



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

**LOS DISPOSITIVOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN AL INTERIOR DE LAS
PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.**

UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO DEL LICEO MUNICIPAL
N°7 DE ÑUÑO A.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESOR/A DE FILOSOFÍA

AUTORES: HAYLEEN GRIGOROVIC

CRISTÓBAL CORREA

PROFESOR GUÍA: Dr. LUCIANO ALLENDE PINO

PROFESOR COLABORADOR: PATRICIO AZÓCAR

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO DE 2020



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

**LOS DISPOSITIVOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN AL INTERIOR DE LAS
PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.**

UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO DEL LICEO MUNICIPAL
N°7 DE ÑUÑO A.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESOR/A DE FILOSOFÍA

AUTORES: HAYLEEN GRIGOROVIC

CRISTÓBAL CORREA

PROFESOR GUÍA: Dr. LUCIANO ALLENDE PINO

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO DE 2020

Autorizado para

Sibumce Digital





IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título de la tesis: Los dispositivos de inclusión/exclusión al interior de las prácticas de integración escolar. Un estudio de caso etnográfico del liceo municipal n°7 de Ñuñoa

Fecha: Agosto, 2020

Facultad: Filosofía y Educación.

Departamento: Filosofía.

Carrera: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía.

Título y/o grado: Licenciado en Educación y Profesor de Filosofía.

Profesor guía: Luciano Allende Pino

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Cristóbal Correa

Hayleen Grigorovic

Santiago de Chile, _____ de _____ 20____

Agradecemos a:

Al liceo José Toribio Medina, institución donde pudimos realizar nuestra práctica profesional que permitió el paso a esta investigación.

Al Dr. Luciano Allende por su gestión durante nuestra práctica profesional y proceso de memoria de título.

A Javiera Baeza, Jazmin Olguin y Jorge Quintanilla por permitirnos entrevistarlos y aportarnos con el conocimiento de sus respectivas áreas.

Al profesor Patricio Azócar por su constante apoyo y entrega de herramientas que nos permitieron desarrollar esta memoria de título.

**Hayleen Grigorovic
Cristóbal Correa**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	6
Introducción	8
1. Una genealogía de las políticas educativas chilenas en los últimos 50 años.	11
1.1 “Una educación para todos” Desde el gobierno de Salvador Allende hasta la actualidad.	11
1.1.1 Unidad Popular: la ENU	12
1.1.2 Descentralización de la educación	14
1.1.3 La educación y las recomendaciones internacionales	15
1.2 El contexto actual: La aplicación chilena de los discursos mundiales en torno a la igualdad y equidad en la educación.	19
1.2.1 El PIE	22
2. Una lectura a los dispositivos de normalización y su relación con el marco de reconocimiento institucional educativo	26
2.1 El adentro y el afuera de los marcos de reconocimiento.	26
2.2 Los marcos epistemológicos que deciden sobre el derecho a la educación.	31
2.3 Los dispositivos de normalización que operan sobre las subjetividades en el Chile neoliberal	33
3.- Una mirada desde la filosofía con respecto a las barreras y las posibilidades del quehacer pedagógico en la educación	44
3.1: Educación de mercado, educación para el mercado.	44
3.1.1 Calidad: Dispositivo de gestión/presión	48
3.1.2 Evaluación estandarizada: dispositivo de inclusión/exclusión	51
3.2 La integración escolar de aquellos que están por fuera del derecho.	55
3.2.1 PIE como lugar de pertenencia y reconocimiento de estudiantes.	58
3.2.2 La producción de impotencia frente a las posibilidades del curriculum	62
3.2.3 Colaboratividad, una propuesta del reconocimiento del otro.	66
3.2.4 El límite como posibilidad ante la barrera educativa	71
Conclusión	76
Bibliografía	84
Listado de referencias bibliográficas.	84
Archivos legales	88
Anexos	90

Resumen

Esta investigación tiene la finalidad de reflexionar en torno a las condiciones necesarias para la creación de estrategias inclusivas y metodologías de aprendizajes que surjan del contexto del trabajo en co-docencia interdisciplinaria. De lo anterior se desprende la urgencia de analizar los dispositivos de inclusión/exclusión al interior de las prácticas de Integración escolar en el contexto de la educación municipal chilena.

Tomando como punto de partida nuestra participación en el proyecto UMCE “Prácticas docentes colaborativas en la formación inicial: avanzando hacia la inclusión”, por medio de una investigación etnográfica logramos visualizar y ser partícipes de las formas en las que operan los dispositivos de inclusión y exclusión al interior del liceo municipal n°7 de Ñuñoa. Pudimos dar cuenta de cómo los dispositivos de gestión que pretenden lograr una educación más inclusiva y de calidad se convierten en un dispositivo de presión tanto para estudiantes como para docentes que termina por coartar las posibilidades de lograr una educación más inclusiva.

La investigación se divide en tres capítulos. El primero consta de una genealogía a las reformas educativas chilenas desde la dictadura militar hasta nuestros días. El segundo es la construcción de una base teórica desde la cual poder distinguir los dispositivos de inclusión/exclusión en la escuela a partir de los conceptos de reconocimiento, marcos de reconocimiento y normalización. El tercero consiste en el análisis filosófico en torno a la gestión del sistema educativo en Chile y la presión que ejercen los dispositivos de evaluación sobre el cuerpo educativo, normalizando dentro de la escuela marcos de reconocimiento diferenciales excluyendo y segregando todo aquello que no responda a la norma. Frente a esto presentamos el límite como posibilidad pedagógica ante las barreras que se presentan en un sistema educativo homogeneizante. Por lo cual, terminamos enfatizando, en primer lugar, en la necesidad de una pedagogía que reconozca los límites como una potencia para el desarrollo de la experiencia educativa y, en segundo lugar, explorar en la alteridad una posibilidad de trabajar con la diversidad del aula.

Palabras clave: Inclusión, Exclusión, Colaboratividad, Reconocimiento, Neoliberalismo, Normalización, Pedagogía, Marcos, Chile

Abstract

This investigation is intended to ponder on the necessary conditions for the creation of inclusive strategies and learning methodologies that arise from the context of interdisciplinary co-teaching work. From the above, the urgency of analyzing the inclusion / exclusion dispositives within the practices of school integration in the context of Chilean municipal education.

Taking as a starting point our participation in the UMCE project "Collaborative teaching practices in initial training: moving towards inclusion", through ethnographic investigation we were able to visualize and participate in the ways in which the inclusion and exclusion dispositives operate inside the municipal high school n°7 of Ñuñoa. Where we could give an account of how the management dispositive that aim to achieve a more inclusive and quality education become a pressure dispositive for both students and teachers, limiting the possibilities of achieving a more inclusive education.

The investigation is divided into three chapters, The first consists of a genealogy of the Chilean educational reforms from the military dictatorship to the present day. The second is the construction of a theoretical base from which to distinguish the inclusion/exclusion dispositives in the school from the concepts of recognition, recognition frameworks and normalization. The third consists of the philosophical analysis about the management of the educational system in Chile and the pressure exerted by the evaluation dispositives on the educational body, normalizing within the school differential recognition frameworks, excluding and segregating everything that does not respond to the rule. Faced with this, we present the limit as a pedagogical possibility in the face of the barriers that arise in a homogenizing educational system. For this reason, we end up emphasizing, firstly, the need for a pedagogy that recognizes limits as a power for the development of the educational experience and, secondly, to explore in alterity a possibility of working with the diversity of the classroom.

Keywords: Inclusion, Exclusion, Collaboration, Recognition, Neoliberalism, Normalization, Pedagogy, frameworks, Chile

Introducción

Esta investigación surge tras realizar la práctica profesional durante el primer semestre del año 2019, en el Liceo 7 de Ñuñoa José Toribio Medina. Un Liceo Municipal de carácter científico-humanista con estudiantes procedentes de distintas zonas de Santiago: Ñuñoa, Peñalolén, Macul y La Florida. Al momento de la práctica se constituye de 1214 estudiantes de 7º a 4º medio. El nivel socio económico de la población escolar es mayoritariamente de clase media.¹

Uno de los sellos del establecimiento es la diversidad, siendo parte de la comunidad escolar estudiantes con: síndrome de asperger, discapacidad visual, discapacidad motora, discapacidad auditiva, discapacidad intelectual y migrantes. Cada aula tiene por requisito un máximo de cinco estudiantes catalogados con alguna situación de discapacidad.

Esta investigación surge tras la participación de la experiencia en torno al proyecto “Prácticas docentes colaborativas en la formación inicial: avanzando hacia la inclusión” desde el Departamento de Educación Diferencial de la UMCE. En el caso de Filosofía era el primer año y semestre -2019- en que se realizaba una práctica colaborativa entre Educación Diferencial y Filosofía con el objetivo de desarrollar capacidades y estrategias de aprendizajes en la FID (formación inicial docente) en contexto de necesidades de aprendizajes diversas. Se pretende reformular los roles y funciones docentes con el fin de facilitar la experiencia educativa de todas/os, según se indica en el protocolo del proyecto:

“La práctica profesional colaborativa final se enmarca en el paradigma de la atención a la diversidad bajo un enfoque inclusivo, que surge de demandas a nivel nacional e internacional, impulsando cambios culturales que ponen en el centro la materialización de los Derechos Humanos en respuesta a las necesidades diversas que presentan las personas a partir de sus características personales, sociales, culturales entre otras, en este caso, a nivel educativo.

El MINEDUC, impulsa estos cambios a través de diversas normativas a partir del año 1990 aproximadamente (decreto 490). Actualmente la puesta en marcha del

¹ Toda información referente al establecimiento y sus integrantes fue recuperada de su sitio web oficial.

decreto N° 83, propone el trabajo en co-docencia entre educadores diferenciales y de educación regular con el fin de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje diversas que se manifiestan en el aula.” (Protocolo de prácticas docentes colaborativas en la formación inicial: avanzando hacia la inclusión, 2018)

Trabajamos en conjunto con la practicante de educación diferencial Jazmín Olguín. Con el objetivo de crear estrategias y metodologías de aprendizaje que fueran de igual acceso para todas/os las/os estudiantes dando respuesta a las situaciones de NEE dentro del aula por medio de lo que el protocolo de prácticas docentes colaborativas (2019) define como: “co-docencia entre educadores diferenciales y de educación regular”. Como grupo de trabajo desarrollamos didácticas y estrategias frente a la necesidad que el contexto de aula requería.

El contexto de aula específico, en el cual pusimos en práctica el trabajo colaborativo, fue en la asignatura de Filosofía. Fue necesario detenernos y darnos cuenta que vivimos en un mundo lleno de fronteras (sociales, culturales, étnicas, etc.) las cuales deben ser reconocidas de forma positiva y trabajar con ellas desde sus potencialidades. Como evidencian Boggino, N., & Boggino, P., las fronteras se nos presentan de diversas maneras:

“Desde que nacemos el mundo nos presenta una multiplicidad de espacios delimitados por *fronteras*, con adentros y afueras, integrados y desintegrados, incluidos y excluidos, estudiantes con y sin problemas escolares. Fronteras que separan a un país del otro, fronteras que separan el propio hábitat con el vecino, fronteras que separan a niños/as, adolescentes y adultos sólo por ser diferentes, fronteras que separan, excluyen y dejan *del otro lado* a un determinado colectivo humano. Nacemos en un mundo minado de fronteras: orgánicas, étnicas, sociales, culturales, institucionales, etc.” (Boggino, N., & Boggino, P., 2017)

A lo largo de nuestra práctica logramos visualizar y ser partícipes de las formas en que operan los dispositivos de inclusión y exclusión al interior del liceo municipal n°7 de Ñuñoa. Una de las principales motivaciones de esta investigación tiene que ver con la falta de diálogo entre las áreas de Pedagogía en Filosofía y Educación diferencial. El escaso abordaje de las situaciones de discapacidad y NEE dentro del contexto educativo, por parte de la filosofía, genera problemáticas a la hora de abordar dichos contextos educativos. En otras palabras: ¿Qué tan posible es hacer

clases de Filosofía generando distintas herramientas y estrategias pedagógicas que contemplen las necesidades de los contextos educativos?

En este sentido, en el marco de una educación que intenta ser cada vez más inclusiva, proponemos realizar un análisis de las prácticas de integración al interior de la educación formal. Además articular una hipótesis en torno a la interrogante: ¿Es posible una educación inclusiva al interior de las prácticas de integración de la educación formal en el contexto neoliberal chileno?.

Para esto nos proponemos como objetivo general: “Analizar los dispositivos de inclusión/exclusión al interior de las prácticas de Integración Escolar a partir de la experiencia colaborativa en el Liceo 7 de Ñuñoa.” Los procesos que llevaremos a cabo para su realización nos llevan a los objetivos específicos de: “Realizar una genealogía de los archivos de las reformas educativas que han hecho efectiva la implementación de los discursos de integración al interior de la educación formal”, “Distinguir los dispositivos de Inclusión/exclusión Escolar, en el contexto de las prácticas colaborativas entre las disciplinas de Ed Diferencial y Filosofía, al interior del Liceo 7 de Ñuñoa” y “Analizar la dimensión biopolítica de la organización y aplicación del programa de Integración Escolar en el contexto educativo del Liceo 7 José Toribio Medina de Ñuñoa.”

Trabajamos con diarios de campo recopilados durante la práctica pues nos permiten recuperar situaciones puntuales para el análisis a modo de ejemplo o punto de partida para una reflexión y entrevistas que nos permiten obtener la visión de aquellas/os que deben de tratar con situaciones de discapacidad² desde el ámbito pedagógico.

Teniendo como propuesta teórico-metodológica, por una parte, el desarrollo de una etnografía pedagógica recopilada en diarios de campo escritos durante la participación en el proyecto y ,por otra, la recolección de información por medio de entrevistas a actores educativos que estuvieron en constante relación con el proceso

² Usamos el término situación de discapacidad, para referirnos a cada personas que debido a alguna condición corporal o mental, ya sea permanente o transitoria, se le presentan barreras contextuales para interactuar libremente con el medio que los/as rodea.

de práctica. Fue que seleccionamos a: Javiera Baeza, Educadora diferencial y Coordinadora del PIE; Jorge Quintanilla, Profesor de Filosofía; y Jazmín Olgún, Educadora Diferencial. Para ser entrevistados/as. Además nos vimos en la necesidad de indagar reformas y leyes en torno a la educación en los últimos 50 años.

El siguiente trabajo se articulará por medio de tres secciones: los antecedentes en donde revisaremos las principales leyes y políticas que dieron lugar a la implementación de la educación como un derecho en Chile desde 1970 hasta la actualidad. Un marco teórico en donde por medio de autores como Hegel, Butler y Foucault sustentamos una dimensión filosófica de la relación entre normas, reconocimiento y derecho. Un análisis que en conjunto a los antecedentes y marco teórico dialogarán con los archivos etnográficos para responder a nuestros objetivos de investigación.

Las principales fuentes bibliográficas que analizaremos y dan sustento a la investigación son: Marcos de Guerra, de Butler J.; Historia de la sexualidad, Vigilar y castigar y Defender la sociedad, de Foucault M.; Fenomenología del espíritu, de Hegel G.W.F.

La finalidad de esta investigación es reflexionar en torno a las condiciones necesarias para la creación de estrategias inclusivas y metodologías de aprendizajes que surjan del contexto de trabajo en co-docencia interdisciplinaria. Por lo cual pensar la educación en un sentido inclusivo nos exige también re-pensar la manera de hacer clases.

1. Una genealogía de las políticas educativas chilenas en los últimos 50 años.

1.1 “Una educación para todos” Desde el gobierno de Salvador Allende hasta la actualidad.

Para comprender el cómo se llega al concepto de Educación Diferencial que tenemos en la actualidad y cómo ésta es tratada por las escuelas, es que necesitamos dar cuenta del marco histórico-político que afectó a Chile durante los últimos 50 años. Período en el cual la educación chilena en general es moldeada de la manera en que la conocemos actualmente.

1.1.1 Unidad Popular: la ENU

En el gobierno de Salvador Allende (1970 - 1973) la educación básica, media y superior impartidas en planteles fiscales eran gratuitas, mientras que las instituciones particulares, colegios y universidades recibían subvención por parte del Estado. La gratuidad de la enseñanza es anterior al gobierno de Allende, la cual tiene lugar gracias a un proceso conflictivo entre clases políticas, donde el profesorado y los/as trabajadores/as, como fuerza activa, fueron conquistando espacios y presionando a la minoría dominante con la finalidad de plantear proyectos pedagógicos que instalarán la educación pública como medida básica en la sociedad.

Durante el gobierno de Allende se logró el mayor presupuesto destinado a materias de educación. Los cuales se destinaron en la implementación de la jornada completa en la Educación Parvularia, a las/los niñas/os que asistían a los planteles fiscales de entre 0-6 años. Además de entrega de desayuno, almuerzo, uniformes, materiales y atención médica gratuita para escolares, se impartieron cursos de alfabetización para la clase campesina y obrera.

El proyecto educativo que se presentó en este Gobierno se denominó ENU (La Escuela Nacional Unificada) y tenía por objetivo democratizar el acceso a la

educación para todo ciudadano, independiente de su clase social y económica. Como describió el superintendente del gobierno de Allende en una entrevista:

“Queremos que en algunos años más la educación chilena, pueda dar respuesta efectiva a varias exigencias que le hace el país y que desean los propios alumnos: 1) que más niños de Chile puedan continuar sus estudios hasta obtener una profesión socialmente útil; 2) que las distintas formas de educación tengan el mismo valor y calidad, es decir que no haya “una educación pobre”, con maestros pobres, para niños pobres”; 3) que en la educación aprendamos a respetar el trabajo manual, y que la mayoría de los jóvenes esté preparado y desee incorporarse a la producción, para desarrollar el país: 4) que no se pierda el esfuerzo que hacen los padres para mantener a sus hijos en la escuela y, a través de los impuestos, para contribuir al sustento de toda la educación: lo que hoy gastamos en educación se pierde porque de cada cien niños que ingresan a primero básico, 16 llegan a 4º medio; o se gasta de mala forma. Todo esto queremos resolverlo con la capacidad creativa, el empuje y la colaboración de nuestro pueblo (*La Tercera de la Hora*, 28 de Marzo de 1973)

El proyecto educativo ENU fue un programa que buscaba producir nuevas tecnologías científicas, sociales e integrales a nivel nacional. Desarrollar un sistema educativo que ofreciera oportunidades de incorporación y permanencia en el sistema educativo a niñas/os y adolescentes pobres, además de su futura integración laboral. Teniendo como uno de los principales enfoques la gestación de planes y programas de estudios que otorguen prioridad a la vida social y al desarrollo de la educación técnica.

