como una política que alienta al rol de las educadoras como agentes activos en la transformación y diversificación curricular y por tanto más cercano al rol de “co-enseñante”, aunque es el decreto 170 el que anteriormente ya había normado el trabajo en conjunto entre docentes de básica y diferenciales.

Mira, hay políticas que te acercan más al rol que teníamos antes que otras. Por ejemplo, con la política del PIE, teníamos que ser las especialistas, las que brindaban el apoyo pedagógico a los niños con NEE, con las famosas cuatro modalidades que existían. Después con el decreto 170, empezó el tema de la co-enseñanza, pero lo más fuerte de ese decreto fue el tema de los diagnósticos y de trabajar de manera más enfocada en los niños transitorios y permanentes. En cambio, el decreto 83 vino como a revolucionar el trabajo, porque ahora somos más activas en la diversificación del currículum y en los procesos de aprendizaje de todos los niños, con este

decreto me siento más como profe de aula, más que como la doctora en el aula de recursos (Educatra 6, colegio municipal).

En términos generales, las participantes aludieron que estos nuevos roles y funciones que promueven los discursos de las últimas políticas de inclusión promulgadas generan una identidad que se escinde y que no corresponde a algo estático, ya que en su trabajo pedagógico cotidiano deben desenvolverse en tareas más asociadas a la de una especialista y en otras más vinculadas a la de una co-enseñante. Por tanto, esta sensación de transformación continua y mutación de su identidad en el día a día es una temática que las educadoras resaltaron y señalaron que es una de las fuentes de inestabilidad y de confusión en su desempeño profesional.

Creo que el tema de las políticas te mueve el piso, pero no se trata que solo seamos las especialistas como lo éramos antes o ahora seamos co-docentes en la sala de clases, en la realidad, en esta escuela eso no pasa. Por darte un ejemplo, en un mismo día, en la primera hora estamos haciendo co-enseñanza y trabajando a la par con profes de aula, después en la segunda hora estamos trabajando con niños permanentes en el aula de recursos y después en la tarde, estamos llenando fichas, revisando diagnósticos, entonces, la cuestión no es tan simple, porque en un mismo día te mueves de un lado a otro, en una hora eres la educadora hiperinclusiva y en la otra era la especialista, la doctora que atiende a los niños con problemas. Y a eso súmale, que en todavía los directivos, los profes y los papás siguen creyendo que somos las doctoras que atienden a los niños con problemas (Carmen).

Si bien, se detectó en los discursos que Carmen, junto a otras 4 educadoras se identificaban con una identidad más vinculada con la especialista, y en el caso de María y otras 4 participantes, se aproximaban en sus discursos a una co-enseñante, como se planteó en el fragmento anterior, la tensión que las políticas proyectan en la identidad de las participantes, es que en sus mandatos y lógicas interpelan a las educadoras a posicionarse en diversos roles que se acercan a un tipo de identidad más que a otro y que por tanto en mismo día de trabajo, las participantes podían mutar su identificación de acuerdo a la política que enactaban: tenían que diversificar el currículum y la enseñanza en el aula regular trabajando en co-enseñanza con los docentes siguiendo las directrices de los decreto 170 y 83 y posteriormente trabajar solo con niños con NEEP en el aula de recursos orientadas por la política PIE y el decreto 170.

En este sentido, las participantes relevan que las mismas políticas en sus lenguajes respecto de la inclusión y las lógicas que promueven son contradictorias, ya que en algunas se promueve el uso del diagnóstico y el etiquetamiento como herramienta de gestión de la diversidad y en otras se propone la diversificación curricular para todo el alumnado y el trabajo de las educadoras centrado en el aula regular. Estas inconsistencias en las lógicas de las políticas de inclusión escolar en Chile han sido estudiadas y evidenciadas por diversas investigadoras (véase, Apablaza, 2018; Infante, Matus y Vizcarra, 2011; López et al., 2018; Rojas, Falabella y Alarcón, 2016).

Al mismo tiempo, Carmen, detectó que los otros actores de la comunidad escolar promovían y reforzaban con sus visiones (hasta cierto punto) la reproducción de una forma de entenderse como educadoras diferenciales, que para esta investigación se pudo evidenciar en las miradas que

sostuvieron los directivos, profesores de aula y apoderados, la que estaba más vinculada a la de una “especialista” en NEE que trabajaba solo con los niños del PIE en el aula de recursos.

Como nuestra de lo afirmado con anterioridad, se presentan algunos fragmentos de diversos actores de las comunidades educativas en las que se desarrolló la investigación, en las que se reproduce la mirada de las educadoras como especialistas:

Las educadoras diferenciales son especialistas y aquí en el colegio son fundamentales. Porque ellas poseen el conocimiento para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales a mejorar sus dificultades y como se dice, a que se recuperen, a que puedan salir adelante. Ese conocimiento no lo tiene un profesor de aula. Además, ellas ven todo el tema ahora de las neurociencias, de la diversificación y del DUA. Entonces, ellas permiten que nuestros estudiantes con algunas condiciones como la Jacinta, que es Asperger, puedan rehabilitarse (directora colegio Saint Laureles).

La señorita María siempre es muy atenta y amable con nosotros. A la Francisca, mi hija, la ha ayudado muchísimo. A ella le cuesta entender, entonces, aquí la señorita que a veces me reta, porque le digo Doctora, le ayuda bastante. Y se agradece que ellas estén presentes en este colegio y que en esta sala ayuden a los niños con problemas. Ellas saben mucho más que los profes cómo poder lograr que niños como mi hija aprendan, porque ella es especialista en esto (Apoderada, Escuela Los Mayos).

En el caso del primer fragmento, para esta directiva, las educadoras serían actores relevantes en la puesta en práctica de la inclusión y poseerían un tipo de conocimiento específico, un saber-poder empleando el concepto elaborado por Foucault (2013), que les otorga una distinción respecto a los demás docentes presentes en el colegio. Este conocimiento estaría asociado a la formación inicial estas participantes y a sus saberes en torno a las dificultades del aprendizaje que presenta el alumnado.

Junto con ello, en la cita presentada con anterioridad, la directora en su discurso hizo alusión a que estos apoyos pedagógicos están orientados a que los alumnos “se recuperen” y “se rehabiliten”, es decir, existe aún una visión por parte de esta directora, que posiciona a las educadoras en labores asociadas con la recuperación de alumnos que tendrán una condición de salud (enfermedad). Este hallazgo, se relaciona con investigaciones a nivel nacional en el que los directivos conceptualizan a los alumnos con alguna NEE como “enfermos” y “deficitarios” y que por tanto deben ser objeto de apoyos pedagógicos especializados por parte de las participantes, las que poseen un saber/poder especializado (véase, Apablaza, 2018; Inostroza, 2015).

Para el caso de los profesores de aula participantes, existen matices respecto al posicionamiento de las educadoras diferenciales. En este sentido, es importante resaltar que se evidenció por parte de los docentes varones discursos relacionados con una mirada vinculada con la educadora como especialista, en contraste con las profesoras quienes sostuvieron que las educadoras eran una colega más en el aula y una co-docentes en labores de apoyo (temática que se profundizará en el capítulo VII).

Trasladando el foco del análisis al discurso producido por la apoderada sugiere una mirada que asocia a la educadora con una profesional del área de la salud, que se encarga de trabajar solo en el aula de recursos y que posee un saber/poder en términos foucaultianos, que le permite enseñar de manera adaptada e individualizada a los alumnos que poseen mayores dificultades en el aprendizaje del currículum. Por otro lado, también se presenció en la narrativa de esta apoderada una tendencia a distinguirla del resto del profesorado por el conocimiento especializado que posee en torno a las dificultades del aprendizaje y de la ayuda personalizada (como especialista) que ofrece a su pupila.

Como se ha expresado en estos hallazgos, las miradas que elaboran los actores de las comunidades educativas tienden predominantemente a posicionar discursivamente a las participantes en funciones y roles más vinculadas con una “especialista” siendo una excepción el caso de las profesoras de aula que se desempeñaban con María y Carmen en sus respectivas instituciones educativas.

Para el caso de esta investigación es importante evidenciar que la influencia de las políticas de inclusión escolar en los procesos de construcción de identidad de las participantes son relevantes y que al mismo tiempo estos cambios en su identificación se engarzan con las miradas que han elaborado y construido otros actores de las comunidades escolares en las que se desempeñan, las que como se identificó se aproximan a la perspectiva de una educadora diferencial especialista, que trabajaba solo con los alumnos del PIE y que se encontraba circunscrita en el aula de recursos, en donde el apoyo pedagógico estaba dirigido a la rehabilitación, más que a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un último nudo crítico en torno a la identidad de las participantes que fue detectado tiene relación con la (des)identificación de estas profesionales con un lugar de desempeño relevante de acuerdo con los discursos que produjeron: el aula de recursos.

Las participantes de esta investigación señalaron que en sus respectivas comunidades educativas se les sitúa en el aula de recursos predominantemente y con ello se les aísla espacialmente (como ya se mencionó en el apartado anterior), pero lo que con mayor frecuencia se expresó en sus discursos es que este espacio al interior de los proyectos de integración (PIE), es sumamente relevante en términos de la identidad que han construido, ya que aludieron a esta aula como el lugar en donde desarrollan parte importante de su trabajo pedagógico con alumnos y en el que además pueden desplegar su criterio profesional de manera más autónoma. Por otro lado, consignaron en sus narrativas que esta aula, representa un espacio de protección ante el régimen de observación y vigilancia que estas mencionaban que se daba de manera frecuente en sus respectivas instituciones (supervisión por parte de coordinadores, jefes de UTP, directores/as, entre otros).

Para el caso particular de María, el aula de recursos se constituía en un espacio físico en el que la mayoría del tiempo, esta lo empleó para realizar el trabajo administrativo vinculado con la

producción de informes y de material para apoyar la preparación de la enseñanza para los profesores de aula regular, utilizando este lugar a modo de oficina. Adicionalmente, esta aula fue conceptualizada simbólicamente como parte de una identidad anterior vinculada con visión de la “especialista”, posicionamiento contrario al que había asumido esta profesional de la educación. De esta forma se refirió la educadora a este espacio:

Para mí, es importante, porque aquí discutimos los temas del PIE con las colegas y el coordinador. Aunque a partir del año pasado la usamos más que nada para hacer el trabajo administrativo, el papeleo y todo eso. Hace unos dos años atrás, acá era igual el lugar donde traíamos a los niños para trabajar de manera personalizada y teníamos hartos materiales concretos y ocupábamos hartos este espacio. Pero desde la comunal, digamos se instruyó que el aula de recursos era solo para que las educadoras trabajáramos todas nuestras horas de trabajo lectivo en el aula regular (...) ahora igual a mí me acomoda más trabajar en el aula regular ahora, me gusta el trabajo de co-docente y ya no tanto el de las profes encerrada con sus niños.

En cambio, en el caso de Carmen, el aula de recursos es un espacio en el que desarrolla una parte importante de su trabajo pedagógico cotidiano y es el lugar en donde se encarga principalmente de trabajar con los alumnos que pertenecen al PIE y que han sido diagnosticados con alguna NEEP. Así también, es un espacio al que se encuentra adherida su identidad que se situaba más próxima a la de una “especialista”, tal y como afirmó en la siguiente narrativa:

Como te comentaba, en el aula de recursos solo trabajo con niños permanentes y con los transitorios eso lo hago en la sala de clases. Lo bueno de estar en el aula de recursos, que es puedes trabajar a tu ritmo y tú sabes que es bueno para cada niño permanente, yo defiendo que las educadoras deberíamos siempre trabajar en aula de recursos o por lo menos unas horas, porque hay niños que, en la sala de clases, no les puedes dar el trato especializado que les estas dando acá (Carmen).

Tanto para María como para Carmen, el aula de recursos es un lugar en donde desarrollan parte de su trabajo pedagógico cotidiano y el que en mayor o menor medida está adherida parte de su identidad como educadoras diferenciales. No obstante, difieren en la forma en que ponen en práctica la política del PIE, en específico, los decretos 170 (2009) y 83 (2015) respectivamente, ya que en la escuela municipal Los Mayos, la corporación mandató a que las educadoras trabajaran sus horas lectivas en aula regular. Esta situación contrasta con la del colegio subvencionado en donde se desempeña Carmen, en el que la docente puede trabajar con alumnos que han sido diagnosticados como con una NEEP y luego apoyar en el aula regular a los educandos que pertenecen al PIE, pero que fueron diagnosticados con una NEET (esta diferencia en la puesta en práctica de la política será profundizada en el siguiente capítulo).

En un sentido similar, las participantes declararon que ha sido un proceso complejo el “migrar” del aula de recursos, ya que, aunque tengan mayor afinidad a la identidad de una “co-enseñante”, más que a la de una especialista, este lugar ha sido parte relevante de su trabajo en las escuelas regulares desde que se comenzó el proceso de puesta en práctica de la política PIE y de la integración de niños con discapacidad y NEE en la educación regular en Chile.

La verdad es que a mí me gusta trabajar en aula regular, en la co-enseñanza con los profes y me gusta el trabajo para todos los niños y ahora estoy fascinada con el DUA. Pero, aunque ahora soy una educadora que me considero más inclusiva que integradora, considero que el aula de recursos es muy importante, porque en estos espacios empezaron los programas de integración y en estas salas hemos trabajado por años, entonces es innegable que es como parte de nosotras esta aula de recursos, porque aquí tomamos decisiones de verdad importante y aquí nosotras mandamos, somos las especialistas (educadora 10, escuela municipal).

Tal y como se afirmó en las citadas presentadas, las participantes sugirieron que es en este espacio en donde pueden desplegar su trabajo pedagógico, con el que se identifican y que corresponde de acuerdo con sus palabras al trabajo con los estudiantes con NEE. En este sentido, este lugar tiene una mayor relación con su identidad y además éste, tal como se sostuvo en sus narrativas, no se encuentra presente la mirada evaluadora de directivos y otros actores, que las interpelan (tal y como se evidenciará en capítulo VIII), a producir prácticas de estandarización y/o exclusión.

Es más, las participantes mencionaron con frecuencia que el aula de recursos es un espacio al que su identidad se encuentra adherida, es decir, es este espacio el que han ocupado históricamente dentro de la escuela regular y en el que especialmente puede desenvolver su saber-poder, lo que implica tomar decisiones, (des)obedecer a las políticas, aplicar su criterio profesional cuando se requiere y validarse como especialista en este conjunto de conocimientos que otros actores dentro de las escuelas no poseen.

En síntesis, los resultados presentados vinculados a la producción que realizan las educadoras respecto de su identidad, se asocian en primer lugar con la de una profesional que realiza un trabajo pedagógico “contracultural” en el sentido de que la misión histórica, social y económica de la escuela regular se ha asociado a la transmisión cultural con la finalidad de normalizar y estandarizar a la población escolar en torno a un único currículum, lengua e identidad nacional (Dussel, 2007; Popkewitz, 2008; Schmelkes, 2005), en cambio las participantes de esta investigación se enfocan en la diversificación y la atención a la heterogeneidad de necesidades educativas que presenta el alumnado. En adición, estas profesionales deben desempeñarse en instituciones que desde la década de los años ochenta en Chile, se han orientado y guiado por políticas de inspiración neoliberal tal y como sugiere Ball (2008), escenario en donde la producción de resultados en pruebas estandarizadas se ha convertido en sinónimo de la calidad que las escuelas ofrecen en el mercado educativo.

Junto con ello, se detectó una construcción de identidad tensa, dado que las educadoras se identificaban con dos roles como especialistas y como co-enseñantes, siendo que el primer posicionamiento tiende a predominar. A nivel de estudios internacionales y nacionales se ha identificado que las educadoras diferenciales se han situado históricamente en un rol de docentes especialistas encargadas del trabajo con alumnos con NEE, lo que en la actualidad se ha ido transformando en la medida que las políticas han introducido nuevos lenguajes y perspectivas vinculadas a la inclusión escolar desde un enfoque de derechos y de igualdad de oportunidades de

aprendizaje, dejando atrás la perspectiva biomédica fundante de esta profesión (Iano, 1990; López et al., 2018; Manghi et al., 2012; Thorius, 2016).

En términos de los órdenes discursivos identificados, tal y como lo teoriza Foucault (2013) en esta investigación, se puede evidenciar una articulación y convergencia de dos grandes discursos: el primero vinculado a la influencia herencia histórica de la educación especial en la identidad de las educadoras el que entra en pugna con las perspectivas contemporáneas de inclusión escolar y un segundo discurso asociado a la identidad de los docentes que se identifican con la diversificación curricular y la atención a la heterogeneidad del alumnado en escenarios de mercado educativo, en los que se promueve la estandarización por medio de evaluaciones estandarizadas y la selección de estudiantes por sus atributos académicos.

En términos del primer discurso mencionado, este sitúa y conceptualiza a las educadoras como una “especialista” predominantemente, el que es concordante con los hallazgos de esta investigación y con estudios como los de Manghi et al. (2012), Oyarzun (2014) y Riquelme (2010) quienes vinculan esta mirada con la FID y los escenarios en los que las educadoras se han desempeñado históricamente, específicamente en las escuelas especiales. Este rol de especialista en NEE, que trabaja solo con los alumnos del PIE al interior del aula de recursos, se tensiona con los mandatos de las políticas de inclusión escolar más contemporáneas las que promueven un enfoque basado en el derecho y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado (véase decreto 83 como ejemplo), por tanto, se interpela a las participantes a trabajar en co-enseñanza y diversificar el currículum y la enseñanza para todo el alumnado.

En tanto, el segundo de los discursos identificados está relacionado con la producción de identidad docente en tiempos de neogerencialismo o del nuevo management tal y como lo plantean Gómez y Jódar (2007), Grinberg (2006) y Braun y Maguire (2018), discursos que a través de instrumentos como la rendición de cuentas y la evaluación permanente, pretenden producir un nuevo tipo de subjetividad docente.

En este discurso, se ha evidenciado que elementos como la inestabilidad, contradicción, fragmentación identitaria, son parte integral del proceso de adaptación dinámica de la fuerza laboral de los docentes, produciéndose una vulnerabilidad estructural en la identidad del profesorado, tal y como lo constataron Ball et al., (2011). Entre las políticas que en Chile han promovido estos cambios en la profesión docente, se encuentran las de Nueva Gestión Pública (o New Public Management, por sus siglas en inglés), las que interpelan a los profesionales de la educación a adoptar valores y funciones vinculadas con la responsabilización por los resultados académicos de sus alumnos, la rendición de cuentas vía evidencias físicas y la evaluación permanente de su desempeño profesional, tal y como lo sostienen Verger y Zancajo (2016). Por ello, es que se puede sugerir que estas políticas son performativas en cuanto conducen las prácticas e interpelan a los sujetos a producir ciertas performances esperadas por estas legislaciones (Braun y Maguire, 2018; Fardella et al., 2016; Liasidou y Symeou, 2018).

En términos foucaultianos, la gubernamentalidad del Estado (Ramos, 2012) operaría sobre las transformaciones en las identidades de las participantes de este estudio, en términos de conducir sus discursos y prácticas hacia la búsqueda de una profesional que se responsabiliza a sí misma

por internalizar la rendición de cuentas, la evaluación de desempeño y la resignación ante los cambios constantes en su identidad, roles y funciones gatillados por las políticas (Liasidou y Symeou, 2018).

A continuación, se presenta un esquema que gráfica los hallazgos identificados en términos de la producción de la identidad de las educadoras diferenciales.

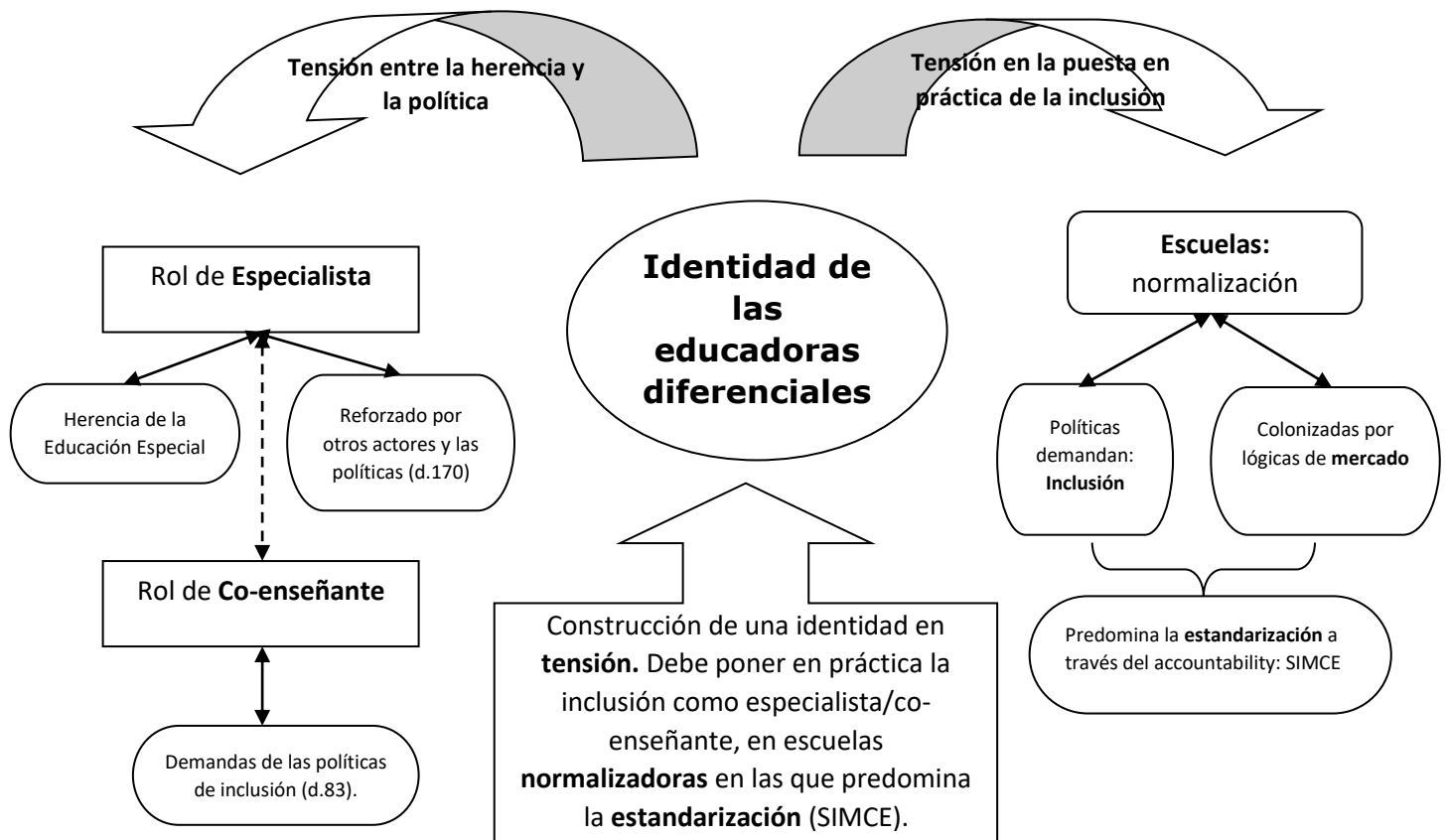


Figura 5: tensiones en la identidad de las educadoras diferenciales.

6. LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR.

En este capítulo se presentarán cuatro temáticas vinculadas con la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar desde la perspectiva de las educadoras. En el primero de los apartados se profundizará en los procesos de recepción y de comunicación de las políticas de inclusión en las respectivas escuelas, enfocándose en la comunicación e interpretación de las legislaciones en los diferentes contextos educativos examinados. En segundo lugar, se propone un análisis de los discursos y de los episodios cotidianos en los que se ven involucradas las participantes en la enactación de las políticas, específicamente se relevan los casos del decreto 83 y de la co-enseñanza. En tercer lugar, se profundiza en la puesta en práctica de las políticas y su entrecruzamiento en el trabajo cotidiano de las educadoras relevando la imbricación de la ley SEP con los decretos 83 y 170. Como última temática de este capítulo, se examinan las maneras específicas en que las políticas son puestas en práctica en un lugar relevante para el trabajo pedagógico de las participantes: el aula de recursos.

6.1 La recepción y comunicación de las políticas en las escuelas: la visión de las educadoras.

Uno de los temas que contó con mayor presencia e importancia en los discursos de las participantes, fue el relacionado con la diversidad de formas en que las políticas de inclusión eran recepcionadas y comunicadas en las respectivas comunidades escolares a las que pertenecían.

Lo anterior implica siguiendo los lineamientos de Ball et al. (2011), en cuanto al policy enactment, considerar en primera instancia, las construcciones discursivas que han elaborado estas docentes respecto de las políticas de inclusión antes de su llegada a las “escuelas reales”, es decir, es necesario contar con un repertorio de narrativas de lo que las educadoras han producido respecto de las legislaciones para conocer con un mayor grado de profundidad el (des)acoplamiento de sus discursos con los que promueven estas.

En primer lugar, se debe mencionar aquellas políticas con las que las participantes manifestaron un grado de afinidad mayor. A saber, dentro de las legislaciones contaron con una mayor adherencia en las narrativas se detectaron: la Ley SEP, el decreto 83 (2015) y la Ley de Inclusión Escolar (2015).

A modo de ejemplo, Carmen, expresó su adherencia a la Ley de Inclusión Escolar (LIE) y al decreto 83 (2015), ya que resaltó de la primera la prohibición de la selección de alumnos y del segundo, la diversificación curricular dirigida a todo el estudiantado. En estos términos lo expuso la educadora:

Yo estoy de acuerdo a la forma en que las políticas han ido como ampliando lo que es la inclusión. Y lo digo porque antiguamente solo estaba asociada a los niños con discapacidad, luego a los niños con necesidades educativas especiales y creo que con el decreto 83 se busca a que la enseñanza y la educación vaya dirigida a todos los estudiantes y con la Ley de Inclusión, a todos los niños que por ser más vulnerables se les niega el acceso a escuelas de calidad. Entonces en ese sentido, han mejorado las políticas de inclusión.

En adición a esta narrativa, las participantes de la fase exploratoria también valoraron los aportes de políticas que, si bien no se relacionan directamente al PIE, han logrado fortalecer a los equipos mutiprofesionales y han proporcionado recursos materiales para la puesta en práctica de la inclusión en sus respectivos contextos de desempeño:

Igual las políticas han aportado harto acá en la escuela, porque por ejemplo con la ley SEP se ha podido contratar a profesionales que antes no estaban, no sé, fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogas, asistentes sociales y muchos más que ayudan a los niños con problemas, y también a nuestros niños del PIE (Educadora 7, colegio municipal).

Si bien, se identificó un grado de adhesión en los discursos de las educadoras respecto de algunos aspectos que las políticas han promovido en las escuelas (mayor dotación de recursos materiales y humanos, nuevos lenguajes respecto de la inclusión, cambio de roles, entre otros), también se detectó en sus narrativas algunos nudos críticos y tensiones en torno a estas, los que se evidenciaron de manera específica cuando las participantes se refirieron a las contradicciones e incongruencias que las políticas de inclusión escolar portan en sus lógicas.

Lo anteriormente evidenciado, es congruente con la conceptualización que Ball (1994) elabora en cuanto a las políticas, en el entendido que estas en tanto discursos, portan y hacen circular lógicas que frecuentemente no son coherentes en las dimensiones epistémicas e ideológicas, por tanto, estas usualmente presentan contradicciones en sus principios, lógicas y lenguajes.

Volviendo a las contradicciones evidenciadas en las políticas, se releva la narrativa producida por María, quien identificó incongruencias en su trabajo:

Mira, el papel aguanta todo. Pero en la práctica, tú ves todos los días que las políticas se contradicen. Y por ejemplo, con el tema de la SEP, te da más plata, pero a cambio de que te vaya mejor en el SIMCE, entonces, nos mandan a entrenar los cabros. Después el decreto 83, entonces tenemos que diversificar la enseñanza y todo eso. Bueno, en el día a día, entro a la sala de los cuartos, planificamos con la profe una clase bien diversificada, pero de repente entra la jefa de UTP, y nos pasa un ensayo SIMCE. Entonces, ¿Y dónde quedó la diversificación curricular? ¿Para qué sirve tener más plata para niños vulnerables?

Este discurso, sugiere que, en la práctica, las políticas en su operación dentro de las escuelas producen cambios en la cotidianeidad en las funciones y rutinas que desempeñaba esta educadora y específicamente en el aula regular, en donde se han centrado los esfuerzos por generar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado. No obstante, este también es el lugar en donde se desarrollan procesos de estandarización con miras al cumplimiento en las pruebas estandarizadas tal y como lo señaló la participante, es decir, son las mismas políticas que portan lógicas y principios que se contradicen entre sí y que en las escuelas las participantes deben solventar de acuerdo con propia interpretación o lectura que han realizado de estas legislaciones.

Otro de los nudos críticos detectados en todas las narrativas analizadas de las educadoras, en cuanto a la interpretación que realizaron de las políticas de inclusión escolar, es el vinculado con la subvención por alumno, sistema de financiamiento que rige a los PIE en la actualidad. Además, de acuerdo con los discursos de las participantes, son estas mismas legislaciones las que refuerzan las etiquetas diagnósticas y a su vez ofrecen incentivos para que los cupos de alumnos

con NEE, sean ocupados para que sus respectivas escuelas puedan percibir los recursos financieros por concepto de la subvención escolar por Educación Especial.

De hecho, el decreto 170 (2009) de Educación Especial fue uno de los más controvertidos por las lógicas que promueve de acuerdo con las participantes. Es así como lo sostuvo, por ejemplo, la educadora Carmen:

Creo que el tema de los cupos es una cosa preocupante y que las políticas deberían mejorar. Porque son muy limitados los cupos o en algunos casos, aunque deben ser escasos, deben sobrar cupos y eso da la libertad para que algunos diagnostiquen a los niños y los ingresen a los PIE para ganarse la subvención y eso es lo contrario a la inclusión. Entonces en eso están fallando estas políticas y van a tener que cambiar el tema del diagnóstico, porque eso de andar marcando a los niños, tampoco es inclusión.

Teniendo en consideración que las participantes valoraron diferencialmente algunos aspectos y lógicas específicas de las políticas de inclusión, interpretando “a grosso modo” como positivos algunos de los avances en dimensiones como la de aumentar los recursos humanos y materiales que han ofrecido. Al mismo tiempo, elaboraron interpretaciones que consignaban a estas legislaciones como contradictorias en sus propios principios y las que a su vez aun se encontraban enfocadas en la subvención por niño diagnosticado. Con estas evidencias, es posible aproximarse de manera más informada a los procesos de recepción y comunicación de las políticas dentro de las escuelas, aspecto que es fundamental como un primer acercamiento al proceso de policy enactment (Ball et al., 2011; Braun y Maguire, 2018).