En este sentido, en los 70', la integración a nivel gubernamental ya era objeto de proyectos educacionales abordada desde una perspectiva de clases. Estaba enfocado en que niñas/os pobres se integren al sistema educativo y que trabajadores y obreros analfabetos tengan la posibilidad de aprender a leer y escribir. La frontera que este Gobierno visibilizó y se propuso como tarea abordar fue la desigualdad social junto con las diferencias económicas. Desigualdades de clase que condicionan el desarrollo intelectual, económico y laboral de una individualidad en la sociedad.

El proyecto planteado anteriormente buscaba la consolidación de establecimientos específicos como las denominados Unidades Escolares. Organizaciones que impartían educación general y politécnica, las cuales de preferencia debían

instalarse en pequeñas ciudades. También se planteaba la formación de Complejos Educativos, subvencionados por el Estado, que tenían mayor autonomía con respecto a las decisiones administrativas del establecimiento. La educación particular mantendría su estatus y autonomía. Sí quisieran recibir subvención por parte del Estado debían regirse por la estructura y currículum de la ENU.

El gobierno de Allende demandaba el inicio inmediato del proyecto de reforma educativo ENU en el año 1973. Sin embargo, la crisis escolar que vivía por esos días la educación sólo podría permitir instaurar el proyecto de forma paulatina, planteándose en un plan de 4 años entre 1973 y 1976.

1.1.2 Descentralización de la educación

El proyecto educativo ENU y todo aquello que se fue construyendo y formando durante décadas anteriores gracias a la acción gremial-docente, estudiantil y sindical chilena, fue destruido y pisoteado arbitrariamente con el golpe militar que se gestó contra el gobierno de Allende. La dictadura militar se instaló por medio de la fuerza y monopolizando el poder durante 17 años. En lo que respecta a la educación se realizaron reformas de manera arbitraria, instaurándose desde este período un sistema educativo subsidiario, privatizado y segregante. Forma de administración que se mantiene en la actualidad.

Este cambio estructural en la educación durante la Dictadura militar, implicó una transformación en la relación entre Estado y educación. Transformación que comienza con el paso de un Estado docente a un Estado subsidiario, política instaurada bajo los principios neoliberales que desplaza gran parte de la participación y responsabilidades del Estado en la educación hacia el sector privado y el municipio. Este proceso es declarado en la Ley 8.144.

“Tiene el carácter de establecimiento subvencionado, la entidad educacional privada, oficialmente reconocida como cooperador de la función educacional del Estado, que posea la organización necesaria para proporcionar en forma gratuita a su alumnado la enseñanza que el Estado determine en sus planes y programas, y cumpla con los demás requisitos que exige la ley para obtener la subvención fiscal.” (DFO 8.144, 1980)

Con esta ley se define con la categoría de sostenedor, la cual se entenderá como *“la persona natural o jurídica que asume ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento un establecimiento educacional en la forma y condiciones exigidas por la ley y el Reglamento.”* (Artículo 6° DTO 8.144,1980)

Junto a la categoría de sostenedor el Decreto 3.166 (1980) permitirá transferir la administración de establecimientos técnico-profesionales a personas u organizaciones externas al Estado. Se pretende cubrir la demanda por educación en el mayor porcentaje de chilenos posibles con el menor gasto para el Estado.

Dichos decretos son parte de los procesos que permiten la creación de una *educación de mercado* en Chile. De esta forma el sector privado accede a la administración y gestión de la educación disminuyendo los gastos públicos y otorgando autonomía en la gestión educativa a privados y municipios. Se crea una brecha entre los sectores sociales, pues no todas las escuelas tendrán la misma base económica en la cual sustentar su mantención y crecimiento. Las bases de la organización político-económica creadas en la Dictadura se mantendrán hasta la actualidad y la educación no es una excepción.

1.1.3 La educación y las recomendaciones internacionales

Durante el Retorno a la Democracia, la educación se vio sujeta a múltiples reformas, decretos y políticas en las que es posible visualizar ciertos principios orientadores. En programas como el de *mejoramiento de la calidad y equidad, Fortalecimiento de la profesión docente, Reforma Curricular y Jornada Escolar Completa Diurna*. A partir de estas medidas se puede entender un afán por integrar al sistema escolar a aquellas/os que estaban por fuera de él o que no cumplían con lo exigido por el sistema educativo. Para lograr una equidad se llevan a cabo proyectos como el P-900 (programa de escuelas pobres) cuyo fin es el de *“Contribuir a alcanzar la equidad de los aprendizajes cognitivos y socioafectivos en los niños/as que asisten a escuelas básicas subvencionadas que presentan un bajo rendimiento escolar”* (DIPRES, 2001) por medio del apoyo técnico y de material a aquellos establecimientos con bajos resultados en el SIMCE.

En cuanto a modernización se inicia en escuelas de Santiago la *red Enlaces* (1992) la cual, posteriormente, es extendida a la Araucanía con el objetivo de modernizar las escuelas vulnerables y rurales por medio de “*una red educacional nacional entre todas las escuelas y liceos subvencionados del país e incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación a la educación*” (MINEDUC, 2020). Con esto se pretende poder mejorar la educación en general al proporcionar una buena base en sus inicios. Además de poder facilitar el ingreso al sistema escolar en las zonas más alejadas de la capital y grandes ciudades.

Es parte de este proceso el interés por la interculturalidad que leyes como la Ley 19.253 (1993) crea la Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (Conadi). Promoviendo diferentes apoyos e iniciativas para la integración del a la educación chilena, tales como:

“Apoyo a la educación bilingüe intercultural en 150 escuelas.

Programa Orígenes- un programa para revitalizar 162 escuelas como parte de un importante proyecto financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para apoyar el desarrollo de las comunidades indígenas.

Programa de *Becas indígenas* – 28.301 becas cada año para estudiantes indígenas en educación básica, secundaria y terciaria” (OCDE, 2004)

Este interés por incluir sectores hasta ese momento alejados geográfica y socialmente de las escuelas, responde al interés de la educación chilena en los años posteriores a la dictadura militar. Durante este período se buscaba cumplir con ciertos estándares de calidad reconocidos internacionalmente. Para esto se siguieron las recomendaciones de organizaciones mundiales tales como la OCDE por medio del Centro para la Cooperación con no Miembros (CCNM), las cuales indicaron lo siguientes:

“revisar el currículo de instrucción a nivel secundario o permitir espacios en el currículo para la adaptación y extensión local para asegurar el contenido de lo que se aprende sea relevante y de alta calidad para todos los estudiantes: y proporcionar servicios de consejería escolar y consultas a servicios de apoyo integrados para los estudiantes para ver temas de salud, salud mental y necesidades económicas de niños en circunstancias difíciles” (CCNM, 2004)

La búsqueda de aquella *alta calidad* e integración al sistema escolar para aquellos niños y niñas en circunstancias difíciles será una de las principales premisas de los cambios en las políticas de educación para los años posteriores. Esto será siempre pensado desde aquella lógica neoliberal de la educación entendida como un sistema de mercado. Todas estas reformas son creadas para funcionar dentro de lo que el informe de la OCDE llamaría “*sistema educacional drásticamente descentralizado y privatizado*” cuyo principal objetivo -agregaremos- es el de obtener un beneficio económico por medio de subvenciones dadas por el Estado.

En lo que respecta a conferencias y acontecimientos internacionales que hicieron hincapié en la igualdad de oportunidades y exigencia de los derechos de personas con discapacidad, encontramos el *Programa de acción mundial para los Impedidos*. El cual es adoptado por las Naciones Unidas, en el año 1982, siendo su principal propósito la igualdad y la participación de las personas con discapacidad en el desarrollo de la vida comunitaria. Atendiendo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los principios de igualdad de oportunidades y participación equitativa en la vida social y económica deben ser aplicados en todos los países independientemente de su nivel de desarrollo.

Otro acontecimiento importante que se articula en torno a los derechos es la convención sobre los derechos del niño en el año 1989, un tratado internacional que surge desde las Naciones Unidas reconociendo derechos de niñas y niños. Se presiona a los Gobiernos a que consideren el desarrollo de la infancia como elemento fundamental en la elaboración de los programas legislativos. Como se menciona en el artículo 23 de la Convención, citada por la Unicef, en el *Seminario internacional: Inclusión social, Discapacidad y Políticas públicas (2005)* :

“(...) En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración

social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”

Durante la década de los noventa, período conocido en Chile como el Retorno a la democracia, la educación es un tema de discusión entre los organismos internacionales. Uno de los puntos de discusión era el lugar que la educación ocupaba en las políticas de desarrollo humano. En marzo de 1990 se realizó la *Conferencia Mundial de la Educación para Todos*, realizada en Jomtien, Tailandia. Este hecho marca el diálogo internacional en torno a la importancia de la educación en el desarrollo de la sociedad. Discusión que se enmarca en torno a la igualdad y equidad dentro del sistema educativo, reconocerá a la educación como derecho fundamental de todas y todos.

En ella participaron distintos organismos internacionales, tales como: Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) organismo que realiza la convocatoria; PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo); Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el Banco Mundial. Además participaron organismos Intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales. Durante la conferencia se redactó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.

En el año 1994 se redactó y diseñó el *Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, organizado por el Gobierno Español en cooperación con la Unesco. Participaron 92 representantes de Gobierno y 25 organizaciones internacionales. A partir de este acontecimiento la Unesco (2005) plantea que surgen políticas y prácticas que desafían la exclusión. El marco de acción que surge en esta conferencia tiene expresa relación con la educación, lo que no quita que pueda ser interpretado en otros ámbitos del desarrollo humano.

En esta conferencia se plantean a las escuelas con integración como “el medio más eficaz” (Unesco & Ministerio de Educación de España, 1994) para abordar la discriminación y exclusión en la que vivían las personas en situación de discapacidad. En términos educativos se promovió la creación de comunidades

integradoras que tuvieran como horizonte a trabajar en la educación efectiva para la mayoría de las/os niñas/os.

En el año 2002 se realizó una Conferencia en México para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Se redactan alrededor de 28 artículos que abordan distintas áreas de la vida (laboral, salud, educacional). El artículo 24 refiere a la educación, en el cual se expresa el derecho a la educación de toda/o niña/o con discapacidad, siendo el entorno educativo el que debe adaptarse a las necesidades del estudiante:

“El derecho a la educación incluirá el derecho de todo niño con discapacidad a la educación inclusiva en su propia comunidad (incluyendo el acceso a estimulación y apoyo en la infancia temprana y preescolar para lograr una inclusión dentro del sistema escolar general), y el derecho a cualquier apoyo requerido incluyendo adaptaciones al currículum, medios educativos y tecnología, estrategias de aprendizaje, entorno físico accesible y otros, que aseguren la plena participación del estudiante con discapacidad en el sistema” (Unicef, 2005)

En Diciembre del 2004 se realiza en Santiago el seminario Internacional *Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas*. En el cual fueron partícipes: el Ministerio del Trabajo, el Ministerio de Salud, el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis), la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial del Trabajo (OIT), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Unesco, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), la Universidad Central y el Ministerio de Educación. Teniendo la finalidad de generar un espacio para reflexionar, intercambiar y proyectarse desde perspectivas que contribuyan a un Chile más inclusivo para las personas en situación de discapacidad:

“Las personas con discapacidad tienen derecho a la igualdad de oportunidades y a la plena inserción social. El mundo contemporáneo ha asumido la plena integración de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos y no como un privilegio otorgado desde el paternalismo.” (Unicef, 2005)

La problematización en torno a la integración en los distintos ámbitos sociales da cuenta de la total marginación, segregación y exclusión a la que se veían envueltas las/os sujetas/os en situación de discapacidad. El seminario citado anteriormente es fundamental debido a que reivindica el reconocimiento y visibilización de las

personas con discapacidad. Como cualquier ciudadano/a tiene legítimos derechos y responsabilidades en esta sociedad, las personas en situación de discapacidad, tienen tanto derecho como cualquier otra persona a un desarrollo íntegro.

1.2 El contexto actual: La aplicación chilena de los discursos mundiales en torno a la igualdad y equidad en la educación.

En lo que respecta a la Educación diferencial en Chile y sus legislaciones, los decretos de 1990 N° 86, N°87, N°89, N°577 y N°815 se encargan de aprobar planes y programas de estudio para alumnos con NEE³, así como, establecer normas técnico pedagógicas para la atención de diferentes trastornos y discapacidades dentro de las escuelas. El Decreto 490 (1990) que “Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes” crea instancias y proyectos para integrar a la escuela formal y preparar para el mundo laboral a la mayor cantidad posible de alumnos con NEE que se pueda encargar la escuela. En 1994 se promulga la Ley N° 19.284 que “Establece Normas para la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad” junto a la cual se crea FONADIS, destina por primera vez recursos del Estado para financiar, total o parcialmente ayudas técnicas⁴ a personas con discapacidad de escasos recursos o a personas jurídicas sin fines de lucro que las atiendan. Además de planes, programas y proyectos en favor de las personas en situación de discapacidad que sean cuidados por terceros y que de preferencia se orienten a la prevención, diagnóstico, rehabilitación e integración social de dichas personas.

La Ley 19.284 presenta avances en lo que respecta a incluir la discapacidad en la agenda pública y convertirla en una responsabilidad del Gobierno además de ser

³ Se entenderá por estudiante que presenta Necesidades Educativas Especiales a aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (LGE, 2009).

⁴ Se consideran ayudas técnicas todos aquellos elementos necesarios para el tratamiento de la deficiencia o discapacidad, con el objeto de lograr su recuperación o rehabilitación, o para impedir su progresión o derivación en otra discapacidad. Asimismo, se consideran ayudas técnicas las que permiten compensar una o más limitaciones funcionales motrices, sensoriales o cognitivas de la persona con discapacidad, con el propósito de permitirle salvar las barreras de comunicación y movilidad y de posibilitar su plena integración en condiciones de normalidad. (Ley 19.284, 1994)

aquella que permite poder empezar a hablar de una “integración” de aquellas personas en situación de discapacidad.

Actualmente las leyes y decretos en vigencia que mantienen mayor relación con la educación diferencial son: Ley 20.422 (2010) , la cual derogó a la Ley 19.284 y se encarga de “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”; Ley 20.609 (2012) que “Establece medidas contra la discriminación” e incluye a personas en situación de discapacidad y el Decreto con fuerza de Ley n° 2, *sobre subvención del Estado a establecimientos* (1998), la cual regula la subvención dada a establecimientos educacionales en temas relacionados con la educación especial (ampliar infraestructuras, personal docente, recursos materiales, medios de enseñanza, etc.)

En lo que respecta al ejercicio de la Educación Diferencial en la actualidad (manifestada en las escuelas por medio del Programa de Integración Escolar PIE) esta se mueve en los marcos y clasificaciones creadas en 2009. Se define y regula los procedimientos que se deben seguir para determinar qué escuelas y estudiantes deben de recibir las subvenciones del Estado para sus PIE, así como normar los requisitos que debe cumplir un establecimiento educacional para solicitar una subvención al Estado con la cual poder impartir un PIE. Este decreto cobra gran importancia según investigadores (Palma Villaseñor C., Villaroel Suazo M., 2016) porque incluso con los avances en lo que respectaba a la Educación Diferencial no había hasta el momento ningún marco jurídico que respaldara los montos y especificará las características y categorías de las situaciones de discapacidad con las que se podría optar a las subvenciones del Estado.

Por su parte, el Decreto N° 83 (2015) de MINEDUC el contexto de las reformas educacionales se encarga de promover la diversificación en la Enseñanza Básica y Parvularia por medio de la aprobación de criterios y orientaciones de adecuación curricular para aquellos estudiantes con NEE, buscando un cambio en las escuelas

al nivel de adecuaciones curriculares, innovaciones, infraestructura y materiales para permitir un mayor apoyo a las diferencias individuales.

Rescatamos la importancia de estos decretos para poder comprender el contexto de la Educación Diferencial en las escuelas actuales debido a cómo estos se centran específicamente en el ámbito de la educación.

1.2.1 El PIE

Producto de los decretos y leyes nombrados es que se crea el *Programa de Integración Escolar* el cual no es obligatorio -salvo que se quiera optar a las subvenciones ofrecidas por el Decreto 170- y se describe como:

“El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria. A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para estos/as.” (MINEDUC 2015)

Es un programa al cual pueden optar las escuelas si cumplen aquellos requisitos descritos en el decreto 170, con la finalidad de lograr una educación más inclusiva tal como se propone en la Ley 20.422. El PIE será el organismo que en muchas escuelas se encargará de mediar la educación de estudiantes en situación de discapacidad por medio de pruebas, clases especiales, adecuación de material y reforzamientos. Así como actividades para sensibilizar a la comunidad escolar sobre las discapacidades, valorar las diversidades y la no discriminación. El PIE se conforma de un/a coordinador/a y de un equipo. Dicho equipo está conformado por las/os docentes de educación básica y de educación diferencial, además del apoyo de otros profesionales de acuerdo a la NEE que presenten los/as estudiantes (generalmente psicólogos/as, fonoaudiólogos/as y orientadores/as). Se incluye el trabajo colaborativo e interdisciplinario en “función del mejoramiento de los

aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes que presentan NEE” (MINEDUC, 2013)

El PIE cobra importancia pues es la principal modalidad por la cual los estudiantes en situación de discapacidad -ya sea transitoria o permanente- pueden entrar al ámbito educativo. Como nos muestran los datos publicados por la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile:

“De los datos se puede observar que en Chile se cuentan 2.027 escuelas especiales, 5.662 establecimientos escolares con integración (PIE) y 46 escuelas y aulas hospitalarias. Las escuelas especiales, en su gran mayoría son para la enseñanza de estudiantes con trastornos del lenguaje.” (Holz M., 2018)

De aquellos 5.662 establecimientos que cuentan con un PIE, 3.748 pertenecen al sector municipal, 1.823 al sector particular subvencionado y 91 al servicio local. (Holz M., 2018)

El 2015 el Estado Chileno aprobó y decidió participar junto a otros 193 líderes de Estados en la agenda *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. La cual decide velar por el cumplimiento de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (O.D.S) con la finalidad de extender el proceso iniciado con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Se buscaba hacer “un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030” (PNUD, 2020)

Entre los 17 O.D.S. propuestos destacaremos el objetivo número 4 de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (PNUD, 2020), el cual trata directamente con la educación y producto de este objetivo es que el Gobierno de Chile se ha dedicado a crear iniciativas como el proyecto de Ley *Aula Segura* (Ley 21128 , 2018). Dicha ley consiste en fortalecer las facultades del Director de un establecimiento en materias de expulsión y cancelación de matrícula de estudiantes comprometidos en casos de violencia. Lo cual demuestra el interés del Gobierno por ser partícipe de aquellos estándares de calidad en la educación que se consideran internacionalmente como deseables.

La calidad en la educación chilena será medida a través de pruebas estandarizadas que pretenden medir el logro de aprendizajes por medio de un sistema evaluativo estándar. Pruebas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) o incluso la PSU (Prueba de Selección Universitaria) son usadas como referentes por apoderados de los estudiantes para preferir un establecimiento sobre otro, y a la vez por el mismo Gobierno que utiliza estos resultados para generar una competencia entre establecimientos.