Como una forma de sintetizar los diversos posicionamientos e interpretaciones que produjeron las participantes en torno a las políticas de inclusión escolar, se elaboró la siguiente tabla:

Tabla 10: Síntesis de interpretaciones respecto de las políticas de inclusión.

Política	Interpretación desde los discursos
SEP (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta los recursos económicos (subvención preferencial) a cambio de resultados en pruebas estandarizadas, presionando a los actores a desarrollar performances para obtener resultados deseables, dejando en segundo plano la inclusión. - Promueve que los actores escolares se focalicen más en el entrenamiento del alumnado para el SIMCE, que en ofrecer una experiencia educativa sustantiva e integral para todo el alumnado. - Reproduce la lógica de subvención individual por niño catalogado como “diverso” (vulnerable o prioritario).

Decreto 170 (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona montos diferenciados de subvención de acuerdo a NEE, aumentando los recursos financieros otorgados de acuerdo si el alumno presentaba una NEEP o NEET. - Amplifica el uso de etiquetas y diagnósticos en las comunidades educativas (NEET y NEEP). - Promueve una mirada biomédica en el abordaje pedagógico de las necesidades educativas de cada alumno. - Refuerza la lógica individual de subvención por niño diagnosticado: instrumentalización y gestión de la diversidad para recibir la subvención. - Introduce la co-enseñanza y el trabajo en aula regular para las educadoras diferenciales.
Decreto 83 (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve desde sus discursos el modelo social y basado en derechos. - La diversificación curricular se contrapone a la estandarización que emerge como efecto de la lógica de accountability de la ley SEP.
Ley de Inclusión Escolar (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerza la lógica de subsidio por alumno marcado como prioritario o preferente. - Amplia el concepto de inclusión, más allá de la discapacidad y las NEE, pero otorga recursos como efecto de marcar a los estudiantes como “prioritarios y preferentes”.

Fuente: Elaboración propia.

Luego de identificar las interpretaciones que elaboraron las participantes, es de interés para los fines de esta investigación aproximarse al proceso de recepción y específicamente al de preparación de las educadoras respecto a la llegada de una nueva política a sus respectivas escuelas. En ambos casos estudiados, la dinámica que se producía y que fue constatada era similar, aunque presentó algunos matices de acuerdo con los contextos examinados.

En primer lugar, para el caso de María, en su establecimiento, la anticipación de la llegada de una nueva legislación se caracterizaba por ir acompañada por una serie de visitas de autoridades políticas locales, particularmente de la coordinadora de la corporación comunal de los PIE, la que en términos generales se encargaba de transmitir algunas ideas globales respecto de la política y de motivar a las educadoras a que se informaran y se prepararan para los cambios.

Ejemplificando un caso reciente de recepción de una política se puede identificar el decreto 83, del que María se refirió en los siguientes términos:

Bueno primero me enteré por las noticias y después acá siempre que va a llegar una política, comienza el movimiento como más de visitas de la coordinadora comunal, la que ya no viene solo a hacer las visitas para ver temas de informes y de evaluaciones, sino que como te dijera, viene como a hacer publicidad a los decretos. Por decirte, para el decreto 83, vino al año anterior y en el que se presentó muchas veces, y era para contarnos como cosas generales del decreto y principalmente a decirnos en qué nos favorecía y porque era importante para los niños del colegio.

En tanto, en el caso de Carmen, la recepción de las políticas se daba de manera distinta, ya que el proceso previo al de promulgación y posterior puesta en práctica de estas, ya que en este cobraba una gran importancia la mediación de la coordinadora del PIE del colegio y de la directora del establecimiento subvencionado, quienes eran las agentes que actuaban como las “traductoras” válidas de las políticas en este contexto, siguiendo la conceptualización de Ball et al. (2011).

De esta manera se refirió Carmen, también aludiendo caso del decreto 83:

La verdad, es que, entre tanta pega, como que te das cuenta tiempo antes que viene una política, a través como del copuqueo. Aquí, me acuerdo de que cuando salió el decreto 83. La coordinadora nos contó, algo muy general en una reunión de coordinación PIE y la directora nos habló de que venía una política, que iba a ser importante para la diversificación y para la escuela y para los niños. El resto, yo me enteré después por la prensa y por las conversaciones con las colegas del PIE en el aula de recursos.

En ambas narrativas presentadas con anterioridad, se dio cuenta de un proceso de preparación y recepción de la política en la escuela que comenzó para estas dos participantes por medio de informaciones provenientes de los medios de comunicación. En el caso de María, se identificó a la coordinadora comunal como un actor clave en la promoción y traducción del decreto 83. De hecho, la docente en cuestión caracterizó todo el trabajo previo de esta directiva como “publicidad”, para que la nueva política tuviera una mayor adhesión y acogida por parte de los actores educativos de su comunidad escolar, declarando esta coordinadora los supuestos beneficios del decreto y relevando el discurso que esta normativa iba beneficiar directamente a la institución educativa y colocando un énfasis especial en las bondades de esta normativa para los alumnos y la diversificación de la enseñanza. Estas acciones caracterizan y posicionan a esta coordinadora como una “emprendedora” y una “traductora” de la política de acuerdo con la conceptualización de Ball et al. (2011) en cuanto esta apoyaba y proporcionaba su propia traducción de la legislación al profesorado.

En cambio en el colegio subvencionado de Carmen, cobraban una importancia vital en la recepción de la política, la coordinadora del PIE del colegio y la directora, quienes se encargaban de transmitir las primeras informaciones respecto del decreto, aunque siempre esta información fue caracterizada como “general y poco específica” en palabras de la educadora, lo que llevaba a Carmen a informarse con mayor profundidad de la legislación en cuestión, por medio de la prensa y en conversaciones informales que se desarrollaban en el aula de recursos del PIE del establecimiento.

Otra de las temáticas que fue abordada por las educadoras María y Carmen, respecto a la recepción de las políticas, estaba vinculada con las expectativas y los imaginarios que estas

docentes construyeron en cuanto al ingreso de una nueva legislación y el impacto de estas en su trabajo pedagógico cotidiano.

De esta forma se refirieron ambas participantes, al proceso de expectación y posterior recepción de políticas, tomando como ejemplo los decretos 170 y 83, respectivamente:

Para mí, una nueva política significa más trabajo y lo digo por experiencia. Y te lo digo porque el decreto 170 y el 83, lo que hicieron fue darnos más trabajo: seguir llenando más formularios, haciendo más papeleo, y presentar evidencias para todo. Si esos archivadores que están ahí llenos de papeles, son digamos parte de lo que las políticas mandan (María).

Yo esperaba que el decreto 170, diera más importancia al trabajo de co-enseñanza y del 83, que fuera como más claro de cómo se diversificaba con el tema del DUA para todos los niños. Bueno, en parte fue así, pero igual siempre quedo con la sensación de que las políticas nos dan más trabajo y está bien, si eso va en favor de los niños. Pero como que siempre se da más énfasis en cómo aplicar bien la política, en cómo llenar los papeles y no por ejemplo, debatir la falta de reflexión sobre inclusión o si la política de verdad apoya la inclusión o es más de lo mismo (Carmen).

En los discursos expuestos con anterioridad, se puede evidenciar diferencias en cuanto a la expectativas de María, para quien las políticas traen aparejados cambios que implican generar más trabajo administrativo y de rendición de cuentas, en tanto, para Carmen, hasta cierto punto se cumplen las expectativas pero a su juicio las políticas se centran más en los aspectos operacionales (formularios, informes, entre otros) más que en la discusión y reflexión pedagógica de lo qué es la inclusión por ejemplo, siendo para las educadoras la retórica de las políticas en sus propias palabras como “más de lo mismo”.

Estos hallazgos concuerdan hasta cierto punto a los evidenciados por Fundación Chile (2013) quienes apuntan que los actores escolares se centran en el cumplimiento de los aspectos operativos de las políticas para recibir la subvención (o voucher), más que la puesta en práctica de la inclusión. En tanto, en otro estudio desarrollado a nivel nacional por Rojas, Falabella y Alarcón (2016), estas investigadoras evidenciaron una construcción de la noción de inclusión en proceso en las comunidades educativas examinadas, como también dieron cuenta de una escasa reflexión por parte de los actores educativos, respecto a lo qué es la inclusión y la importancia de esta en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la planificación de la puesta en práctica de la Ley de Inclusión Escolar (LIE).

Cambiando de tópico, respecto a la comunicación de las políticas de inclusión escolar en las escuelas, este proceso presentó similitudes, ya que fue caracterizado por las participantes como una transmisión desordenada, vertical y normativa de las legislaciones. En tanto, un matiz detectado en las instituciones educativas de María y Carmen, fueron los actores responsables de este proceso y la manera en que estas educadoras tuvieron que hacer frente a la asimilación del contenido de estas normativas. De esta manera María, ejemplificó el proceso de comunicación de las políticas en su escuela:

Cuando la política ya toca ser presentada, rara vez la presentamos nosotras, la presenta acá el director o UTP, y lo hacen por medio de un power point con 5 o 6 láminas que hablan solo de artículos y generalidades y generalmente no las hacen ellos, se las envían de la comunal y la verdad es que leen la presentación y si alguien tiene alguna duda, acá por lo menos dicen que en el verano ya vendrá una ATE a capacitarnos sobre la política. Bueno al final, cada política que entra la tenemos que estudiar y entender por nuestra cuenta, porque de la comunal tampoco vienen (María).

En los años que llevo trabajando, siempre uno como que presiente lo que se viene, pero nunca digamos uno sabe los detalles de las políticas, siempre se hablan sobre generalidades quienes traen la copucha. Y después cuando la política toca ser socializada acá en el colegio, en primera instancia la presenta la directora, pero la presenta bien general y solo como las cosas generales y después aquí cada coordinadora del PIE se hace cargo como de explicar mayores detalles y el resto es como tarea para la casa porque cada una debe estudiarse la política (Carmen).

Al profundizar respecto a la comunicación de las políticas, en el caso de María, esta mencionaba que la tarea de enseñar los contenidos de la política con un grado mayor de profundidad se realizaba por medio de una Asistencia Técnica Educativa (ATE), la que generalmente se encargaba de capacitar a las educadoras y profesores en cuanto a la legislación que necesitaba mayor nivel de comprensión y profundización por parte de éstos. Esto último es llamativo, ya que todas las participantes de las escuelas municipales y dos pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados, apuntaron a que la “traducción” y el reforzamiento de la política se tercerizaba y se dejaba en manos de privados, que en el caso de investigación correspondieron a 7 escuelas, en las que instituciones particulares como lo son las ATEs, se encargaron de capacitar a las educadoras y profesores en torno a las legislaciones, específicamente las que trataban temáticas relativas a la diversificación curricular (decreto 83).

Esta evidencia presentada, es sumamente interesante, ya que la enseñanza y la transmisión de una política pública era transferida en esta investigación desde las escuelas a entidades privadas, lo que refuerza a juicio de Ball & Youdell (2007) la privatización endógena de las instituciones públicas de educación en contextos de mercado educativo.

En contraste, en el caso de Carmen, la política era reforzada directamente por la coordinadora del PIE del establecimiento, proceso que se llevaba durante los meses de julio o enero, siendo responsabilidad de cada educadora profundizar y comprender de manera individual y de acuerdo con su interpretación los contenidos de cada política.

A modo de ejemplo se presenta el decreto 83, como una política reciente y de difícil operacionalización de acuerdo con las participantes de esta investigación:

Mira, lo que pasó con el decreto 83, fue también lo que pasó con el 170. Como siempre no hay tiempo en los consejos, ni en la comunal, parece que no hay especialistas, nos hicieron una capacitación en enero, la ATE que tiene convenio con la corporación y vino a alguien a hablar sobre los principios y todo lo de la inclusión, pero siempre lo mismo, con poco detalle, poca profundización, sin ejemplos concretos. Entonces, te quedas con la sensación que te vinieron a decir algo que ya sabías y que tienes que hacerte cargo tu sola de aprender cómo se aplica el decreto (María).

Bueno, aquí fue la coordinadora la que le dio como un poco más de profundidad al tema del decreto 83, ya que pucha, teníamos muchas dudas, porque lo teórico estaba más bien claro, pero como lo operacional, como la bajada, no la teníamos muy clara y después de la capacitación en vacaciones de invierno nos quedó como un poco más claro, porque tampoco la coordinadora tenía mucha idea de cómo aplicarla a lenguaje o a matemáticas a distintos cursos, entonces, igual nos dimos varias vueltas como en lo teórico, pero poco hicimos en lo práctico que era lo que nos interesaba y era lo que nos estaban pidiendo en ese momento (Carmen).

Estos discursos son concordantes con los mencionados por las educadoras entrevistadas en la primera fase, quienes manifestaron que la comunicación de las legislaciones se llevaba a cabo por algún directivo (que no estaba relacionado directamente con el PIE) y que esta transmisión se caracterizaba por ser vertical, en la que solo se refería a temas generales de las políticas y en caso de que la legislación requiriera de mayor profundización para su posterior puesta en práctica, la responsabilidad recaía en un tercero (ATE, fundación o sostenedor) quien tendía a reproducir el mismo esquema de transmisión y finalmente eran las mismas participantes las que sugirieron que son las que debían aprender los contenidos de las legislaciones.

Además, se detectó que, en este proceso de comunicación, en algunos casos fueron los mismos directivos, los que emitían juicios de valor en torno a los contenidos de las legislaciones, más que centrarse en la comunicación y transmisión a la comunidad escolar de los contenidos de las normativas. Uno de los ejemplos más claros de una traducción orientada por la adhesión a una ideología determinada de uno de los directivos, la narró una de las participantes:

Te doy un ejemplo que más hizo mucho ruido. Cuando se presentó la Ley de Inclusión acá en la escuela, la presentó en un consejo el director, que es también, el sostenedor y fue de verdad súper, cómo te dijera vergonzoso. Una, porque no tenía idea de la ley y de lo que es la inclusión y la otra, es que comenzó a hablar mal sobre la ley, porque según él, al colegio iba a entrar un montón de niños que no iban a echar a perder el colegio, que no se podía seleccionar y eso iba a bajar el rendimiento de todos los niños y después empezó a hablar sobre que el gobierno no piensa bien las cosas y que iba a perjudicar a todos los colegios particulares subvencionados y al fin, ni habló sobre de lo que se trataba la política, sino que de su propia versión de la política y eso es grave, porque los profes de básica que no saben de estos temas, se van a quedar con lo que dijo el director (Educadora 5, colegio subvencionado).

En la narrativa expuesta, existen dos nudos críticos que relevar y que fueron característicos en los discursos de todas las participantes. El primero de ellos, refiere a que las educadoras hicieron mención con frecuencia la falta de expertiz y de idoneidad de los actores que comunicaban las políticas en las escuelas, aludiendo frecuentemente “a la falta de conocimientos sobre la inclusión”, o al “desconocimiento” de estos directivos respecto de esta temática, lo que es un hallazgo que difiere de los que se han realizado en la investigación del policy enactment en profesores de educación primaria y secundaria en los que los docentes en general, ya que se ha evidenciado que estos desconocen los contenidos de las políticas y no sugieren, ni critican en la mayoría de los casos, que quienes las transmiten no sean “expertos” o que no dominen totalmente los contenidos de las políticas, tal y como se ha apreciado en estudios en el Reino Unido (véase, Ball et al., 2011; Perryman, et al., 2017).

El segundo nudo detectado en la cita expuesta es una temática que fue rastreada y constada con frecuencia en los discursos de las participantes y que se relaciona con una “interpretación” de las políticas siguiendo la adhesión ideológica de los directivos/sostenedores de cada establecimiento. En este sentido, las educadoras sugieren que además de no conocer las temáticas relativas a la inclusión como tal, los directivos aprovechaban de emitir juicios de valor propios sobre las políticas en cuestión (como por ejemplo la LIE), lo que para las docentes era considerado como “grave”, ya que se tergiversaban los contenidos de las legislaciones.

En términos, de las *policy positions* propuestas por Ball et al., (2011), las participantes de esta investigación actuarían como críticas respecto del proceso de recepción y comunicación de las políticas, vigilantes de la forma de transmisión y del contenido de estas. En tanto, los docentes en general operarían como receptores de las políticas de acuerdo con los hallazgos de este estudio, ya que estarían consumiendo y reproduciendo las interpretaciones producidas por los “traductores oficiales” de las legislaciones en las escuelas examinadas: los directivos.

Retornando a la interpretación y la producción de juicios de valor en torno a la política, esta no solo se concentró en los establecimientos particulares subvencionados, sino que también en los municipales. En el caso de María, esta afirmó que, de acuerdo con la afinidad de las autoridades comunales con el gobierno, la comunicación de la política variaba. Es el caso de la LIE, la que fue comunicada de manera muy “optimista” de acuerdo con esta educadora:

Bueno acá, cuando en el consejo se presentó la Ley de Inclusión se hizo con bombos y platillos. El director junto con la coordinadora del PIE, lo presentaron juntos y la coordinadora le hizo mucha publicidad y dejó esa vez que esta era una de las políticas más importantes en este último tiempo en lo que era la inclusión y que el gobierno había puesto mucha fuerza y energía para que todos los niños recibieran educación de calidad y inclusiva. Entonces, fue como un anuncio muy optimista, por que el alcalde es del partido del gobierno.

Siguiendo los lineamientos que proponen Ball et al. (2011) en cuanto al *policy enactment*, los actores educativos encargados de la comunicación y de la interpretación de las políticas en las instituciones escolares, actúan en algunos casos como se ha evidenciado en esta investigación como “emprendedores” de las legislaciones relacionadas con la inclusión, resaltando sus contenidos positivos y relevando su importancia, como es el caso de la coordinadora municipal en la escuela Los Mayos. En cambio, en otros casos operan como “críticos” de las legislaciones, resaltando todos aquellos puntos en los que potencialmente no se verían favorecidos por las políticas, tal y como se dio en el caso del director de la escuela particular subvencionada. Tal y como las participantes lo detectaron, los actores que comunicaban las legislaciones en las escuelas, las “interpretaban” y transmitían esta versión al profesorado y en algunos casos las informaban acuerdo a su adhesión o afinidad ideológica a los principios que estas promovían o en base a su (des)conocimiento de los contenidos de estas.

En este sentido, lo que tensionaba y preocupaba a las educadoras, es que los intérpretes oficiales de las políticas realizaban una traducción de estas, de acuerdo con sus propios juicios, a su ideología y al (des)conocimiento de las temáticas propias de la inclusión. Por tanto, las participantes sugerían una comunicación distorsionada y muy poco informada de los contenidos efectivos de las legislaciones. La principal tensión de las educadoras es que los demás actores

escolares se quedarán solo con la “versión oficial” comunicada por los directivos/sostenedores y que por tanto reprodujeran estos discursos en sus respectivas instituciones educativas y que posteriormente estos discursos fueran traducidos a través de prácticas pedagógicas en las aulas.

6.2 La paradójica y compleja puesta en práctica de las políticas: los casos del decreto 83 y la co-enseñanza.

La primera temática que abordar emergió de los discursos de las educadoras, las que sugirieron el alto grado de complejidad, incertidumbre e inseguridad que les producía el poner en práctica las políticas de inclusión escolar, relevando una legislación de reciente enactación: el decreto 83 (2015). Esta legislación, las desafió desde su recepción, posterior comunicación y principalmente su puesta en práctica, en sus respectivas escuelas.

Al respecto, tanto María como Carmen, concordaron que este proceso fue complejo y caracterizado por la incertidumbre, ya que de acuerdo a sus discursos, aprenderse las políticas no bastaba para lograr realizar la puesta en práctica de estas legislaciones y por consecuencia, ambas las enactaban de acuerdo con su propia lectura o interpretación y criterio profesional, considerando estas educadoras que sus prácticas eran las que esperaban estas legislaciones, sin tener la certeza en algunos casos si es que se estaban materializando estas normativas de manera “correcta”.

De esta manera, ambos casos de estudio se refirieron a cómo comenzaron a poner en práctica el decreto 83, en sus respectivos contextos de desempeño:

Al principio con el decreto 83, pasaba que teníamos claros como los lineamientos generales y sus principios, pero de la comunal, nos exigieron empezar a hacer una bajada de la política al aula. Eso, tenía que ver con planificar de acuerdo al DUA, evaluar y hacer las clases con los profes de diferentes asignaturas de acuerdo al DUA. Pero, teníamos mucha inseguridad, porque siendo sinceras comenzamos a tantear cómo se podía aplicar en lenguaje y matemática en 1° y 2° básico, pero siempre con el temor y la duda de que si lo estabas haciendo bien o mal (María).

Bueno, el tema del decreto 83, todavía nos complica la existencia, porque sabemos mucho de lo teórico y poco de lo práctico, entonces lo aplicamos como nosotras creemos que se aplica. No hay una guía o no hay orientaciones de cómo llevar esto a la sala de clases en las distintas asignaturas. Ahora igual hemos ido probando, pero con ese temor o esa inseguridad si de verdad se aplicará igual en todas las asignaturas o de verdad hay que hacer adecuaciones para cada una. El tema como de fondo es que nadie te acompaña o te orienta del MINEDUC como para ver si vas por buen camino o la estás embarrando (Carmen).

Esta forma de poner en práctica este decreto, tal y como narraban los casos de estudio, fue caracterizado por ser un proceso complejo en los términos de desconocer el cómo enactar esta política en diversas asignaturas y además con distintos cursos. Lo más relevante en términos de esta investigación fue detectar y documentar, la sensación de incertidumbre, de una docente “especialista” que se tensionaba al no saber con certeza, si estaba enactando la política de “manera correcta” en el aula.

Este hallazgo concuerda con investigaciones que se han desarrollado en Chile, en cuanto a la sensación de inseguridad e incertidumbre al poner en práctica una política en los docentes que ejercen en educación básica y media, dados los altos contenidos prescriptivos y las sanciones que estas normativas traen aparejadas, las que producen temor en el profesorado ante una “incorrecta implementación” de sus mandatos (véase, Acuña, et al. 2014; Assaél et al., 2014; Rojas y Leyton, 2014).

A modo de ejemplo de lo aseverado con anterioridad, se presenta el siguiente episodio observado en una reunión de coordinación del PIE en la escuela en Los Mayos:

Coordinador del PIE: ¿Y cómo están aplicando el decreto 83?

Educadora diferencial 2: Como se ha podido no más. Tratamos de que los profes hagan ciertas adecuaciones tanto en las planificaciones como en las evaluaciones, pero lo que más cuesta es cómo hacer la bajada a cada una de las asignaturas y eso nos complica, porque de contenidos de lenguaje y matemática, no nos manejamos mucho. Y además tuvimos una capacitación de una ATE hace un tiempo y nos hablaron de los principios, pero es lo mismo que leerte el PPT que presentaron en el consejo de profes.

Coordinador del PIE: ¿Y no tienen como una pauta para evaluar cómo se está implementado el decreto en cada curso? Porque en el colegio donde trabajaba hicimos una pauta para evaluar si se estaba aplicando bien el decreto en la sala de clases.

Educadora María: Estaría bueno que nos la compartieras. Porque aquí estamos tratando de que el decreto se aplique, pero nosotras no estamos seguras si lo estamos haciendo bien o mal, o sea más o menos sabemos que lo hacemos bien, pero igual estamos inseguras. Entonces, no sé si será tiempo de evaluar con una pauta de cómo se implementa el decreto. ¿Esa pauta la enviaron del ministerio o la hicieron uds. en base al decreto o de dónde la sacaron?

Coordinador del PIE: la verdad es que esta pauta la armó una ATE, y nosotros no tuvimos mucho que hacer más que aplicarla. Y lo que evalúa son los principios en general y no evalúa si se aplica bien o mal en cada asignatura. Entonces, tampoco estoy tan de acuerdo con la pauta. Pero propongo que en base a esta pauta nosotros armemos otra.

(Nota de campo, 30 de mayo de 2018).

El ejemplo expuesto con anterioridad concuerda con las observaciones realizadas en el colegio Saint Laureles en el que se desempeñaba Carmen, establecimiento en el que se constató en un consejo de coordinación del PIE, una conversación respecto de cómo están poniendo en práctica el decreto 83, en primer ciclo de enseñanza básica, aunque con la distinción que estas educadoras hacen alusión a que no existe un acompañamiento de una entidad exterior y por tanto, mencionaron estar a la deriva y que estarían enacting la política de acuerdo a sus propias interpretaciones. De esta manera se constató lo mencionado con anterioridad:

Coordinadora del PIE: Bien chiquillas, tenemos que hacernos cargo de la aplicación del 83 y de la bajada del decreto. Ahora sé, que lo hemos estado aplicando como a la nuestra, pero no queda otra. Yo me manejo más en lenguaje y puedo ayudar a hacer esa bajada, pero también pasa porque no hemos tenido una buena inducción y se supone que iba a venir la coordinadora comunal, pero ya sabemos que la señora brilla por su ausencia. ¿Y a Uds. como les ha ido?

Carmen: En mi caso, no sé muy bien cómo ayudarlas (*a las profesoras de aula*) de manera precisa a enseñarles con DUA las fracciones o ya están viendo cuestiones como de álgebra y las profes creen que lo que yo les digo, es ley y lo hacen no más. Ahora, yo no les digo, que todavía no sé bien cómo hacer una bajada como correcta. Entonces, hago casi lo mismo que antes, les doy sugerencias de cómo usar otros materiales, más material audiovisual, más formas de evaluar, pero nada todavía de cómo eso llevarlo clase a clase o para una unidad didáctica, estamos a años luz de eso.

Coordinadora del PIE: Bueno, lo último que me llegó de parte de la coordinadora municipal, es que ya a estas alturas tenemos que crear un instrumento de evaluación cómo para saber cómo va la aplicación del 83, y la verdad es que no tengo idea de cómo armar una pauta o una rúbrica para evaluar esto. Entonces, no sé si seguir insistiendo que vengan a darnos más orientaciones, o a capacitarnos o darle no más con una rúbrica hecha de acuerdo a cómo nosotros estamos haciendo las cosas, aunque eso me da miedo, porque demás que nos llega un reto.

(Nota de campo, 05 septiembre de 2018).

En los episodios presentados y específicamente en el caso de María, se logró identificar una permanente sensación de inseguridad de estar poniendo en práctica la política en cuestión, y ante las urgencias de la institución educativa, se enacta la normativa de acuerdo con como “se cree” que esta se operacionaliza, esto aunado al temor de estar equivocándose, lo que traería como consecuencia una eventual sanción. Es relevante además para la escuela Los Mayos, destacar el rol de privados como las ATEs, quienes son los encargados en esta institución municipal de generar la traducción “oficial” de la legislación y al mismo tiempo de crear instrumentos (rúbricas, pautas, escalas de apreciación, entre otros) que permitieran identificar la “in/correcta aplicación” del decreto 83 por parte de los actores de esta comunidad escolar.

Otra de las aristas de interés para esta investigación, fue detectar la presión continua por construir instrumentos para la evaluación de la puesta en práctica de la política, siendo que en ambos contextos esta legislación recién comenzaba a enactarse. En ambos casos, explícitamente desde las respectivas autoridades comunales se estaba solicitando una evaluación de la política, en escenarios en los que los propios actores que debían materializar la legislación en cuestión estaban tensionados por la inseguridad y la incertidumbre de estar enactándola de forma “incorrecta”.

La perspectiva identificada con anterioridad está vinculada con un enfoque de la implementación de las políticas educativas, proveniente de la tradición positivista/racionalista de la producción de políticas, tal y como lo ha planteado Roth (2006), enfoque de investigación en el que es de interés evaluar la implementación de las legislaciones, construyendo para ello una serie de instrumentos que arrojen alguna medida cuantitativa de la eficacia de esta operacionalización.

Precisamente teniendo en cuenta los hallazgos presentados, se puede evidenciar como esta perspectiva respecto de las políticas, había permeado los discursos y las prácticas de los actores educativos de los contextos examinados, los que son interpelados ellos mismos a construir pautas o rúbricas para medir si la política cumple o no con los propósitos declarados en cuanto a inclusión. Lo anterior, es interesante para este estudio, el que, por contraste, busca precisamente comprender en profundidad la operación de la política en “escuelas reales” y las dinámicas micropolíticas que se producen dentro de estas, en los términos en que Ball (2006) lo conceptualiza, se busca abrir la “caja negra” de la operación de las legislaciones dentro de las instituciones educativas.

Considerando los hallazgos detectados con anterioridad, llama la atención que estas educadoras sugirieron que les falta preparación para poder comprender y operacionalizar el decreto en cuestión en el aula y en las diversas asignaturas, tal y como lo proponen los lineamientos de esta política. Del mismo modo, estas participantes manifestaron una falta de capacitación de parte de las autoridades locales y un abandono de parte de estas, en el proceso de “bajada de la política al aula”, lo que denota una sensación de pérdida de la autonomía profesional y de temor al poner en práctica esta legislación. Junto con ello, se identificó el miedo de no tener claridad de cómo construir un instrumento para medir o identificar si están materializando “in/correctamente” el decreto en sus escuelas.

En términos teóricos, desde la conceptualización foucaultiana, Deleuze (2012) caracterizaría a este régimen de permanente vigilancia y de incertidumbre ante las sanciones que producirían las legislaciones, como la sociedad del “control” en las que los sujetos son construidos y coaptados a distancia, en base a la operación de instrumentos de evaluación, como el accountability por mencionar uno de ellos.

Otra arista que relevar en la puesta en práctica de los decretos 170 y 83 respectivamente, se evidenció en las sesiones de co-enseñanza, específicamente en el trabajo colaborativo, en el que tanto María como Carmen, trabajaban con docentes de aula y se debatió en torno al tema de la diversificación curricular que propone el decreto 83 de manera específica. A continuación, se presenta el siguiente episodio:

Profesora de matemáticas (dirigiéndose a María): Ya, hoy tenemos que ver el tema de las potencias. Bajé unos videos de youtube para mostrárselos y también les voy a mostrar unos PPT para que puedan visualizar mejor el tema de las potencias y después tienen que hacer una guía grupal.

María: Bueno, ahí estaríamos cumpliendo con las diversas formas de representación. ¿Pero no me calza el tema de la guía? Porque estaría como los diversos medios de expresión. Pero bueno, creo que estamos cumpliendo con el mínimo del decreto.

Profesora de Matemáticas: Pero, para lo que yo hacía antes, esto es totalmente nuevo y es más que el mínimo para mí representa un cambio grande. Entonces, no entiendo el tema del mínimo, Porque, ¿Cómo sería una clase de matemáticas con DUA?

María: Bueno sería, que cumpliera con todos los principios. Pero la verdad es que no tengo claro todavía de cómo se haría para matemáticas y para cada contenido. Además, esto lo estamos aplicando en primer ciclo y aún no sabemos así con certeza si lo estamos haciendo como suponemos que la política quiere.

(Nota de campo, 25 de abril de 2018).

En esta conversación antes de iniciar la clase de matemáticas, se reflejan los intentos que realizaban en uno de los momentos de la co-enseñanza (co-planificación) estas dos docentes al implementar una clase que cumpliera con los mandatos del decreto 83 en términos de diversificación curricular. En este episodio, María, planteó que aún no está segura si efectivamente se está poniendo en práctica la política de la forma “correcta” y cumpliendo “con los mínimos” con lo que se espera de ella en términos del aporte en cada asignatura para lograr diversificar la enseñanza para cada uno de los alumnos. Adicionalmente, se releva la transparencia de la educadora que siendo posicionada en esta comunidad escolar como un “especialista”, esta declaró que no tiene total certeza si estaba enacting la política de manera “correcta” ante una profesora de aula, con quienes con frecuencia en esta investigación manifestaron disputas del saber-poder y del espacio en el aula regular.

En tanto, en el caso de Carmen, en el colegio Saint Laureles, en una hora de colaboración docente que se llevó a cabo en el CRA (Centro de Recursos de Aprendizaje), la educadora con total certeza proponía a la profesora jefe del 3° año básico, recomendaciones para aplicar el decreto 83, en términos de implementar una de las estrategias de diversificación curricular denominado DUA.

Profesora: Ya, entonces me sugieres que para la clase de mañana pueda comenzar el tema de la carta y del e-mail, mostrando un video que dijiste que tienes y llevando unos sobres de carta para que los niños en una hoja de oficio escriban una carta a un amigo o compañero. ¿Es eso? Por lo menos eso leí cuando me enviaste la retroalimentación de la clase. Bueno, igual es harto material, yo antes hacía que copiaran una carta en el cuaderno no más.

Carmen: es que de eso se trata el tema del decreto 83, que diversifiquemos los diversos medios de representación y después de expresión de los aprendizajes. Y Ud. tiene que empezar a familiarizarse con este tipo de clases, para que todos los niños aprendan.

Profesora: Ya, entonces con esto estaríamos cumpliendo con el DUA y todo eso. Porque en el consejo cuando presentaron este tema no lo entendía muy bien, y no lo he estudiado por temas de tiempo. ¿Entonces lo que haríamos sería una clase con DUA?

Carmen: ¡Claro! Estaríamos cumpliendo con una clase que se preocupa de que por diversos medios los niños aprendan y que después puedan expresar su conocimiento y después ud. ve cómo evalúa la unidad.

(Nota de campo, 16 octubre de 2018).

En este episodio, se presenció que la educadora transmitió seguridad en cuanto a la puesta en práctica de una de las orientaciones pedagógicas que propone el decreto 83: la diversificación curricular por medio del DUA. En contraste con el caso de María, Carmen, aseguraba a la profesora de aula estar cumpliendo a cabalidad con los mandatos que la política propone en cuanto a la diversificación de la enseñanza en la sala de clases regular.

Al ser consultada con posterioridad en una entrevista respecto a este episodio, Carmen, señaló que tuvo que aparentar tener el control y conocimiento total del DUA y su aplicación ante la profesora de aula, ya que éstas generalmente trataban de “despojarles” de su saber-poder como especialistas en temáticas sobre inclusión escolar. Asimismo, esta participante señaló que esta era una forma de legitimarse como co-enseñante dentro de la sala de clases. De esta forma lo enunció:

La verdad, es que tenía que estar segura de lo que decía, aunque la verdad, no estamos seguras si lo estamos haciendo bien o no. Pero ante estas profes jefes, hay que estar seguras de lo que uno dice, sino te pasan a llevar, ya que en la sala de clases te tratan como auxiliar y además cuando quieren toman en cuenta tus sugerencias, entonces no podía reflejar inseguridad con este tema o peor quedaba delante de ella (Carmen).

En un caso de puesta en práctica de una misma política se pueden visibilizar las inseguridades, las incertidumbres y las tensiones que le producían las demandas de en este caso del decreto 83, tanto en su operacionalización en el aula regular, como también en la interacción con los docentes de aula, en tareas de co-enseñanza.

Como se evidenció en los hallazgos anteriores, en la puesta en práctica de la diversificación curricular y de la co-enseñanza, estas generaron en las participantes un posicionamiento dual: por una parte se situaron como especialistas en las temáticas re-afirmado su saber-poder y aparentando un total dominio de los contenidos y de la enactación de las políticas y por otro lado, una sensación permanente de inseguridad y de incertidumbre, la que en algunos casos la transmitían y compartían con los profesores de aula.

Otra de las tensiones que fueron evidenciadas en las respectivas instituciones educativas de María y Carmen, en torno a la puesta en práctica de la co-enseñanza, fueron las relaciones de poder asimétricas en el aula regular. Específicamente, María, en su contexto de desempeño vivenció con los profesores varones situaciones de asimetría de poder al interior del aula regular. De hecho, esta educadora en repetidas ocasiones fue excluida y objeto de violencia simbólica por parte de los docentes varones de esta escuela.

Una muestra de lo aseverado con anterioridad se produjo durante una sesión de lenguaje y comunicación en el 7° año básico, instancia en la que el docente despojó del saber-poder y de la autoridad pedagógica a la educadora María, en presencia de los alumnos de este curso:

Mientras el profesor de Lenguaje abre la presentación en formato PPT para proyectarla, le indica con el dedo (sin hablar) a la educadora diferencial, la parte de atrás de la sala.

La educadora diferencial se acerca a hablar con él, pero este no emite ninguna palabra y le indica a esta, la parte de atrás de la sala de clases nuevamente con el dedo.

La educadora diferencial, se traslada al final de la sala de clases al lado donde estaba sentado el investigador. Habla con dos niños pertenecientes al PIE y les dice que se sienten junto a ella. Los alumnos asienten e inmediatamente se acercan a ella.

El profesor de lenguaje sigue impartiendo la clase al resto del curso y la educadora diferencial, abre una carpeta en la que llevaba unas guías preparadas para estos dos alumnos.

(Nota de campo, 02 de mayo de 2018).

Este episodio ilustra la mayoría de las interacciones en el marco de la puesta en práctica de la co-enseñanza que vivenciaba María, específicamente con los profesores varones del establecimiento, quienes de manera recurrente excluían a la educadora, y la situaban en un rincón del aula regular junto a los alumnos pertenecientes al PIE. A esta docente, no se le permitiría intervenir, ni hablar dentro de la clase, por tanto, ni siquiera actuaba como una ayudante para todo el curso, sino que se circunscribía a trabajar solo con los educandos del PIE, sin desarrollar un trabajo de co-enseñanza con el docente. De hecho, la educadora en cuestión trabajaba usualmente con otros contenidos y materiales didácticos con el alumnado del PIE, sin que estos tuvieran relación con los que impartía el profesor Juan en las clases de Lenguaje y Comunicación.

Otra de las situaciones observadas, que reflejó la disputa de poder dentro del aula regular en situaciones en las que se intentaba llevar a cabo la co-enseñanza, se produjo al terminar una clase de Lenguaje, cuando la jefa de UTP ingresó al aula (ya sin alumnos), lugar en donde se sostuvo el siguiente diálogo, en el que el profesor Juan, señaló que la educadora debería estar en el aula de recursos con “sus niños” y no el aula regular, tal y como lo pretenden las políticas más contemporáneas en materia de inclusión escolar:

Educadora María (dirigiéndose a la jefa de UTP): Es cierto, yo no soy profesora de lenguaje y quizás no tengo la capacidad para enseñar todos los contenidos de lenguaje, pero yo tengo toda la voluntad de aprender y apoyar al colega aquí con todos los niños.

Profesor Juan (dirigiéndose a la jefa de UTP): Ya, pero insisto, ella es la especialista, ella está a cargo solo de los estudiantes con problemas, ¿Por qué no es como antes donde la educadora sacaba a los niños de la sala de clases? Ahora ella igual se debe sentir incómoda al trabajar con sus niños acá en la sala.

Educadora María (dirigiéndose ahora al profesor): Mire colega, yo no me siento incómoda por trabajar con mis niños, me siento incómoda porque ud. me ningunea y ni siquiera toma en cuenta mis sugerencias para diversificar la enseñanza.

(Nota de campo, 13 de junio de 2018).

En el episodio expuesto con anterioridad, además de relevar las dificultades de poner en práctica los mandatos de las políticas, se identificó en esta instancia que el discurso de la educadora se centró en el cumplimiento de las políticas de inclusión, las que la interpelan a trabajar con todo el alumnado diversificando el currículum y la enseñanza en el aula regular. No obstante, desde la perspectiva del profesor, María debería trabajar como especialista en el aula de recursos y solo con los alumnos pertenecientes al PIE. En términos de las relaciones de poder evidenciadas en este y otros episodios, más que una disputa de autoridad y poder en esta aula, lo que se identificó fue una relación de dominación, tal y como lo teoriza Foucault (2006), por parte del docente Juan hacia la educadora en cuestión, ya que esta no podía intervenir en ninguna de las sesiones observadas con todos los estudiantes, ni siquiera para aportar con alguna consigna o instrucción, ya que fue relegada siempre a un rincón del aula y censurada por el docente Juan.

Esta dificultad que se evidenció en la puesta en práctica de la co-enseñanza entre la educadora María y el profesor Juan, también se pudo identificar en el caso de Carmen, aunque con una intensidad menor y un grado de asimetría de poder diferente, ya que si bien, Carmen afirmó que le resulta complejo desarrollar trabajo colaborativo con los docentes varones de su institución, esta situación no fue constatada durante el trabajo de campo durante el semestre de permanencia del investigador en este establecimiento.

De hecho, Carmen relató de esta manera su interacción con los profesores varones:

Una de las cosas que me complican del trabajo con la co-enseñanza es trabajar con los profesores varones del colegio. Y te lo digo, porque ellos todavía nos miran y nos ven como auxiliares de aula, como técnicos o como ayudantes. La verdad, es que no hacemos co-enseñanza, siempre nos encargamos de solo los niños del PIE y a veces para no hacerme problema con estos profesores, me traigo a todos los niños del programa al aula de recursos. Entonces, cuando uno entra a la sala como que los profesores, se sienten pasados a llevar, ya que ellos son los profesores que saben de la asignatura y tienen la autoridad. Entonces, para no generar más mala onda o discusiones, llevo y saco a los niños del PIE no más. La verdad es que la política me pide co-enseñanza, pero si los profesores no quieren ceder o aprender de nosotras, no podemos hacer más.

Como lo relató Carmen, en su contexto de desempeño, también existen dificultades para trabajar en co-enseñanza, específicamente con los profesores varones, al igual que en el caso de María. El matiz que se detectó en este segundo caso es que la intensidad con la que violencia simbólica y de género no es tan intensa como en el caso de la Escuela Los Mayos.

En síntesis, tanto en los episodios como en los diálogos que fueron evidenciados en el trabajo de campo, dan cuenta de la elaboración por parte de los profesores varones, de una mirada que instala a la educadora en un segundo plano, como una ayudante, una auxiliar de aula, que no tiene mayor injerencia en las clases, y que solo se debe restringir a trabajar con los alumnos del PIE y para el caso del profesor Juan, en específico, resultaría más conveniente que María, sacara a los niños del PIE y se los llevara al aula de recursos, ya que ella es una especialista que se encarga de educar solo a sus “niños” (alumnos del PIE). Al mismo tiempo, en estas interacciones las educadoras, se ven tensionadas ante profesores varones, que las despojan del saber-poder que portan como especialistas y las desplazan al lugar que históricamente han habitado en la escuela, que es el PIE en el aula de recursos o excluidas en un rincón al interior de las salas de clases.

Lo anteriormente presentado, representa otra arista de la complejidad de la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar, con sus lógicas y estrategias para lograr grados cada vez mayores de inclusión en términos de aprendizaje para todo el alumnado. De esta forma la co-enseñanza en los dos casos estudiados, fue uno de los componentes más conflictivos y complejos de enactar, debido a resistencias y barreras de los profesores de aula, específicamente de género masculino, que participaron de esta investigación. Por tanto, es una dimensión muy relevante considerar en las intenciones de las políticas que dos profesionales de FID distintas y con saberes y funciones históricamente diferentes, puedan trabajar en conjunto de manera espontánea, sin una preparación o una sensibilización previa a este tipo de procesos.

De hecho, la co-enseñanza que predominó en los episodios observados fue la de observación de acuerdo con la tipología producida por Friend (2010), específicamente la que desarrollaron las educadoras con las profesoras de aula. En el caso particular de María, esta no trabajó en co-enseñanza con los docentes varones en su establecimiento y en específico fue sujeto de violencia de género en la relación de poder establecida con el profesor Juan.

Estos hallazgos difieren con los obtenidos a nivel nacional por Rodríguez y Ossa (2014) y Urbina et al., (2017) quienes identificaron en sus respectivas investigaciones, que en las interacciones entre docentes de aula regular y educadores diferenciales predominaba un tipo de co-enseñanza

del tipo de apoyo y rotación de acuerdo con lo teorizado por Friend (2010), relaciones que se caracterizan por una participación en segundo plano de las educadoras dentro de la sala de clases, ya sea trabajando individualmente con alumnos o con grupos de ellos.

6.3 El entrecruzamiento de las políticas de inclusión y su puesta en práctica.

Respecto al entrecruzamiento de las lógicas de las políticas de interés para este estudio, una de las temáticas que con frecuencia se relevó desde los discursos de las educadoras y en los episodios evidenciados, se encuentran aquellos que hacen alusión directa a las “paradojas” de la inclusión en el trabajo pedagógico, o lo que las participantes identificaron como las incongruencias y contradicciones de la puesta en práctica de las legislaciones en sus respectivas escuelas.

Entre las narrativas que más destacaron y que se constataron por medio de la observación, se encuentra el entrecruzamiento de la Ley SEP y los decretos 170 y 83, respectivamente. De manera específica, las participantes manifestaron que las lógicas de rendición de cuentas a través de rendimientos esperados en la evaluación SIMCE, coartan y limitan sus posibilidades de enactar las legislaciones vinculadas con la inclusión en sus respectivas escuelas. Es así como María y Carmen, hicieron alusión a esta problemática:

Es medio complicado o si no imposible, hacer que la inclusión pueda resultar en una escuela como esta. Y no lo digo por ser pesimista, llevo años trabajando en esta escuela y se hace lo que se puede. Pero desde que empezó este tema de clasificar a las escuelas, cuando comenzó todo el tema de la ley SEP, y empezaron a presionarte por el SIMCE, esto aumentó. Y peor aún, la escuela está clasificada en recuperación o sea estamos críticos. Entonces, varias veces el tema de las horas de colaboración, de la co-enseñanza, o de diversificar las clases con los profes de aula, no importan, les cambian las planificaciones a los profes y me cambian las rutinas a mí, porque lo importante es el SIMCE. Y no puedes hacer nada, o sino amenazan a la escuela de cerrarla. Entonces este tema es una eterna contradicción en la que manda la estandarización, ahí se te olvida que todos los niños son diversos y la inclusión queda en el último lugar (María).

Creo que el tema de la ley SEP, nos complica, porque de acuerdo a eso el colegio se categoriza como de excelencia, como un colegio en el que no entra cualquiera y que le va bien en el SIMCE. Entonces, muchas veces uno tiene listo el día y de repente los directivos te dicen que tal o cual profes no puede hacer la colaboración porque están en preparación SIMCE o el mismo tema de diversificación curricular, eso no importa cuando aplican los ensayos SIMCE, eso es puro entrenamiento, lo opuesto que esperan las políticas de inclusión (Carmen).

En el caso de María, esta sugirió que la ley SEP con su lógica de accountability con altas consecuencias, focaliza a la escuela y sus actores, en la demostración de solvencia en términos de puntajes SIMCE, dada la contingencia de encontrarse “bajo amenaza” y por tanto, temáticas como la diversificación curricular, las horas de colaboración docente y la co-enseñanza, que son promovidas por los decretos 83 y 170 respectivamente y en general la inclusión y todas las iniciativas pedagógicas vinculadas con esta, se quedan relegadas “en el último lugar”.

De forma similar, en el colegio Saint Laureles, también la ley SEP es un caso de política que dificulta la puesta en práctica de los principios que promueven las legislaciones que tratan la

inclusión escolar, lo que, para Carmen, implica relevar el SIMCE y la rendición de cuentas por sobre cualquier otra tarea en el establecimiento, alterando las rutinas y el trabajo pedagógico que realizan a diario y al mismo tiempo modificando las prioridades y la agenda política del establecimiento. No obstante, a diferencia del contexto en el que se desempeña María, las razones para preparar el SIMCE y perseguir buenas performances en esta evaluación, en el colegio subvencionado, obedecen a motivos que están vinculados a la posición de la institución en el mercado educativo.

Estos discursos son concordantes con lo observado en el trabajo de campo, tanto en el caso de María y Carmen en sus contextos de desempeño. En los episodios que se expondrán a continuación, se releva que, en el trabajo cotidiano de estas educadoras en diferentes grados de intensidad, en especial en las interacciones entre las lógicas de accountability y de mercado con las de inclusión escolar.

Se dio cuenta, especialmente en este entrecruzamiento de principios, instrumentos y lógicas, que se producían y emergían contradicciones que a juicio de las participantes constituyen verdaderas “paradojas” y que, en este campo de fuerzas entre las lógicas de las políticas, en sus respectivas instituciones educativas tendía a prevalecer y legitimarse unas más que las otras, en específico los mandatos de la ley SEP y su accountability tenían mayor legitimidad. Desde la conceptualización foucaultiana, el orden discursivo que predominaba en términos de jerarquía era el de rendición de cuentas y el de la performatividad de los actores escolares.

En el caso de María específicamente, se presenció un episodio en el que la educadora, vio transformado su rol, su trabajo pedagógico cotidiano ante la urgencia de la escuela de preparar a sus alumnos para el SIMCE. Durante la clase de matemáticas en 8° básico, se produjeron los siguientes acontecimientos:

(La profesora de matemáticas y María, se encontraban a punto de iniciar una clase que ya habían planificado en conjunto, en ese momento entra la jefa de UTP a la sala de clases).

Jefa de UTP: Chiquillas, disculpen que las moleste pero vamos a tener que hacer unas modificaciones, la ATE vino ahora y les va aplicar un ensayo tipo SIMCE a los chicos y con esta prueba va a comparar como han avanzado desde marzo.

Profesora de matemáticas: Pero, ¿Cómo? ¿No iban a venir el viernes?

Jefa de UTP (dirigiéndose a la profesora de matemáticas): Si po. Pero de la comunal los mandaron ahora. Entonces, lo siento chiquillas, van a tener que cambiar la clase. Díganles a los niños que saquen lápiz y goma y que no dejen nada sobre la mesa. Y María, ¿me puede hacer un favor?

María: Sí, dígame no más (respondiendo a la jefa de UTP).

Jefa de UTP: ¿Podría llevarse a los niños del PIE a la sala del PIE?

María (dirigiéndose a la jefa de UTP): Pero, ¿No se supone que no debemos llevar niños ahí? ¿Y en qué voy a trabajar con ellos por mientras?

Jefa de UTP (respondiendo a María): Bueno, entonces lléveselos al CRA, y ud. vea que contenidos refuerza. No ve que esto la ATE lo tomará como informe de cómo han avanzado los niños desde el diagnóstico de marzo y si sacamos mal puntaje nos van a perjudicar. Ya vaya no más, mire que no quiero tener más dramas.

(Acto seguido, María llama a los 5 alumnos del PIE y se lleva al CRA del colegio donde les hace una clase de repaso usando el texto de matemáticas).

(Nota de campo, 06 de junio de 2018).

Tal y como se evidenció en el episodio anterior, en una escuela en la que debería prevalecer la inclusión, en la que de acuerdo al decreto 170, la co-enseñanza debería ponerse en práctica como una forma de trabajo colaborativo que favorezca el aprendizaje de la diversidad del alumnado y a la vez como lo propone el decreto 83, en esta aula debería predominar la diversificación curricular para todo el estudiantado, se manifestó todo lo contrario: ante la urgencia de dar cuenta de un resultado positivo en un ensayo para el SIMCE y que serviría como una evaluación para que la ATE informara los progresos de los alumnos desde el diagnóstico aplicado en marzo del mismo año (2018), este episodio reflejó que prevalece una de las lógicas que la Ley SEP instala en las escuelas: el accountability educativo con altas consecuencias, el que promueve los resultados, la estandarización de la enseñanza y la instrumentalización de la educación.

En este sentido, el mandato de la jefa de UTP a María, de llevar a los niños del PIE al aula de recursos, contradice también las normativas comunales, las que señalan que las educadoras deberían trabajar todas sus horas lectivas en el aula regular y que por tanto el aula de recursos serían empleada en exclusividad para realizar reuniones y consejos.

Sin embargo, la contradicción más evidente que se manifestó en el episodio presentado fue que la práctica pedagógica cotidiana se vio transformada, la inclusión escolar pasó a ocupar “el último lugar” predominando el accountability, de tal forma de evitar un eventual castigo, anteponiéndose al caso de que los alumnos obtengan un resultado similar o inferior al mostrado en un diagnóstico aplicado en marzo de 2018. Tal y como lo ha conceptualizado Rose (2001) los estudiantes marcados como diferentes se tornan un problema, una amenaza, en sujetos escolares insolventes, en escuelas que buscan solvencia y eficacia, en sistemas educativos en los que predominan las lógicas de mercado como lo es el caso chileno.

Un episodio distinto es el que se identificó en el caso Carmen, en el que una situación similar, la profesora jefe en conjunto con la educadora, tomaron una decisión distinta ante un ensayo para la evaluación SIMCE:

Carmen: Entonces, ¿Vamos a aplicar el ensayo y dejaremos de lado la planificación que armamos?

Profesora Jefe: No nos queda otra. Me informaron de UTP que había que hacer el ensayo, que éramos el único colegio de la congregación que no lo habíamos aplicado durante esta semana y más que nada es para dejar contentos a los de la congregación. Si igual de UTP y de dirección nos dijeron que salimos bien en el último ensayo y que no nos preocupáramos tanto.

Carmen: ¿Y yo te ayudo con mis niños, me los llevo al aula de recursos? Mira, a lo mejor es de puro metida, pero, ¿Por qué mejor, no hacemos el ensayo pregunta por pregunta en voz alta con todos los niños y lo vamos resolviendo al tiro? Que lo hagan en grupos, yo tengo unos dulces y premiamos a los ganadores.

Profesora Jefe: Ya, me parece súper bien. Los niños ya están cansados de estos ensayos y a mí me hacer perder clase. Y si lo hacemos como dices, aprovechamos de repasar en los contenidos que están más débiles. Ya hagámoslos así.

Carmen: No queda otra. Dejemos la planificación con la diversificación para la otra clase, si entre que nos preocupemos de que todos los niños aprendan bien, interesa más que rindan bien en esta cuestión de SIMCE.

(Nota de campo, 28 de septiembre de 2018).

Como se pudo apreciar en este contexto educativo, también se encontraron presentes las presiones por obtener un buen resultado en el SIMCE, y de hecho las docentes de manera consensuada tuvieron que aplicar el ensayo para esta evaluación, dejando en segundo plano una clase que habían planificado y en la que la co-enseñanza y la diversificación curricular jugaban un rol relevante. No obstante, ante los mandatos de la dirección tuvieron que aplicar el ensayo para esta prueba. El matiz detectado en este colegio es que a diferencia de la escuela Los Mayos, esta institución se encuentra clasificada por la Agencia de la Calidad, como “autónoma” o con desempeño “Medio”, por tanto, no está ante una tensión exacerbada por lograr un buen puntaje en el SIMCE, sino que más bien, se trata de un establecimiento que ha tendido a mantener o mejorar de manera sostenida sus resultados.

Para este caso, hace sentido que la profesora jefe de este curso, haya aceptado la propuesta de la educadora, ya que de acuerdo a lo planteado por los directivos, no había una urgencia o una preocupación en cuanto a los puntajes esperados por los cuartos básicos del colegio en el SIMCE. Es de este modo, que la propuesta de clase y aplicación del ensayo por parte de Carmen fue aceptada sin resistencia por parte de la docente de aula.

Si bien, en el episodio anterior tiende a predominar la lógica del accountability que instala la ley SEP en este contexto, la manera en que se entrecruzan las políticas de inclusión no colisionan con el nivel de impacto que se presentó en la escuela Los Mayos, sino que más bien, existe por parte de las docentes la posibilidad de complementar la co-enseñanza en aula regular (aplicación grupal y en voz alta del ensayo) con la estandarización que resulta de entrenar a los estudiantes para el

SIMCE, para cumplir con las metas de mejoramiento propuestas a raíz de las exigencias de la ley SEP.

Continuando con los resultados de esta investigación, se detectó una interacción entre políticas de inclusión, específicamente entre los decretos 170 (2009) y 83 (2015), respectivamente. Las participantes en sus discursos aludieron a estas legislaciones, sugiriendo que entre ellas existía una relación de oposición respecto a la noción de inclusión que promovían, a los lenguajes que introducían en el marco de los PIE y a los roles que estas normativas les demandaban en el trabajo cotidiano a las participantes.

De manera puntual, las tensiones detectadas en la puesta en práctica de estos decretos, de acuerdo con las participantes, se producía debido a que el decreto 170 promovía el uso de etiquetas diagnósticas (NEEP y NEET) y a la vez, fomentaba el trabajo burocrático centrado en la elaboración de formularios únicos, diagnósticos y otras tareas relacionadas con la construcción de evidencias. En cambio, el decreto 83, se enfocaba de acuerdo con las narrativas de las educadoras, en la diversificación curricular, en la restricción del uso de diagnósticos para nominar a los alumnos y al trabajo en el aula regular con todos los educandos.

De hecho, María, en el trabajo cotidiano mencionó en una entrevista la forma en que estas políticas interactuaban:

El tema con estos decretos es que en el trabajo del día a día te complican. Y te lo explico: mira, con el decreto 170, tengo que estar en el aula de recursos llenando formularios y revisando diagnósticos para recibir subvención y eso me quita mucho tiempo para trabajar en co-enseñanza y para estar trabajando en el aula regular con los profes y con los niños, entonces, no sé que quieren estas políticas. Bueno, el tema es que estos decretos se contradicen entre ellos, porque uno quiere como más diagnósticos y el otro es más inclusivo.

Un discurso similar es el que planteó Carmen, respecto a estos dos decretos en cuestión, ya que, para esta educadora, el decreto 170, inhibía su trabajo como una docente encargada en la inclusión y la instaba a trabajar más en el aula de recursos y a operar dentro del colegio Saint Laureles, más como una “administrativa” que como alguien encargada de la inclusión. De esta forma lo sostuvo en una de las entrevistas:

Bueno, los decretos 170 y 83 de verdad te causan mucha confusión en el trabajo aquí en la escuela, y lo digo porque se contradicen. Mira, con el decreto 170, estamos casi todo marzo llenando formularios y fichas y eso nos quita la oportunidad de estar trabajando con los niños. El tema es llenar los papeles para que la superintendencia si viene no nos castigue y pareciera que fuéramos más como administrativas que educadoras. Y bueno, tienes el decreto 83 por otro lado, que es más inclusivo porque ya no se preocupa tanto del diagnóstico o de las subvenciones, sino que, del aprendizaje, porque te pide desarrollar diversificación curricular y trabajar con los profes y alumnos.

De la misma forma una de las participantes de la fase exploratoria, en la entrevista en profundidad, consideraba a estas dos políticas como antagónicas, ya que una de ellas prescribía el trabajo que debían realizar y reducía a la inclusión al trabajo administrativo y a los diagnósticos (decreto 170). En cambio, al decreto 83 lo conceptualizaba como una legislación que estaba más “en sintonía” con la inclusión escolar. En este sentido, afirmó que ambas políticas eran contradictorias, lo que provocaba que estas incongruencias se trasladaran a sus prácticas dentro de la escuela en la que se desempeñaba.

Los decretos son políticas que de verdad son contradictorios. Por ejemplo, el decreto 170 es muy restrictivo, porque te pone mucho trabajo administrativo y eso de verdad molesta, porque las educadoras estamos para trabajar por la inclusión de los niños y no para llenar papeles. Y lo otro, es que te pide que empieces a colocar las famosas etiquetas de los transitorios y los permanentes, cuestión que considero poco inclusivo, porque ese mismo lenguaje después lo ocupan los profes, los apoderados... Pero otra cosa es el decreto 83, porque ese sí es inclusivo, porque exige que de verdad haya diversificación curricular, con el DUA y con la co-enseñanza y bueno no se limita solo a los niños PIE, sino que a todos y eso es la “verdadera inclusión” y no estar sentada en el aula de recursos llenando formularios que de verdad no tienen digamos un sentido para el aprendizaje. Pero el decreto 83, sí tiene que ver con el aprendizaje de todos y eso es inclusión.

Esta narrativa presentada la educadora coincidió con los casos de estudio, en cuanto a posicionar en la práctica al decreto 170 como una política que está más vinculada con el trabajo para producir evidencias con la finalidad de recibir la subvención correspondiente y evitar eventuales castigos, siguiendo una lógica de una rendición de cuentas o accountability de tipo burocrático, como lo plantean los investigadores, Falabella y de la Vega (2016) y a su vez indicaron que las restringía en su trabajo pedagógico cotidiano, ya que se les interpelaba a desenvolverse solo en aspectos más operativos vinculados a su profesión (formularios, diagnósticos, fichas, etc.). En contraposición, el decreto 83 sería legislación que tendría mayor vinculación con su profesión y con la inclusión, ya que este se centraría en el discurso de la educadora como una promotora del “aprendizaje” para todos los estudiantes y en la diversificación curricular, lo que a juicio de la participante responde a la “verdadera inclusión”.

En el siguiente diagrama se sintetizan las relaciones e interacciones entre las políticas en el proceso de puesta en práctica de estas por parte de las educadoras participantes de este estudio.

Figura 6: El entrecruzamiento de las políticas en el trabajo cotidiano de las educadoras.

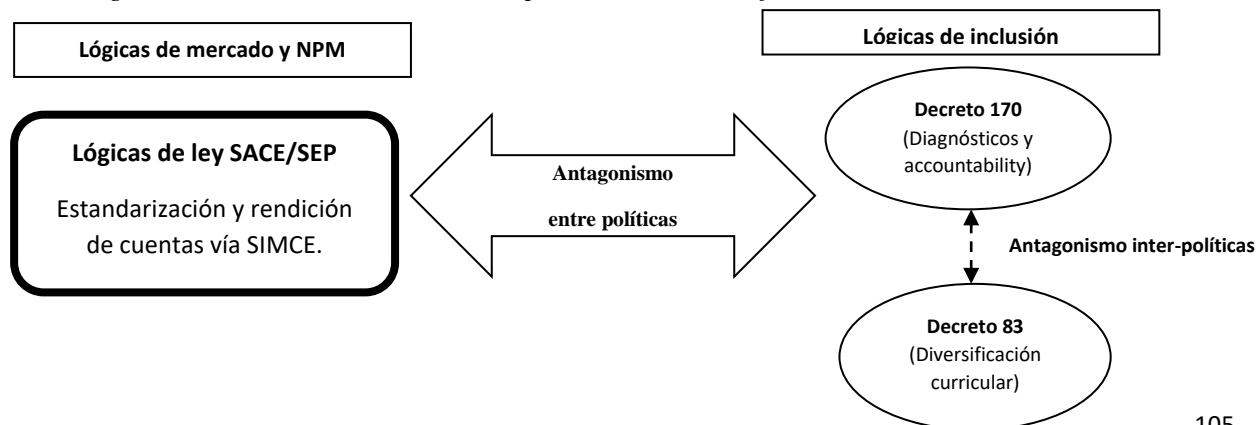


Tabla 11: Las interacciones entre las políticas en su puesta en práctica.