El 11 de agosto del 2011 se estableció el SAC (*El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar*) creado con la Ley N.º 20529 (2011). La cual designa que un establecimiento debe cumplir con un puntaje mínimo para permanecer abierto o de lo contrario se podrá revocar el reconocimiento oficial del Estado al establecimiento provocando su cierre⁵. Aquellos establecimientos que obtienen mejor puntaje reciben un incentivo por parte del Estado en forma de una mayor subvención para escuela. Producto de esto es que se ha creado la Ley 20.247 de aumento de subvenciones y la Ley SEP (Ley 20.248) con la finalidad de aumentar las subvenciones de establecimientos con estudiantes prioritarios⁶ y de bajo rendimiento académico en pos de lograr una mayor calidad y equidad de la educación (Mineduc, 2020).

Al momento de realizar esta investigación, podemos dar cuenta de cómo aún las lógicas mercantiles gestadas en la Dictadura militar siguen sentando las bases de la educación chilena. Se beneficia al sector privado por medio de subvenciones, generando una competencia entre establecimientos y sustentando una educación con fines de lucro. Por otro lado, la reforma educacional de 1990 reafirma al sistema de evaluación estandarizado como instrumento de medición de la calidad en la educación, lo que implica la cuantificación del/a estudiante y de la experiencia educativa. El/la estudiante es incorporado a un sistema con el cual se mide su desempeño en valores cuantificables dando mayor importancia al resultado que a la

⁵ Artículo 96.- Ningún establecimiento podrá ser objeto de reestructuración más de dos veces en un período de diez años. (Ley 20.529, 2011) Estas medidas buscarán que por medio de un incentivo negativo los establecimientos escolares se esfuercen constantemente en obtener buenos resultados en lo que respecta a pruebas estandarizadas que buscarán medir su calidad.

⁶Entendemos como estudiantes prioritarios “a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.” (Ley 20.248, 2008)

experiencia misma de aprendizaje. Aquella forma estandarizada que rige las escuelas formales ignora la diversidad de las/os estudiantes, centrándose en buscar formas medirles y ubicarles en la creación de rankings.

En el año 2009 se incorpora el Decreto Supremo 170 de Educación Especial, que establece cuáles establecimientos van a recibir subvención para la educación especial. Lo cual implica la incorporación de estudiantes con NEE al sistema de educación formal y pruebas de medición estandarizadas para poder justificar un estándar de calidad. Se afectan diversas áreas e integrantes de la educación entre las cuales se ve incluida la educación diferencial y los estudiantes con barreras del aprendizaje. Estudiantes que, debido a las exigencias del sistema educativo de Chile, no son plenamente reconocidos e incluidos en el aula de clases

2.Una lectura a los dispositivos de normalización y su relación con el marco de reconocimiento institucional educativo

Es el sistema educativo mercantil y la búsqueda de la calidad -bajo un sistema de evaluación estandarizado- lo que generaría un marco de reconocimiento diferencial. En base al criterio de calidad la educación se vuelve segregadora y ciertos grupos de estudiantes son excluidos/as, o integrados/as, de una forma diferenciada en razón de una normalización que incorpora a las/os estudiantes dentro de categorías y clasificaciones.

Es por esto que escogimos a ciertos autores para desarrollar esta investigación, Judith Butler, G. W. F. Hegel y Michel Foucault. Nos presentan una problemática que podemos poner en estrecha relación con el objetivo de la investigación: analizar los dispositivos de inclusión y exclusión escolar al interior del Liceo José Toribio Medina.

Los nudos críticos que vamos a tomar y desarrollar a continuación tienen que ver con: el reconocimiento, la reconocibilidad, la creación de marcos de reconocimiento, la normalización y los dispositivos disciplinares que operan en las sociedades modernas, además de su articulación al interior de la educación formal.

2.1 El adentro y el afuera de los marcos de reconocimiento.

Hablar de inclusión-exclusión requiere pensar en cómo se forman las relaciones entre sujetos. Encontramos en la filosofía múltiples estudios y tesis sobre aquella relación, sin embargo, entre ellas una de las más célebres son la de origen hegeliano. Es Hegel quien se encarga de aclarar que la identidad (el yo, la autoconciencia) es un fenómeno formado por oposición y que solo se valida en la interacción entre sujetos: “La autoconciencia sólo es en y para sí en cuanto que y porque es en sí para sí para otra autoconciencia; es decir, sólo es en cuanto se le

reconoce” (Hegel, 1982; p.113). En la medida que se es reconocido por los demás es que podemos tener certeza de que somos algo.

El reconocimiento para Hegel se alcanza cuando el ser que, en un principio, contaría con una conciencia simple de sí mismo -aquella que es solo por oposición al resto de las cosas- puede dar cuenta, por interacciones con el medio que lo rodea, que existen cosas por fuera de su dominio. Dichas interacciones forman parte de todo aquello que *no es él* o, en términos de la lógica clásica, todo aquello que niega al sujeto como un *no-yo*. El *yo* del sujeto se consolida cuando se enfrenta a esta diferencia de algo que no pertenece a sí mismo: una exterioridad que es por fuera de él y por lo tanto su negación, un *no-yo* que sin ser parte del ser se puede percibir como *algo que es* y de esta manera es capaz de reconocer que él también es *algo*. Pero es solo por medio de un reconocimiento externo, de otra autoconciencia, que puede entender que es y por lo tanto ser capaz de poseer una plena conciencia de sí mismo, Alexandre Kojève aclara que

El hombre que desea humanamente una cosa actúa no tanto para apoderarse de la cosa, [sino] para hacerse reconocer como propietario de la cosa. Y esto -a la postre- para hacer reconocer por el otro su superioridad sobre el otro. Sólo el Deseo de tal Reconocimiento (Anerkennung), sólo la Acción que se deriva de tal Deseo, crea, realiza y revela un Yo humano, no biológico. (Kojève, A., 2006).

Como se explica a través de la dialéctica entre señor y siervo, dichos títulos sólo son posibles debido a que cada sujeto tiene un lugar de poder en relación al otro. En un principio ambos seres desean ser independientes (no estar dominados ni determinados por ningún otro) por lo que estarían constantemente eliminando o apropiándose de todo aquello otro que se encuentren. Dicha actitud se mantendrá hasta un encuentro con otra autoconciencia, en donde el deseo por mantener sus independencias les llevará a una “lucha de vida o muerte” (Hegel, 1982).

Aquella lucha consistirá en eliminar o poseer al otro para poder reafirmar la independencia de no ser determinado por nada, y así, poder tener el dominio sobre todo aquello que está por fuera de su ser. El eliminar completamente al otro significa para el ganador nuevamente quedarse solo y por lo tanto sin reconocimiento, sin saber qué es. Lo que haría avanzar dicha situación es el buscar y lograr el

reconocimiento por medio de someter la voluntad del otro, haciendo que el otro ya no sea para sí mismo sino que someterlo al vencedor, al yo humano -no biológico-. Por tanto, no se basta sólo con apropiarse del otro, sino que su deseo es dominarlo.

Para Hegel en aquella lucha entre iguales aquel que tenga más aprecio a la vida que a sus deseos se convertirá en el perdedor, pues ha preferido la vida por sobre sí mismo, el señor es el ganador pues ha demostrado no temer a la muerte. El señor ha demostrado ser más independiente que el siervo, quién teme a la muerte y por lo tanto elige servir y ser determinado por el otro. En palabras de Hegel: “una es la conciencia independiente que tiene por esencia el ser para sí, otra es la conciencia dependiente, cuya esencia es la vida o el ser para otro; la primera es el señor, la segunda el siervo” (Hegel, 1982; p. 117)

Solo podemos saber quiénes somos en la medida de que somos reconocidos por un otro. El otro se convierte en el término medio con el cual podemos conocer nuestras cualidades y tener certeza de nuestra existencia. La relación de reconocimiento entre señor y siervo se funda en una relación de dominación, en donde el señor existe en tanto que el siervo reconoce su autoridad, mientras que el siervo al momento de perder la batalla pierde la determinación de ser para sí, reconociéndose a sí mismo sólo como un ser para otros

Para Hegel la interacción entre sujetos se entiende por medio del reconocimiento y cómo este conlleva a relaciones de poder ordenadas en dicotomías de superior-inferior. Las relaciones sociales estarían enmarcadas dentro de esta jerarquía así como existiendo mediante el reconocimiento que se recibe y da.

En esta línea de pensamiento nos interesará el análisis presente en *Marcos de guerra las vidas lloradas*, de Butler (2010), texto sobre las guerras contemporáneas y la relación de estas con la violencia selectivo diferencial. Butler dilucida en torno a los conceptos de reconocimiento y vida para demostrar de qué maneras los Gobiernos modernos operan y determinan sobre los sujetos sin la necesidad de reconocerlos plenamente. Lo cual pondremos en estrecha relación con las formas

en que son reconocidos los/as estudiantes y las barreras de aprendizaje dentro del sistema educativo chileno.

Butler toma esta necesidad de ser reconocido para afirmar nuestro existir, siendo este punto de partida para hablar sobre cómo son –o no son- los sujetos en la modernidad. En un panorama en donde los Estados ejercen violencia selectiva y diferencial sobre ciertos grupos étnicos, sociales y políticos sin reconocer violaciones a los mismos derechos que se han comprometido a respetar. Butler reacciona llevando la atención a la pregunta: “¿qué es una vida?” (Butler, 2010). Su análisis tiene por finalidad desentrañar los mecanismos, discursos y tácticas usadas por los Gobiernos para justificar el uso de una violencia que les favorece y mantiene su *status quo*.

Se pone la atención en el concepto de vida, ya que es su reconocimiento y aprehensión el punto de partida de los discursos gubernamentales que buscan justificar la violencia estatal: “Si ciertas vidas no se califican como vidas o, desde el principio, no son concebibles como vidas dentro de ciertos marcos epistemológicos, tales vidas nunca se considerarán vividas ni pérdidas en el sentido pleno de ambas palabras.” (Butler, 2010; p.14)

Aquello en lo cual se justifica el uso de la violencia, para pasar por encima de ciertos grupos humanos, suele ser el proteger la vida dentro de ciertos marcos epistemológicos por sobre aquellas vidas que no son consideradas dignas de vivir. Dentro de esta concepción de la vida se puede vislumbrar un proceso de exclusión e inclusión, pues no puede haber una buena vida si no se protege excluyendo aquellas vidas que no son reconocidas completamente.

Bajo una mirada hegeliana somos seres cuya ontología no viene dada en nosotros, sino que se es en la medida que el otro nos reconoce. Aquellos que queden por fuera de estos marcos no son reconocidos como vidas dignas de vivir o vidas plenas y por lo tanto no se necesita una justificación para pasar por encima de ellas vulnerandolas e ignorandolas.

Si bien las normas determinan el marco con el cual se reconoce la vida. No determina la vida misma:

“Los planes normativos se ven interrumpidos recíprocamente los unos por los otros, se hacen y deshacen según operaciones más amplias de poder, y muy a menudo se enfrentan a versiones espectrales de lo que pretenden conocer: así, hay «sujetos» que no son completamente reconocibles como sujetos, y hay «vidas» que no son del todo —o nunca lo son— reconocidas como vidas.” (Butler, 2010; p.17)

Las normas de reconocimiento no son deterministas, ya que la vida está en un constante hacer y deshacer. La vida no puede ser enmarcada definitivamente, pues nunca se queda estática y por lo tanto jamás puede ser completamente determinada. Aun así estos marcos en su constante hacer y deshacer crean las bases para lo que Butler llama la reconocibilidad de los sujetos:

“Si el reconocimiento caracteriza un acto, una práctica o, incluso, un escenario entre sujetos, entonces la «reconocibilidad» caracterizará las condiciones más generales que preparan o modelan a un sujeto para el reconocimiento; los términos, las convenciones y las normas generales «actúan» a su propia manera, haciendo que un ser humano se convierta en un sujeto reconocible, aunque no sin falibilidad o sin resultados no anticipados.” (Butler, 2010; p.19)

La reconocibilidad precede al reconocimiento, en el sentido que esta prepara al sujeto para ser reconocido por medio de términos, normas y convenciones. Por lo tanto, la reconocibilidad no es natural a los sujetos ni un tipo de ontología innata o propia, sino que, es de un carácter puramente social y político. Las normas deciden que es reconocible y por lo tanto condicionan las vidas que serán reconocidas como dignas de vivir. ¿Qué pasa con aquellos grupos que no son considerados como reconocibles?, Butler nos dice que:

La figura no reivindica un estatus ontológico cierto, y aunque pueda ser aprehendida como «viva», no siempre es reconocida como una vida. De hecho, una figura viva fuera de las normas de la vida no sólo se convierte en el problema que ha de gestionar la normatividad, sino que parece ser eso mismo lo que la normatividad está obligada a reproducir: está viva, pero no es una vida.(Butler, 2010; p.22)

Aquellos que no son reconocidos, pese a esto, deben seguir siendo tomados en cuenta por los organismos estatales y toda entidad que no les reconozca

completamente como una vida. Dado que una vida debe de ser considerada dentro de su materialidad ¿Qué hacer entonces con aquellas vidas que no son reconocidas pero que aun así están? La respuesta que nos da Butler está en el concepto de aprehensión, si bien Butler reconoce que es un término menos preciso que el de reconocimiento⁷, al estar asociado con lo sensible nos ofrece una mayor comprensión sobre cómo se puede “reconocer sin pleno reconocimiento” (Butler, 2010; p.18)

Actuar sobre aquellas vidas que no se reconocen como dignas de proteger, pero que aún en su calidad de vida deben de ser considerados dentro de acciones socio-políticas, requiere por parte de los Estados modernos el no reconocerlas completamente y aún así poder dar cuenta de ella como un ser vivo que existe. No se le otorga un juicio de valor como digno o indigno de protección y por lo tanto no existiría una obligación de proteger.

No sería necesario el reconocer a una vida para poder aprehenderla y de esta manera lidiar con ella. Si la reconocibilidad precede al reconocimiento, son sus normas y márgenes las que permitirán el poder aprehender una vida antes de llegar a reconocerla. Podríamos decir que: si el reconocimiento requiere el conocer aquello con lo cual se interactúa, la aprehensión sólo se limita a tratar con aquello que podría llegar a reconocerse, pero que nunca se llega a conocer lo suficiente.

Butler dirá que el problema radica en la aplicación diferencial del reconocimiento: “El problema no es meramente cómo incluir a más personas dentro de las normas ya existentes, sino considerar cómo las normas ya existentes asignan reconocimiento de manera diferencial.” (Butler, 2010; p.20). La preocupación no radica en centrarse en cómo incluir a las personas dentro de un mejor sistema, en comparación al que se encuentran, sino dar cuenta de cómo ese mismo sistema asigna un reconocimiento diferencial a los sujetos que enmarca. Permitiendo así que se creen aquellas situaciones en donde una vida vale más que otra.

⁷ Ya que -la aprehensión- puede implicar el marcar, registrar o reconocer sin pleno reconocimiento (Butler, 2010)

2.2 Los marcos epistemológicos que deciden sobre el derecho a la educación.

Parafraseando a Butler (2010) podríamos decir que el problema no es incluir a los estudiantes en situación de discapacidad dentro del sistema formal, sino dar cuenta como el sistema educación formal reconoce de manera diferencial a los estudiantes.

Si bien Butler usa estos términos en relación a la violencia estatal dentro de un contexto de guerra, nosotros nos preguntamos: ¿no es acaso comparable con la educación chilena? Pues de la misma manera en que a ciertos grupos se les prohíbe o niega el derecho a la vida, ciertos grupos son privados de su derecho a la educación. Ciertos estudiantes se excluyen del ámbito educativo bajo la justificación de proteger y seleccionar a aquellos que sí son reconocidos como buenos estudiantes. Uno de los casos más ejemplares para vislumbrar esta táctica en la educación chilena se ha dado con el proyecto de Ley Aula Segura, con la cual en palabras del Presidente Sebastián Piñera:

”El mensaje es muy claro; les decimos a todos nuestros compatriotas, nuestro Gobierno está comprometido con la calidad de la educación de todos y cada uno de nuestros niños y jóvenes, con la dignidad e integridad que merece toda la comunidad escolar, pero va a perseguir con toda la fuerza de la ley a aquellos delincuentes y violentistas que, disfrazados de estudiantes, sin respetar a nada ni a nadie, pretenden causar un clima de terror al interior de nuestros establecimientos educacionales”. (Mineduc, 2018)

Los paralelismos con lo evidenciado por Butler son muchos, un Gobierno que busca apoderarse de aquellos marcos epistemológicos para poder decidir sobre quienes tienen derecho a la educación y quienes no. La justificación de la expulsión de ciertos grupos de estudiantes como necesaria para asegurar el derecho a la educación de otros, de formas más o menos evidentes, permite evidenciar la constante creación de diferentes marcos de reconocimiento que buscan catalogar y definir a los estudiantes.

En el caso específico de nuestra investigación nos centraremos en la integración escolar. Por medio del análisis de los modos y formas en las que opera este reconocimiento diferenciado al interior de un liceo municipal. Desentrañar y explorar

los marcos imperantes en un contexto escolar y comprobar su incidencia en la educación de aquellos estudiantes enmarcados. Así como también, dar cuenta de la manera en que este reconocimiento diferenciado responde a prácticas e intereses de los Gobiernos neoliberales, que ven sus orígenes en la Dictadura militar y fueron continuados por los Gobiernos posteriores. Es por ello que encontramos pertinente dedicarnos a un análisis de las prácticas y funcionamiento que el sistema neoliberal usa para moldear las subjetividades de las/os individuos/os.

2.3 Los dispositivos de normalización que operan sobre las subjetividades en el Chile neoliberal

La estrategia neoliberal como forma de organización social se ha consolidado en el Chile actual. Se producen cambios tanto en el plano material como en el plano subjetivo, es decir, las políticas neoliberales se encargan tanto de determinar el carácter económico y técnico del territorio. Así como también se redefine el campo cultural e ideológico:

“El proceso de (re)producción del sistema capitalista no consiste solamente en mantener las condiciones económicas de su desarrollo, sino que necesita producir formaciones políticas y, sobre todo, culturales que permitan instalar la producción del sistema social en los propios sujetos y en su cotidianeidad.” (Gonzales J., Liguero S., Parra D, 2014/2015; p.111)

En este sentido las políticas neoliberales que se instalan durante las décadas de los 70' y 80' en Chile, determinaron el curso económico y social en que se desarrollaría la sociedad posteriormente. El impacto que el neoliberalismo (re)produce sobre un territorio sociodemográfico determinado, y sobre las corporalidades que allí habitan, van desde la materialidad a la construcción subjetiva de las/os sujetas/os.

La noción de meritocracia como forma de organización social empleada por el Gobierno, en pos de perpetuar jerarquías y posiciones sociales, justifica la desigualdad social en torno a un discurso burgués. Se organiza y condiciona el desarrollo social y económico bajo la lógica de la selección y segregación. El

neoliberalismo, como forma de organización, opera en la subjetividad de las/os individuos/os en distintas instituciones y ámbitos sociales.