María	Carmen
<p>- Predomina la estandarización que transforma y modifica el trabajo pedagógico y rutinas: la rendición de cuentas es validada ante la urgencia de determinados resultados en SIMCE (escuela “En Recuperación”).</p> <p>- Relación de oposición entre las lógicas de las políticas con lógicas de mercado (SEP/SACE) e inclusión (d. 170 y 83).</p> <p>- Relación de antagonismo entre lógicas de políticas de inclusión, específicamente entre los decretos 170 y 83.</p>	<p>- Predomina la lógica de la ley SEP, altera y modifica el trabajo pedagógico a cotidiano (prevalencia de los ensayos SIMCE).</p> <p>- La estandarización predomina ante el mandato de mantener la posición de mercado como colegio clasificado como “autónomo”.</p> <p>- Relación de antagonismo entre lógicas de políticas de inclusión, específicamente entre los decretos 170 y 83.</p>

Fuente: Elaboración propia.

6.4 La puesta en práctica de las políticas en el aula de recursos.

En este subapartado, se relevarán aquellos hallazgos que están vinculados a la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar que produjeron tanto María como Carmen, en un espacio que está normado por legislaciones que proponen los mismos lineamientos, pero que sin embargo, en la manera en que ambas educadoras enactaron estas políticas difirieron tanto en el trabajo pedagógico relacionado con la co-enseñanza, como en el apoyo individualizado a educandos con alguna NEE y que pertenecían a los respectivos PIE.

En el caso de María, el aula de recursos constituía en un espacio físico en el que la mayoría del tiempo lo empleó para realizar el trabajo administrativo vinculado con la producción de informes y de material para apoyar la preparación de la enseñanza de los profesores de aula. Además, en este lugar se llevaban a cabo las reuniones semanales del PIE y también constituía la oficina en donde podían atender a los apoderados de los alumnos pertenecientes al PIE. Lo anterior, responde a que en este lugar las educadoras no podían trabajar con alumnos, dados los lineamientos de la corporación comunal, quien tomó esta decisión desde el año 2018 en adelante. De hecho, María se refirió en los siguientes términos a este espacio:

Para mí, es importante, porque aquí discutimos los temas del PIE con las colegas y el coordinador. Aunque a partir del año pasado la usamos más que nada para hacer el trabajo administrativo, el papeleo y todo eso. Hace unos dos años atrás, acá era igual el lugar donde traíamos a los niños para trabajar de manera personalizada y teníamos hartos material concreto y ocupábamos hartos este espacio. Pero desde la comunal, se instruyó que las educadoras trabajáramos todas nuestras horas de trabajo lectivo en el aula regular, y por eso es que yo no saco niños y no me los traigo para acá, tal y como tú has visto. Entonces, ahora aquí atiendo a los apoderados y hago los papeleos.

En cambio, en el caso de Carmen, el aula de recursos constituyó un espacio en el que desarrolló una parte importante de su trabajo pedagógico cotidiano y fue el lugar en donde se encargó principalmente de trabajar con los alumnos que pertenecían al PIE y que habían sido diagnosticados con una NEEP.

De esta manera es que la educadora caracterizó al aula de recursos de su establecimiento:

Bueno, acá en la escuela, desde este año se tomó la medida de trabajar solo con niños permanentes en el aula de recursos, porque antes digamos los sacábamos a todos los que fueran del programa y trabajamos con ellos aquí en esta sala. También es un espacio en donde hago el trabajo administrativo y atiendo apoderados. Pero gran parte de mi tiempo, estoy acá y el resto del tiempo en el aula regular donde aprovecho de trabajar con los niños que son transitorios.

En los discursos que fueron presentados, tanto para María como para Carmen, el aula de recursos constituyó un lugar en el que desarrollaron parte de su trabajo pedagógico cotidiano, no obstante, difieren en la forma en que ponen en práctica la política del PIE. De manera más específica hacen un uso diferenciado de esta aula, y por tanto enactan de diferente forma los decretos 170 y 83 respectivamente.

Para el caso de la escuela municipal Los Mayos, la corporación de educación mandató a que las educadoras trabajaran todas sus horas lectivas en aula regular. Esta situación contrasta con la del colegio Saint Laureles, en donde se desempeñaba Carmen, en el que la educadora podía trabajar con alumnos que fueron diagnosticados como con una NEEP, para luego en el aula regular desarrollar un trabajo pedagógico dirigido a los educandos que pertenecen al PIE, pero que fueron diagnosticados con una NEET. De hecho, se evidenció que Carmen iba a buscar a la sala de clases regular a los estudiantes que, categorizados con alguna NEEP, para luego llevárselos al aula de recursos, lugar en el que desarrollaba un apoyo pedagógico que se diferenciaba del que realizaban los estudiantes del mismo curso en el aula regular. Lo anteriormente aseverado, se pudo constatar en la siguiente observación de campo:

(La educadora sale del aula de recursos junto al investigador, y va a buscar 2 alumnos del 3° año básico. En ese momento los niños de este curso desarrollaban una clase de ciencias naturales, en la que exponían sobre animales ovíparos y vivíparos).

Una vez que ingresan al aula de recursos los estudiantes, la educadora y el investigador se presenta la siguiente situación.

Carmen: Ya niños, hoy vamos a trabajar con la caja de los animales. Vamos a meter la mano y sacar un peluche y uds. me dirán qué animal es y cuáles son sus características y después si quieren pueden jugar con los peluches.

(Los niños se sientan en unos cojines en el suelo y dejan su cuaderno y libro sobre la mesa).

Carmen: ¡Ya!, Marcelito, saque ud. primero un animalito, pero no vea adentro de la caja.
(El niño saca un elefante de peluche)

Carmen: ¡Ya! ¿Qué animal es Marcelito?

Marcelo: Es un elefante tía. Y es grande y muy peludo.

Carmen: Muy bien. Ya y ahora es importante que dibujemos al elefante y escribamos algo sobre él en el cuaderno.

(Nota de campo, 23 de agosto de 2018).

escuela Los Mayos, en el caso de Carmen, se optó por una política interna y propia de los colegios de la Congregación, que estas docentes debían trabajar en el aula de recursos solo con los niños con alguna NEEP.

Si bien, se logró identificar que Carmen, realizó un trabajo adaptado a los niños en el aula de recursos, en la mayoría de las instancias este apoyo pedagógico, distaba de las dinámicas de enseñanza - aprendizaje que se desarrollaban en el aula regular. En palabras de esta educadora, el aula de recursos y el trabajo diferenciado dirigido a los alumnos diagnosticados con alguna NEEP, era necesario y lo óptimo, dado que este estudiantado en el aula regular no iba a aprender a su ritmo y de acuerdo con sus necesidades. Es así como lo expuso la educadora en cuestión:

Mira, el trabajo que realizo con los niños permanentes es bien diferente, porque no puedo enseñar lo mismo y con el mismo nivel de exigencia que las profes de aula, porque estos niños al ser permanentes tienen que nivelarse en habilidades cognitivas de base, entonces, no puedo pretender que una niña Asperger y un niño Down, aprendan lo mismo que sus compañeros. Además, en la sala de clases, la profesora no está preparada para enseñar a 35 niños con diferentes necesidades y más aun, si son permanentes, estos niños van a quedar perdidos siempre.

La educadora, en esta narrativa dio cuenta de la necesidad de contar con un espacio diferenciado dentro de la escuela para apoyar de manera individual y adaptada a los alumnos que a su juicio deben nivelarse respecto a sus compañeros en habilidades cognitivas básicas. Al mismo, tiempo se refirió a los estudiantes con alguna NEEP como aquellos que por su “déficit” no podrán lograr desarrollar procesos de aprendizajes al mismo nivel que los demás educandos en el aula regular. En este sentido, justificó la existencia de este espacio en la institución educativa y argumentó, además, que la profesora de aula y su forma de enseñanza no estaban diseñadas para atender a todas las necesidades de educativas del alumnado, que es lo que precisamente busca promover e instalar el decreto 83 en el aula regular.

En síntesis, las diversas formas de hacer y poner en práctica las políticas en el aula de recursos, se ve mediada por el significado que le atribuyen las educadoras, pero también a las maneras particulares en que en diversos contextos se enactan las legislaciones: para el caso de María, por mandato de una política comunal, este espacio estaba normado y se tomó la decisión de no trabajar con alumnos de manera individualizada en este lugar, por ende, esta docente empleaba este sitio para desarrollar su trabajo pedagógico vinculado con la producción de evidencias vía trabajo administrativo y para atender a los apoderados de su escuela y efectuar reuniones con el equipo PIE de esta institución.

En tanto, para el caso de Carmen, se observó que también el aula de recursos constituía un lugar para realizar trabajo administrativo y para las reuniones del equipo del PIE. No obstante, siguiendo los lineamientos del decreto 170, esta docente cumplía con un total de 24 horas de trabajo en la sala de clases regular y a diferencia de María, esta podía trabajar con niños en el aula de recursos, específicamente con aquellos estudiantes con NEEP. Esta manera de enactar la

política del PIE, fue tomada como institución educativa (y en los colegios de la Congregación) y responde a una interpretación que difiere del contexto de María, en el que se mandataba que la educadora solo trabajara con alumnos en el aula regular (fueran estos del PIE o no).

En la tabla comparativa que sigue se presentan, las formas en que las educadoras enactaban las políticas en el aula de recursos.

Tabla 12: El aula de recursos como espacio de puesta en práctica de las políticas.

Dimensiones/casos	María	Carmen
Significado atribuido al aula de recursos.	- Espacio relevante para el trabajo pedagógico vinculado a la toma de decisiones sobre el apoyo de aula y para temas administrativos.	- Espacio relevante para el desarrollo de trabajo con niños diagnosticados con alguna NEEP. - Lugar de autonomía profesional para aplicar su criterio en el caso de trabajar con niños del PIE.
Trabajo con alumnos del PIE (aula de recursos).	No se realiza trabajo individualizado con niños con NEE.	Solo se trabaja con niños con alguna NEEP. Este apoyo pedagógico difería al que realizan sus pares en el aula regular.
Facilitadores y barreras instituciones para la puesta en práctica de las políticas.	- Ante mandato de la corporación comunal no se trabaja en aula de recursos con niños del PIE.	- Escuela en donde la Congregación sostenedora adoptó la política de trabajar con niños con NEEP en aula de recursos y con NEET en aula regular.

Fuente: Elaboración propia.

En términos de la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar por parte de las educadoras en el aula de recursos, se identifica un uso diferenciado de este espacio, el que por mediación de normativas locales (comunales en un caso y en el otro de la Congregación), mandataban a las participantes a realizar un trabajo diferenciado en este espacio.

Considerando que desde la teoría y de las políticas de inclusión más contemporáneas promulgadas en Chile (decreto 83 y LIE), en ambas se promueve un discurso que enfatiza un modelo de inclusión centrado en todo el alumnado en el aula regular principalmente y en casos excepcionales en otros espacios (aula de recursos) siguiendo un modelo de igualdad de oportunidades de aprendizaje (Echeita, 2013; Palacios, 2017). No obstante, en los casos de estudio se evidenció una puesta en práctica diferenciada, mediada por diversas normativas locales.

De acuerdo con lo evidenciado en esta investigación, el modelo de inclusión más próximo al planteado con anterioridad es el que se desarrollaba en la escuela Los Mayos (municipal) en el que la educadora desplegaba su trabajo pedagógico con todos los alumnos en el aula regular, sin construir diferencias entre niños del PIE y los que no lo eran, como también permitía a todos los estudiantes participar de las mismas clases, sin ser excluidos y enviados al aula de recursos.

No obstante, también es relevante considerar tal y como lo planteaba la educadora Carmen, que, en algunos casos, se requiere de un espacio personalizado y adaptado para trabajar con alumnos que requieren de mayores adaptaciones para el desarrollo de aprendizajes. En este sentido el aula de recursos se torna relevante, para el trabajo no solo con el alumnado diagnosticado con NEEP, sino que todos aquellos que no están en el PIE (por cupo) y requieren de un trabajo más individualizado (migrantes que no hablan español, niños con problemas relacionales y comunicacionales, con alguna condición de salud específica, entre otras).

Por último, en cuanto a la puesta en práctica de las políticas en el aula de recursos, es de sumo interés recalcar que este espacio de desempeño profesional fue relevado por las participantes como un lugar de autonomía profesional para la toma de decisiones, pero también para el desarrollo de labores administrativas. A su vez, en el siguiente capítulo se relevará a este sitio como un lugar en que las educadoras despliegan y ejercen resistencia a las lógicas de mercado y de NPM, ya sea de manera colectiva o individual.

7. PRÁCTICAS DE ESTANDARIZACIÓN Y EXCLUSIÓN EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE LAS EDUCADORAS.

En esta sección se expondrán aquellos discursos que hacen alusión a las diversas tensiones que las educadoras señalaron como significativas y que están vinculadas a las múltiples formas en que debieron participar por un lado en el trabajo relacionado con la normalización de alumnos (en términos foucaultianos), en el marco de lógicas que buscan que estos educandos sean preparados en función de la evaluación SIMCE y por otro lado, a la exclusión a través de mecanismos como la derivación de estudiantes pertenecientes a los respectivos PIE a escuelas de educación especial.

7.1 Entre la inclusión y la normalización: prácticas de estandarización de alumnos en el trabajo pedagógico de las educadoras.

Es en las escuelas, los escenarios en donde se evidenció que las educadoras en la puesta en práctica de las políticas de inclusión se enfrentaron también a legislaciones que están orientadas y guiadas por otras lógicas como las de mercado educativo y las de accountability (presentes en la Ley SEP y en el decreto 170, por ejemplo).

Es en este cruce de lógicas, de accountability y las de inclusión escolar, que el generar un trabajo pedagógico diversificado para todos los alumnos se torna en un desafío y en una tensión permanente en el rol y las funciones de estas docentes. De la misma forma, en esta interacción de políticas, se ven afectadas las labores que han desarrollado históricamente las participantes de esta investigación.

A modo de ejemplo, María, se refirió a la interacción entre las lógicas de inclusión y las de rendición de cuentas materializadas por medio de la evaluación SIMCE en su contexto de desempeño, en una de las bitácoras que elaboró:

Existen días en los que me siento muy agobiada y a la vez satisfecha por mi trabajo, ya que me dedico a apoyar a los estudiantes que tienen mayores dificultades y a eso me dedicaría todo el día, en el aula regular, en el aula de recursos, donde sea necesario. Pero mi trabajo también tiene que estar centrado en las políticas de la escuela. Igual tengo que ser una profesora que debe trabajar en función de que la escuela tenga un buen SIMCE, aunque no me guste esta prueba, porque lo que hace es estandarizar, es normalizar y es amenazante y discrimina a nuestros alumnos. Y bueno si no trabajamos en función de este SIMCE, nos quedamos sin pega, porque esa es la realidad de esta escuela (Bitácora, 3).

En esta narrativa se da cuenta, de cómo María en su trabajo pedagógico fue capaz de reconocer lógicas y demandas que considera ajenas a su labor como docente encargada de enactar la inclusión escolar. Esta educadora identificó que esta tensión la interpelaba a cumplir con la estandarización proveniente del SIMCE y a su vez a desempeñarse como agente de inclusión. Si bien, esta docente se definió a sí misma como una profesional que se encargaba del trabajo diversificado para todos los alumnos, al mismo tiempo declaró que se ven limitadas con frecuencia por las lógicas y demandas de la escuela, las que para este caso restringen su accionar, sintiéndose hasta cierto punto impotente de poder ejercer su trabajo pedagógico tal como en este caso ella desearía.

En tanto para Carmen, el obedecer a dos lógicas que se confrontan entre sí, produjo en su trabajo pedagógico cotidiano, malestar, aunque éste se manifestó en un menor grado que en el caso de María. En lo que concordaron estas docentes, es el hecho de que el obedecer mandatos de las escuelas, las desvinculaba con la labor de inclusión, con que estas profesionales se identificaban en sus respectivos contextos de desempeño. De esta manera lo propuso Carmen:

Mira, una de las cosas que más me causa como molestia es el tema del SIMCE. Porque lo queramos o no aceptar, igual los directivos o la escuela, lo ponen en primer lugar. Entonces no es que nosotras trabajemos todo el año diversificando la enseñanza o tratando de implementar la inclusión como alguna gente cree. Si igual, por ejemplo, como estoy en primer ciclo, de tercero que a uno la mandan a apoyar a los profes de aula a trabajar para que se mejore el SIMCE. Eso ya es una contradicción, porque somos las especialistas en inclusión y no en entrenar a los niños para el SIMCE.

La educadora Carmen en su discurso, coincidió con lo expresado anteriormente por María, aunque el contexto en el que se desempeñaba la primera se encontraba parcialmente atravesado por la urgencia de mejorar los desempeños del alumnado en la evaluación SIMCE. No obstante, esta docente también mencionó esta percepción de contradicción entre su trabajo pedagógico y los mandatos de las respectivas instituciones educativas, en el sentido de que al atribuirse como propia las labores de inclusión al interior de la escuela, denunció que es el mismo colegio y algunos actores (directivos, en ambos casos), los que las alientan a proceder a “entrenar” a los alumnos para rendir el SIMCE, aludiendo a contingencias y necesidades de estos establecimientos, que de acuerdo a las educadoras citadas, priorizaban la estandarización por sobre otras tareas pedagógicas (tal y como se evidenció en el capítulo VII).

La educadora diferencial en su discurso finalizó sugiriendo que las prioridades de la escuela se trastocan y pasa a ser más relevante el entrenamiento y preparación de alumnos para rendir el SIMCE, que la inclusión o cualquier otra iniciativa pedagógica dentro del establecimiento, sugiriendo que el discurso de la política SIMCE (y su accountability) predomina y posee mayor legitimidad por sobre cualquier otra temática educativa, aunque esta prueba atente y comprometa el logro de la inclusión.

Vinculado con estos hallazgos, la literatura señala que en sistemas escolares en donde el discurso hegemónico de las políticas corresponde al mercado educativo como en el caso chileno, de acuerdo con Carnoy (2004), en estos escenarios, se emplean como mecanismos de control y vigilancia las evaluaciones estandarizadas, instrumentos que transforman los discursos, valores y prioridades de las escuelas y se coloca como prioridad el logro de determinados desempeños en estas evaluaciones por sobre cualquier otra iniciativa o tarea de índole pedagógica.

Es así como lo han detectado Liasidou y Symeou (2018), Perryman et al., (2017) y Slee (2013) quienes concuerdan que, en escenarios educativos como el inglés y el chileno, los actores escolares transforman sus tareas pedagógicas cotidianas y las funciones tradicionales como la de proporcionar una experiencia educativa sustantiva e integral a todos sus estudiantes, y las transmutan por un trabajo pedagógico enfocado principalmente al “entrenamiento” de alumnos para lograr “buenas performances” en evaluaciones estandarizadas (SIMCE, en el caso de Chile).

Del mismo modo, investigadores a nivel nacional (véase, Apablaza, 2018, López et al., 2018 y Sisto, 2019) han evidenciado que en sistemas educativos como el chileno, en el que predominan lógicas de mercado y en los que se han introducido mecanismos e instrumentos de nueva gestión

pública (NPM), estas políticas construyen barreras para el logro de la inclusión, dado que estas legislaciones promueven la selección de alumnos, la competencia entre escuelas por captar estudiantes menos costosos de educar (en términos pedagógicos y económicos), generando con ello, procesos de exclusión de los educandos más “complejos”, como aquellos que provienen de sectores más vulnerables o los que presentan alguna discapacidad o una NEE.

Ahondando en las contradicciones que experimentaba la educadora María en la escuela Los Mayos, contexto altamente tensionado por la rendición de cuentas, esta profesional evidenció y manifestó una sensación paradójica, respecto al trabajo pedagógico que desplegaba en el cotidiano, ya que se encontraba en un escenario en donde las diversas políticas en su entrecruzamiento, les demandan ejercer prácticas contrarias al rol que había cumplido tradicionalmente dentro de la escuela: por un lado, diversificar la enseñanza y por otro, obedecer los mandatos de los directivos, los que a su vez interpelados por las políticas de accountability, las alentaban a desarrollar tareas asociadas a lograr mejores desempeños por parte de los alumnos del PIE en el SIMCE.

Es así como expresó María expresó esta tensión y paradoja en una de las bitácoras:

Hoy me tocó ir a realizar apoyo pedagógico al cuarto básico y me tocó trabajar solo con los niños del PIE. Y me mandaron porque se tiene que mejorar en el SIMCE este año. Yo sé que eso igual no me agrada, y que no es para nada inclusivo y, de hecho, cuando me doy cuenta que estoy sentada al final de la sala con cuatro estudiantes solamente y el resto está en silencio respondiendo un ensayo para el SIMCE, viene mi preocupación o mi sensación como de confusión, porque estoy apoyando a la exclusión y estandarización de estos cuatro niños y además estoy apoyando algo que no defiendo y que no me gusta como es la estandarización de los alumnos. Hay días que no me siento para nada diferencial (Bitácora 4).

Para esta educadora en particular, al finalizar la jornada escolar y narrar un episodio de su trabajo diario, evidenció una sensación de “no sentirse diferencial”, dado que su trabajo pedagógico se asociaba directamente con el despliegue de prácticas que promovieran la inclusión, lo que significaba para esta docente trabajar con alumnos adaptando la enseñanza y atendiendo a la diversidad de sus necesidades y por el contrario, como en este episodio esta pedagoga relató, está desplegando por mandato de la dirección de la escuela, una labor dirigida al entrenamiento del alumnado para rendir el SIMCE en cuarto año básico.

Se puede identificar en el discurso de la educadora, que ésta estaría generando un espacio de “exclusión” al trabajar solo con los alumnos del PIE dentro del aula regular y al mismo tiempo de estandarización al preparar a estos educandos para la prueba SIMCE. Este tipo de prácticas denominadas “teach to the test” se han estudiado extensamente para el caso de los docentes de aula regular (véase, Jennings y Bearack, 2014; Phelps, 2017; Shepard, 2010), pero no así en el caso de educadoras diferenciales (o special education teachers) a nivel general, lo que aporta novedad en cuanto a los hallazgos reportados en esta investigación.

En adición a los procesos de estandarización detectados, se identificó en las entrevistas exploratorias que un grupo de las educadoras vinculaba la preparación de estudiantes para rendir la evaluación SIMCE, como una práctica de “normalización”, en el sentido de buscar nivelar los conocimientos y habilidades de todos los alumnos, en especial aquellos pertenecientes a los PIE, para que obtuvieran un rendimiento similar a sus pares en esta evaluación.

En este sentido se determinó por parte de las participantes, que el trabajo de entrenamiento para el SIMCE constituía una forma de normalización y al mismo tiempo de construcción de diferencias entre el alumnado. En otras palabras, la estandarización también derivaba en la “otralización” de los alumnos del PIE, ya que estos se constituían en educandos problemáticos para la escuela dados sus bajos desempeños en los ensayos previos al SIMCE y por tanto se debía realizar un trabajo diferenciado para instruirlos de la mejor forma para la evaluación estandarizada.

De esta forma una de las educadoras en la fase exploratoria lo propuso:

Entonces, a veces igual quedo con una sensación muy extraña, porque por un lado estamos incluyendo a los estudiantes, diversificando la enseñanza, pero la meta es que sea normal. Y a ti te piden que lo des de alta y hasta me ha tocado entrenar a niños para que den el SIMCE (Educadora 8, colegio subvencionado).

Para el caso de esta narrativa, la educadora planteó que se encuentra en una situación confusa, ya que, si bien su trabajo pedagógico debería centrarse en la inclusión, lo que pretende con esta diversificación de la enseñanza en el aula regular, es que los estudiantes con NEE logren aproximarse a una “normalidad” pretendida y promovida por el currículum nacional y las evaluaciones estandarizadas, y que a su vez, estos alumnos del PIE, puedan aprender y demostrar rendimientos similares que los estudiantes que son considerados “normales”, tal y como se ha detectado en investigaciones a nivel nacional como las de Infante, Matus y Vizcarra (2011) e Inostroza (2015).

Por otra parte, desde la perspectiva de la educadora Carmen, esta manifestó que el trabajar a favor del SIMCE, ya sea de manera directa (preparando o entrenando a los alumnos) o indirecta (reforzando contenidos en el aula de recursos) corresponden a su juicio, a prácticas de estandarización y exclusión de los educandos, ya que estos últimos son considerados como problemáticos para los profesores y directivos en la escuela en la que se desempeñaba. De esta forma Carmen, se refirió a este tipo de exclusión:

Lo que significa al final, estar trabajando con los profes para el SIMCE, para mí siempre ha sido exclusión. Y te lo explico. Los niños del PIE siempre son como el problema, entonces todos los profes y los directivos saben que rinden más bajo en el SIMCE. Entonces hay que estar como diferencial encima de ellos como de segundo o de tercer año nivelándolos. Y para mí el problema no son los niños, es el SIMCE, como lo usan y toda la importancia que le dan. Entonces, este tema es contradictorio, ¿Dónde está la prioridad en los niños o en la prueba?

La educadora en su discurso, adicionó otra arista de esta tensión y la nómina como una forma de estandarización y exclusión: el preparar a los niños con NEE, también implicaría un tipo de exclusión, ya que, a diferencia de otros alumnos del establecimiento, la docente debe estar preparándolos con dos años de antelación a estos educandos para que puedan desempeñarse en la evaluación SIMCE de manera similar que sus pares, aludiendo que este tipo de entrenamiento corresponde a un trabajo diferenciado y que a la vez parte de un supuesto que para los otros actores estos alumnos a la luz de la prueba SIMCE serían conceptualizados como un “problema”, debido al potencial bajo puntaje que podrían producir.

Esta conceptualización de los estudiantes pertenecientes a los PIE como “niños problemas”, desde el discurso de otros actores educativos, se vincula con una esencialización y etiquetamiento de estos. En este sentido y empleando la noción foucaultiana de normalización, estos “sujetos escolares”, son clasificados, medidos, jerarquizados y categorizados en virtud de su capacidad/incapacidad de lograr determinadas performances en términos de puntajes en pruebas estandarizadas (Popkewitz y Brennan, 2000). En este sentido, investigadores como Baker (2002) y Daniels (2006) advierten respecto a la capacidad de las políticas de generar categorías de alumnos, unos más productivos que otros, en los que los educandos con dificultades de aprendizaje, se constituirán en sujetos de la “eugenesia educativa” empleando el término acuñado por Baker (2002) en el sentido de considerados como “menos valiosos” o “desechables”, es decir, aquellos que no superan los controles de calidad impuestos por los sistemas escolares en general.

En la misma línea de argumentación, Apablaza (2018) sugiere que bajo una racionalidad mercado y accountability educativo, persiste una ontología del déficit, en el que se construye desde las políticas a los alumnos con NEE como “carentes o deficitarios” en términos de productividad en pruebas estandarizadas, discurso que permea a otros actores educativos como directivos y docentes, quienes tienden a reproducir dicho discurso en las instituciones escolares y en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Esta forma de estandarizar y de “otrolizar” a los alumnos pertenecientes a los PIE, propuesta por Carmen, se identificó también en las entrevistas exploratorias, en las que también una de las educadoras, consideró que la evaluación SIMCE, genera prácticas institucionales en las que se les solicita preparar y entrenar a aquellos educandos que a la luz de las necesidades de logros en esta evaluación (en términos de puntajes) son visualizados como “niños problemas” en su establecimiento educativo:

La verdad es que cuesta que se comprenda la importancia de la inclusión acá en la escuela para el SIMCE. Siempre se nos pide que apartemos y preparemos por separado a los “niñitos problemas del PIE”, porque los profes y la dirección de la escuela siempre los ven como un cacho, porque ellos suponen que echaran a perder el puntaje de la escuela (Educadora 6, escuela municipal).

Estas prácticas de estandarización y de exclusión presentadas con anterioridad, vinculadas con demandas institucionales a las educadoras diferenciales relativas a la preparación de los alumnos del PIE para rendir la evaluación SIMCE, dan cuenta de una gama de acciones a las que son conducidas estas docentes, las que con diferentes matices consideraron en sus discursos que estos mandatos van en contra de lo que para ellas significa la inclusión y por ello manifestaron agobio, malestar y contradicción respecto del trabajo que desarrollan a diario, lo que apuntaría a una resistencia más bien “silenciosa” e individual de estas docentes ante estos mandatos. Es decir, se trataría de una resistencia velada, individual, que no se logra articular y configurarse en una demanda colectiva por la justicia y el legítimo derecho de los alumnos.

En otras palabras, tal y como lo han estudiado y teorizado investigadores como Ball et al., (2011), Ball y Olmedo (2013) y Popkewitz (2013), la resistencia ante los mandatos que van en contra del trabajo pedagógico de los docentes en general, se manifestaba por medio de una desobediencia que se caracteriza según los investigadores por ser corporeizada, por ser más individual que

colectiva, la que es somatizada más que comunicada y escasamente confrontada ante los actores que las interpelan a obrar en contra de su criterio profesional (directivos principalmente).

En síntesis, a este respecto, educadoras como Carmen y María, entre otras, conceptualizaron esta preparación individualizada y diferenciada del SIMCE como un tipo de estandarización y exclusión, debido a que en sus comunidades educativas algunos actores representan a los alumnos del PIE, como “niños problema”, al presumirse por parte de directivos y profesores de estas escuelas, que estos educandos obtendrían un menor puntaje en esta evaluación y podrían en riesgo la reputación o “calidad” de estas instituciones educativas, esto en el marco de un sistema educativo como el chileno en el que predominan las lógicas de mercado.

En adición, a las prácticas de estandarización y las de otoralización de alumnos del PIE, derivadas de estos procesos, se constataron en las narrativas y episodios evidenciados en el trabajo de campo, diversas y creativas formas de resistencia por parte de las educadoras, siguiendo los lineamientos Ball et al., (2011) en el marco del policy enactment. Esta resistencia se dio se diferentes formas en los casos de estudios. Para María, el grado de agencia fue menor dado el contexto altamente presionado por obtener resultados positivos en el SIMCE. En tanto para Carmen, la desobediencia fue manifestada de manera más tácita ante los mandatos de trabajar en favor de la evaluación estandarizada.

A continuación, se presentan discursos y episodios, en las que las participantes desplegaron resistencia a las lógicas de la estandarización, específicamente se releva el caso de Carmen:

Bueno los meses antes del SIMCE, son bien complicados, agosto, septiembre y octubre te desordenan tu jornada cuando te mandan a trabajar con los niños del PIE para el SIMCE. Pero a ver, igual uno puede hacer trampa como se dice con el tema del SIMCE. A veces me han mandado a trabajar con los terceros y cuartos para apoyarlos con el tema SIMCE, pero yo me los traigo al aula de recursos y acá trabajo en la nivelación de sus habilidades matemáticas o de lenguaje, pero hacemos el trabajo diferenciado que yo decida, acá nadie me vigila. Al final igual, en el libro de clases, puedo poner apoyo a profesora de aula, entonces depende de uno seguir la corriente o ir en contra.

En este relato la educadora expresó la posibilidad de resistir a los mandatos de la política de rendición de cuentas, pero en un espacio en donde no es vigilada u observada de manera directa, de hecho, el aula de recursos es uno de los lugares en el que la investigación empírica no ha prestado la atención suficiente para adentrarse en la comprensión de los discursos y la puesta en práctica de las políticas que despliegan las educadoras en este sitio. Es precisamente en este espacio en donde la educadora Carmen, mencionó que puede “hacer trampa”, es decir, ejercer un trabajo diferenciado y que se encuentra acorde a su criterio profesional como educadora diferencial, desobedeciendo a los mandatos de preparar explícitamente a los alumnos del PIE para el SIMCE.

Este hallazgo es concordante con episodios observados en ambos establecimientos, en los que el aula de recursos se constituyó para las educadoras en un espacio aislado de las dinámicas y las lógicas de las respectivas escuelas, en el que ambas docentes desobedecieron a las políticas que institucionalmente se estaban priorizando, en específico, la ley SEP y la correspondiente presión por trabajar para obtener los puntajes esperados en el SIMCE en cada establecimiento.

A modo de ejemplificación, esta resistencia expresada por medio de desobediencia, en el caso de María, esta situación se evidenció en una reunión del equipo PIE, que se llevó a cabo en el aula de recursos de la escuela, instancia en la que se discutía la manera en que se iba apoyar a los cuartos años básicos en el aula regular en los ensayos para el SIMCE, ya que habían sido interpeladas desde la dirección de la escuela, a las educadoras a trabajar apoyando de manera explícita al trabajo en aula regular en los ensayos para el SIMCE en estos cursos.

Coordinador del PIE: Ya muchachas tenemos que decidir cómo nos vamos a organizar para el tema de los cuartos básicos.

Educadora María: De verdad, no estoy de acuerdo, pero hay que ir a la sala y apoyar, no queda otra. Ahora, para qué les vamos aplicar el ensayo completo o tal cual a los niños del PIE, con tal que hagan unas 10 preguntas y basta, lo importante es aprovechar de repasar los contenidos que están viendo el curso, si no nos pagan para calentar el SIMCE.

Educadora 2: Estoy de acuerdo, como están las cosas en la escuela, hay que apoyar, pero hay que tomarlo como una forma de reforzar contenidos con los niños del PIE, y no importa si hacemos 5 o 10 preguntas o por último 1 pregunta, lo importante es apoyarlos en las habilidades más descendidas y el resto del SIMCE, no me importa.

Coordinador del PIE: Bien, que se note que es una decisión que apoyamos, que se den cuenta de dirección que vamos a los cuartos básicos y que estamos trabajando con los niños del PIE. Más allá, no nos van a supervisar.

(Nota de campo, 20 de junio de 2018).

En esta reunión desarrollada en el aula de recursos, se evidenció que tanto el coordinador como las educadoras llegaron al acuerdo de cumplir con el trabajo en el aula regular de “entrenar” a los alumnos de los cuartos básicos de la escuela, pero cumpliendo con el logro del aprendizaje que a juicio de estos educadores era el relevante. En este sentido se observó que los ensayos del SIMCE superaban las 40 preguntas, las que debían ser íntegramente respondidas por todos los educandos. No obstante, en el caso de los estudiantes del PIE, las educadoras solo se limitaban a trabajar con ciertas preguntas, no superando de acuerdo con lo observado en diversas instancias, las 5 preguntas por alumnos en los ensayos. Lo principal a juicio de las participantes era reforzar aprendizajes que estaban más descendidos en los educandos del PIE, más que en realizar el ensayo en sí.

En este episodio se puede observar que se llegó a un acuerdo colectivo por parte de los actores del PIE de resistir a los mandatos de estandarización, siguiendo las peticiones de dirección, pero aplicando un criterio profesional enfocado en trabajar en el aula regular con los alumnos del PIE, pero solo desarrollando selectivamente algunas preguntas que estaban más relacionadas con los contenidos o habilidades más descendidas de este alumnado. De esta forma, se estaba cumpliendo con lo mandatado por la dirección y al mismo tiempo desplegando criterio profesional y desobedeciendo de una manera más “velada” a la normalización dirigida a la preparación de estudiantes productivos en función del SIMCE. Este hallazgo es similar a los que obtuvieron Ball

et al., (2011) quienes detectaron que los docentes manifestaban resistencia a través de ciertas “tácticas” elaboradas de manera colectiva para desobedecer a las políticas que impulsaban estándares y accountability en escuelas secundarias del Reino Unido.

En tanto, en el colegio Saint Laureles, Carmen, en el marco de la aplicación de ensayos previos a que los alumnos rindieran el SIMCE, de manera excepcional se le permitía a ésta retirar a los educandos pertenecientes al PIE de este establecimiento y realizar estas evaluaciones en el aula de recursos. En este episodio se observó la siguiente forma en que la educadora “desobedeció” a la práctica a la que era interpelada:

(La educadora ya fue a buscar a los niños de cuarto básico a la sala de clases y les indicó que se sentaran en la mesa grande del aula de recursos).

Educadora Carmen (dirigiéndose a los niños): Ya niños, nos toca trabajar con estas guías del SIMCE, pero ¿recuerdan que la semana pasada en matemáticas estábamos trabajando con las fracciones y ocupamos un material que se llama regletas de cuisinaire?

Niños: Sí (de manera coral).

Educadora Carmen (guarda los ensayos SIMCE en su escritorio): Bien, entonces vamos a seguir trabajando con eso.

Educadora Carmen: Como son seis, trabajarán en parejas y les pasaré las regletas y una guía que les tenía preparada. Eso es lo que haremos hoy.

(Nota de campo, 26 de septiembre de 2018).

En este episodio se puede evidenciar que la educadora, desobedece a los mandatos de realizar un ensayo de preparación para la prueba SIMCE, desacato que materializa llevándose a los alumnos pertenecientes al PIE del cuarto básico, al aula de recursos. Como en el caso de María, Carmen, desarrolla otra actividad pedagógica, la que si bien respondía a la misma asignatura (matemáticas) no tenía una relación directa con responder un instrumento estandarizado. En el caso de Carmen, se observó una táctica de resistencia individual, en un lugar de la escuela en la que aún puede trabajar con los niños del PIE: el aula de recursos.

En estos dos episodios se ven reflejados diversas formas en que las participantes María y Carmen respectivamente, resistieron a las políticas de estandarización, por medio del despliegue de prácticas que si bien obedecían (en apariencia) a los mandatos de las respectivas instituciones escolares, es en el aula de recursos, en donde ellas deliberaron y ejercieron prácticas que están vinculadas a su criterio profesional como educadoras diferenciales, las que pueden ser conceptualizadas como resistencia a las lógicas de accountability que se promueven en sus escuelas a propósito del SIMCE.

Cabe mencionar que la educadora María y otras de las entrevistadas en este estudio, no tienen la posibilidad de trabajar en aula de recursos, ya que su actuar pedagógico con todos los alumnos se encuentra enfocado en el aula regular. Lo anterior se debe a directrices de las respectivas corporaciones municipales o normativas de los establecimientos, quienes deciden poner en práctica la política por medio de esta modalidad. En el caso particular de María, la escuela siguiendo los lineamientos de la corporación municipal, decidió que las educadoras debían trabajar solo en la sala de clases y no en el aula de recursos con estudiantes del PIE, por tanto, se puede comprender de mejor forma el porqué para esta docente era más complejo desobedecer los mandatos relativos a la estandarización en el aula regular, frente a profesores y muchas veces directivos (jefa de UTP).

A pesar de la evidente resistencia que ejercían los casos de estudio de esta investigación, también se pueden problematizar las prácticas de estas educadoras, que mencionaron con frecuencia que el hecho de “proteger” a los niños del PIE como una forma de “desobediencia”, llevándolos al aula de recursos o al trabajar en la nivelación de habilidades más descendidas en el aula regular.

Lo que se constató en este sentido, es un tipo de “inmunización” a la estandarización y a la normalización de los educandos frente al “peligro” de las evaluaciones estandarizadas. A pesar de que estas prácticas, las participantes las conceptualizaron como una forma de “resistencia”, al desarrollar este tipo de acciones, por un lado, excluyen a los estudiantes del PIE de su trabajo y participación en el aula regular (Carmen) y por otro lado se supone que el trabajo con “las habilidades descendidas” respondiendo una o dos preguntas del ensayo para el SIMCE, será benéfico en sí para los educandos. De hecho, al ser consultada a María a este respecto, esta se refirió de la siguiente manera:

Si, la verdad es que no lo había pensado de esa forma, porque uno replica el trabajo diferenciado con los niños durante el ensayo SIMCE y usamos el mismo instrumento para que logren mejorar sus habilidades en lenguaje y matemáticas, y claro uno igual está normalizando y estandarizando, pero aún así sigo pensando que eso es mucho mejor, a que estén igual que los otros niños 1 hora y media sentados respondiendo un ensayo para una prueba estandarizada. Es como te diría, una forma de protegerlos de eso.

En estos resultados se identificaron formas de desobediencia a estas prácticas de normalización para la evaluación SIMCE por parte de Carmen y otras participantes, quienes no obedecen de manera explícita o aprovechan estratégicamente de realizar un trabajo de reforzamiento de contenidos, en vez de desarrollar los ensayos para el SIMCE. De esta forma se puede visibilizar en estos hallazgos que las participantes de esta investigación como un actor educativo, que se ve involucrado en prácticas que han nominado como de estandarización y de exclusión, pero, no obstante, esta resistencia es parcial (como en el caso de María) ya que de igual forma debieron poner en práctica la estandarización dadas las contingencias y las urgencias de sus escuelas por mejorar las performances de los alumnos del PIE en el SIMCE.

A su vez, las participantes conscientes de tener que adherir a estos mandatos de normalización de alumnos, buscaban formas individuales de desobedecer hasta cierto punto a las políticas de rendición de cuentas materializada en las escuelas por medio de los ensayos y el SIMCE en sí mismo. Desde una lectura foucaultiana, estas tecnologías de poder insertas en las políticas como

lo es el accountability, lo que hacen es que el Estado a distancia, pueda mandar que los docentes interioricen la ley (el mandato de la rendición de cuentas) por medio de la propia regulación de su conducta (Self Government, desde la gubernamentalidad) y de la responsabilización por su trabajo pedagógico, tal y como lo ha teorizado Rose (2007).

En términos de los órdenes discursivos detectados en este subapartado, se logra evidenciar la predominancia de los discursos de estandarización vinculados al accountability con altas consecuencias en las escuelas, como el discurso hegemónico, el que de acuerdo con las narrativas de las educadoras coloniza su trabajo cotidiano y las interpela por medio de sus respectivos directivos a realizar preparación de alumnos para el SIMCE.

Por otra parte, se identificó que, en este proceso de normalización, se realizaba un énfasis especial en la preparación de los educandos de los respectivos PIE, dado que para las comunidades educativas representaban una eventual “amenaza” para los puntajes en el SIMCE. En este sentido, se detectó una construcción de la diferencia en este alumnado como un problema y como un “déficit” que debía ser nivelado por medio del trabajo personalizado de las participantes de este estudio. Es por ello que las educadoras apuntaron a una elaboración discursiva en la que se “otrolizaba” a los educandos del PIE, es decir, se les consideraba en otros inferiores en términos de rendimiento académico.

Como último punto a considerar, se encuentran los contradiscursos o la desobediencia conceptualizada en esta investigación como resistencia, que fue ejercida por las educadoras. En este sentido, se afirmó en los discursos de las participantes, que ante la amenaza de entrenar a los alumnos del PIE para el SIMCE, estas docentes desplegaron tácticas colectivas e individuales, con la finalidad de no exponer a este alumnado a estas prácticas, ya sea desarrollando ensayos estandarizados estratégicamente respondiendo solo aquellos ítems considerados relevantes para mejorar el aprendizaje de estos educandos (en el caso de María), o por medio de la “inmunización” de los educandos hacia la estandarización desarrollada en el aula de recursos por parte de Carmen en el colegio Saint Laureles.

A modo de síntesis de este subapartado, se presenta la siguiente tabla en la que se relevan las tensiones identificadas en los discursos de las educadoras pertenecientes a los casos de estudio.

Tabla 13: tensiones de las educadoras ante la estandarización en su trabajo pedagógico cotidiano.

Tensiones /casos	María	Carmen
<i>Entrenamiento para el SIMCE</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La estandarización es un propósito contrario a la inclusión. - Se prioriza la estandarización ante la urgencia de obtener buenos resultados en el SIMCE, escuela “En recuperación” o con desempeño “Insuficiente”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se contradice con su trabajo pedagógico orientado a la diversificación en función de las NEE. - Los directivos priorizan la preparación del SIMCE por sobre la inclusión escolar en su colegio, ya que deben mantener el prestigio en el mercado educativo.
<i>(Des)obediencia al entrenamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se desobedece hasta cierto punto desarrollando un trabajo diferenciado en 	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta una desobediencia individual, posibilitada por el trabajo

<i>para el SIMCE.</i>	el aula regular. - Táctica de desobediencia colectiva.	con alumnos en el aula de recursos. - Se desarrolla una táctica individual de desobediencia.
<i>Posibilidades de resistencia ante los mandatos de estandarización.</i>	- Ante la urgencia y presión por obtener unos resultados positivos en SIMCE, la resistencia se reduce al entrenamiento para la prueba en el aula regular de manera diferenciada.	- Menor presión ante la evaluación SIMCE, se resiste aislando a los alumnos del PIE de los ensayos para el SIMCE, llevándolos al aula de recursos.

Fuente: Elaboración propia.

7.2 La educadora como sujeto y agente de in/exclusión: derivación a escuelas especiales.

Desplazando el foco del análisis hacia los hallazgos vinculados a la exclusión de alumnos tal y como lo sugirieron los discursos de las participantes, estas prácticas se relacionaron por una parte a las formas en que las educadoras consideran que se replicaba la lógica del aula de recursos en la sala de clases regular y por otra, la derivación de educandos a escuelas especiales, ya que éstos eran conceptualizados por otros actores educativos como “amenazas” en términos de puntajes esperados en la evaluación SIMCE.

Respecto a la primera forma de exclusión que se evidenció en los discursos de las educadoras, se releva aquella que está vinculada a la reproducción del trabajo realizado en el aula de recursos en la sala de clases regular. En este sentido, las participantes de la fase exploratoria de manera frecuente mencionaron que cuando los y las profesores/as de aula regular estaban dispuestos a realizar una co-enseñanza “a medias”, el trabajo pedagógico de las educadoras se reducía al apoyo de los alumnos pertenecientes al PIE en un rincón del aula regular.

En este sentido, en los episodios y narrativas que se presentan a continuación, evidencian que las participantes consideraban en diversos grados que el apoyo pedagógico que realizaban en el aula de recursos se extrapolaba y reproducía dentro de la sala de clases regular.

Siempre me he cuestionado el tema del aula de recursos. Ahora con el decreto 83, se supone que debería desaparecer de a poco porque nosotras vamos al aula regular a trabajar en conjunto con los profesores. Pero ya sea, en el aula de recursos o en un rincón del aula común, igual estamos incluyendo a los estudiantes con NEE a las salas de clases y excluyendo a la vez, ya que igual trabajamos solas con ellos en un rincón (Educadora, 2, colegio subvencionado).

Lo manifestado por la educadora en la narrativa anterior, fue una constante evidenciada en las entrevistas de la primera fase de este estudio y también se constató en el trabajo de campo, ya que a pesar de que las políticas más contemporáneas en cuanto a inclusión escolar se refiere, promueven el rol de la educadora diferencial como una profesora más dentro del aula, en muchos casos, lo que sucede, es que esta docente se ocupaba de trabajar solo con los niños que pertenecían al PIE, en un rincón apartado en el aula regular reproduciendo las dinámicas del aula de recursos en este espacio.

Para María esta práctica se produjo de manera frecuente y a su juicio obedecía a las diversas formas en que los profesores de aula interactuaban con las educadoras y a las relaciones de autoridad y poder que despliegan en sus aulas. Al mismo tiempo, esta docente mencionó la clasificación que realizaban los profesores de asignaturas en su escuela entre los alumnos en general y los “niños del PIE”.

Cuando tengo que trabajar en cursos en los que los profesores no están tan de acuerdo con la co-docencia, generalmente y para no pasarlos a llevar o quitarles autoridad, lo que hago es trabajar solo con los estudiantes del PIE. De hecho, ellos mismos me dicen: Tú hazte cargo de tus niños y yo me encargo de hacer la clase. Entonces, igual en una esquina de la sala con unos cuantos niños, hago lo mismo que hacía años atrás en el aula de recursos, ya que hoy no se me permite trabajar ahí con niños. Y es ahí cuando, yo pienso que también es una forma de exclusión, pero adentro de la sala de clases, y es una exclusión de la que nadie se da cuenta.

En otras palabras, la educadora replicaba el trabajo diferenciado que realizaba años anteriores en esta escuela con los alumnos con NEE en el aula de recursos, forma de trabajo que era trasladada y reproducida en la sala de clases regular. A pesar de que la educadora ingresaba a la sala de clases, esta no trabajaba con nadie más que “sus niños”. En parte, este hallazgo se relaciona con investigaciones realizadas en Chile, como las de Rodríguez y Ossa (2014) y Urbina et al., (2017), en las que estos investigadores identifican prácticas de co - enseñanza que se desarrollan de manera superficial o “a medias” como mencionó María. No obstante, en estos estudios no se logra visibilizar este tipo de exclusión de la educadora y de los estudiantes del PIE dentro del aula regular, como tampoco estas investigaciones se enfocan en las relaciones de poder que se ejercían en la interacción entre estos docentes y que en el caso concreto de este estudio, la co-enseñanza se diluía y específicamente con los profesores de aula varones, dada la asimetría de poder y de la violencia de género ejercida por estos hacia las participantes (como se trató en el capítulo VII).

Este tipo de exclusión “invisibilizada” como lo manifestó María, también se pudo identificar de manera contextualizada por parte de esta misma educadora, quien en las clases de lenguaje era relegada a trabajar en un espacio reducido, en una de las esquinas de la sala de clases, con los dos alumnos de este curso que pertenecían al PIE. La docente en cuestión y los dos educandos del PIE, estudiaban contenidos (saberes) que no estaban relacionados con los que el profesor de asignatura les transmitía a los otros 36 alumnos presentes en este espacio.

A modo de ejemplificar esta situación, de esta manera se evidenció la exclusión de alumnos y de la educadora, respecto de la dinámica que se dio en la sesión de lenguaje y comunicación en el quinto año básico:

El profesor de lenguaje Diego, comienza la clase mostrando una presentación en formato PPT sobre la producción de textos escritos, guiados por las preguntas, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Quiénes? ¿Qué? y ¿Por qué?

Antes de iniciar la sesión, se acerca María al profesor para preguntar en qué podía ayudarle.

Diego le contesta: Mira hazte cargo de los PIE tú, y cuando necesite entregar las guías me ayudas a pasarles y por fa échale, un ojo, a que estos cabros se porten bien hoy.

A lo anterior, la educadora replica: Ya, entonces, ¿Quieres que intervenga en la clase?

Diego responde: hoy no, tú encárgate de los PIE. Si quieres llevártelos, por mi bien, pero ¡de veras! Ahora no los puedes sacar.

Ante esto, la educadora se desplaza al final de la sala de clase a trabajar con tres niños pertenecientes al PIE.

(Nota de campo, 09 de mayo de 2018).

En este episodio se evidencia que es el profesor Diego quien excluyó de la dinámica de colaboración docente a la educadora diferencial y a la vez como efecto de esta asimetría de poder, esta docente, construyó con sus estudiantes un espacio apartado dentro del aula regular en el que trabajó de manera diferenciada con los alumnos de este curso pertenecientes al PIE, utilizando un material didáctico distinto al que el profesor de aula trabajaba en ese momento. Cabe recordar que esta educadora no ejercía con estudiantes en el aula de recursos, no obstante, en la observación no participante se identificó que los profesores de lenguaje en esta escuela preferían que la educadora no participara de las clases y que solo se restringiera a apoyar pedagógicamente a los niños pertenecientes al PIE de cada curso.

Tal y como se comentaba, estos hallazgos son similares a los que han llegado los investigadores Urbina et al., (2017) y Rodríguez y Ossa (2014) en cuanto a las interacciones en el aula regular entre profesores de aula y educadoras diferenciales. No obstante, la presente investigación, adiciona el componente crítico al considerar esta relación marcada por la asimetría en las relaciones de poder, en la que, para estos efectos, era la educadora diferencial la que fue desplazada a un segundo plano, construyendo de esta forma un aula de recursos dentro de la sala de clases, quedando fuera de la dinámica de la clase de lenguaje los estudiantes del PIE, transformando esta esquina de las salas de clases en un “ghetto” en el que las participantes y el alumnado del PIE eran excluidos de la clase y de las dinámicas que se daban dentro de ella.

En el siguiente esquema, se ilustra la situación de exclusión en la que se encontraban las educadoras y los alumnos del PIE al interior del aula regular.

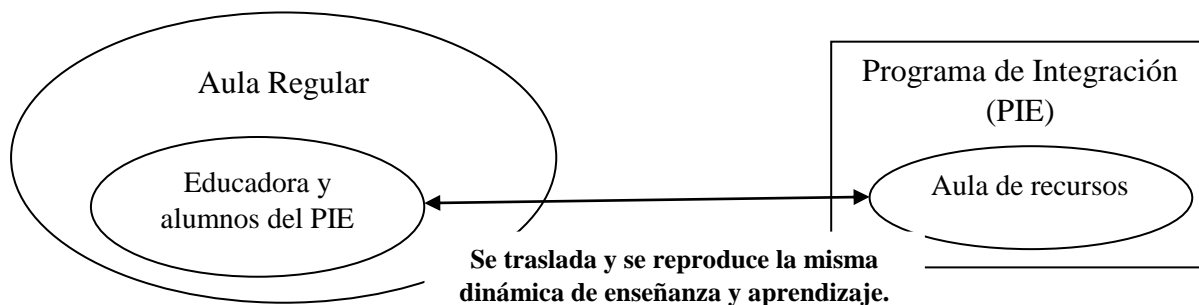


Figura 7: Traslación de lógicas y de dinámicas de enseñanza –aprendizaje del aula de recursos a la sala de clases regular.

Trasladando el foco del análisis a otra de las formas de exclusión detectadas en esta investigación, una de las paradojas más relevantes identificadas en los discursos de las educadoras, estuvo asociada de manera directa con la derivación de alumnos de las escuelas, dado que estos educandos constituirían potenciales amenazas para los respectivos establecimientos, en términos de puntajes en la evaluación SIMCE, fenómeno que hace emerger resistencias por parte de las participantes ante estas lógicas, tal como se evidenciará en los siguientes episodios y discursos.

Dentro de las prácticas que produjeron las participantes y que las mismas denominaron como de “exclusión”, la más recurrente evidenciada y que además fue constatada con mayor frecuencia en el caso de María y con una menor intensidad para Carmen, fue la derivación de estudiantes de los PIE con mayores dificultades en el área de lenguaje y comunicación y matemáticas, a escuelas de educación especial. Esta práctica a juicio de estas docentes correspondía a la exclusión de educandos que ellas tuvieron que asumir por mandato de las respectivas instituciones educativas en las que se desempeñaban, las que a juicio de estas docentes iban en contra de toda ética profesional.

Particularmente, tanto en los discursos como en las observaciones que se identificaron en los casos de María y Carmen, esta exclusión de alumnos a escuelas de educación especial fue mencionada en un caso como un mandato expreso y para la otra docente en su discurso sugirió que este tipo de prácticas no se daban en el colegio en el que se desempeñaba, lo que no se condice con las prácticas que fueron observadas en la institución educativa en la que se desenvolvía.

Para ejemplificar lo mencionado con anterioridad, María y Carmen, se refirieron de esta forma a este tipo de prácticas:

Es un tema delicado, pero no puedo negar que aquí se ha hecho. El tema no se habla mucho, porque es contrario a la inclusión y para mí no debería pasar bajo ninguna circunstancia, pero como lo hablábamos antes, el tema del SIMCE y de que la escuela esté peligrando, produce este tipo de cosas. A una colega le tocó derivar a una niña a una escuela especial y todos sabíamos que esa niña no tenía nada tan serio como para mandarla a una escuela especial, pero aquí nos presionan de todos lados y pasó, pero como te digo no se habla el tema, porque en su momento fue muy fuerte y lo sigue siendo (María).

Bueno, yo estoy en conocimiento de que es algo que pasa y no digo que no exista, porque he escuchado de boca de otras colegas, de otros colegios que lo hacen, pero en este colegio no se ha hecho y yo llevo hartos años trabajando aquí y me hubiera enterado. Yo sé que para algunas personas los niños del PIE, son un problema y que no rinden bien en el SIMCE, pero no es razón para derivarlos, pero sé que en otras escuelas es una práctica bien común, como esconder a los niños del PIE, el día del SIMCE, por decirte (Carmen).

En concordancia con lo señalado, en los casos de María y Carmen, también se evidenció que, en la práctica, estas educadoras se resistían a los mandatos de excluir a estudiantes del PIE y esta desobediencia emergió principalmente en el caso de María, quien, empleando el aula de recursos, citó estratégicamente a una apoderada de una alumna, la que estaba siendo evaluada para derivarla a una escuela de educación especial.

Educadora María: Señora Juanita, tenga en cuenta que este año a la Jacinta, le ha ido muy mal y eso nos preocupa, porque de no mejorar y terminar con promedio rojo este semestre, habría que volver a evaluarla y en una de esas enviarla a otra escuela, aunque no es lo que yo quiero para ella, por eso la llamaba.

Apoderada: Pero no le entiendo señorita, ¿Cómo llevarla a otra escuela?

Educadora María: Es que la escuela tiene una postura bien estricta porque están con bajos resultados y los niños que no rinden bien, los mandan a escuelas especiales.

Apoderada: ¡Ah no! No, yo no quiero que a mi hija la saquen de aquí y la manden a ese tipo de escuelas, porque ahí van solo niños con muchos problemas y mi niña es normal y solo le cuesta un poco más.

Educadora María: Por eso la cité. Para que podamos trabajar juntas y usted la pueda apoyar desde la casa, para que mejore sus notas y permanezca en el colegio y así no la mandan a la escuela especial.

(Nota de Campo, 07 de mayo de 2018).

En esta situación María, ante el mandato de la dirección, se anticipó y solicitó colaboración de la apoderada para que la estudiante en cuestión no fuese excluida de la escuela y enviada a la educación especial. Esta situación se da ante la contingencia de la escuela Los Mayos que se encontraba clasificada “En Recuperación” por la Agencia de Calidad (2018) y se le otorgó el plazo de 4 años para cumplir con las metas propuestas en su Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), el que hasta el momento del trabajo de campo (2018), no había mostrado las mejoras esperadas.

Ante esta contingencia mencionada, se les indicó desde dirección a las educadoras que evaluaran a los niños con más bajo rendimiento de 4° año básico pertenecientes al PIE de la escuela. La docente María consciente de que este tipo de exclusión iba en contra de su criterio profesional como educadora diferencial, y en consecuencia ésta, presentó una resistencia “velada” desde el rango restringido de acciones que podía desplegar, ya que esta pedagoga también dependía de la

dirección para mantener su empleo, debido a que su régimen laboral no estaba asociado a un contrato indefinido, sino que a uno de renovación anual y financiado con recursos de la ley SEP.

De hecho, el tema de la exclusión de estudiantes del PIE y su derivación a las escuelas especiales es una temática que se trató a nivel de consejo del PIE de la escuela Los Mayos, reunión en la que participó María. En este sentido, las educadoras de esta institución acentuaron la posición de la escuela respecto al SIMCE, ya que el establecimiento se encontraba en la categoría de “En recuperación” y por ello se había exacerbado la presión a todos los actores educativos para aumentar en la versión del 2018, los puntajes en esta evaluación, específicamente en 4° año básico.

La conversación que se produjo entre el coordinador del PIE y las educadoras, en una reunión semanal del PIE, en el aula de recursos, se centró en esta práctica dentro del establecimiento, enmarcado en el ambiente tensionado, el que se puede retratar en el siguiente diálogo:

Educadora María: A pesar de que esta escuela tiene PIE desde el 2003, esta escuela ha vivido todos los cambios posibles. De hecho, la ex directora fue una de las que fundó este PIE.

Coordinador PIE: Una de las cosas que me llamó la atención cuando hablé con el director es que me dijo que, en esta escuela, no se mandan a los estudiantes a escuelas especiales o en general se trata de no hacerlo.

Educadora María: Bueno, una vez se dio, pero fue muy extraño y ahora que hay un educador diferencial a la cabeza de la escuela, que es el director, pasó. Y antes no se dio y yo creo que todo se debe al tema del SIMCE, ya que esta escuela que está en recuperación está bajo amenaza siempre y si nos piden modificar y alterar diagnósticos para enviar niños problemáticos a escuelas especiales, hay que hacerlo, el año pasado echaron a una colega que reclamó por eso.

Educadora diferencial 2: Igual, lo que pasa ahora es que el colegio está con muy bajos resultados y urgidos por el SIMCE. Y que les vaya bien y que tengan buenos resultados, etc. Y no es extraño que llegue un día el director y nos exija alterar diagnósticos y empezar a ayudar a las profes de 4° básico a entrenar a los chiquillos en el SIMCE.

(Nota de Campo, 15 de mayo de 2018).

La capacidad y/o posibilidad de resistencia de las participantes dependía de ciertos factores que fueron pesquisados, en el caso de María y Carmen, se identificó que las presiones laborales y las condiciones contractuales en las que se encontraban estas docentes influían en el grado de agencia que contaban éstas, para ejercer resistencia ante prácticas de derivación de alumnos a escuelas especiales, al igual que la posibilidad de utilizar el aula de recursos para trabajar con educandos. De esta forma se evidenció también esta situación, en una conversación entre Carmen y su colega Rosa en el aula de recursos del colegio Saint Laureles.

Carmen: ¿Supiste lo de la Claudia? Le fueron hace poco.