La organización social se articula bajo diversas doctrinas que se ejercen sobre el campo político, económico, social y cultural. La escuela como institución social es uno de los lugares donde es posible visualizar la manera en que operan estas doctrinas, las cuales se constituyen en torno al discurso de la meritocracia. Se fomenta la competencia entre pares, la estandarización y la normalización de las corporalidades. Además de apuntar a forjar una individualización en desmedro de la comunidad y la construcción de lo colectivo.

Para comprender este sistema económico-político nos remitiremos a los estudios de Michel Foucault, por la relación que este desarrolla entre sociedad y poder en sus textos: *Vigilar y castigar* (2002), *Defender la sociedad* (2000) e *Historia de la Sexualidad: La Voluntad de Saber* (2015).

En la edad media se comprenderá el poder como aquello que reprime, corrige y castiga a las/os individuos/os. Con el surgimiento de la biopolítica se reformulan los modos de operar del poder, además de las formas en que este se despliega en las relaciones sociales. Este cambio de paradigma, en torno a la concepción de poder, es adoptado en nuevas formas políticas que gobiernan la sociedad.

Vigilar y Castigar (2002) hace un recorrido por la historia y el descubrimiento que se realiza en la edad clásica con respecto al cuerpo como lugar, objeto y blanco del poder. Es el cuerpo el que está inmerso en las relaciones de poder, es en él donde se centran las operaciones de docilidad que permiten su control minucioso. Estas son las llamadas disciplinas.

La disciplina es una tecnología individualizadora que opera bajo la premisa de que un cuerpo es moldeable, y por tanto, es posible su desarticulación y articulación en razón de su eficiencia y eficacia. El trabajo minucioso que realizan las disciplinas sobre el cuerpo se encarga de darle forma, educarlo bajo ciertos parámetros y volverlo obediente, en otras palabras, debía convertirse en una máquina útil. Estas operaciones disciplinarias encargadas de corregir y mantener un control minucioso

sobre el cuerpo, es posible visualizarlas en instituciones escolares, eclesiásticas, militares, hospitalarias, etc.

“No es la primera vez, indudablemente, que el cuerpo constituye el objeto de intereses tan imperiosos y tan apremiantes(...) En primer lugar, la escala del control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. A continuación, el objeto del control: los elementos, o ya no los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio. La modalidad, en fin: implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos.” (Foucault, 2002; p.125)

El poder en la sociedad disciplinaria opera en el cuerpo mismo, ejercitando cada una de sus partes, moldeándolo en torno a parámetros de eficiencia y eficacia bajo una mecánica que disocia sus partes. La docilización no es una operación al azar, pues con ella se quiere conseguir un cuerpo predeterminado que sirva para/por ciertos fines. En este sentido, este ejercicio del poder, está en estrecha relación con la utilidad: un cuerpo útil es un cuerpo eficaz, es un cuerpo que se desenvuelve según una economía de sí mismo, un cuerpo que se conforma y constituye en favor de la productividad.

La construcción de cuerpos sumisos responde a la economía imperante. Por su parte el capitalismo requiere de fuerzas productivas que potencien su crecimiento buscando la mayor producción en la menor cantidad de tiempo posible. Para el capitalismo un cuerpo es útil en tanto que es productivo, por tanto, necesita de la sociedad disciplinaria pues este requiere de fuerza de trabajo, fuerza que es configurada por las disciplinas en conjunto con las técnicas de docilización, las cuales construyen cuerpos útiles para el capital:

“En la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros. La unidad en ella no es, pues, ni el territorio (unidad de dominación), ni el lugar (unidad de residencia) sino el *rango*: el lugar que se ocupa en una clasificación, el punto

donde se cruzan una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se pueden recorrer unos después de otros. La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (Foucault, 2002; p.134)

La distribución espacial y temporal es una de las formas en que la disciplina individualiza los cuerpos, siendo la clausura y la parcelación sus técnicas de administración. La primera refiere al uso de un espacio cerrado sobre sí mismo, mientras que la segunda remite a otorgar un lugar a cada individuo eludiendo las distribuciones colectivas de los cuerpos en el espacio. La distribución que realizan las disciplinas buscan individualizar a las sujetas/os, la cual está en estrecha relación con la eficiencia productiva, además de segregar a las corporalidades de lo colectivo.

La disciplina segrega al cuerpo de sí mismo, lo desarticula de tal forma que lo vuelve una pieza de engranaje. La disciplina como ejercicio de poder individualizante sólo concibe la unidad de forma cuantificadora, los individuos son parte de una serie, en la que cualquiera pueda ser intercambiado y aún así cumplir el mismo rol con eficacia. Hay una pérdida de la autenticidad en favor de la mecánica de las fuerzas, las corporalidades son comprendidas como unidades bajo rangos, clasificaciones y categorías.

Las distintas instituciones disciplinares que constituyen la sociedad tienen un denominador común en su modo de operar: todas pretenden poner a las corporalidades en función de una norma. Las normas disciplinares buscan individualizar a los cuerpos en razón de una eficiencia y eficacia productiva. Además de mecanizar sus fuerzas y distribuir las de forma individual en el espacio bajo una temporalidad productiva.

La escuela formal en la sociedad chilena sigue operando como aparato normalizador que funciona estandarizando, jerarquizando, clasificando al estudiantado en resultados, valor o notas. Genera una convivencia condicionada por ciertas normas

de comportamiento y reglas que atentan contra la autenticidad de ser, además de contar con una individualizante distribución espacial.

Otro punto importante es la administración que ejercen las instituciones disciplinarias sobre la dimensión temporal de las individualidades. El control del tiempo no es aislado, pues su finalidad es la conversión de tiempo a tiempo productivo. El tiempo es expropiado en favor de una temporalidad acorde con el mercado capitalista.

Si bien la disciplina es contenida bajo un marco institucional, muchas veces lo excede. La disciplina como un tipo de poder no se debe considerar como un absoluto ni como propiedad, en el sentido de pertenecer a alguien como un objeto, sino que su ejercicio se vislumbra en las relaciones mismas que se correlacionan en las prácticas sociales. Las tecnologías disciplinarias son mecanismos utilizados por instituciones sociales, las cuales disponen la forma en que se relacionan las corporalidades en un espacio determinado. La disciplina como forma de dominación subordina las fuerzas de un cuerpo y lo transforma, forjando las pautas de cómo debe actuar.

“El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación ‘ideológica de la sociedad’; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la ‘disciplina’. Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: ‘excluye’, ‘reprime’, ‘rechaza’, ‘censura’, ‘abstrae’, ‘disimula’, ‘oculta’. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción.” (Foucault, 2002; p.192)

La noción de individuo, construido por la disciplina en un campo político, es a la sociedad como el átomo a la biología. Esta tecnología a su vez es la que permite una operación individualizante de la sociedad: la forma de comprenderla, de relacionarnos unas/os con otras/os y la organización social que es mediada por el ejercicio del poder. Las tecnologías de poder producen subjetividades y realidades.

Foucault en sus análisis nos interpela a abordar el poder no sólo en sus efectos negativos-represivos, sino que también en sus efectos positivos-productivos. Aquello va a implicar un paso, una transición en torno a la comprensión y ejercicio del poder.

A partir del siglo XVIII, se comienzan a gestionar nuevas tecnologías y dispositivos⁸ con la finalidad de transformar y crear nuevas técnicas para el ejercicio del poder sobre las sociedades modernas. La tecnología de poder disciplinar vigila, castiga, corrige, moldea, dociliza y genera una administración en torno a la distribución en el espacio y tiempo de los cuerpos. Por su parte las nuevas tecnologías operan en torno a la regulación biológica de la población, buscando administrar la vida misma y los fenómenos que tienen en común los individuos en una población.

Entenderemos la nueva tecnología de poder que se vierte sobre la vida como *Biopolítica*, la cual es un forma o ejercicio de gubernamentalidad que tiene su interés en el “gobierno de lo vivo” (Gonzales J., Ligueño S., Parra D. 2015). Por su parte en Foucault podemos leerlo como:

“La nueva tecnología de poder no tiene que vérselas exactamente con la sociedad (o, en fin, con el cuerpo social tal como lo definen los juristas); tampoco con el individuo/cuerpo. Se trata de un nuevo cuerpo: cuerpo múltiple, cuerpo de muchas cabezas, si no infinito, al menos necesariamente innumerable. Es la idea de *población*. La biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder, creo que aparece en ese momento.” (Foucault, 2000; p.222)

La biopolítica implica una “racionalidad”⁹ en la tarea de gobernar, una nueva episteme en las sociedades modernas basadas en leyes científicas. El conocimiento es usado como poder-saber de la vida humana, siendo las leyes naturales las

⁸Para noción de dispositivo nos remitiremos a la definición de Agamben: “Generalizando ulteriormente la ya amplísima clase de los dispositivos foucaultianos, llamaré literalmente dispositivo cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y – por qué no - el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate – probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirán – tuvo la inconciencia de dejarse capturar”. (2015; pp. 23-24)

⁹ Para entender el término de *Racionalidad* nos remitimos a lo escrito por Gonzales J. et al.: “La definitiva crisis de legitimidad del Imperio Romano y del propio “Pastorado Cristiano” confluye con un importante cambio en la cosmovisión medieval y la constitución de una nueva forma de racionalidad: la episteme moderna. El mundo encantado abre paso a un mundo gobernado por leyes naturales, racionales, físicas y biológicas y/o económicas. Este cambio fundamental para reinterpretar la soberanía, la cual se concebiría bajo el imperativo de la Razón de Estado. ¿A qué racionalidad debe acudir el soberano para gobernar? La racionalidad emanada de las leyes naturales.” (2015, P. 87)

fuentes de razón introducidas en la política. El término población surge como campo de ejercicio de la biopolítica, tanto para la producción de realidades como de verdades. En este sentido las nuevas tecnologías de poder gestantes no tienen por sujeto/objeto al cuerpo, pues ponen su atención sobre aquellos fenómenos que atañen a los individuos como especie humana.

La biopolítica como ejercicio de poder problematiza en torno vida y la vuelve un punto a trabajar en la política, forja una estrecha relación entre lo científico y lo político. Esta, a diferencia de la disciplina, no opera individualizando corporalidades ya que su campo de intervención es la especie humana. Se masifica, comprende y se adquiere saber de la humanidad a nivel de especie, en tanto que su campo de ejecución abarca y está dirigida a la población en términos globales, entendiendo la población como masa, como un “cuerpo de muchas cabezas” (Foucault, 2000; p.222)

“Y se trata, sobre todo, de establecer mecanismos reguladores que, en esa población global con su campo aleatorio, puedan fijar un equilibrio, mantener un promedio, establecer una especie de homeostasis, asegurar compensaciones; en síntesis, de instalar mecanismos de seguridad alrededor de ese carácter aleatorio que es inherente a una población de seres vivos; optimizar, si ustedes quieren, un estado de vida: mecanismos, podrán advertirlo, como los disciplinarios, destinados en suma a maximizar fuerzas y a extraerlas, pero que recorren caminos enteramente diferentes. (...) No se trata en modo alguno, por consiguiente, de tomar al individuo en el nivel del detalle sino, al contrario, de actuar mediante mecanismos globales de tal manera que se obtengan estados globales de equilibrio y regularidad; en síntesis, de tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización” (Foucault, 2000; p.223)

La estatalización de lo biológico, que Foucault nos plantea, apunta a una gubernamentalidad basada en la comprensión y gestión de un saber-poder en torno a lo humano como especie. El gobierno de lo vivo comprende la administración y regulación de distintos fenómenos que tienen en común los humanos. Fenómenos que si son vistos desde una esfera individual pueden ser aleatorios, pero que si son visualizados desde un ámbito colectivo implican una constante.

Este campo aleatorio es el que la biopolítica busca moderar y abordar mediante distintos dispositivos reguladores globales, es decir que a diferencia de los mecanismos disciplinarios no se dirigen al cuerpo de forma individual, sino que se dirigen e intervienen ciertos procesos biológicos a nivel de especie. La biopolítica investiga la población y permea una constante en la sociedad bajo la cual mantener un estado global de regularización, tanto de los acontecimientos como de los efectos que estos pueden tener en una masa existente. Los ámbitos y/o fenómenos humanos a partir de los cuales emerge la biopolítica serían: la natalidad, la morbilidad, la vejez, la invalidez, etc. (Foucault, 2000)

La natalidad es uno de los procesos biológicos que atañen a la humanidad y donde el biopoder opera como regulador de la población, ya que es agente de producción y al mismo tiempo potencia que presenta un peligro para la seguridad del Estado. Un ejemplo de esto sería la medida instaurada en Lestijärvi, Finlandia, el año 2012 donde debido a la baja natalidad que presentaba el lugar se implementó el “bono bebé” de 11.000 dólares que el Estado otorga a embarazadas como incentivo para aumentar las tasas de natalidad. (Vehviläinen J. 2019)

Tanto la tecnología disciplinaria como la tecnología biopolítica operan en distintos niveles, lo que implica, que no son excluyentes entre sí. Por el contrario, pueden complementarse y articularse una sobre la otra. Las sociedades modernas se componen, política y socialmente, en base a los efectos que los saberes/poderes producen sobre el cuerpo y la población. Composición a la que Foucault va mencionar como *sociedad de normalización*:

“De una manera aún más general, puede decirse que el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de uno a la otra, es la *norma*. La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar” (Foucault, 2010; p.229)

Es la norma aquel dispositivo que transita y opera para los mecanismos disciplinarios y reguladores. Embiste, invade, administra, controla a nivel corporal como a nivel de especie/humanidad. La sociedad normalizada se constituye en torno

a la articulación entre poder disciplinario y biopoder. El entrecruzamiento de normas que actúan masificando e individualizando, comprende desde el cuerpo y sus partes, hasta la distribución espacial y la administración de la población.

El dispositivo normativo sitúa las corporalidades en función de una norma, de esta forma podemos ver la transición del ejercicio del poder. A diferencia de la relación entre señor y siervo, la cual supone una relación de dominación de uno sobre el otro, la norma es un mecanismo que dispone a las/os sujetas/os en una red homogénea al interior de la sociedad. Aquel mecanismo implica la sujeción a un orden exterior, que opera entregando un margen de desempeño con el cual determina una media mínima entre lo normal y lo anormal.

Quienes no actúan de acuerdo a la norma quedan excluidos/as de ella. Mientras que quienes se adecuan a la norma son incorporados/as a un rango que les compara, y valora con el ascenso dentro de una escala de jerarquías. Para abordar este ejercicio del poder de normalización nos remitiremos a lo dicho por Rigoberto Hernández Delgado:

“La norma requiere en todo momento, para tener efecto, de aquello que no se suscribe a su exigencia. Lo normal no es un concepto estático y pacífico, sino dinámico y polémico, que siempre obtendrá su sentido en contra de un valor que se le contrapone. Esta tensión, este esfuerzo que proyecta el valor de la norma sobre aquello que no se suscribe a ella misma es la normalización. Normalizar significa coaccionar; la normalización es siempre una imposición, una valoración negativa sobre una existencia o hecho real, a la vez que una exigencia de conformidad a algo que se resiste a una valoración determinada” (Hernández, 2013;p.90)

La norma traza fronteras entre lo anormal-normal y delimita la diferencia en un conjunto social. La constitución de lo normal necesita de lo que no se suscribe a ello pues requiere de una oposición para tener sentido, de aquella “valoración negativa” (Hernández, 2013) que pone resistencia a la valoración que la norma le otorga. La conformación de lo normal requiere de esa narración que está por fuera del marco. La normalización es un ejercicio de poder que se sustenta en base a la exclusión, formando valoraciones que se establecen socialmente en dicotomías: lo aceptado y lo no aceptado, lo debido y no debido, lo incluido y lo excluido, etc.

El dispositivo de normalización es un poder positivo, debido a la condición productiva de la norma, que produce una determinada y delimitada subjetividad. Existe una estrecha relación entre norma y el sistema neoliberal, donde se dispone una forma de conducta, de relación y de ser. A diferencia de la coacción directa que opera desde un agente externo, la normalización interviene de forma mucho más cautelosa apelando a una autorregulación con respecto a la norma social.

“Así, la Escuela como el conjunto del aparato formativo constituyen parte importante de las artes de gobierno en la naciente gubernamentalidad, sobre todo ante el problema de la ocupación y la organización productiva de las sociedades modernas, ante el desafío industrial, la organización de los ciudadanos, en oficios distintos, de diferente estatus y función. Todo esto se convierte en un imperativo de la Razón de Estado. El surgimiento de los sistemas de educación pública coincide con el desafío industrial de Europa, y al parecer también se constituye como instrumento de una gubernamentalidad post colonial a finales del siglo XIX y XX en los países latinoamericanos.” (González J., et al. 2015 p.89)

La escuela cumple un rol de organización en las sociedades modernas, organiza y otorga papeles dentro de la sociedad, papel social que va de la mano con el surgimiento de la industria. La escuela es un dispositivo de normalización que dispone tanto a agentes como estudiantes en un campo homogéneo.

En la actualidad la escuela juega un papel central para el orden de los poderes neoliberales en Chile. Es por medio de esta que se mantienen creencias y conductas que perpetúan un cierto modo de vida beneficioso para la comunidad. El orden institucional -y dentro de aquel las escuelas- será entendido como una de las características de lo humano, pues daría forma a todo aquello que entendemos por sociedad y cultura. Como diría Deleuze: “el hombre no tiene instintos, construye instituciones. El hombre es un animal a punto de abandonar la especie, por ello el instinto traduce las urgencias del animal, mientras que la institución traduce las urgencias del hombre” (Deleuze, 2005; p.30)

Modernamente la institución se convierte en aquello que dotaría al ser humano de su racionalidad, por medio de la normalización de simples cuerpos sin control en cuerpos disciplinados y racionales. Pues, según Foucault, una institución no solo domina las acciones del individuo, también busca el control completo sobre sus

deseos y pensamientos. Es en la escuela en donde, por medio de diferentes mecanismos y dispositivos, se buscará dotar de identidad -hegelianamente diríamos de reconocimiento- a los/as estudiantes con la finalidad de poder categorizarles según la adaptabilidad que presenten ante la normalización del sistema educativo.

En los siguientes capítulos analizaremos los dispositivos de Inclusión/exclusión escolar con la finalidad de evidenciar cómo los dispositivos de normalización generan un reconocimiento diferenciado. Factores tanto internos como externos han contribuido a generar una exclusión y segregación dentro la escuela. En este sentido la escuela va a generar marcos de reconocimiento con los cuales se dota de una identidad a el/la estudiante, jerarquizando y categorizandole según cómo se adapte al perfil solicitado por las lógicas mercantiles de la sociedad neoliberal chilena.

3.- Una mirada desde la filosofía con respecto a las barreras y las posibilidades del quehacer pedagógico en la educación

3.1: Educación de mercado, educación para el mercado.

Mantendremos que la educación en Chile es una educación de mercado, pero ¿qué significa esto? Pues que existe una estrecha relación e incidencia del mercado imperante sobre las instituciones educativas del país. El mercado modela la función de la escuela dentro de la sociedad. En otras palabras: la educación formal se estructura en base a la lógica de mercado¹⁰ que opera a nivel nacional. La pregunta que debemos formularnos no es ¿hoy en día hay o no un mercado en la educación?, sino ¿cómo opera el mercado mismo en la educación y el efecto que este produce en las/os sujetos?

Es a partir de la Constitución del 80' que se comienza a configurar una nueva forma de administración en el sector educativo. La educación formal cumple un rol central en la constitución del Chile actual como lugar y/o territorio de prueba para las políticas neoliberales. Las cuales se arrastran desde la Dictadura militar al día de hoy, prueba de esto es la apertura a la privatización de la educación por medio de escuelas particulares como también la municipalización de escuelas públicas. Ambas corresponden a políticas efectivas de descentralización.

La reforma en torno a la municipalización de la enseñanza reorganiza las funciones del Ministerio de Educación con respecto a los establecimientos públicos, los cuales

¹⁰ Por lógica de mercado entendemos: las políticas, tanto públicas como internas, de cada establecimiento educacional que pretenden orientar la educación según las ideas neoliberales de libre comercio y privatización. Convirtiendo a la educación en un bien de consumo no equitativo ni de igual acceso para todas/os. Dotando a la educación de un carácter individualizante que ignora la colectividad, por medio de la competencia entre escuelas (subvención por asistencia individual, comparación por medio de resultados en la SIMCE), estudiantes (sistema de ranking y jerarquía según rendimiento académico) y docentes (evaluación docente).

pasan a ser administrados por el municipio. Por su parte, el Ministerio de Educación solo se va a encargar de trazar la normativa común que deben seguir las escuelas para ser reconocidas por éste: el currículum mínimo y la fiscalización de la labor burocrática y técnica de las escuelas. Así como también, hace entrega de un financiamiento base a las distintas instituciones educativas que operan tanto en la esfera pública como privada.

“El proceso de descentralización educacional fue acompañado por la introducción de categorías de mercado consistentes en la incorporación del sector privado como oferente en la educación subvencionada por el Estado y en la implementación de un mecanismo de subvención per cápita para financiar las escuelas del sector municipal y privado subvencionado. La subvención por estudiante debería cubrir el conjunto de gastos de operación de las escuelas a la vez que promover la competencia entre los establecimientos para atraer y retener estudiantes. Ello, a su vez, redundaría en una mayor eficiencia y calidad de los servicios educativos. Bajo esta lógica el cual recibe una subvención por estudiante asistido, lo mismo con los particulares subvencionados.” (Larrañaga O. 1995; p.244)

Al mismo tiempo que se incorpora el sector privado a la gestión y administración de establecimientos educativos, se suman nuevas categorías propias del mercado: la eficiencia y la calidad. Nuevos mecanismos que van a modificar la comprensión y el rol de la escuela. La educación a partir de entonces será comprendida como un servicio que debe ser proporcionado por un establecimiento educativo. Pensar la educación en términos de servicio quiere decir que las instituciones educativas -tanto públicas como privadas- se rigen bajo la lógica de la oferta y la demanda.

Con el proceso de descentralización educativo se genera un mercado de escuelas que ofrecen una educación como servicio frente a la demanda ciudadana. El discurso de la calidad justifica la competencia entre las escuelas y al mismo tiempo, en términos mercantiles, el rango bajo el cual los ciudadanos se guían para elegir un servicio prestado por una institución educativa. Bajo la lógica de mercado los establecimientos educativos compiten por el ingreso de estudiantes y, al mismo tiempo, convierten al ciudadano en un consumidor con libertad de elección dentro de un mercado que ofrece opciones públicas y privadas.

Para entrar en discusión con la noción de calidad es necesario contextualizar desde donde es emanado el discurso que lo constituye. El cual es articulado por organismos internacionales: Unicef, PNUD, Unesco, Banco Mundial, OCDE, Organismos Intergubernamentales y Organizaciones no gubernamentales. Sin embargo, hay específicamente dos organismos que tienen mayor influencia sobre la conformación de políticas educativas a nivel global y latinoamericano: la OCDE y el Banco Mundial. (Prieto M. y Manso J., 2018). Organismos que están estrechamente ligados a la economía, pues su rol va de la mano con ordenar y organizar políticas económicas.

Tanto el Banco Mundial como la OCDE promocionan el discurso de la calidad, el cual se vuelve fundamental para la formulación de las políticas públicas educativas en Latinoamérica. El concepto de calidad es tomado por los Gobiernos de turno e insertado en las políticas educacionales como agente regulador de las instituciones educativas. Los discursos de calidad emanados por organismos internacionales, y reinterpretados por los Gobiernos, en materia de educación operan sobre la institucionalidad educativa.

Los discursos de calidad en la educación producen efectos en los contextos educativos que repercuten en la sociedad y sus exigencias. Tal cual se vio en las movilizaciones sociales del 2006 detalladas por el centro de investigación periodística CIPER:

“Veamos el asunto más de cerca. En 2006, tras la movilización pingüina, la clase política respondió a sus demandas con la idea de que la ausencia de calidad era el principal problema de la educación chilena. Esta agenda parte del presupuesto que el centro del problema educativo está en la institución (colegio, universidad, centro de formación técnica o instituto). Sus prácticas deben ser estudiadas y replicadas para aumentar la eficiencia y la eficacia. Este es el paradigma dominante en el estudio y elaboración de política sobre educación, expresado en el mejoramiento escolar -institucionalizado en la Agencia de Calidad, por ejemplo- y en el aseguramiento de la calidad de nivel superior -institucionalizado en la Comisión Nacional de Acreditación-. A través de estas agencias el Estado se hace presente en la tarea educativa, pero no directamente como proveedor, sino regulando y acreditando a instituciones, sean estatales o privadas.” (Orellana V. 2014)

Ante las demandas sociales generadas y exigidas por los pingüinos¹¹, quienes denunciaban que la educación era una educación de mercado que se halla al servicio de intereses privados. El Gobierno de turno decidió responder ante las demandas sociales creando la “Agencia de Calidad”¹². Dispositivo institucional que va a fiscalizar y evaluar a los establecimientos educacionales, con la finalidad de orientar a las comunidades educativas en torno a la “equidad de oportunidades educativas y mejorar la calidad de la educación.”(Agencia de calidad de la educación, 2020).

Podemos visualizar el rol del Estado Chileno en materias de educación, el cual se remite a la fiscalización de las instituciones educativas por medio de la creación de agencias. Las escuelas serán evaluadas y orientadas por la Agencia de Calidad, mientras que las Instituciones superiores lo serán a través de la Agencia de Acreditación. Ambas evaluarán la eficiencia de las instituciones educativas en relación a un marco normativo dado.

Frente a la movilización pingüina el Gobierno aborda el problema de manera particular con cada institución, es decir les atribuye la crisis educativa, mientras que su respuesta busca generar una fiscalización masificada de las mismas. Lo cual es análogo a la manera de operar de la individualización dentro del poder disciplinar:

“En primer lugar, la escala del control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo” (Foucault , 2002. p.159)

¹¹ En Chile se denominó “pingüinos” a los/as estudiantes secundarios que durante el año 2006 se movilizaron exigiendo igualdad de acceso y educación de calidad. La denominación hace referencia a los colores del uniforme escolar de las/os estudiantes movilizados.

¹² “La Agencia de Calidad de la Educación es un servicio público, funcionalmente descentralizado, con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por medio del Ministerio de Educación. La ley estipula que el objeto de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas.” (Agencia de calidad de la educación, 2020).

La municipalización como política efectiva de descentralización de la educación es una tecnología de poder disciplinar que opera individualizando instituciones. En este caso la institución educativa al ser individualizada es articulada y desarticulada en razón de su función y auto-funcionamiento bajo una estandarización general que responde a lógicas del mercado. Dicho proceso se lleva a cabo con un fuerte carácter territorial, que no comprende la diversidad de contextos, (re)produciendo las formas de segregación y desigualdades sociales presentes en las ciudades.

Parafraseando a Foucault diríamos que “el poder disciplinar no trata al cuerpo en masa como una unidad indisociable, sino que lo trabaja en sus partes” (2002). La respuesta del Gobierno ante las crisis educativas ha sido la de tratar las escuelas como partes individuales. En este caso los dispositivos de gestión educativa como la agencia de calidad y la Comisión Nacional de Acreditación, las cuales surgen como respuesta ante las demandas sociales, responden a una forma de individualización de las instituciones educativas bajo lo cual la responsabilidad de lograr una educación de calidad recae en el establecimiento y no en el sistema. Como medida contra las críticas hacia el sistema educativo se focaliza el problema en las instituciones de forma individual, convirtiendo al Estado en un regulador y acreditador de instituciones educativas, y no en el proveedor y responsable de la educación.

3.1.1 Calidad: Dispositivo de gestión/presión

La calidad corresponde a los estándares educativos proporcionados por organizaciones internacionales estableciéndose como un ideal a alcanzar por el sistema educativo. La agencia de calidad establece un sistema de evaluación y categorización de los establecimientos, en torno a un estándar de calidad. Su función se remiten a evaluar, ordenar e informar a la comunidad educativa. Según podemos ver en la descripción general dada por el Mineduc:

“-Evaluar el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad educativa.

-Ordenar a los establecimientos según el logro de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, considerando también las

características de los alumnos, con la finalidad de identificar las necesidades de apoyo, entre otros.

-Evaluar a los establecimientos educativos y sus sostenedores basándose en Estándares Indicativos de Desempeño.

-Informar sobre las materias pertinentes a la comunidad y promover su correcto uso (MINEDUC, 2020)

Los establecimientos educativos son medidos y catalogados en torno a resultados que son utilizados para generar un ranking de comparación entre instituciones educativas y sus agentes. En el contexto de una educación dominada por lógicas de mercado alcanzar ese ideal de calidad significa poder valorizar de mejor manera la educación como un servicio y, por lo tanto, justificar mayores ingresos por el cobro de matrículas o subvenciones que funcionan a modo de recompensa.

Al tener un sistema educativo descentralizado en el cual se delega la gestión y administración de los establecimientos educativos de municipios y privados, se generan brechas de desigualdad entre establecimientos. Producto de las diferentes condiciones socio-económicas de los municipios, donde la diferencia en la calidad de la educación es notoria, se generan “barreras”¹³ dentro del sistema educativo. Como nos dice Jazmin por medio de una entrevista:

“Otra barrera es el no poder elegir a qué colegio asistir. Debido a su valor económico los estudiantes pueden quedar en cualquier colegio sin considerar sus preferencias, siendo que la educación es tan distinta entre comunas.”

La desigualdad socioeconómica se convierte en una barrera para que ciertos establecimientos educativos puedan alcanzar una educación de calidad. En este sentido las instituciones educativas operan como dispositivos en donde se maximiza la precariedad¹⁴ para unos y se minimiza para otros. La educación se convierte en

¹³ “El enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación se basa en el modelo social de la discapacidad, a partir del cual se entiende que las limitaciones o restricciones enfrentadas por las personas con discapacidad surgen en contextos sociales particulares.” (Corrales Huenul, A., & Soto Hernández, V., & Villafañe Hormazábal, G., 2016)

¹⁴ Remitimos al uso del término acuñado por Butler: “Si tomamos la precariedad de la vida como punto de partida, entonces no hay vida sin la necesidad de cobijo y alimento, no hay vida sin una dependencia de redes más amplias de sociabilidad y trabajo, no hay vida que trascienda la dañabilidad y la mortalidad (...) En esta distribución diferencial de la precariedad es, a la vez, una cuestión material y perceptual, puesto que aquellos cuyas vidas no se <<consideran>> susceptibles de ser lloradas, y, por ende, de ser valiosas, están hechos para soportar la carga del hambre, del

un bien de consumo en donde el poder adquisitivo determinará la calidad de dicha educación.

La calidad se ve sujeta a un poder adquisitivo, los establecimientos con mayor capital económico tienen más facilidades para cumplir con los estándares de calidad dados por aquellos dispositivos de gestión¹⁵. Los movimientos sociales del año 2006, al exigir una mayor equidad en la calidad de la educación, reciben como respuesta por parte del Estado y sus gobernantes la creación de dispositivos de gestión que buscan propiciar una calidad por medio de la evaluación individual de los establecimientos educativos. Los dispositivos de gestión buscan a través evaluaciones estandarizadas tanto para docentes como estudiantes (tales como la evaluación docente, PSU, SIMCE, etc.) medir el grado de cumplimiento de “estándares de aprendizaje y otros indicadores”¹⁶ relacionados con la calidad educativa.

En Chile el sistema de mercado, en el que está inmerso la educación, sumerge a las instituciones educativas en lógicas de competencia, generando entre ellas fronteras de comunicación y rivalidad. La educación es comprendida y abordada como bien de consumo. Uno de los dispositivos que jerarquiza a las instituciones y genera presión sobre ellas es la evaluación estandarizada, sistema de evaluación usado por

infraempleo, de la desmancipación jurídica y de la exposición diferencial a la violencia y a la muerte.” (Butler J.,2010;p. 45). La precariedad consistiría en aquellas necesidades económicas, políticas y sociales que deben de cubrirse para subsistir.

¹⁵ Véase en Castillo P., Gonzáles A., Puga I.(2017) quienes, si bien dan cuenta de cómo los colegios subvencionados no parece tener mayores resultados en pruebas como el SIMCE al ser comparados con colegios municipales, reconocen que dicha brecha se puede percibir no sólo en los resultados académicos: “en términos generales, la experiencia chilena parece demostrar que las políticas de libre elección de escuelas favorecen a familias de ingresos medios y alto y que en los sectores más desfavorecidos este sistema solo ha ido en desmedro de la calidad de la educación de los establecimientos públicos, pues son estos quienes deben entregar educación a todos los estudiantes que el sistema particular subvencionado no acepta o expulsa, provocando que los grupos de estudiantes pertenecientes al sistema público sean homogéneamente los más excluidos, los con más problemas, los con menos soportes y además, producto de la segmentación, los que quedan imposibilitados de ser contenidos por los pares que se encuentran en mejores condiciones.”

¹⁶ “Los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC) son un conjunto de índices que entregan resultados relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes, de manera complementaria a los resultados de pruebas estandarizadas como Simce y pruebas internacionales. Son elaborados por el Ministerio de Educación (Mineduc) y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación”. (Agencia de Calidad de la Educación, 2015)

la Agencia de Calidad, que instaure estándares a lograr y mide a través de exámenes los logros de aprendizajes exigidos por el currículum.

Las constantes evaluaciones crean una gran presión sobre las instituciones educativas y sus agentes. Quienes deben responder de manera óptima ante las evaluaciones, como relata la profesora Javiera:

“Efectivamente las pruebas estandarizadas son una presión para las escuelas, porque las escuelas siempre quieren brindar una educación de calidad, y en Chile la educación de calidad está basada en el rendimiento de pruebas estandarizadas. Si tienes buenos resultados en las pruebas estandarizadas como que de alguna manera es considerado que tu tienes una educación de calidad. Pero, cuando miramos lo que realmente implica la educación de calidad, las pruebas estandarizadas no te lo permiten porque como escuela tenemos que lograr que la mayoría de los estudiantes rindan la prueba estandarizada con buenos resultados-Entonces no se respeta el criterio de equidad y las pruebas estandarizadas no son para nada equitativas.”

Los efectos que producen la obtención de resultados en las pruebas estandarizadas usadas por los dispositivos de gestión educativa, que miden y clasifican los niveles de calidad, generan una presión sobre la escena educativa. Profesores/as, estudiantes y docentes directivos, son presionados a cumplir con ciertas metas y objetivos. Alcanzar cada vez mejores resultados en aquellas pruebas estandarizadas se traduce en un beneficio financiero directo y necesario para el establecimiento.

3.1.2 Evaluación estandarizada: dispositivo de inclusión/exclusión

El constante trabajo de las instituciones escolares en pos de alcanzar estándares de calidad cada vez mejores, y así ser mejor evaluados por el público en general y el Estado, deviene en la creación de marcos de reconocimientos. Marcos con los cuales seleccionar y jerarquizar a estudiantes y docentes según la afinidad con los objetivos del sistema escolar -de mercado- en el cual están inmersos/as. En este sentido, la educación formal chilena relega a las/os estudiantes a adecuarse a los contenidos evaluados por pruebas como el SIMCE o la PSU.

En torno a estos marcos de reconocimiento es que vemos pertinente analizar una de las principales barreras nombradas durante las entrevistas.

“Yo creo que hay varias barreras, partiendo de que las evaluaciones estandarizadas no van de acuerdo a las características diversas de los estudiantes, por ejemplo si el estudiante es más auditivo debería rendir una evaluación de acuerdo a esa característica y no tener que estar obligado a escribir, o quizás no es bueno escribiendo pero si hablando. Este tipo de evaluación que sólo evalúa de una forma termina por beneficiar a algunos y perjudicar a otros.”(Jazmin)

Y sin duda que pensando en la diversidad y en la inclusión, las pruebas estandarizadas se alejan de eso, porque no miden esa diversidad, entonces finalmente en las escuelas es super difícil moverse en el paradigma inclusivo si eres medido por una prueba estandarizada, porque esa prueba estandarizada mide sólo ciertos aspectos. Por ejemplo, con la PSU muchos de los chicos que la rinden... algunos no la rinden, de los que la rinden no todos entran a estudiar, entonces cuando cambie la PSU va a cambiar el sistema educativo, porque las escuelas funcionan en relación a las pruebas estandarizadas, lo queramos o no, siempre están ahí, siempre está la presión, dependiendo de quién esté de turno en el Ministerio de Educación. (Javiera)

Las pruebas estandarizadas no van de acuerdo a las características diversas de cada estudiante, o se alejan de estas, por lo cual necesitamos una manera de entender aquellas “características diversas de los estudiantes” que nos nombran las entrevistadas. Una de las formas en la que dichas características diversas pueden ser abordadas en la educación es a partir de las inteligencias múltiples.