Educadora Rosa: Si po. Estaba cantado. Pero era decisión de ella en todo caso. Nosotros la aconsejamos, pero lo bueno es que ella es joven, sin familia ni hijos. En mi caso no me hubiese negado a derivar al niño, porque tengo cuentas que pagar y familia.

Carmen: lamentablemente, deberíamos estar de planta y tener trabajo indefinido y así, si te obligan a hacer una derivación, uno poder negarse no más y en caso de querer echarte, uno va pa inspección. Pero ahora, depende de uno, por más que uno necesite plata, si me hubiesen obligado derivar, no lo hubiera hecho, siempre la ética primero.

Educadora Rosa: Eso lo dices porque igual llevas más años que las demás en la escuela y te consideran. En cambio una, como la Claudia, si te niegas, te echan no más y no hay a quien reclamar.

(Nota de Campo, 15 de mayo de 2018).

En este diálogo es posible detectar que, en el caso de Carmen, se reconoció que existían factores que dificultaban ejercer la agencia de estas dos educadoras ante una eventual petición de parte de la dirección de la derivación de un alumno del PIE a una escuela especial. Estos factores estaban relacionados con las precarias e inestables condiciones laborales y contractuales bajo las que se encuentran estas docentes en el colegio en cuestión.

En el episodio presentado, Carmen, fue enfática al señalar que, a pesar de estar amenazado su trabajo en el colegio, en caso de resistirse a derivar a un alumno a una escuela especial, es la ética la que debe prevalecer en su rol de educadora diferencial. Además, otro aspecto a relevar en su discurso, esta educadora, reconoció de manera explícita que en este colegio la práctica de exclusión de alumnos si sucedía o había sucedido, lo contrario a los que afirmó la educadora Carmen, en la primera entrevista en profundidad que ofreció en el marco de esta investigación.

Junto con presentar estos episodios, fue en las bitácoras reflexivas en las que María y Carmen manifestaron su preocupación y tensión ante estas dinámicas de estandarización/exclusión en las que fueron en cierto grado actores participes, al estar inmersas en contextos tensionados por la rendición de cuentas con altas consecuencias.

En este sentido, María, construyó una narrativa de su labor diaria en la que reflejó esta tensión en su trabajo, la que se correspondía con un actor que incluye y a la vez contribuye a la exclusión en la escuela Los Mayos. De esta manera lo expuso:

Entonces, siempre cuando termina un día, me voy para la casa, pensado: ¿Es lo que yo quiero como diferencial? ¿Que se excluya a todos los estudiantes que no rinden bien en el SIMCE o que son problemáticos para los profes y para el colegio? ¿En eso se ha convertido nuestra pega? ¿En eso nos convertimos las diferenciales? También trabajar en función de juntar evidencias, en hacer informes y de justificar la expulsión injusta de estudiantes. Creo que no. Trato de no pensar mucho en eso para no deprimirme, al final igual podemos hacer cosas por los niños que necesitan ayuda a pesar de lo vulnerable y de lo adverso del contexto, de la escuela y lo precario del trabajo (Bitácora 4).

La educadora diferencial en esta reflexión dio cuenta de esta identidad docente tensa, confusa y vulnerable ante los mandatos de las políticas de accountability y ante las demandas de estandarización/exclusión de las autoridades de su respectiva comunidad escolar (como se profundizó en el capítulo VI). Estos hallazgos se condicen con lo que han constatado en investigaciones en el plano nacional con docentes de educación básica investigadores como Carrasco (2013) y Fardella et al., (2016) y López et al., (2018) quienes sostienen en sus resultados que el trabajo pedagógico cotidiano de estos profesores, se ve trastocado por la rendición de cuentas y la producción de prácticas que son contrarias a las que constituye su labor histórica como pedagogos, las que se han orientado con frecuencia al desarrollo socioafectivo, valórico, ético y al bienestar de sus alumnos.

En el caso particular de María en su discurso dio cuenta de un agobio y un agotamiento, a causa de estas demandas contradictorias, que la tensionaban, que la hacían dudar y cuestionar su trabajo como docente encargada de la inclusión escolar. Además, la educadora trataba de no reflexionar demasiado, ante estas problemáticas, ya que la llevaban a “deprimirse”. A pesar de ello, consideraba que era su deber y responsabilidad, a pesar de toda la adversidad, ser la única agente que se preocupa por la inclusión y el trabajo con los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje.

El relato producido y expuesto con anterioridad por María, es concordante con el que fue elaborado por Carmen, quien en su discurso relevó esta tensión y la mencionó de manera tácita como un problema que, a pesar de provenir de las políticas, son ellas las afectadas, ya que de acuerdo con su ética debían decidir o no, respecto de actuar como un agente de exclusión. Así lo reflexionó esta educadora en una de las bitácoras:

Las educadoras hoy en día, estamos en roles confusos, con muchos problemas en la práctica, y bueno no creo que seamos nosotras no más. Ahora en octubre, el tema del SIMCE siempre es un drama, pero es un drama que es de las políticas, porque ellas son las que ponen en primer lugar el SIMCE y la calidad y por otro lado nos piden la inclusión. Pero eso es en lo que no piensan los que hacen las políticas. Porque al final del día, nosotras somos las que tenemos que esconder niños para el día del SIMCE, o las que tenemos que derivar a los estudiantes. Entonces, si las políticas fueran claras y de verdad les importara la inclusión la pondrían por sobre todas las cosas y como no lo hacen, nosotras tenemos estos dolores de cabeza. Y hablo del SIMCE, no solo porque sea octubre, sino que estos dolores de cabeza y dramas son todo el año (Bitácora 3).

Si bien Carmen, manifestó con menor intensidad estas tensiones dado que en el colegio en el que ejercía no se encontraba “bajo amenaza” como en el caso de la escuela en que se desempeñaba María, no obstante, esta educadora identificó que además de las condiciones laborales y contractuales en las que se encontraban, se adiciona el problema que la mismas políticas les transfieren: son ellas las que en su trabajo cotidiano las que debían lidiar con las contradicciones que se daban entre, fomentar la estandarización promovida por la búsqueda de calidad educativa vía SIMCE o promover los principios de una educación inclusiva dirigida a todo el alumnado y a la comunidad educativa.

Adicionalmente esta educadora, denunció de manera explícita que el problema y las circunstancias que fomentarían la exclusión de alumnos, las creaban y producían las mismas políticas. Es decir, si un educando era excluido de la escuela por ser entendido como problemático o como una amenaza para los resultados académicos de la institución, esto se producía porque la legislación lo construía de esta forma. No obstante, quien tiene que

materializar la expulsión del estudiante era la educadora diferencial, para quien el hecho de excluir un alumno era una acción contraria a la inclusión y que iba en contra de todas las acciones educativas que han desarrollado desde que se inauguraron los PIE al interior de las escuelas regulares.

Lo anterior, no desliga que sean también actores de la comunidad escolar los que, a modo de ejecutores de las políticas, demandaban en el caso de las participantes, que materializaran acciones como preparar los estudiantes para el SIMCE o derivarlos a escuelas especiales, porque estos alumnos representarían una potencial amenaza en términos de puntajes en esta evaluación. Por tanto, estos directivos y autoridades locales actuaban en términos de *policy positions* como promotores y emprendedores de las políticas educativas empleando la terminología desarrollada por Ball et al. (2011). En otras palabras, estos directivos dentro de las escuelas resguardarían que las legislaciones se cumplieran y que específicamente la lógica del SIMCE y la rendición de cuentas predominara por sobre las iniciativas de inclusión escolar que las participantes defendían como parte de su trabajo pedagógico cotidiano.

Relacionado con la derivación de alumnos a escuelas especiales, se detectó que estas prácticas fueron concretadas en los dos establecimientos a los que pertenecían los casos de estudio, aunque en la escuela Los Mayos era una práctica que se desarrollaba con mayor frecuencia dada la posición de exacerbada tensión micropolítica que vivía esta institución debido a los bajos desempeños que había presentado en el SIMCE. Para ambos casos, las posibilidades de generar resistencia se dieron en el plano individual y dependía su agencia de la situación contractual en la que se encontraban y del uso del aula de recursos. Dado que ambas educadoras, no contaban con un contrato de carácter indefinido, se encontraban en la permanente tensión de ser interpeladas por algún directivo para derivar a un alumno del PIE.

Al respecto, María se anticipó a la exclusión de una alumna de la escuela, por medio del despliegue de una táctica que incluyó, la comunicación y el trabajo en conjunto con la madre de la estudiante, reunión que fue desarrollada en el aula de recursos y de la cual no se notificó ni al coordinador del PIE, como tampoco a la dirección del establecimiento. En tanto Carmen, en un colegio en la que presión y urgencia por obtener un puntaje elevado en el SIMCE era considerablemente menor, esta se encontraba también expuesta ante el mandato de derivar a un alumno dada lo precario de su condición contractual con el colegio Saint Laureles, aunque esta docente aseguró que la ética profesional y su rol de educadora estaba en primer lugar y en caso de excluir a un educando, ella prefería renunciar a su puesto laboral.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los discursos y prácticas de exclusión y de resistencia detectados en este apartado.

Tabla 14: Exclusión y resistencia en el trabajo pedagógico de las educadoras.

Casos/Dimensiones de exclusión y/o resistencia	María	Carmen
<i>Exclusión en el aula regular</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores varones la excluían dentro del aula regular junto con los alumnos del PIE. - Replicaba la misma lógica de trabajo 	- Profesores varones y profesoras jefes la empleaban como una auxiliar de aula dentro del aula regular.

	del aula de recursos en la sala de clases.	
<i>Grados de resistencia</i>	- Bajo: debido a la situación contractual en la que se encontraba (a contrata, honorarios con renovación anual).	- Bajo a Medio: su situación contractual era precaria, contrato con renovación anual.
<i>Prácticas de resistencia</i>	- Trabajo de estandarización para el SIMCE, diferenciado dentro del aula regular con los alumnos del PIE. - Operaba tácticamente en alianza con actores educativos (apoderados) en el aula de recursos para evitar la derivación de alumnos a escuelas de educación especial.	- Traslado de los alumnos del PIE al aula de recursos en donde no desarrollaba los ensayos SIMCE. Generaba un trabajo diferenciado para estos educandos.

Fuente: Elaboración propia.

En términos de los órdenes discursivos, siguiendo a Foucault (2013) identificados en los hallazgos de este capítulo, se puede apreciar que en el aula regular se produjo un fenómeno paradójico, ya que las políticas más contemporáneas en materia de inclusión proponen que en este espacio las educadoras deben ser agentes activos de la diversificación curricular y la co-enseñanza, para producir en conjunto con los docentes de aula, igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. De manera contradictoria, se pudo constatar en el caso de María principalmente y con menor frecuencia en el de Carmen, que las participantes de esta investigación eran excluidas junto a los educandos del PIE dentro de este espacio, predominando el discurso de la escuela como institución normalizadora, que ordena, clasifica y jerarquiza al alumnado, excluyendo a todos aquellos conceptualizados como “diferentes o diversos”, tal y como lo han investigado Matus y Rojas (2018) en el contexto chileno.

En este sentido, la gramática escolar centrada en la normalización y estandarización primaba, discursos que a su vez reproducían los docentes de aula, principalmente varones, quienes eran los que excluían de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje a las educadoras que en estricto rigor se les demanda generar inclusión en el aula regular. Se puede sugerir en este sentido, que en aula regular prevalece y es hegemónico el discurso de la escuela como institución “normalizadora y disciplinaria”, como lo plantearía Foucault (2006) en donde el discurso de la inclusión escolar queda subsumido por otras demandas relativas a la normalización y la estandarización amplificadas por las lógicas de accountability.

Respecto a las demandas de estandarización y derivación de alumnos a escuelas especiales, se sugiere que los discursos de las políticas orientadas por el mercado articuladas con las lógicas de accountability con altas consecuencias resultaban los discursos hegemónicos en las instituciones escolares examinadas, ya que colonizaban las agendas políticas de las escuelas, en términos en los que lo propone Ball et al., (2011), generando en las participantes contradicciones con su identidad y principalmente con su ethos como educadoras (valores y creencias), en el sentido de demandarles tareas consideradas contrarias a la inclusión, por tanto, estas desplegaron un conjunto de tácticas de resistencias para rechazar estos mandatos.

En torno a la resistencia detectada en discursos y episodios por parte de las participantes, estas sugieren que existen factores que facilitan o limitan su posibilidad de ejercer su agencia en los contextos educativos examinados. Entre las barreras identificadas para ejercer resistencia, se encuentran la posición de la escuela dentro del mercado educativo chileno, específicamente en el “encasillamiento” o clasificación en la que se encontraban. Lo anterior, se debe a que en función de estas categorías las escuelas se encontraban con grados diferenciales de presión para demostrar determinados puntajes y mejoras en el SIMCE. Otra limitante relevante mencionar son las condiciones contractuales en las que estas docentes se encontraban. En ambos casos se detectó que contaban con precarias e inestables condiciones laborales, ya que María tenía un convenio de renovación anual vía honorarios y para Carmen, la realidad era similar ya que contaba un contrato de renovación anual.

En tanto, los factores que se identificaron como facilitadores de la agencia de las educadoras, se detectaron la posibilidad de generar un trabajo pedagógico diferenciado en el aula de recursos y las alianzas creadas con otros actores educativos, ya sean las mismas colegas del PIE o con apoderados de alumnos pertenecientes también a los PIE.

Por último, relacionando estos hallazgos con la teoría, es relevante considerar que la gramática escolar de normalización y estandarización (Tyack & Cuban, 2001; Youdell, 2010) se ve amplificada y reforzada por las lógicas de mercado que movilizan las políticas, las que en conjunto actúan legitimando instrumentos enactantes tal y como lo plantea Ramos (2014), los que cobran vida dentro de las escuelas como es el caso del *accountability*. A su vez, resulta llamativo que el nivel de subjetivación en los actores educativos respecto de estos órdenes discursivos (normalización y *accountability*), son los que generan efectos “no deseados” como la estandarización y entrenamiento de alumnos para el SIMCE y la derivación de educandos insolventes o poco productivos, como lo plantea Slee (2013) en esta evaluación, a escuelas especiales.

En este sentido, quienes son interpeladas y coaptadas por la biopolítica, son las educadoras diferenciales quienes, mandatadas por sus respectivos directivos, tienen que invertir sus roles y funciones, para materializar prácticas de normalización y exclusión. Por ello, es que estos hallazgos son relevantes ya que refuerzan las hipótesis de variados investigadores que señalan que las políticas educativas orientadas por principios de mercado y de NPM, estarían generando un nuevo tipo de sujeto cultural y de profesorado el que se guiaría no por los valores que desde antaño defienden, sino que más bien, estarían alineándose con las lógicas de mercado educativo (véase, Assaél et al, 2014; Braun y Maguire, 2018; Carrasco, 2013; Fardella y Sisto, 2015; Liasidou y Symeou, 2018; Perryman et al., 2017; Slee, 2013).

8. REFLEXIONES FINALES

En esta sección se problematizarán los resultados obtenidos y expuestos en la sección anterior, con la finalidad de relevar los nudos críticos detectados, de vincularlos con la teoría que fundamenta esta investigación, como también se proponen nuevas interrogantes y lineamientos para la formulación de políticas públicas en materia de inclusión escolar.

En cuanto a los resultados, se evidenció una construcción identitaria tensionada y fragmentada por parte de las educadoras diferenciales, dado que estas docentes se encontraban interpeladas por demandas y lógicas contradictorias. A su vez, las participantes sugirieron que las políticas de inclusión escolar más recientes, las desplazaban a desenvolverse en espacios y roles nuevos, los que no corresponden a una especialista en NEE, sino que más bien se les demanda que realicen acciones inclusivas consistentes con la diversificación curricular con todo el estudiantado y además se les solicitaba desarrollar una ingente cantidad de trabajo administrativo relacionado con la producción de evidencias para el accountability educativo. Estos últimos aspectos, tecnifican y desestabilizan la identidad con las que estas profesionales que se habían identificado históricamente.

En tanto, respecto a la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar, se puede relevar una interpretación de las legislaciones mediada por las creencias de las educadoras, quienes generaron en sus contextos de desempeño, su propia traducción de los contenidos de las legislaciones. En este sentido, la puesta en práctica de la inclusión en ambas instituciones escolares se caracterizó por la incertidumbre, la presión por enactar y evaluar el funcionamiento de estas normativas de manera “correcta”. Junto con ello, se da cuenta en este proceso, que las intenciones de las lógicas de inclusión entraban en curso de colisión con las premisas del accountability en las respectivas escuelas, ya que, las educadoras vieron interrumpidas y hasta cierto punto coartado, su trabajo dirigido a la inclusión, el que fue reemplazado por el entrenamiento de alumnos para la evaluación SIMCE o por la producción de formularios, diagnósticos y otras formas administrativas que dieran cuenta del cumplimiento de las políticas.

En cuanto a las prácticas de exclusión/estandarización en el trabajo pedagógico de las educadoras diferenciales, se releva a estas docentes como actores que incluían y excluían al mismo tiempo, ya que en escuelas tensionadas y presionadas por el accountability, a estas docentes se les interpelaba realizar acciones de entrenamiento de alumnos con NEE para el SIMCE y por otra parte, se detectó, principalmente en el caso de María, prácticas de derivación de educandos conceptualizados como “problemáticos” dadas sus NEE a escuelas de educación especial. Ante estas prácticas, se detectaron contraconductas. En este sentido la desobediencia, conceptualizada como resistencia se desplegó, por medio de tácticas de desobediencia colectiva o individual, las que estuvieron mediadas por las precarias y débiles relaciones contractuales con las que contaban específicamente los casos de estudio y por la posibilidad de emplear el aula de recursos.

Problematización de los resultados

8.1 Las identidades en tensión de las educadoras en un sistema de mercado educativo.

Los hallazgos relacionados con la identidad docente de las educadoras diferenciales desde sí mismas y desde otros actores, dan cuenta de una construcción identitaria en elaboración permanente, en la que diversos discursos se articulan y se anudan, generando diferentes grados de tensión en estas profesionales. En este sentido, se releva el discurso que posiciona a las participantes como agentes claves en la puesta en práctica de la inclusión, pero las que paradójicamente se encuentran aisladas y enacting un trabajo pedagógico en solitario, en instituciones escolares en que las políticas interpelan a toda la comunidad escolar a desarrollar la inclusión.

Al mismo tiempo, se detectaron discursos desde las participantes que sugieren encontrarse ante una “crisis identitaria”, dado que las políticas las interpelaban a situarse en un continuum entre una especialista y una co-docente, ejerciendo con frecuencia ambos roles en un mismo contexto educativo dentro de una jornada laboral. Se añaden a estas tensiones las lógicas y discursos de las propias políticas de inclusión que portan lenguajes, mandatos y principios para comprender y enactar la inclusión, las que con frecuencia para las educadoras resultaban contradictorios y complejos de materializar.

Uno de los hallazgos más llamativos e importantes de esta investigación, fue identificar en los discursos de las educadoras la sensación de aislamiento en el despliegue de su trabajo pedagógico enfocado en la inclusión. De hecho, en frecuentes ocasiones la mayoría de las participantes hicieron alusión a que, en las escuelas, ellas eran situadas espacialmente en el aula de recursos y simbólicamente eran concebidas como especialistas solo encargadas de los alumnos con NEE. En este sentido, durante el trabajo de campo se constató la escasa o nula participación de las educadoras de los casos de estudio en los consejos de profesores y en la toma de decisiones de índole pedagógica en sus respectivas escuelas. Este aislamiento detectado, se articulaba con el discurso de los otros actores educativos, quienes en la mayoría de los casos derivaban la educación de los niños con alguna NEE y de otros educandos con problemas conductuales a las participantes de este estudio, ya que, a juicio de directivos y profesores, eran las educadoras las responsables de la “inclusión”, lo que, en otras palabras, significaba delegar la tarea de trabajar con los alumnos “problemáticos” a estas profesionales.

Ante el escenario descrito con anterioridad, las participantes y en especial los casos de estudio, se identificaban con los discursos de la inclusión escolar, como si se tratase de un “mandato interno” el que se asocia a la responsabilización por el aprendizaje de los alumnos que pertenecen a los PIE, y más llamativo aún, es que estas docentes se hacían cargo del bienestar y de la integralidad de los educandos con NEE. En contextos en donde la interseccionalidad de marcadores de subjetividad (NEE, pobreza, vulnerabilidad social, migración, condiciones de salud crónicas, entre otros) hacen emerger la figura de una educadora que asume y trata de compensar las desigualdades estructurales por medio de sus propios recursos materiales y humanos. En este sentido, las participantes y principalmente María y Carmen producían una mirada asistencialista respecto a los estudiantes del PIE, ya que éstos, además de presentar una NEE, provenían de sectores vulnerables y por tanto se encontraban en situaciones de riesgo social.

Estos hallazgos concuerdan con los que han evidenciado el investigador Núñez (2004) y más recientemente Carrasco-Aguilar (2018) quienes visualizan en esta responsabilización por los educandos, una identidad docente conceptualizada como “apostólica”, con la distinción que para el caso de esta investigación, las educadoras manifestaron hasta cierto punto una hiper-responsabilización por la vida de los que denominan “sus niños”, los que han sido construidos desde sus discursos como sujetos frágiles y carenciados, siendo las participantes, las responsables de la vida presente y futura de estos educandos, aunque en sus narrativas hayan afirmando que ellas no reproducían el “asistencialismo y paternalismo” hacia los estudiantes de los PIE.

Otro de los nudos críticos relevantes detectados en los hallazgos, es la “crisis identitaria” que relevaron las educadoras, es decir, la incertidumbre y la inestabilidad de sus roles y funciones, los que se veían permanentemente modificados en función de las nuevas políticas que han ido promulgándose. En este sentido, influencia de las políticas de inclusión escolar en la identidad de las participantes, ha sido de acuerdo a los discursos de las docentes, relevantes, ya que en un primer momento existió un traslado de niños y educadoras desde las escuelas especiales hacia la educación regular, pero en estos últimos años las educadoras sugieren que las legislaciones les han “movido el piso”, ya que con la co-enseñanza introducida por el decreto 170 (2009) y la diversificación curricular propuesta por el decreto 83 (2015), han tenido que transformar su trabajo pedagógico en función de estas legislaciones.

En consonancia con lo planteado, las participantes mencionaron que en este escenario de cambios y transformaciones de identidad, consideran que no han tenido el tiempo suficiente para ajustarse a las nuevas demandas, generando una identidad construida de acuerdo a sus narrativas “sobre la marcha” y que al mismo tiempo se ve tensionada por una constelación de políticas que lo que han producido es una hiperburocratización de su trabajo pedagógico, ya que de acuerdo con sus discursos, por cada tarea que desarrollan “existe una política que cumplir”, por tanto, esta identidad tiende a ser “hiper-normativa”, existiendo una legislación por cada acción pedagógica que despliegan.

Al respecto, resulta de sugerente interés teorizar que la producción de la identidad de las educadoras se encuentra mediada o influida hasta cierto punto por estas legislaciones, es decir, en términos foucaultianos, específicamente desde los estudios de biopolíticas, estas políticas han configurado nuevos escenarios de ejercicio de la profesión de estas docentes y han operado en sus subjetividades generando tensiones, conflictos, resistencias y asimilación de sus lógicas.

El hecho de considerar que las políticas interpelaban a las educadoras, a internalizar rápidamente sus mandatos, como también a gestionar con eficiencia sus tiempos, a asumir una gran carga de trabajo administrativo vinculado recolección de evidencias (tecnificación) y la responsabilización por los rendimientos de sus alumnos en evaluaciones estandarizadas, estos rasgos responden a la construcción de una nueva identidad docente o como lo propone el investigador Carrasco (2013) a la producción de un nuevo “sujeto cultural” dentro de la escuela. Estas características en los docentes han sido denominadas performativas, en tanto se encuentran alineadas con las lógicas de mercado imbricadas con las del New Public Management (NPM) tal y como lo han teorizado y evidenciado Carrasco (2013), Fardella y Sisto (2013) y Assáel et al. (2014).

Siguiendo el argumento anterior, es que se considera y sugiere que la elaboración de la identidad desde las mismas participantes se tornaba performativa, en el sentido que han internalizado hasta cierto punto, el control externo de las políticas en la propia subjetividad, aunque en diversos

discursos y episodios se detectó una resistencia individual y también colectiva por parte de las educadoras y hasta desobediencia (más individual en el caso de Carmen y colectiva en el de María). Sin embargo, estas resistencias no tenían la misma intensidad, ni la amplitud en términos de la asimetría de poder que estos contradiscursos y contraconductas contaban, ya que quedaban subsumidos a las lógicas hegemónicas en las escuelas, por lo que con frecuencia esta desobediencia se transformaba en adaptación a los cambios y también rutinización (ejemplo, caso de María al realizar los ensayos para el SIMCE con alumnos del PIE).

Otro hallazgo de relevancia es la identidad dual en la que las educadoras se posicionaron en sus discursos. En otras palabras, estas participantes afirmaron que aún existen “dos identidades” con las que tienen distintos grados de adherencia. En primer lugar, se encuentra la figura de la educadora como especialista, es decir, como encargada de apoyar pedagógicamente solo a los niños del PIE y trabajar con ellos en el aula de recursos y por otra parte, la de una co-docente, la que se encarga de desplegar su trabajo pedagógico en el aula regular, diversificando la enseñanza y trabajando colaborativamente con los docentes de aula regular. De hecho, los resultados evidencian que, de las diez entrevistadas, cinco se posicionan en el rol de la especialista y las otras cinco en la de co-docente. En los casos de estudio, esto se pudo constatar de manera más nítida, ya que María se identificaba con la figura de una “co-docente”, en cambio Carmen, se posicionaba desde una perspectiva más cercana a la de una “especialista”.

Esta dualidad de “identidades”, mutaba constantemente de acuerdo con los mandatos de las políticas, de las normativas y autoridades dentro de las escuelas, es decir, estos posicionamientos eran fluidos y una misma educadora podía en una misma jornada laboral adoptar estos roles de acuerdo a su contexto. Ejemplo de lo anterior, lo constituyen las bitácoras producidas por María y Carmen. Para ilustrar este punto, se empleará el caso de María, quien, aunque se situaba como una co-docente, dados los lineamientos del decreto 170, gran parte de su trabajo pedagógico al inicio del año escolar (marzo y abril) lo tenía que dedicar al trabajo administrativo de producir formularios únicos, revisar diagnósticos, elaborar fichas entre otros. Al mismo tiempo, en las labores de co-enseñanza con una profesora de matemáticas, la educadora realizaba una parte importante de las clases de matemáticas, enseñando los contenidos, apoyando a todo el alumnado y colaborando con la profesora de esta asignatura. Como también, esta misma docente era mandatada por sus directivos a desempeñarse como instructora de la evaluación SIMCE.

Considerando lo anterior, llama la atención que esta construcción discursiva de la “especialista” sufra una metamorfosis parcial y total, en el momento en que los directivos realizaban un uso instrumental y técnico del trabajo de las educadoras, al interpelarlas a desempeñarse en sesiones de entrenamiento del alumnado del PIE en los ensayos para el SIMCE, empleando estos directivos, a su favor las frágiles y precarias condiciones contractuales a las que estaban sujetas estas docentes, disminuyendo de esta forma su agencia para ejercer resistencia a estos mandatos. Al mismo tiempo, es de interés las diversas maneras en que tanto directivos como profesores instrumentalizaban el trabajo pedagógico de las participantes, en especial de los casos de estudio, el que empleaban para diversos fines. Entre estos, la “especialista” en inclusión, era interpelada a desarrollar trabajo de selección de alumnos “menos problemáticos” al inicio del año escolar, como ocurría en la escuela Los Mayos, en donde la demanda de alumnos con NEE era mayor a la cantidad de cupos disponibles por curso para el PIE. En tanto, para Carmen, las profesoras jefes transformaban a las educadoras en “auxiliares de aula”, ya que les encargaba realizar pruebas, guías, material didáctico y ayudar a “mantener el orden”, es decir, a controlar la conducta de los

estudiantes en la sala de clases, labores que se alejan de la puesta en práctica de las políticas de inclusión en ambos casos.

Estos hallazgos se relacionan en parte a los evidenciados por Ruffinelli (2016) y Santibáñez y Muñoz (2017) en cuanto a la precarización y la inestabilidad del trabajo de los docentes en Chile, con la distinción que, en el presente estudio, las participantes son contratadas por medio de convenios anuales (a honorarios) con la opción de renovación y término de este, sin la posibilidad de optar a los beneficios de un docente de planta (por ejemplo, el ingreso a la carrera profesional docente).

Vinculado a las miradas de la “especialista” y la “co-docente” elaboradas por las educadoras, se encuentra el aula de recursos, como un lugar relevante en términos de la identidad de las participantes. Por un lado, se detectó que esta aula representaba para las docentes un espacio de adhesión identitaria, ya sea debido a que en este sitio desempeñaban la mayor parte de su trabajo pedagógico con solo el alumnado con NEE o también, como se evidenció en esta investigación porque este sitio era conceptualizado como el lugar en que podían desplegar su saber-poder, su rol como expertas y especialistas, aplicando su criterio profesional en ausencia de la vigilancia y la mirada examinadora que afirmaron que se encontraba presente en el aula regular o en otros espacios al interior de las escuelas.

En consecuencia, con lo afirmado con anterioridad, las participantes sugieren que su identidad se encontraba en disputa con diversos discursos relacionados con el imperativo de la inclusión, pero también en el ejercicio de su profesión se encontraron con mandatos vinculados con la estandarización y homogeneización siguiendo las directrices y las agendas políticas de los respectivos escenarios escolares en los que se desempeñaban.

En este sentido, y de acuerdo con los discursos producidos por las educadoras, toda iniciativa pedagógica orientada por la inclusión quedaba relegada a un segundo lugar frente a la legitimidad de los discursos de la homogeneización del alumnado propios de las escuelas, los que han sido reforzados por los de estandarización introducidos por las lógicas de mercado. En la misma línea de argumentación Slee (2013) y Liasidou & Symeou (2018), señalan que la inclusión es una temática que se transforma en un asunto anecdótico en la agenda política de las instituciones escolares, ante la presión que generan las dinámicas de mercado unido a los mandatos de la nueva gestión pública (NPM), en la búsqueda de efectividad, competitividad y calidad por medio de puntajes en pruebas estandarizadas.

Continuando con la línea de argumentación anterior, las participantes, específicamente los casos de estudio desarrollaron resistencia principalmente a las lógicas de accountability, las que se materializaron con frecuencia, por medio de la expresión de malestar, agobio y de contrariedad. De hecho, en Chile, investigadores como Rojas y Leyton (2014), Falabella (2016) y Fardella y Sisto (2015), entre otros; han detectado estas manifestaciones de resistencia en el caso de docentes de aula regular, lo que es consistente con los hallazgos de este estudio. Lo que adiciona esta investigación, es que se da cuenta de una construcción identitaria que si bien posee líneas de fuga o capacidad de producir contradiscursos o contraconductas, desde la analítica foucaultiana, es tal el nivel de presión de algunas políticas como la ley SEP y su régimen de accountability, que lleva a algunas participantes en especial a María a cuestionarse “seguir ejerciendo” y a afirmar que “no se siente diferencial”, lo que corresponde a una desintegración de su identidad, aspecto preocupante dado que son estas profesionales de la educación las encargadas de enactar la

inclusión en las escuelas, pero paradójicamente y contra intuitivamente también serían actores que contribuyen dados los mandatos de las políticas y algunos actores educativos (directivos principalmente) a la producción de prácticas de estandarización y normalización de alumnos.

De la misma forma se detectó que las educadoras María y Carmen, desplegaban prácticas de resistencia conceptualizadas por Ball y Olmedo (2013) como el “cuidado de sí mismo” en un espacio escasamente estudiado por la investigación empírica en educación, como lo es el aula de recursos. En este lugar, las educadoras se oponían en diversos grados a las políticas de rendición de cuentas y lo conceptualizaron como un sitio de protección, alejado de la vigilancia y supervisión, específicamente de los mandatos de la ley SEP.

De igual forma, estas docentes produjeron las conductas esperadas por la lógica de rendición de cuentas de tipo burocrático, como el llenar formularios únicos, realizar el trabajo administrativo y apoyar pedagógicamente a los niños pertenecientes al PIE en este sitio (en especial Carmen), es decir, desde la conceptualización foucaultiana, la gubernamentalidad operaba en sus subjetividades por medio del “Self Government” (Foucault, 2006), en otras palabras, produciendo el comportamiento deseado por estas legislaciones (Ramos, 2012; Rose, 2007), aunque estuvieran fuera del rango de la vigilancia y la mirada examinadora de otros actores de la comunidad escolar.

En síntesis, se puede relevar de los hallazgos de esta investigación una identidad de la educadoras, vinculadas a un actor educativo que presenta una “crisis identitaria” que está aislado de las dinámicas políticas de las escuelas, que debe poner en práctica la inclusión escolar en solitario y que además dados los cambios que introducen las políticas de inclusión, deben desempeñarse produciendo evidencias y trabajo administrativo, trabajar en co-enseñanza con los profesores de aula, diversificar la enseñanza para todo el alumnado y al mismo tiempo, seguir mandatos que emergen de las contingencias de las escuelas, como entrenar a los alumnos para rendir el SIMCE o desempeñarse en el aula regular como una ayudante.

A esta gran cantidad de demandas y tareas hay que adicionar que es un actor que ha vivido una transformación de sus roles en estas últimas dos décadas, pasando de ser una especialista que solo trabaja con los niños con NEE en el aula de recursos, a ser una co-docente que despliega la diversificación curricular en colaboración con los docentes dirigido este trabajo para todo el alumnado. Estos dos posicionamientos, están asociados a su vez con la (des)identificación de las participantes con el aula de recursos, espacio que han conceptualizado como relevante tanto para su identidad histórica, como para también generar un trabajo pedagógico en el que pueden desplegar su criterio profesional y al mismo tiempo producir prácticas de desobediencia o resistencia ante los mandatos de preparación de alumnos para rendir el SIMCE.

8.2 Paradojas en la interpretación y en la puesta en práctica de las políticas de inclusión.

Entre las contradicciones más notorias de las que dieron cuenta las participantes en la interpretación de las políticas, se encuentran las disparidades en el lenguaje que promueven estas legislaciones respecto de lo que se entiende por inclusión escolar y los enfoques asociados a esta. Las educadoras mencionaron que el lenguaje y la perspectiva biomédica del decreto 170 refuerza este enfoque, lo que trae aparejado las etiquetas diagnósticas, el asistencialismo, la focalización de recursos por niño diagnosticado y la persistencia del discurso la discapacidad y de las NEE

como una condición médica e individual, reproduciendo e instalando este decreto el discurso de la “ontología del déficit”, tal y como lo han evidenciado Apablaza (2018) y Sisto (2019).

Adicionalmente, este tipo de discurso (biomédico) esencializa al estudiante y fija su subjetividad a la etiqueta que se ha construido sobre éste, la que, a su vez, este educando performará, tal y como se ha evidenciado y propuesto en las investigaciones desarrolladas por la investigadora Youdell (2010). Este tipo de hallazgos asociados a la naturalización y esencialización de las categorías diagnósticas concuerdan con los desarrollados a nivel nacional por Infante, Matus y Vizcarra (2011) e Inostroza (2015). El aporte de estudio es evidenciar cómo la política en su puesta en práctica crea y recrea estas categorías de alumnos que construye y al mismo tiempo, visibiliza las diversas formas en que estas etiquetas se “hacen carne” por medio de las conductas de los educandos.

En tanto, las participantes mencionaron que el decreto 83 y la Ley de Inclusión Escolar (LIE), portaban discursos que amplían la noción de inclusión escolar y que están vinculados a un modelo social y de derechos asociados con la discapacidad y las NEE. A su vez, valoran positivamente al decreto 83, dado que sugirieron que este apunta directamente al núcleo de la inclusión, que es la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, ya que, si bien el PIE y las otras políticas posibilitan el acceso y el trabajo pedagógico con los niños con NEE, no aseguran que estos accedan a los mismos aprendizajes que sus pares en el aula regular. A su vez, las educadoras apuntan que los principios de estas políticas entran en contradicción con los lineamientos del decreto 170, en los que prima el modelo biomédico y la rendición de cuentas vía diagnósticos, tal y como lo ha investigado Peña (2013).

Lo anteriormente aseverado, genera paradojas en el trabajo pedagógico cotidiano de las educadoras, ya que actualmente estas docentes deben ingresar al aula regular a trabajar en co-enseñanza con los profesores de aula, diversificando el currículum para todo el alumnado (y no solo para los educandos con NEE) y al mismo tiempo deben generar informes y formularios únicos para determinar la etiqueta del estudiantado diagnosticado con una NEEP o NEET.

En este sentido, el lenguaje y las lógicas de lo que se conceptualiza por inclusión en las políticas es confusa, lo que genera en las educadoras, interpretaciones de estas legislaciones que de acuerdo a sus narrativas son también contradictorias y colmadas de incertidumbres, lo que resulta complejo, ya que son a estas docentes en las que los actores educativos delegan, confían y otorgan el estatuto de especialistas y por tanto tienen la certeza de que estas profesionales están enacting las regulaciones en materia de inclusión escolar de manera “correcta”.

Relacionado con la incertidumbre y la inseguridad en la interpretación de las políticas, uno de los nudos críticos más problemáticos que emergieron de los discursos y la puesta en práctica de las legislaciones, fue la sensación de las participantes de una falta de guía y orientación en la forma en que comprendían las políticas y la manera que las enactaban en una primera instancia, lo que es consistente con los hallazgos de las investigaciones desarrolladas en los contextos educativos como el inglés por Ball et al. (2011) y el argentino por Grinberg, Bocchio y Villagrán (2016), para el caso de los profesores de educación primaria y secundaria respectivamente y no así para las docentes encargadas de la educación especial.

En este sentido, la distinción que aporta esta investigación consiste en que las educadoras mencionaron que era más relevante comprender e interpretar de manera “correcta” los contenidos operacionales de las políticas (llenar formularios para recibir subvenciones, firmar informes, conocer cómo ingresar alumnos al PIE, etc.) más que entender los nuevos lenguajes y las formulaciones que estas políticas promovían respecto a la inclusión y el trabajo enfocado en el aprendizaje de todos los alumnos, como también mencionaron la inexistencia de instancias para reflexionar y dialogar en torno a las políticas con las respectivas escuelas.

Lo anterior es coherente con lo evidenciado por Fundación Chile (2013) y por las investigadoras Rojas, Falabella y Alarcón (2016) en cuanto a la preocupación y la prioridad que le otorgan los actores de las comunidades educativas estudiadas por interpretar correctamente los aspectos operativos o funcionales que las políticas de inclusión escolar mandatan para percibir la subvención escolar por Educación Especial. La explicación a estas conductas vinculadas a la política puede tener su explicación en la “cultura de la auditoria” tal y como lo postula Apple (2007), la que ha sido instalada en las escuelas chilenas desde el ingreso de las legislaciones con lógicas de accountability de altas consecuencias, lo que ha generado en los actores educativos inseguridad respecto de estar enacting de manera incorrecta las legislaciones.

Esta investigación da cuenta desde los discursos de las educadoras, de una sensación de temor e inseguridad de estar poniendo en práctica las políticas de inclusión, percepción que con frecuencia se tornaba en una constante, en especial en establecimientos altamente tensionados por la rendición de cuentas como el caso de la escuela Los Mayos. Es relevante reflexionar y problematizar esta interpretación de las políticas, la que producía tensión e inseguridades por parte de las participantes (con mayor intensidad en el caso de María que en el de Carmen), ya que de ellas dependía la materialización de las acciones de la inclusión en las escuelas. Este hallazgo es relevante dado que se debe considerar que estas docentes eran las únicas encargadas de esta labor tal y como se mencionó con anterioridad y que además como parte de la influencia de estas lógicas, estas profesionales han construido una identidad docente cada vez más tecnificada e instrumentalizada, tal y como lo ha evidenciado la investigadora Carrasco-Aguilar (2018) en el marco de la construcción de identidades en la era del accountability en contextos como el chileno.

Otra de las temáticas más complejas presentes en la interpretación de las políticas por parte de las educadoras, fue la focalización por niño (individual) de los recursos que las escuelas perciben por concepto de subvención por Educación Especial. Para las participantes y así como también lo han documentado otros estudios en Chile, resulta paradójico que, si bien en la retórica de la política se hace alusión a que la inclusión es una iniciativa que está dirigida a todo el alumnado, no obstante, solo los educandos que cuentan con un diagnóstico médico firmado por un profesional de la salud autorizado por el decreto 170, resultan ser los únicos acreedores que cuentan con los recursos y apoyos pedagógicos pertinentes en función de sus necesidades educativas.

Las participantes de este estudio afirmaron que falta sensibilización respecto a la interseccionalidad de las NEE de los alumnos (niños con otras lenguas, migrantes, en situación de calle, pertenecientes a otras etnias, con enfermedades crónicas, etc.) y de lo complejo que resulta recibir recursos solo para un número restringido de educandos que cuentan con diagnósticos médicos (7 cupos por curso). Este aspecto reafirma que la lógica predominante en términos de subvención escolar es la de un Estado subsidiario, que opera por medio de una racionalidad

mercado respecto del financiamiento de la Educación Especial, el que trata a la inclusión como un asunto de compensación y asistencialismo vinculado a sujetos escolares que escapan a la norma esperada, tal y como lo ha identificado la investigadora Apablaza (2018) en el caso chileno y Graham y Slee (2008) en el contexto británico.

En cuanto a la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar, se puede relevar la inseguridad y la incertidumbre (tal y como se identificó en el estudio de Ball et al., 2011) en la enactación en una primera instancia de estas legislaciones. Citando y empleando como ejemplo, el decreto 83 (2015), este proceso se caracterizó por la sensación permanente de las educadoras correspondientes a los casos de estudio, de estar operacionalizando esta normativa de manera incorrecta, lo que responde a una cultura escolar en la que prima la lógica de la “correcta implementación” y por tanto, las conductas de los actores educativos están orientadas y “conducidas” en términos foucaultianos, más por el cumplimiento de las normativas para no ser sancionados, que para el logro de experiencias educativas sustantivas para el alumnado, tal como la retórica de la política lo promueve. De hecho, esta forma estratégica de operar por parte de los actores educativos en sus contextos de desempeño ha sido denominada la escuela performativa por la investigadora Falabella (2014).

Otro de los nudos críticos detectados en los hallazgos de esta investigación, está vinculado a la operación de la política en la escuela, es la persistencia de la “evaluación” de la puesta en práctica de estas legislaciones y el uso de las educadoras para la elaboración de instrumentos que midieran la “efectividad” de la normativa. En este sentido, lo que era valioso y relevante para los directivos y autoridades locales, más que realizar un seguimiento y un acompañamiento en el proceso de la enactación de la legislación, era la evaluación y la producción de evidencia relacionada con la (in)correcta “implementación de la política”.

En una cultura escolar de la hipervigilancia, los actores educativos, en este caso las participantes, enfrentaban una inseguridad que ha sido conceptualizada como “ontológica” por Giddens (1993), ante la eventual sanción que se podría generar ante la detección de un error o de una “mala” implementación de una legislación, aspectos identificados en el policy enactment en otros contextos y documentados por la investigación (véase, Braun y Maguire, 2018; Perryman et al., 2017), proceso que sin embargo se identificó que tiene una injerencia más potente en los discursos y prácticas de las participantes de este estudio, ya que como éstas comentaron con frecuencia, estaban más ocupadas en los aspectos administrativos de las políticas, más que en la reflexión respecto de la inclusión y el trabajo con el alumnado con NEE.

Cambiando el foco de la discusión al proceso en sí de la puesta en práctica de las políticas en escenarios educativos atravesados por las lógicas de mercado educativo, toda iniciativa vinculada a la inclusión escolar quedaba relegada a un segundo plano (Slee, 2013), dadas las contingencias y urgencias de las escuelas por rendir cuentas a través de la demostración de puntajes en la evaluación estandarizada SIMCE (en especial la escuela Los Mayos). Por ende, las iniciativas como la co-enseñanza, la diversificación curricular y el trabajo colaborativo, en los casos de estudio, se vieron interrumpidos y con frecuencia desplazados y transformados en entrenamiento de alumnos para el SIMCE.

De hecho, en términos de políticas específicas se detectó que los discursos de la ley SEP tenían prevalencia por sobre los decretos 170 y 83 respectivamente, es decir, el accountability educativo ejercía su legitimidad ante las orientaciones y mandatos de la inclusión escolar, en las escuelas

estudiadas, lo que en el caso de las educadoras se traducía en la interrupción permanente de su trabajo pedagógico, el que era empleado por los directivos de manera estratégica e instrumental para apoyar pedagógicamente a los estudiantes con menor desempeño en los ensayos para el SIMCE. De manera específica en la escuela de la educadora María (Los Mayos) esta se caracterizaría como una institución performativa con un grado de tensión y de estrés desbordante, tal y como lo conceptualiza Falabella (2016), ya que al encontrarse en una posición de “amenaza”, en esta se priorizan todas las iniciativas pedagógicas vinculadas con la mejora escolar por medio del SIMCE, dejando en términos de los órdenes discursivos a la inclusión como un discurso subalterno o subsumido por la hegemonía del accountability. Este aspecto, se detectó también en el colegio Saint Laureles, pero con una intensidad menor generando la educadora Carmen, algunos ajustes en su rutina laboral en función de los mandatos de preparación de educandos para la evaluación estandarizada.

En coherencia con lo precisado con anterioridad, es en la puesta en práctica de las políticas y en la interacción entre estas legislaciones, en la que se puede identificar al SIMCE como una mecanismo que es enactante tal y como lo teoriza Ramos (2012, 2014), en el sentido de configurar la realidad y el trabajo pedagógico cotidiano de los actores educativos, en especial, en el caso de las educadoras diferenciales, las que mandatadas por los discursos del decreto 170 realizaban trabajo de co-enseñanza en aula regular, pero que al mismo tiempo debían alterar su rutina laboral por ensayos para el SIMCE o retirar a “sus alumnos” al aula de recursos para “entrenarlos” para esta evaluación, las que además interpeladas por el decreto 83, debían realizar planificaciones y clases con diversificación curricular en el aula regular, trabajo que no obstante, en frecuentes ocasiones, fue reemplazado por el de preparación para el SIMCE o fue descartado ante la presión por trabajar en función de esta evaluación.

De esta forma se puede dar cuenta que en instituciones educativas, como las pertenecientes a los casos de estudio, la fuerza performativa de las políticas con orientación de mercado y el accountability con altas consecuencias era mayor y producía efectos materiales más potentes que las políticas de inclusión escolar como el decreto 170 y el decreto 83, legislaciones que buscan que la inclusión escolar se materialice y que sin embargo, al intersecarse entran en curso de colisión directa con las premisas y mandatos de políticas como la ley SEP y su dispositivo enactante en las escuelas como lo es el SIMCE (Carrasco, 2013).

A pesar de la colonización simbólica que despegaban las lógicas de accountability en las escuelas pertenecientes a los casos de estudio, también se pudo evidenciar que los discursos tendientes al logro de la inclusión, aunque estaban subsumidos, estos se manifestaron en diversas formas en la puesta en práctica de modalidades de trabajo pedagógico como la co-enseñanza y de estrategias de diversificación curricular como la aplicación del DUA.

En este sentido, es interesante relevar el caso de María, ya que en su contexto de desempeño, se logró evidenciar que el trabajo de co-enseñanza y de diversificación curricular se producía de manera efectiva, de hecho la educadora realizaba gran parte de la clase en el aula regular, enseñaba la asignatura de matemáticas de manera diversificada a todos los alumnos y en consecuencia, en este salón de clases, no se pudo identificar cuáles eran los educandos pertenecientes al PIE, ya que no se hicieron distinciones, como tampoco hubo un trabajo focalizado o adaptado para estos. En este caso, se logró visibilizar una profesora de aula con una sensibilidad mayor respecto a la inclusión. Al mismo tiempo, se logró constatar que en las horas

de trabajo colaborativo ambas docentes se reunían a planificar, diseñar material didáctico y estrategias pedagógicas, como también a construir evaluaciones y entregar retroalimentación a todos los educandos. Esta forma de poner en práctica la co-enseñanza propuesta por el decreto 170 y la diversificación curricular promovida por el decreto 83, no se observó en este mismo contexto educativo con otros actores educativos, como tampoco en el Colegio Saint Laureles de la educadora Carmen.

En contraste, en el mismo contexto educativo, pero con profesores varones, la educadora María, no lograba poner en práctica la co-enseñanza, ni la diversificación curricular. Lo anterior, se explica porque uno de los docentes excluía a la docente a un rincón a trabajar con los alumnos del PIE, reproduciendo el aula de recursos en la sala de clases regular. En tanto el otro profesor de aula, no otorgaba mayor participación a María, sino que más bien la educadora realizaba el material pedagógico que el docente le solicitaba, sin tener una participación en las dinámicas de las clases, ni injerencias en el aprendizaje de todo el alumnado, sino que solo se restringía a trabajar con los educandos del PIE. Es importante hacer explícito que, en las entrevistas, estos docentes especialistas en lenguaje hicieron mención que la inclusión para ellos se resumía en el trabajo especializado que realizan las educadoras con los alumnos que tienen problemas y que al mismo tiempo no contaban con herramientas, ni conocimientos para poder diversificar y transformar sus prácticas pedagógicas.

En tanto, en el caso de Carmen, se evidenció que no existía un trabajo de co-enseñanza y de diversificación curricular con el único profesor de aula varón con el que tenía que interactuar en su trabajo cotidiano, ya que este le solicitaba solo le ayudara a producir material didáctico, a construir pruebas y calificar estas evaluaciones, siendo esta una constante observada en el trabajo de colaboración entre estos dos profesionales de la educación. Una situación similar, ocurría en la interacción de Carmen con las profesoras de aula, aunque con la distinción que éstas las dejaban intervenir solo a para brindar instrucciones y apoyo pedagógico a los alumnos que pertenecían al PIE. A diferencia del caso de María, en el colegio Saint Laureles, el que contaba con una menor presión por obtener resultados en la evaluación SIMCE, en este no se logró evidenciar “efectividad” en la co-enseñanza y en la diversificación curricular.

Como síntesis de este apartado, se pueden relevar que, en el proceso de puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar, las educadoras produjeron discursos tendientes a la inseguridad e incertidumbre en la primera enactación de las políticas, lo que a su vez era acompañado por una interrupción constante de su trabajo vinculado con la inclusión, dada la colonización de los discursos de accountability y los mandatos relacionados con el trabajo de entrenamiento de alumnos para el SIMCE.

A pesar de la colonización de los discursos del accountability, las directrices de los decretos 170 en cuanto a co-enseñanza y del decreto 83, relativos a la diversificación curricular se desarrollaban de manera diferencial, dadas las posibilidades de usar el aula de recursos, el voluntarismo y sensibilidad de parte de una profesora de aula para trabajar en conjunto de la educadora diferencial. Por contraste, se evidenció que con los profesores varones de ambos establecimientos no se llevaba a cabo la co-enseñanza, como tampoco la diversificación curricular y en el caso específico de Carmen, solo se identificó una co-enseñanza de apoyo tal y como lo plantea Friend (2010), lo que, en otras palabras, se traduce en trabajar para los docentes de aula, elaborando planificaciones, guías y evaluaciones.

Como último punto a destacar, se releva que en la escuela de María, en la que los discursos del accountability tienen una mayor legitimidad en la agenda política de la institución, dada la urgencia por demostrar puntajes altos en el SIMCE, se haya dado un caso en que efectivamente la co-enseñanza y la diversificación curricular se haya dado, se hipotetiza que en parte esta situación responde a que esta educadora diferencial, no trabaja en alumnos en el aula regular, por lo que debe estar constantemente en la sala de clases regular, como también estaría mediado por el “voluntarismo” y la sensibilidad hacia la inclusión de una profesora de aula comprometida con el aprendizaje de todos sus estudiantes.

8.3 La educadora diferencial como agente de inclusión/exclusión.

Contrarias a su identidad y al trabajo pedagógico de las educadoras, resultaban las prácticas de estandarización y “normalización” de alumnos, las que se materializan por medio del entrenamiento o preparación de educandos para el SIMCE. En esta investigación se da cuenta de hallazgos que en parte ya habían sido reportados en otros estudios a nivel nacional relacionados con el accountability (véase, Assáel et al., 2011, Fardella y Sisto, 2015; Rojas y Leyton, 2014). No obstante, las implicancias de este trabajo dirigido a la estandarización, no tiene el mismo significado y el impacto en la identidad de las participantes, como se detectó en el presente estudio. De hecho, las educadoras diferenciales mencionaron que este tipo de trabajo en las que se veían involucradas, lo conceptualizaban como una “amenaza” para sí mismas y para las intenciones de poner en práctica la inclusión escolar en sus respectivos contextos de desempeño.

Vinculado con lo anterior, el considerar a los alumnos pertenecientes al PIE “como un potencial peligro” que atentaría en contra del desempeño académico del establecimiento, resulta un discurso contradictorio para las educadoras, ya que por un lado son las mismas instituciones educativas las que en aras de construir comunidades más inclusivas atraen a estos educandos y por otro, se les pondera por su capacidad de ser productivos en términos de puntajes en el SIMCE. En este sentido, las participantes denuncian que los estudiantes pertenecientes al PIE no constituyen un problema en sí, sino que más bien, las políticas y las contingencias y urgencias que crea el accountability con altas consecuencias en las escuelas, los hacen emerger como tal.

Es de esta forma que educadoras que se identifican con la inclusión, se ven involucradas en prácticas de estandarización/exclusión de alumnos, acciones que conceptualizan como creadas por las políticas de accountability y al mismo tiempo, apelan que la construcción de “niño problema” emerge con mayor intensidad ante la evaluación SIMCE, por tanto, es esta política la que codifica y transforma a estos educandos en “problemáticos”, ya que en términos de percibir la subvención escolar por Educación Especial estos alumnos son deseados por las instituciones educativas de carácter público. Esta figura del “alumno PIE” deseado y al mismo tiempo rechazado, es coherente con la teorización que realiza Slee (2013) respecto a la búsqueda de escuelas solventes para las políticas con orientación de mercado, en contextos en donde por efecto de la segregación social las habitan alumnos “insolventes” en términos de sus desempeños en el SIMCE.

Respecto a las prácticas de exclusión se pueden identificar dos dinámicas: la primera vinculada al encapsulamiento de la educadora y de los alumnos en el aula regular, emergiendo de esta forma un espacio de exclusión dentro de este sitio y, en segundo lugar, la derivación de educandos “problemáticos” a escuelas de educación especial.

Una primera manifestación de exclusión detectada en esta investigación, dada la relación de poder asimétrica identificada, fue la evidenciada por parte de los profesores de aula (varones) quienes desplazaban a las educadoras a un rincón de la sala de clases, lugar en donde las participantes replicaban el trabajo que realizan en el aula de recursos. En este sentido, la práctica de co-enseñanza y la diversificación curricular para todos los alumnos, era invertida y se transformaba en un espacio de exclusión en el que sujetos escolares que no pertenecían a la “norma” (alumnos) y profesionales especialistas (educadoras), eran excluidos de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje al interior de la sala de clases, que es precisamente el espacio donde las políticas pretenden instalar prácticas inclusivas. Esta situación se dio con mayor intensidad en el caso de María, en tanto Carmen, no quedaba relegada o encapsulada dentro de un rincón de la sala, pero operaba como una ayudante de las profesoras de aula.

De esta forma se recrea un espacio de exclusión en el aula regular, que es el lugar donde la política ha desarrollado sus esfuerzos para que se construyan procesos de aprendizaje diversificados para todos los alumnos, pero que, no obstante, dadas las relaciones de poder asimétricas y además de género como se evidenció en esta investigación, no se estarían enacting. Al respecto, la asimetría de poder vinculada al género de las educadoras, fue una constante identificada en los casos de estudio, dado que las participantes manifestaron relaciones simétricas y horizontales con las profesoras de aula, lo que contrastó con las interacciones y relaciones que sostuvieron con los docentes varones (en ambos casos, pero con una mayor intensidad para María), quienes por medio del poder pastoral desplazaron y excluyeron en reiteradas ocasiones a las participantes en cuestión.

La constatación anterior, es relevante de estudiar, dado que en las investigaciones de co-enseñanza y de colaboración docente no se han detectado hallazgos asociados a género a nivel nacional, más bien se han centrado en describir los tipos de co-enseñanza presentes en distintos contextos educativos (véase, Rodríguez y Ossa, 2012; Urbina et al., 2017).

Otro nudo crítico es el de la exclusión de alumnos a través del traslado de estos a escuelas de educación especial. Desde los discursos de las participantes, esta temática fue controversial, dado que a nivel de escuelas y de PIE, era considerado como un asunto “delicado de conversar” o un tabú, pero que, no obstante, dada la presión de las políticas de rendición de cuentas, se evidenció que, en las instituciones educativas examinadas, se realizaron estas prácticas o eventualmente pueden ser producidas a futuro.

Las acciones relatadas con anterioridad eran consideradas como “fuera de toda ética profesional”, las que fueron conceptualizadas desde los actores educativos como “efectos no deseados” de las políticas de mercado y rendición de cuentas. Estos mandatos de este tipo de legislaciones, contradicen y se oponen a todos los principios y lógicas de las políticas de inclusión y además tienen tal efecto enacting (Ramos, 2014, 2012), ya que afectan las subjetividades de las educadoras, quienes son las que deben materializar la decisión de excluir alumnos por medio de la producción de evidencias y pruebas para justificar la derivación de estos educandos considerados menos productivos o “insolventes” ante la evaluación estandarizada, tal como lo ha teorizado Slee (2001) y Rose (2013).

Como última temática a destacar en este apartado, se encuentran las prácticas de resistencia desplegadas por las educadoras, ya sea para resistir al entrenamiento de alumnos en función del SIMCE, como también en el caso de la eventual derivación de educandos a escuelas de educación

especial. En los términos de Ball et al. (2011) se logró identificar una “micropolítica de las resistencias”, en el sentido de detectar las tácticas que ambos casos de estudio desplegaron para desobedecer a aquellos mandatos que consideraron ser contrarios a su identidad y rol en las escuelas.

En la dinámica de estas microresistencias, se detectaron tácticas colectivas de una “aparente obediencia” ante los mandatos de estandarización en la escuela Los Mayos, en la que María y otras educadoras del PIE, colectivamente crearon una estrategia de trabajo diferenciado con los alumnos del PIE en los ensayos SIMCE. En cambio, se constató una desobediencia completa por parte de Carmen, quien no desarrollaba los ensayos SIMCE en el aula de recursos. Al mismo tiempo, María, de manera individual planificó una estrategia para evitar que una alumna fuese derivada a una escuela especial, por medio de una alianza con una apoderada en el aula de recursos. Estos hallazgos son novedosos en el sentido de no haber sido reportados hasta el momento por la literatura científica vinculada a las políticas y a la Educación Especial.

En síntesis y **atendiendo a la pregunta de investigación que orientó esta investigación**, se puede concluir que si bien existe un esfuerzo por parte del Estado de Chile, el que por medio de las políticas ha aportado con recursos económicos y humanos para que la inclusión escolar sea una realidad en las escuelas, se ha evidenciado que lo que se ha logrado hasta ahora es la estabilización del discurso de la integración en las escuelas y en los actores educativos, en el que los alumnos que históricamente estuvieron marginados de la educación regular son integrados y tienen acceso a esta, pero aún no se ha logrado proporcionar igualdad de oportunidades de aprendizaje, o un cambio en las actitudes de los actores educativos y de las culturas escolares, las que aún codifican a la inclusión como temática vinculada con alumnos que portan algún déficit, para quienes existen espacios como el aula de recursos y especialistas, como las educadoras diferenciales, quienes deben hacerse cargo del aprendizaje de este alumnado.

En este sentido, junto con relevar que el actor clave en el propósito de las políticas de inclusión escolar, como lo es la educadora diferencial se encuentra tensionada y atravesada por una serie de demandas de las políticas, de los contextos y directivos, demandas que con frecuencia son contradictorias entre sí, docentes que tienen que lidiar adicionalmente con escuelas en las que predomina una gramática escolar “dura”, en la que prima la homogeneización del alumnado y la meritocracia, discurso que articulado con las demandas de las estandarización por medio de la rendición de cuentas, generan barreras para el logro de las iniciativas más relevantes en términos de derechos y aprendizaje de todos los alumnos, la co-enseñanza y la diversificación curricular, las que requieren de condiciones específicas para que se den, como las de contar con directivos y profesores que posicionen a la inclusión como un asunto de primer orden, inclusive por sobre el accountability. Adicionalmente, se requiere que los docentes de aula estén dispuestos a aprender y a colaborar para la construcción de clases orientadas al aprendizaje de todos los estudiantes y desde el Estado se hace necesario el desarrollo de un sistema de entrega de recursos financieros y humanos a las escuelas para poner en práctica una inclusión escolar que tenga un financiamiento basal y que no esté condicionado por cupos o por determinados diagnósticos médicos.

8.4 Recomendaciones para la política pública y nuevas interrogantes.

Primera recomendación: Reemplazo del sistema de accountability con altas consecuencias en escuelas con financiamiento estatal.

Como se ha evidenciado en esta investigación y como lo documentado la literatura nacional e internacional, cuando las lógicas de las políticas educativas están orientadas por el mercado y por los principios del NPM, las escuelas tienden a concentrarse en la producción de prácticas educativas centradas en el logro de determinados rendimientos en las pruebas estandarizadas, como también tienden a seleccionar y clasificar a sus alumnos en función de sus desempeños en este tipo de evaluaciones. En este sentido, lo que la literatura reporta es que cuando estos discursos colonizan la micropolítica escolar, generan efectos no deseados, como la segregación de parte del alumnado e inequidad educativa, escenario en donde la inclusión y la justicia social son temáticas que quedan relegadas a un segundo plano.