El concepto de inteligencias múltiples es propuesto, y defendido ,por diversos autores/as y corrientes del pensamiento¹⁷. Las cuales proponen, *grosso modo*, a las personas como seres integrales dotados de una capacidad para desarrollar saberes

¹⁷Howard Gardner, quien se encargó de revitalizar la teoría para la actualidad con sus correspondientes implicaciones en el ámbito de la educación, dice que: “Adoptando la distinción atrayente del poeta griego Arquíloco, uno puede contrastar a quienes consideran que el intelecto es de una sola pieza (llamémosles los ‘erizos’), contra los que favorecen su fragmentación en varios componentes (las ‘zorras’) (...) Una tradición occidental igualmente venerable glorifica las numerosas funciones o distintas partes de la mente. En la época clásica era común diferenciar entre razón, voluntad y sentimiento. Los pensadores medievales tenían su trivio de gramática, lógica y retórica, y su cuadrivio de matemáticas, geometría, astronomía y música. Cuando comenzó a estudiarse la ciencia de la psicología, se propuso un arreglo todavía mayor de habilidades mentales humanas. (Franz Joseph Gall, a quien presentaré formalmente después, propuso 37 facultades humanas o poderes de la mente; J. P. Guilford, una figura contemporánea, favorece 120 vectores de la mente) Algunas de estas zorras también tienden al papel innato y ordenador del pensamiento, aunque uno puede encontrar muchos entre ellos que creen en los efectos alteradores (y amortiguadores) del ambiente y la educación” (Gardner H..2001; p. 22-23).

y técnicas en diferentes áreas que pueden interrelacionarse¹⁸. La inteligencia sería el potencial de procesar información que se pueda usar para resolver problemas o crear productos en relación a un contexto en donde sea necesaria, o valorada, dicha información. En palabras de Howard Gardner (2001):

Desde luego, lo más fácil es observar las inteligencias cuando, son explotadas para realizar algún programa de acción. Sin embargo, lo más exacto es pensar que la posesión de una inteligencia equivale a *un potencial*: se puede decir que un individuo que posee una inteligencia no hay situación que le impida usarla” (p.66)

Factores biológicos, personales, culturales e históricos, proporcionan un desarrollo en menor o mayor medida de aquellas inteligencias, lo que permitirá decir que un individuo tiene ciertas tendencias -negativas o positivas- para desarrollarse en ciertas áreas. Existe una heterogeneidad entre las personas debido a las particularidades creadas por las tendencias individuales a desarrollar, o no desarrollar, los distintos tipos de inteligencias. En este sentido podemos relacionar las “características diversas de los estudiantes” nombradas por Jazmín como aquellas potencialidades más, o menos, desarrolladas en cada estudiante.

Los dispositivos de gestión, en un afán de hacer cuantitativa la calidad de la educación por medio de indicadores comparables y organizables entre sí, utilizan las evaluaciones estandarizadas como un dispositivo que califica a estudiantes y profesoras/es según su capacidad para obtener buenos resultados en estas. El problema evidenciado por medio de las entrevistas es que estas evaluaciones ignoran las particularidades de cada estudiante generando un marco normativo¹⁹. Estas pruebas estandarizadas excluyen la diversidad e imponen una norma de calidad que fija el estándar que deberá de ser alcanzado por las/os estudiantes.

¹⁸ En este sentido Gardner (2001) reconoce hasta 7 formas de inteligencia: Lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, personales (generalmente subdividida en intrapersonal y extrapersonal). (p. 68-247).

¹⁹ Volvemos a la interpretación que hace Butler sobre los marcos normativos y la capacidad de estos para crear ontologías específicas: “Los «marcos» que operan para diferenciar las vidas que podemos aprehender de las que no podemos aprehender (o que producen vidas a través de todo un contínuum de vida) no sólo organizan una experiencia visual, sino que, también, generan ontologías específicas del sujeto. Los sujetos se constituyen mediante normas que, en su reiteración, producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen” (Butler .2010; p. 6).

Las/os estudiantes son incorporados a categorías con las cuales se sumergen en las lógicas de competencia exigidas por el mercado laboral. Quienes no cumplan con el estándar fijado y, por lo tanto, no entren dentro de aquel marco normativo son excluidos y segregados de la educación. Como nos comenta Javiera al referirse a la PSU como una de estas pruebas estandarizadas que buscan categorizar y jerarquizar: “Por ejemplo, con la PSU muchos de los chicos que la rinden, algunos no la completan y de los que la rinden no todos entran a estudiar” La PSU sería una forma de evidenciar como aquellos dispositivos de evaluación estandarizada seleccionan y excluyen, de acuerdo a la capacidad que tenga la/el estudiante de ajustarse dentro de aquel marco normativo de un sistema neoliberal.

Las pruebas estandarizadas funcionarán como un dispositivo que buscará normalizar todo lo que opere por fuera de una lógica de gobierno en particular. Para aquello se hace uso del discurso de la excelencia y calidad, como una forma de creación y configuración de la verdad, que apele por la (re)producción de una forma de vida en particular.

La escuela opera preparando y disponiendo cuerpos útiles para su ingreso al mercado laboral. Dentro de la experiencia educativa se genera un reconocimiento diferenciado dando cuenta de quién puede y quién no acceder a la educación. En este sentido las normas que se crean a partir del discurso de calidad usado por los Gobiernos son un dispositivo de inclusión/exclusión escolar. Jorge nos comparte la siguiente reflexión en la entrevista:

“Si la educación es un sistema, un Estado gobernado por las lógicas del mercado y que vinculan a la educación un lugar dentro de la luchas de clases, tenemos que estar seguros de que el sistema educativo es para segregar quienes van a estar más alto en la lucha de clases, quienes van a estar más arriba y obtener de alguna manera privilegios simbólicos y capitales que le permitirán superar su situación actual. Pero eso está encadenado por supuesto a una crisis existencial en donde los estudiantes, ya no saben si elegir una carrera o una vida, ya no saben si elegir un sistema de sobrevivencia o una forma de trabajo. Y por supuesto que la principal barrera es que sea lo que sea que eligen lo que queda pendiente es su autoconocimiento, su propia capacidad para construir y para construirse como sujetos y por lo mismo pensarse a sí mismos como un proyecto existencial de sentido y no un proyecto de supervivencia de mercado.”

La escuela responde a un sistema de competencias que segrega a quienes no responden a las categorías homogeneizantes de un sistema escolar estandarizado, pues como menciona la entrevista: “los estudiantes ya no saben si elegir una carrera o una vida”. Las/os estudiantes están inmersos en un sistema donde todo apunta al mercado y la escuela bajo esta lógica opera como una antesala al mundo laboral. La diversidad y particularidades propias de cada estudiante son ignoradas en pos de la mera obtención de buenos puntajes, a la vez que se regularizan conductas que respondan a las necesidades creadas por el mercado.

En este sentido la competencia, la incorporación a un ranking y la obtención de puntajes, son dispositivos cuantitativos que generan una escala de valores en las instituciones educativas. Se generan modos de relación y diferenciación al interior de las escuelas produciendo formas de subjetivación. Tal como nos evidencia Jorge: ” (...) el sistema educativo es para segregar quienes van a estar más alto en la lucha de clases, quienes van a estar más arriba y obtener de alguna manera privilegios simbólicos y capitales que le permitirán superar sus situación actual”

La escuela, en una sociedad regida por las premisas del neoliberalismo, funciona como un dispositivo que educa y moldea a los/as estudiantes en pos de perpetuar el sistema en el cual están inmersos/as. Los resultados de evaluaciones estandarizadas como dispositivos de inclusión/exclusión son esenciales, pues es en base a estos se permite o deniega el ingreso de estudiantes a diferentes instancias educativas, permitiendo así el orden y reproducción del sistema hegemónico.

3.2 La integración escolar de aquellos que están por fuera del derecho.

“Las ‘deducciones’ ya no son la forma mayor, sino solo una pieza entre otras que poseen funciones de incitación, de reforzamiento, de control, de vigilancia, de aumento y organización de las fuerzas que somete: un poder destinado a producir fuerzas, a hacerlas crecer y ordenarlas más que a obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas. A partir de entonces el derecho de muerte tendió a desplazarse o al menos apoyarse en las exigencias de un poder que administra la vida, y a conformarse a lo que reclaman dichas exigencias. Esta muerte, que se fundaba en el derecho del soberano a defenderse o a exigir ser defendido, apareció como el

simple envés del derecho que posee el cuerpo social de asegurar su vida, mantenerla y desarrollarla” (Foucault, 2015; p. 155)

Foucault da cuenta de cómo los Estados modernos se erigen bajo el Estado de Derecho, Estado que se encargaría de dejar morir y hacer vivir. Debido a las transformaciones que sufren los mecanismos de poder posterior al siglo XVII, en donde el derecho de muerte que sustentaba al soberano es transformado en un poder que se encarga de administrar la vida como tal. El ejercicio de poder positivo que se ejerce sobre las vidas en la sociedad moderna pretende administrar, multiplicar y aumentar la vida. Esta nueva tecnología de poder es más compleja que la mera prohibición, represión o exclusión, pues este poder produce, administra e incorpora las vidas a una norma dada.

El ejercicio de poder en el Estado moderno se justifica en base a la capacidad de mantener la administración de la vida mediante el Estado de Derecho. Walter Benjamin, en *Para una crítica de la violencia*, da cuenta del carácter del derecho y como este usa la violencia en su fundación y posteriormente para su auto conservación. El Estado de Derecho trata de mantenerse como si siempre hubiera existido, como si fuera una constante en la vida de los sujetos/as y no una producción de un marco histórico que, como toda producción, podría ser afectada en cualquier momento, acabándose, modificándose, cambiándose, etc.

“Este orden legal (Rechtsordnung) pugna, en todos los dominios en que las personas individuales puedan perseguir fines idóneamente con violencia, por erigir fines legales (Rechtzwecke) que precisamente sólo la violencia fundada en derecho pueda llevar efecto de ese modo.(...) Todos los fines naturales de las personas individuales tienen que entrar en colisión con fines legales, si son perseguidos, en mayor o menor medida, con gran violencia (...) De esta máxima se sigue que el derecho considera la violencia en manos de personas individuales como un peligro que amenaza con sepultar el orden legal.” (Benjamin W.,2007; p.430-431)

El orden legal busca controlar toda instancia que marque un afuera del derecho, pues afectaría su papel hegemónico en la sociedad. Se propicia su mantención por sobre la seguridad de las personas individuales, pues el Estado niega el uso de la violencia en particulares, pero permite su uso a manos del orden. El verdadero

problema no es la violencia en sí, sino el lugar desde donde es implementada. Por lo cual el sistema buscará siempre integrar el afuera, tal como dirá Esposito:

“Por ende, lo que amenaza al derecho no es la violencia, sino su ‘afuera’ (...) la violencia deriva su ilegitimidad no de su contenido sino de su ubicación. Entra en colisión con el derecho no porque, sino hasta tanto éste en su exterior. Basta con separarla del afuera al adentro para que no sólo cese su enfrentamiento con la ley sino inclusive termine coincidiendo con ella.” (Esposito R. 2005; p.47-48)

Esta idea de un afuera que perturba el orden del Estado, y por lo tanto debe ser integrada, está presente en el trato que recibirán todos/as aquellos/as que demuestren estar por fuera del Estado de Derecho. El afuera del Estado de Derecho es una amenaza para él mismo, pues demuestra los límites de su soberanía al subsistir como una realidad otra al poder soberano.

En este sentido la exclusión escolar marca un afuera del Estado de Derecho al demostrar que no todos tienen derecho a la educación. Por lo tanto lograr una integración educativa de aquellos/as que están por fuera del sistema escolar se convierte en la tarea que se proponen los Estados modernos. Esta lógica positiva del poder podemos visualizarla en la creación e implementación de derechos con pretensión de universalidad, como por ejemplo los derechos del niño:

“La Convención sobre los Derechos del Niño recalca la especial importancia de la educación para los jóvenes, y este documento se centra fundamentalmente en los derechos de los niños en el terreno de la educación. Ahora bien, este derecho no tiene un límite de edad. Además, la Educación para Todos hace hincapié en la necesidad de proporcionar acceso a la educación a colectivos marginados tradicionalmente, entre ellos las niñas, muchachas y mujeres, las poblaciones indígenas y quienes viven en lugares remotos de zonas rurales, los niños de la calle, los migrantes y las poblaciones nómadas, las personas con discapacidad y las minorías lingüísticas y culturales.” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2008. Prólogo)

La pretensión de la educación como un derecho universal requiere para los Estados modernos el integrar aquellos “colectivos marginados tradicionalmente”, que en su condición de marginalidad demuestran aquella incapacidad de los Estados modernos de mantener, administrar y desarrollar la vida. Para aquello se crean

diversas instancias que promulgan decretos y leyes que procuran integrar aquellos colectivos al sistema educativo formal.

En el marco regulatorio del derecho se generan dispositivos de integración bajo la lógica del poder positivo. El efecto de estos dispositivos producen relaciones de exclusión debido a la producción de marcos de reconocimientos que diferencian y jerarquizan a los/as estudiantes. En aquellas instancias que pretenden integrar y ejercer un derecho a la educación que, paradójicamente, permiten que se den relaciones de exclusión y segregación. La profesora Javiera en una forma de evidenciar esta situación al interior de la escuela nos relata lo siguiente:

“Otra de las barreras que veo tiene que ver con el reconocimiento de que la educación es un derecho y no lo puedo vulnerar. Entonces la transición de como entender a los estudiantes como sujetos de derecho, yo creo que todavía como escuelas estamos transitando en eso, lo entendemos desde el discurso pero en la práctica todavía: ‘te quiero sacar de la sala por desordenado, por tanto vulnero tu derecho’. Como sujeto de derecho en la educación, yo debo brindar una educación pertinente a tus características”

La escuela busca funcionar como un dispositivo de integración educativa, es decir: un lugar donde las/os sujetas/os acceden al derecho a la educación. Pero, al mismo tiempo se generan instancias que vulneran el derecho a la educación de los/as estudiantes. La escuela se convierte en un lugar lleno de marcos de reconocimiento diferencial que segrega y excluye a ciertos grupos de estudiantes, que por un motivo u otro no ven su derecho a la educación respetado plenamente. Frente a esto evidenciamos que no habría un acceso equitativo a la educación, vulnerando la idea de un derecho universal y equitativo para todos/as.

3.2.1 PIE como lugar de pertenencia y reconocimiento de estudiantes.

Con el objetivo de hacer cumplir un derecho universal a la educación e incorporar al sistema educativo aquellas/os que están por fuera del mismo, se forma el Programa de Integración Escolar. El cual se define como:

“En el contexto de la Reforma Educacional Inclusiva en marcha, el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) es una estrategia que dispone el sistema escolar, con el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria. (Mineduc, 2015)

Según el Mineduc (2015) el PIE contribuiría al “mejoramiento continuo de la calidad” favoreciendo el ingreso de todas y todos los estudiantes al sistema educativo. El PIE busca la integración de estudiantes por medio de la gestión de subvenciones. Disponiendo de recursos humanos: psicoafectivos y psicopedagógicos. Así también como recursos materiales: aulas de recursos e insumos necesarios que atiendan a las NEE. Recursos a los cuales no se podrá optar si el establecimiento no cuenta con una instancia de PIE.

El PIE se implementa como estrategia que responde a dos necesidades del sistema educativo. La primera responde a la necesidad innata del derecho moderno junto con la soberanía estatal, que busca eliminar la exterioridad del mismo en el ejercicio de integración. La segunda, al dispositivo de gestión de calidad, que es planteado como criterio con el cual los establecimientos educativos compiten entre sí en un sistema mercantil

El PIE se encarga de organizar y gestionar la integración a la educación formal de aquellos/as reconocidos como estudiantes con NEE. En relación a lo cual Javiera nos explica:

“Yo creo que el rol hoy en día de los PIE son dos aristas: la primera tiene que ver con un financiamiento. El PIE administra la subvención especial que llega con los estudiantes que son subidos a una plataforma del Ministerio, en donde se da cuenta que tienen cierto diagnóstico con el cual trabajara el PIE. Entonces por esos estudiantes llega una subvención y esa subvención es invertida en el recurso humano y recurso material para responder a las necesidades. Siendo un complemento al colegio en términos económicos. El PIE también tiene un rol de asesoría, porque tiene muchos otros profesionales que están asesorando a los profesores de asignatura en un trabajo con los estudiantes, en determinar cuáles son sus necesidades y aportar con estrategias de trabajo. También trabaja directamente

con los estudiantes, proporcionándoles estrategias que les permitan ir a la par con el resto de sus compañeros.”

El PIE funcionará en dos aristas: la administrativa y la de asesoría. Esto lleva a que se genere la idea entre estudiantes y docentes de que el PIE es una entidad externa a la sala de clases como tal, relegada a adecuar contenidos y trabajar de manera particular en estudiantes con NEE. En su mayoría las/os profesoras/es se dedican a planificar las clases para la mayoría de sus estudiantes, y no para la totalidad, pues se deriva al PIE la tarea de asegurar que la clase sea accesible para las/os estudiantes con NEE. Esto conlleva una sobrecarga de trabajo para las/os integrantes del PIE, que se ve reflejada directamente en complicaciones para el acceso al aprendizaje de los/as estudiantes. De esa manera nos lo señala Jazmín por medio de su bitácora de práctica profesional:

“el profesor especialista debe enviar el material 5 días antes a la Educadora Diferencial, vía correo electrónico para que sea realizado y entregado a tiempo. Lo cual no suele suceder, ya sea por falta de comunicación y/o interés. Lo que provoca que especialmente los estudiantes con discapacidad visual no tengan sus guías en braille y tengan que participar junto a sus compañeros los cuales les leen la información.”

En la cual también se refiere a la organización con otro docente sobre una evaluación:

“En la prueba que se me envió los textos estaban en imágenes (PDF), por lo que no se puede imprimir con la impresora braille ya que el texto debe estar en Word. Siendo más de 30 páginas las que había que transcribir para la prueba (...) En lo particular tendré que ajustar todo para que las impresiones estén listas el día de la prueba y los estudiantes tengan lo que deberían tener desde antes. El texto de los terceros medios fue de 85 páginas en braille, las que eran aprox. 30 en negrita, se les entregó un día antes de la prueba a los estudiantes ciegos”

Las evaluaciones y clases son planificadas de manera que no consideran a la totalidad de estudiantes y sus capacidades desde un inicio. Lo cual se debe principalmente a la relegación del PIE como instancia encargada de adecuar posteriormente el contenido a los/as estudiantes liberando al resto del cuerpo docente de preocuparse por aquello.

La presión que generan los dispositivos de gestión para lograr una educación de calidad repercute directamente sobre los/as docentes que se hacen cargo del programa de integración escolar. Pues son quienes deben tratar de “trabajar

directamente con los estudiantes proporcionándoles estrategias que les permitan ir a la par con el resto de sus compañeros” (Javiera). Esta regularización de el/la estudiante responde a la exigencia cargada a la escuela la cual pretende lograr cierta calidad, lo que otorga un criterio de estándar por alcanzar. Las clases no son pensadas para todas/os pues se ve en el PIE la instancia que debe encargarse de las/os estudiantes diagnosticados con NEE, generando un reconocimiento diferencial con respecto a estas/os estudiantes.

El rol en el aula de las/os integrantes del PIE se reduce a la mera adecuación de material y evaluaciones. Se genera una evidente presión en el/la docente diferencial: “En lo particular tendré que ajustar todo para que las impresiones estén listas el día de la prueba y los estudiantes tengan lo que deberían tener” (Jazmin). Se busca cumplir con que el estudiante tenga al igual que sus demás compañeros/as la evaluación, evaluación que al mismo tiempo no contempla su diversidad.

En el aula de clases se generan situaciones de exclusión por medio de lo que es considerado una solución para, paradójicamente, evitar la exclusión de estudiantes. Creando barreras a la hora de acceder a una experiencia educativa:

“Un día el profesor colocó una película con audio en español, a lo cual muchos estudiantes se pusieron a reclamar para que se colocara en inglés, ya que era el audio original. Mientras pasaba esto yo le mencionaba a Hayleen que estaba el D. y que no podría leer los subtítulos y acceder a la información. Hayleen en medio de los comentarios alza la voz y le dice a los estudiantes: ‘Chiquillos, ¿cómo van a colocar la película en inglés si el D. no puede leer los subtítulos?’. Responden que es verdad, que mejor lo dejen en español. El profesor responde que no se preocupen por que a D. le hará otra actividad ‘relacionada con lo mismo’ y que se irán a trabajar juntos afuera. Le comentamos con Hayleen que aquello no era la idea, que deje la película en español. Sin embargo igual van fuera de la sala.” (Jazmín)

Hacer lo que Jazmín define como “otra actividad relacionada con lo mismo” se presenta como una solución para aquellas situaciones en donde se daría la exclusión de un/a estudiante. Se pone en evidencia una naturaleza segregadora del sistema escolar chileno, que subjetiviza a las/os estudiantes en función de ciertos estándares normalizadores. Se reconoce de forma diferenciada a quienes presenten una mayor necesidad de recursos y ayudas adicionales para cumplir con los

objetivos de un sistema de educación estandarizado, que les reconoce bajo la categoría de estudiantes con NEE²⁰.

Las/os estudiantes reconocidos con NEE sólo pueden acceder a la educación mediados por un otro. Es una puesta en marcha de aquella normalización que solo reconoce a cierto tipo de estudiante por sobre los demás a la hora de pensar en las políticas regentes en las escuelas de educación formal. Organismos como el PIE son creados para no tener que (re)pensar los fundamentos de la educación e intentar solucionar aquellos problemas de exclusión ofreciendo una ayuda desde fuera del aula de clases con paradocentes, aula de recursos y todo un equipo preparado para poder dar al estudiante aquello que no pueden obtener dentro del aula:

“respecto a lo que convoca en el programa de integración suelen llegar estudiantes pertenecientes al PIE buscando resolver alguna duda o simplemente a saludar, y son muy bienvenidos por parte del equipo. Sin embargo, he podido observar que aún existen muchos profesores que realizan sus clases para la mayoría de los estudiantes y no para todos, utilizando metodologías bastante poco inclusivas” (Jazmin)

La escuela creará marcos de reconocimiento dentro de los cuales se medirá, y dotará de valor, a los/as estudiantes según su capacidad de rendir correctamente en los exámenes, y así demostrar esa tan anhelada calidad de la educación que se pretende dar. El PIE ya no solo responde al manejo administrativo de la subvención de estudiantes con NEE o a su asesoramiento, sino que además cumple el rol dentro de la escuela como lugar de pertenencia para las/os estudiantes que no pueden acceder, en una primera instancia y de forma autónoma, a las clases.

3.2.2 La producción de impotencia frente a las posibilidades del curriculum

²⁰ Pues como se menciona en la Ley General de Educación. Se entenderá por estudiante que presenta Necesidades Educativas Especiales a aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Ley 20.370, 2009)

La normalización de situaciones segregadoras al interior del aula es un efecto del sistema educativo chileno. Sistema que en un afán de integrar la mayor cantidad de estudiantes a la educación formal, pone en evidencia el carácter homogeneizante de la escuela y el efecto negativo que ejerce la presión institucional sobre docentes y estudiantes, en favor de conseguir una excelencia dada por el criterio de calidad.

El carácter homogeneizante y la jerarquía que opera disponiendo del tiempo en la escuela responden a un dispositivo de gestión y su constante necesidad de evaluar, tanto a docentes como a estudiantes. Las pruebas estandarizadas cumplen la función de dar cuenta, medir y evidenciar aquella anhelada calidad.

Las relaciones de poder que se forman entre Estado y escuelas, por medio de los dispositivos de gestión, precisan un control constante de las fuerzas individuales en razón de la constitución de una fuerza productiva útil, y necesaria, para el poder hegemónico:

“Se puede, pues, concebir una lista, necesariamente abierta, de variables que expresan una relación de fuerzas o de poder y que constituyen acciones sobre acciones: incitar, desviar, facilitar o dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probable (...) Esas son las categorías de poder. En ese sentido, Vigilar y castigar había establecido una lista más detallada de los valores que la relación de fuerzas adquiere a lo largo del siglo XVIII: distribuir en el espacio (que se traducía encerrar, controlar, ordenar, señalar...), ordenar en el tiempo (subdividir el tiempo, programar el acto, descomponer el gesto...), componer en el espacio-tiempo (todas las formas de <<constituir una fuerza productiva cuyo efecto debe ser superior a la suma de las fuerzas elementales que la componen>>” (Deleuze, 2017; p. 95)

Las relaciones de poder adquiridas a partir de las tecnologías disciplinarias hacen uso de las categorías del espacio y el tiempo, en pos de configurar un espacio-tiempo que (re)produzca las condiciones para individualizar los cuerpos, en razón de articular cuerpos útiles y eficientes para el funcionamiento del sistema. En este sentido, la disposición del tiempo y el espacio operan como dispositivos para constituir una fuerza productiva que hace circular a los cuerpos en un sistema de relaciones en el espacio, bajo una temporalidad también productiva:

“Mejor que un círculo, la pirámide podía responder a dos exigencias: ser lo bastante completa para formar un sistema sin solución de continuidad -posibilidad por consiguiente de multiplicar sus escalones, y de repartirlos sobre toda la superficie a

controlar; y, sin embargo, ser lo bastante discreto para no gravitar con un peso inerte sobre la actividad a disciplinar, y no ser para ella un freno o un obstáculo; integrarse al dispositivo disciplinario como una función que aumenta sus efectos posibles. Necesita descomponer sus instancias, pero para aumentar su función productora. Especificar la vigilancia y hacerla funcional.” (Foucault, 2002; p.203-204)

La coerción propia del poder disciplinar es ininterrumpida y se ejerce más sobre el desarrollo de la actividad que sobre el resultado que pueda obtener. Foucault (2002) reconoce que los métodos disciplinares que pretenden el control minucioso operan sobre los “movimientos, gestos, actitudes, rapidez” (p.134) propios de un cuerpo, teniendo por objeto la coerción de las fuerzas, su economía y eficacia. Construir un “tiempo íntegramente útil” (p. 175) se hace necesario para poder controlar al cuerpo. Se buscará distribuir sobre el espacio distintas instancias que sean incorporadas al dispositivo disciplinar con la función de reforzar la función productora.

Comprenderemos las asignaturas escolares como distintas instancias dispuestas en la institución educativa. Donde se evidencia la descomposición y el aislamiento entre saberes, con la finalidad de responder a la lógica de aumentar los efectos posibles y la eficacia en torno a resultados, en razón de responder a los criterios de calidad proporcionado por los dispositivos de gestión. Los exámenes son usados como una forma eficaz de obtener datos para poder calificar, comparar, jerarquizar a los/as estudiantes dentro del sistema educativo, en pos de una función productora de subjetividad.

El examen como dice Foucault: “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar.” (2002; p.215). Los resultados por medio de los cuales se compara a las escuelas, a partir de pruebas como el SIMCE o la PSU, responden a una mirada normalizadora que desencadena una estandarización de la educación. Se crean estándares mínimos y estándares máximos, a los cuales apuntar, con el objetivo de que la mayor cantidad de estudiantes puedan ser bien evaluados en estas constantes pruebas de medición y comparación. Esta situación no es extraña ni invisible para las/os docentes, quienes dan cuenta de los efectos

que produce en las/os estudiantes y en sí mismas/os, al verse inmersos en un sistema que les presiona y que está constantemente exigiendo alcanzar y cumplir con ciertos estándares:

“Diseñamos la clase pensando como en una ‘media’ cuando los estudiantes son diversos. Como docente debemos presentar diversos recursos que generen claridad en relación al objetivo que quiero que aprendan, y ese objetivo yo lo acercó a los estudiantes a través de una experiencia de aprendizaje diversa.” (Javiera)

“yo me imagino un alumno no vidente en la asignatura de arte: donde finalmente se resuelve la evaluación en actividades de grupo donde el alumno puede opinar, pero finalmente opinar en la construcción de una obra no es lo mismo que ejecutarla. No conozco ninguna vez en que el profesor de arte o música busque que alguno de estos alumnos en su particularidad cree una obra.” (Jorge.)

Podemos evidenciar que las clases se planifican pensando en una media, considerando el buen rendimiento en las evaluaciones como finalidad de la escuela, ignorando las particularidades de cada estudiante. Las posibilidades de experiencias de aprendizaje diversas se ven mermadas por las condiciones que se vivencian dentro de las escuelas secundarias chilenas, donde los cursos suelen tener más de 30 alumnos a cargo de un profesor (Acción educar, 2015). Inevitablemente se empiezan a ignorar las particularidades de cada estudiante en pos de llevar un control sobre la media. Las evaluaciones son pensadas para el curso en general como un ente uniforme y sin diversidad en donde es el/la estudiante quien debe adecuarse al instrumento evaluativo.

El marco de reconocimiento²¹ de las escuelas, creado por el sistema de evaluaciones, otorga un reconocimiento diferencial a sus estudiantes, limitando las posibilidades de actuar y descubrir las posibles potencialidades de los/as estudiantes: “no conozco ninguna vez que el profesor de arte o música busque que alguno de estos alumnos en su particularidad cree una obra.” (Jorge) podríamos

²¹ Entenderemos como a marcos de reconocimiento el el conjunto de normas constitutivas del sujeto mediante las cuales se producen y cambian los términos con los cuales se reconocen las vidas, es decir; las normas determinarán el marco con el cual los sujetos reconocen y son reconocidos como poseedores de vidas dignas de vivir, volviendo a Butler: “Si ciertas vidas no se califican como vidas o, desde el principio, no son concebibles como vidas dentro de ciertos marcos epistemológicos, tales vidas nunca se considerarán vividas ni pérdidas en el sentido pleno de ambas palabras.” Butler (2010).

decir que esta situación se traslada a todo el sistema educativo en donde no se busca que las/os estudiantes creen o respondan desde su particularidad.

Para poder tener una clase que reconozca a todos sus estudiantes dentro de ella, es necesario escuchar lo que tienen que decir los/as estudiantes, no se puede reconocer si no se tiene en cuenta al otro como un igual. De lo contrario se da un dominio jerárquico que diferencia a los sujetos en una lógica dicotómica de superior-inferior. En este sentido sería necesario ensayar distintas estrategias de planificación innovadoras y evaluaciones flexibles que consideren las potencialidades de las/os estudiantes:

“Yo en mi carrera tengo caleta de trabajos colaborativos y proyectos sin realizar, que se quedaron en la pura idea, especialmente con artes visuales, por ejemplo nosotros quisimos hacer un mural que represente la historia de la educación en Chile, hicimos las olimpiadas de filosofía donde los alumnos entraban a una competencia de ensayos y también la mejor foto que ejemplifica el contenido filosófico de esas olimpiadas, proyectos que nunca se realizan porque finalmente son mucho trabajo extra.

Existe yo creo algo y es que lamentablemente, instituciones como el liceo provocan que cuando una idea es buena y se realiza todos la celebran pero fue tan costosa hacerla que no se vuelve a hacer, las buenas ideas jamás se repiten y lo que hacemos mal siempre se repite, es triste esa conclusión. Si yo hiciera las olimpiadas de filosofía me costaría tanto que al otro año no la voy a querer hacer.” (Jorge)

En la situación anterior evidenciamos la propuesta de una instancia y espacio para revalorar la educación que, debido a los sobreesfuerzos que ejerce el sistema educativo sobre sus actores, terminan por ser consideradas como trabajo extra. La carga laboral del docente produce impotencia ante las posibilidades del currículum, pues tiene que responder a las exigencias de un sistema educativo que prioriza los buenos resultados en evaluaciones estandarizadas.

Las instancias que busquen desarrollar las particularidades y potencias, ignoradas en aquellas evaluaciones, no tienen una finalidad cuantificadora, no son consideradas como una prioridad dentro del establecimiento. Lo cual deviene en una producción de impotencia en el cuerpo educativo que no puede sobreexigirse explorando las posibilidades que puedan ofrecer nuevas experiencias educativas:

“Si yo hiciera las olimpiadas de filosofía me costaría tanto que al otro año no la voy a querer hacer”

Podemos evidenciar que existe una saturación del tiempo de docentes. Generando que las/os profesores tengan que trabajar fuera del horario laboral, debido a que las horas no lectivas son insuficientes para poder cumplir con las exigencias del sistema escolar. En este sentido la saturación excede la escuela y repercute directamente en los tiempos y espacios privados de los/as docentes. Teniendo como consecuencias la presión sobre el profesorado e imposibilitando la creación de nuevas estrategias pedagógicas.

3.2.3 Colaboratividad, una propuesta del reconocimiento del otro.

La individualización en las asignaturas es un mecanismo utilizado para aumentar la eficacia en torno a los resultados dentro de una escuela. Esta distribución simplifica el proceso para alcanzar los criterios de calidad dados por los dispositivos de gestión. Por otro lado, las evaluaciones usadas para medir el logro de aquellos criterios, generan una subjetividad en donde ciertas asignaturas obtienen más valor que otras. En este sentido, Matemáticas, Ciencias, Lengua e Historia suelen ser priorizadas y ser consideradas como superiores en comparación al resto de asignaturas.

Aquellas asignaturas que son constantemente evaluadas son consideradas de mayor importancia dentro de la institución educativa. En cambio aquellas que no son directamente evaluadas no son reconocidas de la misma manera, produciendo así una determinada subjetividad sobre diversos agentes de la educación. Se conforma una jerarquía de saberes que busca cumplir con las exigencias de un sistema educativo constantemente medido con evaluaciones estandarizadas. La jerarquía de saberes genera sesgos epistemológicos dentro de la escuela que coartan las posibilidades de una educación más flexible y colaborativa. En contraposición a un sistema que segrega y categoriza los saberes en función de su utilidad.

Actualmente buscar la posibilidad de una educación más inclusiva, en la educación formal, requiere repensar la sobrevaloración que tiene la obtención de resultados en

pruebas estandarizadas. Pues la búsqueda de la obtención de resultados desvaloriza la experiencia educativa misma. Repensar la educación es también valorizar las diversas experiencias educativas y buscar salir de aquel ritmo instaurado por la búsqueda de calidad. Debido a que prioriza y jerarquiza ciertos tipos de saberes y formas de habitar el mundo por sobre otras.

El trabajo colaborativo se presenta como una de las maneras de abordar la inclusión escolar, a través de un uso del tiempo que no responde a la concepción de tiempo útil que se plantea en las instituciones escolares. Pero este se ve truncado por aquellos sesgos epistemológicos formados alrededor de las asignaturas:

“La desventaja de un trabajo colaborativo es que uno se tiene que encontrar un ‘partner’ bueno. Y eso es difícil, por los sesgos profesionales académicos, porque el único que te pesca es el profe de arte. En el liceo, las profes de lenguaje no enganchan con algunas ideas muy poéticas o intuitivas. Para ellas, por su manera de trabajar, necesitan una rúbrica muy detallada para atreverse a un trabajo diferente. Hay poco compromiso de los docentes al trabajo colaborativo por los sesgos académicos, los sesgos epistemológicos.” (Jorge)

Aquellos sesgos generan jerarquías entre los profesionales de las diferentes asignaturas que terminan por categorizar los saberes en escalas de valores. Las cuales determinan qué saberes son más importantes respecto de otros en relación a la utilidad de estos para el cumplimiento de estándares de calidad en la educación. Las asignaturas como Filosofía o Artes visuales pasan a ser encasilladas como asignaturas de menor importancia debido a que no están evaluadas directamente por pruebas estandarizadas.

La jerarquía de saberes y la poca articulación entre asignaturas responden a una temporalidad individualizante de un sistema educativo. Se vela por la creación de tiempo útil que permita resultados positivos en evaluaciones estandarizadas, a costa de relegar aquellas instancias que no sirvan a este efecto. Lo cual deviene en relaciones no horizontales entre agentes de la educación.

Entre docentes no hay un reconocimiento pleno del otro, como agentes educativos capaces de compartir conocimientos e interferir de forma constructiva en torno a la

creación de experiencias educativas, dentro y fuera del aula de clases. La carencia de diálogo entre las distintas áreas, en lo que respecta a la creación de objetivos comunes, impide la innovación de prácticas pedagógicas más inclusivas. En torno a esto la profesora Javiera nos dice que:

“La disposición al trabajo colaborativo, y para que haya una disposición al trabajo cooperativo, como docente debo demostrar paridad. Entonces yo reconozco que el otro me va aportar, parto de una relación de respeto, y considero que tú eres un profesional o un funcionario que va a contribuir a mi práctica, así se demuestra que ambos profesionales se van aportar, que no haya competencia entre quienes trabajan, porque en el fondo yo reconozco que no soy docente de asignatura, tú reconoces que no eres docente especialista. Entonces nos aportamos mutuamente, para que de verdad haya una educación inclusiva en las escuelas debe haber menos ego y más paridad, yo reconozco que tú eres un profesional y una persona competente para lo que haces y juntos vamos a construir algo mucho mejor de lo que podrías construir solos.” (Javiera)

El trabajo colaborativo comprende paridad, respeto y reconocimiento entre agentes de la educación como iguales. Cada cual puede contribuir y aportar al aprendizaje por medio del reconocimiento de sus carencias: “yo reconozco que no soy docente de asignatura, tú reconoces que no eres docente especialista. Entonces nos aportamos mutuamente” (Javiera). Reconocer las carencias formativas es una primera instancia necesaria para la colaboratividad. La segunda es considerar en qué se puede contribuir y , en base a esto, articular nuevas estrategias pedagógicas entre docentes.

Abordar la pedagogía desde la alteridad²² es clave para generar un escenario educativo inclusivo. Sin embargo, en la práctica muchas veces no se reconoce la labor y el trabajo del otro, más bien se genera un ambiente de competencia entre actores educativos, evidenciando la poca disposición al trabajo colaborativo dentro de un sistema que jerarquiza a sus integrantes. Por otro lado estos marcos de reconocimiento están en una constante interrupción de uso y desuso, como nos dirá Butler:

²² Entendemos por la alteridad como: “el saber pensar el mundo desde la exterioridad alternativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara a cara con el otro, el oprimido, el pobre; es decir, alguien que se escapa del poder del sujeto y que responde más bien a una experiencia y una temporalidad que no le pertenecen al sí mismo” (Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C., 2016)

“Los sujetos se constituyen mediante normas que, en su reiteración, producen y cambian los términos mediante los cuales se reconoce (...) Al mismo tiempo, sería un error entender el funcionamiento de las normas de manera determinista. Los planes normativos se ven interrumpidos recíprocamente según operaciones más amplias del poder, y muy a menudo se enfrentan a versiones espectrales de lo que pretenden conocer: así, hay <<sujetos>> que no son completamente reconocibles como sujetos, y hay <<vidas>> que no son del todo -o nunca lo son- reconocidas como vida.” (Butler, 2010; p.17)

En este sentido el marco normativo generado por el sistema educativo de mercado se ve interrumpido en los establecimientos educativos en la medida en que se propone, y dispone, a un trabajo desde la alteridad. El reconocimiento mutuo y entre pares manifiesta así la interrupción, por un lado, de las relaciones de jerarquías dispuestas por los sesgos epistemológicos y, por otro, la distribución individualizante y utilitaria del tiempo. Eduardo Sousa (citado a su vez por Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C., 2016) define la alteridad como:

“Inicialmente es importante mencionar que la alteridad es un concepto que procede del latín alter: El ‘otro’, siendo definido por Eduardo Sousa como ‘el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible” (p.1003)

Entendiendo el reconocimiento pleno de un otro como aquel que es en la misma medida que el yo es, pues de lo contrario deviene en una existencia medida por su utilidad, un siervo como diría Hegel (1982). La colaboratividad como tal requiere un reconocimiento desde la alteridad. Concebir a otro/a docente como poseedor/a de habilidades y saberes diferentes que permitirán por medio de un trabajo colaborativo el lograr escenarios y estrategias educativas que no se podrían individualmente, debido a los límites propios de cada profesional, es el principio fundamental desde el cual empezar a pensar una práctica colaborativa de la pedagogía. También implicaría un encuentro con el otro distinto al de la lucha a muerte, si se quiere, la superación de esa relación social en base a la competitividad

El trabajar en colaboratividad requiere superar aquellos sesgos epistemológicos creados por el sistema educativo, para dedicarse a la creación de estrategias educativas que escapen a aquella individualización de los saberes en la escuela. La

colaboratividad pondría en entredicho a un sistema que fragmenta y categoriza los saberes en pos del cumplimiento de estándares con los cuales evaluar y comparar individuos.

La necesidad de experiencias educativas colaborativas desde la alteridad la vemos presente en la Teoría del Aprendizaje Colaborativo. Podemos entender la formación psicológica de los sujetos como algo primeramente social que precede a la formación individual. Siendo la interacción con el otro necesaria y fundamental para un desarrollo intrapersonal. En palabras de Néstor Daniel Roselli (2011):

“La conciencia (como fenómeno intrapsicológico) emerge pues de la intersubjetividad, entendida ésta como comunicación mediada (lo interpsicológico precede a lo intrapsicológico, según la conocida ‘ley genética general del desarrollo cultural’, de Vygotsky).” (p.176)

La interacción horizontal entre sujetos se evidencia como fundamental para el desarrollo psicológico e intelectual. El trabajo colaborativo sería un representante privilegiado de la necesidad de colaboración entre pares, para alcanzar aquel progreso intelectual inalcanzable de forma individual:

“El trabajo en colaboración es sin duda, y de modo privilegiado, uno de estos contextos. En este caso la relación con los otros no implica sólo la confrontación de puntos de vista distintos, sino la posibilidad de construir una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, donde lo colectivo es irreducible a lo individual. La significación de esta construcción intersubjetiva en colaboración reside en los importantes logros y progresos cognitivos individuales que se derivan.” (Roselli N., 2011; p.176)

El conocimiento desde una perspectiva epistemológica socioconstructiva se construye por medio de procesos intersubjetivos. La escuela, entendida como institución, se forma históricamente como un “lugar social en el cual se crea una comunidad de aprendizaje” (Roselli N., 2011). Para que esta comunidad de aprendizaje ponga énfasis en la construcción social del conocimiento, es necesario el intercambio de perspectivas e interacciones desde la alteridad. Apelando a una construcción colectiva del conocimiento es fundamental comprender al otro como poseedor de un conocimiento que, en conjunto con el propio, permite alcanzar un mayor desarrollo conceptual e intelectual.

El punto de encuentro de nuestra investigación con la teoría socioconstructivista, es la necesidad de extender esa idea de comunidad de aprendizaje. Aquella extensión debe de considerar no sólo a estudiantes, sino también a profesores/as, profesionales y trabajadoras/es de la educación.

3.2.4 El límite como posibilidad ante la barrera educativa

El carácter homogeneizante del sistema educativo se contrapone a la valoración de las diferencias, limitando las posibilidades del quehacer pedagógico a una normalización e integración diferenciada de estas. Aquellas/os estudiantes que no respondan al marco normativo, dado por el criterio de calidad, terminan por ser estigmatizadas/os como poseedoras/es de un problema innato que les impide adaptarse al sistema educativo. Como relata Javiera:

“(...) yo creo que todavía como escuelas estamos transitando en eso, lo entendemos desde el discurso pero en la práctica todavía ‘te quiero sacar de la sala por desordenado’ por tanto vulnero tu derecho, y como sujeto de derecho en la educación yo debo brindar una educación pertinente a tus características, no una estandarización a un grupo curso (...)”

Se buscan maneras de organizar y clasificar racionalmente a las/os estudiantes. En este sentido lo otro que no responde a la norma resiste como trinchera ante la homogeneización de la educación formal. Los límites y las diferencias son aquellos criterios desde los cual se organiza y clasifica las multiplicidades. Como diría Foucault (2002): “la primera de las grandes operaciones de la disciplina es la constitución de ‘cuadros vivos’ que transforman las multiplicidades confusas, inútiles o peligrosas en multiplicidades ordenadas” (pp. 172) La operación disciplinaria de constituir cuadros vivos responde a una necesidad de ordenar y calificar al estudiantado dentro de categorías definidas. Llegando así a justificar la exclusión de la sala de clases de algún estudiante que no se logre adaptar completamente al sistema educativo.

Se crean aquellos cuadros vivos que categorizan y dividen a estudiantes, según su afinidad a un sistema que mide estándares de preparación para un futuro mercado laboral. Por otro lado, aquellos/as que presenten dificultades para adaptarse y cumplir con los estándares son considerados como portadores de barreras educativas, las cuales son entendidas como innatas al estudiante. En este sentido, nos resulta pertinente lo dicho por Norberto y Pablo Boggino para la revista Paulo Freire (2017):

“Las diferencias y los límites pueden ser de las más diversas y, no pocas veces, operan como *barrera* al conocimiento, a la socialización, etc. En el caso de los estudiantes que asisten a la escuela, nos encontramos con los denominados ‘problemas de integración’, estudiantes con diversos ‘problemas escolares’ etc. Pero lo que se nos impone es la pregunta acerca de si son ‘problemas’ de los estudiantes, o si dicha designación es creada socialmente y se instala como representación social que nos hace percibir a los estudiantes con ciertos ‘problemas’, que nos lleva a focalizar la tarea en el límite (motriz, por ejemplo) y no nos permite re-conocer lo positivo ni su potencial”

Las barreras se perciben como innatas, siendo esta la forma en que se diferencia y reconoce a las/os estudiantes que tienen que ser integrados en el aula de clases. Reconocer desde la diferencia termina por dotar de una identidad “problemática”, pero necesaria por las sociedades de régimen neoliberal, para calificar y categorizar a los/as estudiantes según sus capacidades para adecuarse al sistema imperante. La creación de aquellos cuadros vivos a su vez centra la atención en los límites de las/os estudiantes y termina por ignorar las fallas en el sistema. Dichas fallas responden a un enfoque de la educación regida por las lógicas del mercado, en donde los resultados de pruebas estandarizadas son más prioritarios que avanzar hacia experiencias educativas que no segregue, o excluyan, a estudiantes considerados problemáticos/as dentro de la escuela.

Para poder hablar de una educación inclusiva que -no segregue o excluya- es necesario reconocer cómo es que las barreras son productos sociales externos y no una cualidad innata a los/las estudiantes. De esta manera las barreras pueden presentarse tanto en lo material como en lo formativo:

“El establecimiento cuenta con baños para personas con discapacidad motora y ascensores, sin embargo, el baño se encuentra con llave y en caso de ser necesario se debe solicitar a la paracoste del piso que abra el baño, lo cual lo considero un problema, ya que en el caso de una emergencia no se puede estar buscando por todo el colegio alguien que abra el baño, respecto a los ascensores, el colegio cuenta con 4 pisos y los ascensores al igual que el baño se encuentran cerrados con llave y nadie los utiliza” (Jazmin)

Teniendo en cuenta los límites que podría presentar cada estudiante. Las barreras comprenden todo aquello capaz de generar una dificultad para desplazarse libre y autónomamente en los entornos. Las barreras pueden ser: inmobiliarios como semáforos sin sonido para avisar de un cambio de luz y situaciones como el dejar las puertas de casilleros abiertas en un liceo (lo cual genera problemas a estudiantes no videntes que se movilizan con ayuda de un bastón). Así como aquellas barreras que no se presentan solamente en la arquitectura y lo material, una barrera puede ser el idioma, las actitudes, las instrucciones para una actividad, etc.

En la escuela existen barreras de todo tipo. En teoría están los espacios destinados para lograr una escuela más inclusiva, pero en la práctica se sigue excluyendo debido a la falta de recursos, conocimientos y reconocimiento. La escuela no es un lugar de libre acceso para todas/os, no todas/os pueden transitar libremente en ellas, ya que en la práctica se presentan barreras que dificultan aún más el acceso autónomo a la educación.

En lo que respecta a las clases, para eliminar o superar las posibles barreras, la planificación de esta debe de tener presente los límites como una posibilidad y no como una barrera. Explorar y buscar maneras de crear experiencias educativas igual de accesibles para todos/as, como ya escribieron Norberto y Pablo Boggino:

“En este marco, la existencia de la diferencia deja de ser un signo negativo para ser valorado desde su positividad. Es obvio que existen diferencias de todo tipo, pero son sólo eso: diferencias. Y, si las diferencias existen, no podemos menos que re-conocerlas y trabajar con ellas, pero a partir de percibir lo positivo de las mismas o, en otros términos, percibir el potencial intrínseco en cada uno de estos sesgos diferenciales y trabajar a partir de éste (y no percibirlo como un déficit)” (Boggino N. y Boggino, 2017)

Considerar límites y diferencias como sesgos negativos, les convierte en una barrera inquebrantable e insuperable, (re)produce espacios que excluyen y/o segregan. Se vuelve fundamental para la creación de espacios sin barreras reconocer las diferencias y valorarlas desde su potencialidad, pues de esta manera se puede irrumpir la lógica segregadora propia del sistema educativo imperante, por medio de la construcción de instancias que permitan una autonomía en la experiencia educativa. Reconocer la limitación desde su potencialidad es una instancia necesaria para la creación de experiencias inclusivas.

Volviendo a una de las situaciones nombradas por el profesor Jorge: “yo me imagino un alumno no vidente en la asignatura de arte, donde finalmente se resuelve la evaluación en actividades de grupo donde el alumno puede opinar. Pero finalmente opinar en la construcción de una obra no es lo mismo que ejecutarla”. Lo que puede ser una posibilidad de expresar el arte de manera no visual, es reconocido como una barrera que excluye a cierto grupo de estudiantes de poder acceder completamente a la experiencia educativa. Pues se comete el error de considerar aquel límite como una barrera, y no desde la potencialidad, para una nueva experiencia educativa más inclusiva.

Lo que determina aquel sesgo diferenciado como algo negativo bajo el cual se reconocen los límites como una barrera, y no como una potencialidad, no es meramente una cuestión de percepción o motivación. Responde a la presión instaurada por un sistema que no provee del tiempo y las condiciones necesarias para explorar y planificar actividades y/o experiencias educativas, que permitan la inclusión de todas/os las/os estudiantes. Citando a Dussel en palabras de Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. (2016) podemos dar con esta necesidad de reconocer las diferencias del otro como una potencia positiva para la creación de una pedagogía no excluyente ni adoctrinadora:

“Dussel (1974) muestra las diferencias que hay entre lo que él denomina las «pedagogías dominadoras» –basadas en la imposición de las ideas del profesor en la mente del estudiante, para que éste, de manera memorística, repita lo que su

profesor piensa que es verdadero–, y la «pedagogía problematizadora» de Paulo Freire, considerada como una pedagogía del respeto del otro (el estudiante). En este segundo caso, el maestro (el antiguo) no solamente enseña al estudiante (el nuevo), sino que el estudiante también enseña a su maestro; es decir, profesor y estudiante aprenden mutuamente, y el nuevo proyecto histórico del discípulo es la materia del discurso (p. 1006)

Teniendo como base la constitución dinámica de la pedagogía, en donde docentes enseñan a estudiantes como estudiantes enseñan a docentes, considerar los límites y particularidades del otro permite la edificación de estrategias que habiliten y potencien el aprendizaje. Pensar una educación inclusiva que permita ejercer la educación como un derecho para todos y todas, sin segregación o exclusiones, requiere reconocer a las/os estudiantes junto con sus límites y particularidades, no como barreras, sino como posibilidad.

Conclusión

Retomando el objetivo de esta investigación, con la cual pretendemos: Analizar los dispositivos de inclusión/exclusión al interior de las prácticas de Integración Escolar a partir de la experiencia colaborativa en el Liceo 7 de Ñuñoa. A partir de la realización de tres objetivos específicos:

- Realizar una genealogía de los archivos de las reformas educativas que han hecho efectiva la implementación de los discursos de integración al interior de la educación formal.
- Distinguir los dispositivos de Inclusión/exclusión Escolar, en el contexto de las prácticas colaborativas entre las disciplinas de Ed Diferencial y Filosofía, al interior del Liceo 7 de Ñuñoa.
- Analizar la dimensión biopolítica de la organización y aplicación del programa de Integración Escolar en el contexto educativo del Liceo 7 José Toribio Medina de Ñuñoa.

Nos permite entender cómo es que la educación en Chile está organizada en torno a políticas neoliberales. Las cuales hacen primar lo económico por sobre lo social creando un marco de reconocimiento operante en la educación que determina:

- 1) Las condiciones bajo las cuales trabajan las/los docentes.
- 2) La manera en que se aborda la educación en las escuelas formales.
- 3) La construcción de individualidades que responden a un mercado laboral.

Las/os docentes ven su labor imposibilitada debido a dispositivos de gestión que pretenden medir el logro de objetivos en la educación, en pos de asegurar cierto estándar de calidad. Estándares que en la práctica se vuelven inalcanzables debido al mismo sistema que lo gestiona.

Las pruebas estandarizadas son usadas para medir el logro de aquella calidad en la educación. Debido a la presión que se impone, tanto a docentes como a estudiantes, para alcanzar buenos resultados se obliga a priorizar estas pruebas como si fueran un objetivo y no un medio. Alejando y dificultando la creación de

instancias y experiencias educativas que pretendan mejorar la educación de formas que no pueden ser medidas por aquellas pruebas.

Mientras los discursos gubernamentales proponen generar una educación que sea accesible para todas/os, en la práctica misma se evidencian la carencia en las condiciones laborales que deben afrontar las/os docentes. Las exigencias de mejoras en las condiciones laborales y materiales que permitan afrontar esta presión, que inhibe la posibilidad de repensar los límites educativos en su potencialidad, son convertidas en una “cuestión de fé” (Víctor Orellana C., 2014). Debido a que el Estado evita hacerse cargo de la misma:

“La apelación a la calidad en el contexto del Estado subsidiario -la presión a cada institución educativa por separado, naturalizando las condiciones comunes en que operan-, como termina siendo irracional e impracticable, derivó a poco andar en una cuestión de fe, en entregar motivación y exigencias a los actores educativos -en lugar de mejores condiciones globales- para que sigan haciendo lo que hasta hoy no da resultados.” (Víctor Orellana C. 2014)

La comprensión de la calidad desde la lógica de la accesibilidad universal y desde el reconocimiento a la diferencia se contraponen al criterio de calidad dado por el sistema de evaluación estandarizado. Sin embargo, la presión institucional por responder ante los sistemas de evaluación universales generan barreras en torno a las condiciones que las/os docentes pudiesen tener para la elaboración de estrategias pedagógicas inclusivas. Si bien existen leyes que implican la incorporación de estudiantes con alguna limitación a contextos de aula regular, en la práctica existe una carencia de condiciones materiales y formativas. Además de instancias en las que se pudiesen compartir experiencias. Por lo que la responsabilidad de generar estrategias termina recayendo sobre las/os docentes apelando a una cuestión de fé, en donde las carencias puestas por el mismo sistema son consideradas como algo que debe de ser superado por cada profesional en su particularidad.

La búsqueda de una calidad medible y gestionable (re)produce una homogeneización del estudiantado por medio de pruebas estandarizadas. Se excluye a aquellos/as que presentan resistencias ante los dispositivos

homogeneizantes de este sistema educativo, poniendo en evidencia la contradicción de las evaluaciones estandarizadas que operan de manera segregadora y excluyente con la premisa de una educación para todos y todas. De esta forma el criterio de calidad opera como un dispositivo gestión, que presiona tanto a docentes como a estudiantes, con la finalidad de lograr el cumplimiento de estándares educativos.

El dispositivo de evaluación cuantifica y cataloga el nivel de calidad alcanzado por cada establecimiento creando un ranking de comparación entre instituciones educativas y sus agentes. Imposibilitando la creación de experiencias educativas que permitan construirse como proyectos de sentido a docentes y estudiantes, ya que están al límite de sus capacidades mentales y físicas, tratando de dar abasto a las exigencias de los dispositivos de gestión educativa. Este límite de las capacidades al que están constantemente expuestos docentes y estudiantes es lo que llamaremos: saturación dentro del sistema educativo.

Con la finalidad de que esta memoria pueda servir para formular preguntas de investigación, que permitan una línea de aproximación a estudios de la escuela contemporánea, es que podemos identificar aquella saturación en cuatro dimensiones con las cuales podemos estudiar: material, ontológica, epistemológica y externa.

Podemos hablar de una dimensión material de la saturación de estudiantes y docentes, en cuanto nos referimos a la falta de recursos y/o tiempo que es posible dedicarle a la planificación y ejecución de las clases. Convirtiendo la atención a la diversidad dentro del aula en una tarea imposible de sobrellevar para aquel/lla docente que se encuentre sin ayuda dentro de la misma. Por lo cual se opta por recurrir a métodos que permitan poder responder a la necesidad de evaluar constantemente a las/os estudiantes. La saturación se presenta aquí en las constantes evaluaciones y contenidos pensados para ser medidos posteriormente y no para una formación integral del estudiante, que le permita desarrollar sus capacidades.

La dimensión ontológica hace referencia a como la manera de ser dentro de la

escuela está determinada por los marcos de reconocimiento, que se ciernen alrededor de las/os sujetas/