Por ello es que se sugiere el reemplazo del accountability con altas consecuencias y el sistema que lo sostiene (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación) por uno de rendición de cuentas del tipo de responsabilización profesional tal y como lo plantean Falabella y de la Vega (2016), el que se caracteriza por una alta participación de los actores educativos en la producción de los instrumentos para la medición de los aprendizajes, su análisis y respectiva retroalimentación, la que es funcional para sus contextos y para la mejora en todos los ámbitos de los procesos educativos, y no solo en determinadas asignaturas que se miden en la evaluación SIMCE.

Este modelo de responsabilización profesional dotaría de mayor coherencia a un sistema educativo que en la retórica de las políticas, buscan mayores grados de equidad educativa y de justicia social, los que se hipotetiza que se lograrían si es que existiera una menor presión hacia las escuelas por lograr metas estandarizadas y se modificara la lógica del financiamiento del sistema escolar público.

Segunda recomendación: Transformación del financiamiento dirigido a la inclusión escolar.

Se propone un reemplazo de la lógica individual de financiamiento para los PIE, por un sistema que cuente con fondos y recursos basales, para que la inclusión se ponga en práctica en las comunidades escolares, finalizando con el mecanismo de cupos para el PIE y la clasificación de los niños con NEEP y NEET. Se sostiene que, con este modelo de financiamiento, disminuirían notoriamente las prácticas de “sobrediagnóstico” (o de diagnóstico a alumnos que no poseen ninguna NEE) o de falta de recursos para el trabajo con la interseccionalidad de marcadores de subjetividad de los educandos (raza, etnia, idioma, situación de vulnerabilidad, entre otros).

Con este sistema basal de financiamiento, se atendería a la urgencia de los colegios municipales principalmente, de brindar los apoyos pedagógicos que requieren todos los educandos en su proceso de escolarización, considerando que muchos de ellos en la actualidad ingresan al sistema educativo con múltiples necesidades derivadas o no de alguna NEE, como por ejemplo estudiantes que su lengua materna no sea el español, aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o pobreza extrema o quienes requieren de procesos de escolarización diferenciados en el caso de tener una NEE. De esta forma los beneficiarios de la inclusión escolar serían todos los educandos y no solo los niños etiquetados con alguna NEE.

Tercera recomendación: deconstruir las “verdades” de las políticas de mercado en las escuelas.

Una forma en que todos los actores educativos pueden problematizar las lógicas de mercado presentes en las políticas, es otorgando los espacios de reflexión, para que los docentes como intelectuales (Giroux, 1990) puedan dar cuenta de las “verdades” que instala este mercado educativo e identificar las diversas formas en que este “régimen de verdad” o la “doxa de mercado” como lo conceptualiza Falabella (2013), ha configurado una escuela performativa, en la que los docentes enmarcan su trabajo en la rendición de cuentas para evitar sanciones y castigos, colocando en segundo lugar su trabajo pedagógico dirigido al desarrollo de aprendizajes integrales y sustantivos para todo el alumnado.

Tal y como lo planteaba Foucault (1984) el papel del intelectual es problematizar el presente e interrogar críticamente los discursos que configuran lo social. En este sentido, es indispensable que las comunidades educativas reflexionen y construyan propuestas contextualizadas respecto de cómo hacer frente a las lógicas de mercado y accountability, ya sea través de la resistencia colectiva o por medio de alianzas y cooperativas locales entre varias escuelas. En este sentido, es importante relevar el valor de la inclusión como una tarea de primer orden dentro de la agenda política de las instituciones escolares, ya que, por medio de esta, se pueden crear comunidades más sensibles y comprensivas las que subvierten los discursos que enmarcan a los niños como “problemas” o que se puede reflexionar en torno a los desafíos y posibilidades del “dilema de la diferencia”.

Cuarta recomendación: transversalidad de la inclusión escolar en los programas de Formación Inicial Docente (FID).

Se propone que, en los planes de formación general de las carreras de educación de párvulos, básica y educación media se realicen en conjunto con las carreras de educación diferencial. Actualmente en nuestro país los programas de estudios de educación de párvulos, básica y media, cuentan con solo una asignatura relativa a las NEE o a la inclusión escolar (de un total de 40 asignaturas en promedio), lo que resulta insuficiente en un contexto en el que se les exige a estos educadores y profesores trabajar en conjunto en la puesta en práctica de la diversificación curricular, la co-enseñanza y la colaboración docente. En este sentido, se propone que en los programas de FID, tanto los futuros profesores de aula como los educadores diferenciales cursen en conjunto, asignaturas como fundamentos de la educación, currículum, evaluación y por supuesto, inclusión escolar o NEE (o la denominación que cada programa de formación adopte) y las prácticas iniciales y profesionales.

Nuevas preguntas y proyecciones para futuras investigaciones.

a) ¿Cómo es la puesta en práctica que producen los actores de una comunidad educativa en torno a las políticas de inclusión escolar en contextos educativos sin accountability con altas consecuencias?

Esta interrogante está orientada a la búsqueda de la comprensión en profundidad de las diversas formas en que los actores educativos (directivos, profesores, educadoras diferenciales, auxiliares de aula, entre otros) realizan el policy enactment de políticas de inclusión escolar en contextos educativos que prescindan de sistemas de accountability con altas consecuencias. Para ello, se propone tentativamente un estudio de caso único o de dos casos (escuelas) de un país que cuente

con sistemas de accountability del tipo de responsabilización profesional (por ejemplo: Finlandia, Canadá o Escocia) o de uno que cuente con una menor presencia de políticas de mercado y de privatización educativa (por ejemplo, Bolivia). Metodológicamente, se sugiere una aproximación etnográfica a estas comunidades, por medio de un trabajo de campo de un año por cada una de las escuelas, con la finalidad de entender con un grado de profundidad mayor la manera cómo se da el proceso de enactment en ausencia de la rendición de cuentas con altas consecuencias.

b) ¿Cuáles son los discursos y las relaciones de género presentes en las prácticas de co-enseñanza entre profesores de aula regular y educadoras diferenciales?

Esta pregunta busca comprender los discursos relativos al género en las prácticas de co-enseñanza y al mismo tiempo entender con un grado de complejidad mayor, desde una perspectiva foucaultiana, las relaciones de poder que se establecen y circulan entre los docentes de aula y las/os educadoras/es diferenciales. Se propone para ello, un estudio que considere un posicionamiento epistémico postcrítico para analizar las relaciones de saber - poder presentes en estas interacciones. Metodológicamente, se considerarán en la selección de casos de estudio de al menos 4 duplas de profesores/as y educadoras/es diferenciales que se desempeñen en establecimientos subvencionados por el Estado de distintas regiones de Chile.

c) ¿Cuáles son los discursos y cómo es la puesta en práctica de las políticas de inclusión educativa que producen académicos y estudiantes de educación superior de las universidades de Chile?

Ante el aumento de iniciativas de inclusión académica en educación superior y programas de acompañamiento académico (por ejemplo: PACE), resulta relevante estudiar las diversas formas que, en educación superior, las universidades están produciendo estas políticas en el marco de instituciones que se encuentran atravesadas por tensiones de accountability y en las que principios como la meritocracia forman parte relevante de su gramática histórica e institucional. Para ello se proponen una aproximación postcrítica al fenómeno de estudio, el que metodológicamente responda a un estudio de casos múltiples, en distintas universidades y en el que seleccionen a académicos y estudiantes de diversas carreras y áreas de formación de pregrado. La intención fundamental es la de lograr una comprensión en profundidad de estos procesos en la educación terciaria desde los discursos de académicos y estudiantes “beneficiarios” de estas legislaciones.

9. REFERENCIAS

Agencia de la Calidad (2018). Informe de resultados educativos de educación básica: Docentes y directivos 2017. Disponible en: http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2017/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICAS_2017_RBD-10290.pdf

Apablaza, M. (2018). Inclusión Escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Sciences*, 25 (4), 3-25. Doi: <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>

Apablaza, M. (2017). Prácticas “psi” en el espacio escolar: nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16 (3), 52-53. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1063/719>

Apple, M. W. (2007). Social movements and political practice in education. *Theory and Research in Education*, 5(2), 161–171. Doi: <https://doi.org/10.1177/1477878507077730>

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., y Peralta, P. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 46-55. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363

Ball, S. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14 (8). Doi: 10.1177/1478210316664259

Ball, S. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54 (1), 85-96. Doi: <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge: London.

Ball, S. (2003). The teacher’s soul and the terror of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18 (2), 215-228. Doi: 10.1080/0268093022000043065

Ball, S. (1997). *Foucault y la Educación: Disciplinas y saber*. Ediciones Morata: Madrid.

Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new Eugenics and the normalization of school children. *Teacher College Record*, 104 (4), 663-703. Doi: 10.1111/1467-9620.00175

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal Ediciones: Madrid.

Barton, L. (1997). Inclusive education, romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 231-242. Doi: <https://doi.org/10.1080/1360311970010301>

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones: Santiago.

Braun, A. y Maguire, M. (2018). Doing without believing-enacting policy in the English primary School. *Critical Studies in Education*. Doi: <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>

Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Revista del Observatorio Cultural*, 15 (1). Disponible en :

<http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/2-articulo-1/15-mecanismos-performativos-de-la-institucionalidad-educativa-en-chile-pasos-hacia-un-nuevo-sujeto-cultural-2/>

Carrasco – Aguilar, C. (2018). *Identidad profesional docente en las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada: España.

Castro, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*. LOM Ediciones: Santiago.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires.

Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Pomedores-Corredores: Barcelona.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquire and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE.

Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro: Madrid.

Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Pre-textos: Valencia.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2001). *Manual de Investigación cualitativa*. Gedisa: Madrid.

Decreto 170. (2009). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago.

Duru Bellat, M. (2005). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45 (3). 441-468. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3323084>

Falabella, A., y de la Vega, F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos* 42, (2), 395-413. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios pedagógicos*, 37 (1), 107-126. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>

Falabella, A (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda(1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36 (132): 699-722. Doi: <doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

Falabella, A. (2014). The Performing School: Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1315>

Fardella, C., Sisto, V., Nuñez, C. Mera, J. y Soto, R. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en el tiempo del nuevo management público. *Athenea Digital*, 16 (3), 3-17. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>

Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología e Sociedade*, 27 (1), 68-79. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>

Foucault, M. (2016). *El origen de la hermenéutica del sí*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Foucault, M. (2013). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.

Foucault, M. (2010) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Ediciones siglo XXI: Buenos Aires.

Foucault, M. (2007). *El Nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio y Población. Curso en el College de France (1977-1978)*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.

Foucault, M. (1994). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Altaya: Barcelona.

Foucault, M. (1984). *La historia de la sexualidad. Tomo I*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1967). *La Historia de la Locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica: México D.F.

Fundación Chile (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación: Santiago.

Gómez, L. y Jódar, F. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 381-404. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-381.pdf>

Graham, L. y Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (2). Doi: [10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x)

Grinberg, S., Bocchio, M. y Villagrán, S. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Education Policy Analysis Archives* 24, (1). Doi: 10.14507/epaa.24.2057

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Hall, S. (2003). *¿Quién necesita una identidad?* Amorrortu: Buenos Aires.

Hargreaves, A. (2004). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata: Madrid.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.

Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26 (2), 143-163. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>

Inostroza, F. (2015). Análisis Crítico del Discurso respecto de la noción de estudiante con Dificultades de Aprendizaje (DA) en marco de un Proyecto de Integración Escolar (PIE) en una escuela municipal de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 941-958. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662015000300011&lng=es&tlng=es

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principal's perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30 (1), 59-72. Doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>

Larraín, J. (2011). *El concepto de ideología 4: Postestructuralismo, Postmodernismo y Postmarxismo*. LOM: Santiago.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta: Buenos Aires.

Lemm, V. (2010). *Michel Foucault: Biopolítica y Neoliberalismo*. Ediciones UDP: Santiago.

Ley 20.422 (2010). *Establece Normas Sobre Igualdad De Oportunidades e Inclusión Social De Personas Con Discapacidad*. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=Ley+20.422>.

Ley 19.284 (1994). *Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Chile. Ministerio de Planificación y Cooperación 1994. Disponible en: <http://www.leychile.cl/N?i=30651&f=2010-02-10&p=>.

Lindsay, G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-24. Doi: <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

Lisak, N., Bratkovic, D., y Anic, T. (2017). Experiences from the educational System: Narratives of parents with children with disabilities in Croatia. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18 (3), 91-125. Doi: 10.19057/jser.2017.28

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., ...Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, (157). Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>

Lyotard, J. F. (2006). *La condición postmoderna*. Red Editorial Iberoamericana: Buenos Aires.

Markussen, E. (2004). Special Education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary School. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 33 – 48. Doi: 10.1080/0885625032000167133

Matus, C. & Infante, M. (2011). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in college of education. *Discourse*, 32 (3), 293-307. Doi: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. y Donoso, E. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educativa*, 51 (2), 46-71. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41>

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1 (2). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>

MINEDUC (2015). Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación Chile (2009) *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>. Disponible en [http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=50558 & URL_DO=DO_TOPIC & URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=50558&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). [Links]

MINEDUC (2004). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación (1998). *Reglamento, Capítulo II de la Ley N° 19.284/94 de Integración Social de las personas con discapacidad*. Santiago: MINEDUC.

Navarrete, Z. (2009). Eclecticismo teórico en Ciencias Sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. En R. Soriano y M. Ávalos (Eds.) (2009) *Análisis Político del Discurso: Dispositivos intelectuales en la Investigación social* (pp. 139-151). México D.F: Juan Pablos Editores.

Núñez, I. (2004). La profesión docente en Chile: Saberes e Identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 149-164. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/public/421-938-1-PB.pdf>

Oyarzún, C. (2014). El dilema de la educación diferencial hoy: ¿el currículum o las habilidades específicas? *Revista Temas de Educación*, 19 (2), 69-79. Disponible en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/448>

Patton, M. (1990). *Qualitative evolution and research methods*. Beverly Hills: SAGE.

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.

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 46-55. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/252/286>

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. y Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in Special and regular education. *Educational Review*, 53 (1), 125-135. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131910125044>

Popkewitz, T. (2008). Education science, schooling and abjection: Recognizing difference and the making of inequality? *South African Journal of Education*, 28 (3), 301-319. Disponible en: <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/177/115>

Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Ediciones Pomares-Corredor: Barcelona.

Ramos-Zincke, C. (2014). Datos y relatos de la ciencia social como componentes de la producción de realidad social. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (66). Disponible en: <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1773>

Ramos-Zincke, C. (2012). *El ensamblaje de ciencia social y sociedad: conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social*. Ediciones UAH: Santiago.

Riquelme, P. (2010). Demandas actuales a las profesionales de la educación especial en el contexto chileno. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (2), 177-198.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 303-319. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>

Rojas, M., Falabella, A. y Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. FONIDE. Santiago, Chile.

Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40 (número especial), 205 – 221. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>

Rorty, R. (1990). *El Giro Lingüístico, Dificultades metafisológicas de la filosofía lingüística*. Paidós: Barcelona.

Rose, N. (2007). *The politics of life itself. Biomedicine, Power and Subjectivity in Twenty-First Century*. Princeton University Press: New York.

Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Review of Law and Social Science*, 6 (1), 83-104. Disponible en: <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900>

Rose, N. y Miller, P. (1992). Political power beyond the state: problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43 (2), 173-205. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01247.x>

- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ruijs, N. y Peetsma, T. (2009). Effects of Inclusion on Students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67-79. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruíz Olabuenaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto: España
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S., & Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 181-198. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>
- Sauquillo, J. (2013). *Para leer a Foucault*. Alianza Editorial: Madrid.
- Seidman, S. (2004). *Contested Knowledge: Social Theory Today*. Blackwell Publishing: USA.
- Sempowicz, T., Howard, J., Tambyah, M. y Carrington, S. (2017). Identifying obstacles and opportunities for inclusion in the school curriculum for children adopted from overseas: developmental and social constructionist perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (11), 1 -16. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390004>
- Slee, R. (2013). How do make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (8), 895-907. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- Slee, R. (2001). "Inclusion in Practice": does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Slee, R. (1996). Inclusive schooling in Australia? Not yet! *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 19–33. Doi: <https://doi.org/10.1080/0305764960260102>
- Singh, P. Heimans, S & Glasswell, K. (2014). Policy enactment context and Performativity: ontological politics and reasearching. Australian National Partnership Policies. *Journal of Education Policies*, 29 (6). Doi: 10.1080/02680939.2014.891763
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, (23). Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Southwell, M. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11 (1), 163 – 187. Disponible: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- Stake, R. (2005). *Investigación con casos de estudio*. Madrid: Morata.
- Swanson D., Mouroutsou S. y Yu., H. (2017) Inclusion as Ethics, Equity and/or Human Rights? Spotighting School Mathematics Practices in Scotland, *Social Inclusion*, 5 (3), pp. 172-182. Doi: <http://dx.doi.org/10.17645/si.v5i3.984>

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos en Investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.

Thrupp, M. & Lupton, R. (2013). Headteacher's readings of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary Schools. *British Journal Educational Research Journal*, 39 (4), 769-788. Doi: 10.1080/01411926.2012.683771

Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54 (3), 308 – 328. Doi: 10.1111/j.1467-8527.2006.00348.x

Thrupp, M. (1997). The School mix effect: How the social class composition of school intakes shapes school process and student achievement. *American Educational Research Association*. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406511.pdf>

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. En Comisión Mundial de Educación para Todos*. Ed. Nueva York: UNESCO.

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43 (2), 355-374. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf>

Varela, J. y Álvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Endymion: Madrid.

Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad Neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 58 (1), 213-235. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9748/8965>

Wiener, J. y Tardif, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does Special Educational placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19 (1), 20-32. Doi: 10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x

Yin, R. (1994). *Case Study Research – Design and methods, Applied Social Research Methods*. Newbury Park: SAGE.

Youdell, D. (2010). Pedagogies of Becoming in an end-of-the line “special” school. *Critical Studies in Education*, 51 (3), 313-324. Doi: <https://doi.org/10.1080/17508487.2010.508810>

Youdell, D. (2006). Diversity, inequality and post-structural politics for education. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*. 27 (1), 33 – 42. Doi: <https://doi.org/10.1080/01596300500510252>

ANEXOS



Acta de Aprobación

En Santiago de Chile, con fecha 23 de octubre de 2017, el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, declara conocer el proyecto de investigación denominado *"La puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar desde la perspectiva de las educadoras diferenciales"*, cuyo investigador responsable es el académico Fabián Inostroza de esta Universidad; así como, los protocolos de consentimiento informado que forman parte del mencionado proyecto.

Esta documentación cumple con las normas éticas vigentes en esta institución y considera aspectos específicos del protocolo que deben seguir los sujetos que participarán en el mismo; resguarda su libertad, integridad y confidencialidad en el uso de información; no vulnera la dignidad de los sujetos; no constituye una amenaza bajo ninguna circunstancia ni causa daño emocional o moral a las personas que participen de la investigación. Proporciona información clara y transparente respecto del estudio, asegurando el derecho a privacidad de los investigados si así lo desean. Asimismo, no se establece pago ni incentivo económico a la participación de las personas, las cuales lo harán a entera voluntad y podrán desistir en cualquier momento mientras la investigación se realice.

Este proyecto, pretende reclutar sujetos, por ello, se asegura particularmente la libertad de elección, dejando claramente establecido que pueden rechazar o retirarse en su participación, sin sufrir ningún menoscabo.

Este proyecto de investigación respeta los derechos de los sujetos a consultar y cuida especialmente de invitar a los diferentes sujetos involucrados en el ámbito que se espera estudiar, estableciendo que de este estudio no se derivarán beneficios individuales, sino para el desarrollo científico.

Esta aprobación consta para que el investigador pueda desarrollar su trabajo en establecimientos de la Región Metropolitana.

El Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, es la entidad institucional responsable de velar por los derechos de los sujetos involucrados en este proyecto -en caso que éste se realice.

Por lo tanto, a través de este medio se pronuncia favorablemente respecto de este proyecto y suscribe esta declaración.


Verónica Anguita M.
Presidente Comité de Ética
Universidad Alberto Hurtado



AUTORIZACIÓN DIRECTOR-A ESCUELA

INGRESO ESTABLECIMIENTO

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de autorizar la producción de datos de investigación mediante la realización de entrevistas en profundidad a educadoras diferenciales, del establecimiento que Usted dirige. La investigación presentada se enmarca en la tesis doctoral en Educación de Fabián Andrés Inostroza Inostroza, realizada en la Universidad Alberto Hurtado.

Título: La puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar desde la perspectiva de las educadoras diferenciales.

Objetivos de la investigación: Indagar en los discursos de las educadoras diferenciales sobre las políticas de inclusión escolar que median su trabajo pedagógico. La finalidad de este objetivo es obtener los discursos de las educadoras diferenciales respecto a aquellas políticas educativas nacionales de inclusión escolar que a su juicio median su trabajo en la cotidianeidad, lo que es muy relevante debido a que desde las políticas educativas se promueve el trabajo pedagógico en pos de la inclusión de todos los/as estudiantes del establecimiento que ud dirige.

Procedimientos de la investigación: Para tal propósito se propone realizar una entrevista en profundidad a la (s) educador (as) diferenciales que estén dispuestas a participar, la que se realizará en las dependencias del establecimiento educacional que Ud dirige y dentro de la jornada lectiva. Dichas entrevistas tendrán una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos por participante. Estas entrevistas se realizan en el marco de una primera fase de la tesis doctoral a cargo de Fabián Inostroza, en la que se busca obtener de manera exploratoria los discursos de las educadoras de las actuales políticas que en materia de inclusión se les solicita implementar.

Tiempo que le implicará participar: En esta fase exploratoria de investigación se estima que la duración será de una semana a dos como máximo, ya que se aplicará una entrevista individual por educadora diferencial, respetando los tiempos que estas participantes dispongan para estos efectos.

Beneficios esperados: La escuela no se beneficiará materialmente por participar en esta investigación. No obstante, los discursos de las educadoras diferenciales respecto de las políticas que norman su trabajo pedagógico, son una fuente invaluable de información respecto de las acciones que se implementan en su establecimiento en pos de lograr acciones y prácticas más inclusivas en la comunidad escolar.

Riesgos previsibles: No existen riesgos físicos ni morales para los/as participantes.



COMITÉ DE ÉTICA
ACREDITADO

Voluntariedad: Su participación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar su participación en esta investigación o a revocarla en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin sufrir ninguna forma de perjuicio.

Confidencialidad: Toda la información que Usted y los participantes de la institución educativa aporten, será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en conferencias académicas o publicados en revistas científicas, sin embargo los participantes no serán conocidos y todos los resultados que se publiquen serán anónimos. De ninguna manera serán ocupados en objetivos ajenos a este estudio y no autorizados por el/la participante. Los datos serán manejados en forma responsable por el investigador Fabián Andrés Inostroza Inostroza, y serán almacenados hasta diciembre 2019 de manera anónima en un computador seguro, de acceso restringido, en dependencias de las Universidad Alberto Hurtado. Los resultados finales de este estudio estarán disponibles a partir del año 2018 en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

Preguntas y reclamos: Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar al investigador responsable en el teléfono F: 973187737 o en el mail fabian.uah.doc@gmail.com. Si considera que los derechos de los participantes en la investigación no han sido respetados, puede contactar a Verónica Anguita del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Alberto Hurtado (F: +56 2 28897452).



COMITÉ DE ÉTICA
ACREDITADO

Firma de autorización

Declaro que el objetivo de esta investigación me ha sido explicado claramente, que he leído y comprendido el contenido de esta página, que estoy de acuerdo en participar en la producción de datos de investigación, y que he recibido copia de este documento.

Nombre participante:

Investigador: Fabián A. Inostroza Inostroza

Fecha y firma:

Fecha y firma:

CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO/A

PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar en la producción de datos de investigación mediante la entrevista en profundidad. La investigación presentada se enmarca en la tesis doctoral en Educación de Fabián Andrés Inostroza Inostroza, realizada en la Universidad Alberto Hurtado.

Título: La puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar desde la perspectiva de las educadoras diferenciales.

Objetivos de la investigación: Indagar en los discursos de las educadoras diferenciales sobre las políticas de inclusión escolar que median su trabajo pedagógico. La finalidad de este objetivo es obtener los discursos de las educadoras diferenciales respecto a aquellas políticas educativas nacionales de inclusión escolar que a su juicio median su trabajo en la cotidianeidad, lo que es muy relevante debido a que desde las políticas educativas se promueve el trabajo pedagógico en pos de la inclusión de todos los/as estudiantes del establecimiento en el que ud ejerce actualmente.

Procedimientos de la investigación: Para lograr este propósito se pretende realizar una entrevista en profundidad dirigida a Ud, la que está vinculada con sus discursos respecto de las políticas de inclusión escolar que a su juicio median su trabajo pedagógico. La entrevista se realizará dentro del establecimiento, durante la jornada escolar, la que tendrá una duración de 1 hora y 30 minutos aproximadamente, como máximo.

Tiempo que le implicará participar: En el marco de esta entrevista en profundidad se prevé una duración de 1 hora y 30 minutos como máximo. La entrevista será aplicada una sola vez. Esta entrevista será registrada en audio.

Beneficios esperados: Usted no se beneficiará materialmente por participar en esta investigación. No obstante, sus discursos respecto de las políticas que norman su trabajo pedagógico, son una fuente invaluable de información respecto de las acciones que se implementan en su establecimiento en pos de lograr acciones y prácticas más inclusivas en la comunidad escolar y para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Riesgos previsibles: No existen riesgos físicos ni morales para Usted.



COMITÉ DE ÉTICA
ACREDITADO

Voluntariedad: Su participación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar su participación en esta investigación o a revocarla en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin sufrir ninguna forma de perjuicio.

Confidencialidad: Toda la información que Usted y los participantes de la institución educativa aporten, será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en conferencias académicas o publicados en revistas científicas, sin embargo los participantes no serán conocidos y todos los resultados que se publiquen serán anónimos. De ninguna manera serán ocupados en objetivos ajenos a este estudio y no autorizados por el/la participante. Los datos serán manejados en forma responsable por el investigador Fabián Andrés Inostroza Inostroza, y serán almacenados hasta diciembre 2019 de manera anónima en un computador seguro, de acceso restringido, en dependencias de las Universidad Alberto Hurtado. Los resultados finales de este estudio estarán disponibles a partir del año 2018 en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

Preguntas y reclamos: Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar al investigador responsable en el teléfono F: 973187737 o en el mail fabian.uah.doc@gmail.com. Si considera que los derechos de los participantes en la investigación no han sido respetados, puede contactar a Verónica Anguita del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Alberto Hurtado (F: +56 2 28897452).



COMITÉ DE ÉTICA
ACREDITADO

Firma de autorización

Declaro que el objetivo de esta investigación me ha sido explicado claramente, que he leído y comprendido el contenido de esta página, que estoy de acuerdo en participar en la producción de datos de investigación, y que he recibido copia de este documento.

Nombre participante:

Investigador: Fabián A. Inostroza Inostroza

Fecha y firma:

Fecha y firma:

CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO/A
PARTICIPACIÓN EN SEGUIMIENTO ETNOGRÁFICO

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar en la producción de datos de investigación mediante el seguimiento etnográfico. La investigación presentada se enmarca en la tesis doctoral en Educación de Fabián Andrés Inostroza Inostroza, realizada en la Universidad Alberto Hurtado.

Título: La puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar desde la perspectiva de las educadoras diferenciales.

Objetivos de la investigación: Conocer el proceso de puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar por parte de las educadoras diferenciales. La finalidad de este objetivo es obtener información respecto a la interpretación, traducción y la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar que ud realiza en la cotidianeidad, dentro del contexto laboral en que se desempeña. Lo anterior es relevante debido a que las diversas maneras, en que desplegará las políticas de inclusión escolar, permitirán conocer con mayor profundidad lo que implica llevar a cabo los principios de inclusión escolar que promueven las legislaciones en la institución educacional en la que se desempeña.

Procedimientos de la investigación: Para lograr este propósito se pretende realizar un seguimiento etnográfico, el que consiste en la observación de sus prácticas cotidianas durante media jornada semanalmente, en el transcurso de un semestre académico considerando aproximadamente 4 meses (marzo, abril, mayo y junio). El investigador registrará la información por medio de un cuaderno de campo y tomará nota de los aspectos relevantes de la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar que ud. realice en el centro educacional en el cual se desempeña en la actualidad. Dichas notas serán posteriormente transcritas por el investigador.

Tiempo que le implicará participar: En el marco del seguimiento etnográfico, el tiempo que tomará la observación será de 4 horas (media jornada), concentradas en una visita semanal a su establecimiento, durante un semestre académico, considerando para ello, cuatro meses (marzo, abril, mayo y junio). Lo anterior implica un total aproximado de 64 horas durante el semestre de seguimiento.

Beneficios esperados: Usted no se beneficiará materialmente por participar en esta investigación. No obstante, la puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar en su contexto de desempeño, constituyen una fuente invaluable de información, respecto de las acciones que ud. despliega en la cotidianeidad, para lograr prácticas más inclusivas en la comunidad escolar y para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Riesgos previsibles: No existen riesgos físicos ni morales para Usted.



COMITÉ DE ÉTICA
ACREDITADO

Voluntariedad: Su participación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar su participación en esta investigación o a revocarla en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin sufrir ninguna forma de perjuicio.

Confidencialidad: Toda la información que Usted y los participantes de la institución educativa aporten, será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en conferencias académicas o publicados en revistas científicas, sin embargo los participantes no serán conocidos y todos los resultados que se publiquen serán anónimos. De ninguna manera serán ocupados en objetivos ajenos a este estudio y no autorizados por el/la participante. Los datos serán manejados en forma responsable por el investigador Fabián Andrés Inostroza Inostroza, y serán almacenados hasta diciembre 2019 de manera anónima en un computador seguro, de acceso restringido, en dependencias de las Universidad Alberto Hurtado. Los resultados finales de este estudio estarán disponibles a partir del año 2018 en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

Preguntas y reclamos: Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar al investigador responsable en el teléfono F: 973187737 o en el mail fabian.uah.doc@gmail.com. Si considera que los derechos de los participantes en la investigación no han sido respetados, puede contactar a Verónica Anguita del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Alberto Hurtado (F: +56 2 28897452).



Firma de autorización

Declaro que el objetivo de esta investigación me ha sido explicado claramente, que he leído y comprendido el contenido de esta página, que estoy de acuerdo en participar en la producción de datos de investigación, y que he recibido copia de este documento.

Nombre participante:

Investigador: Fabián A. Inostroza Inostroza

Fecha y firma:

Fecha y firma: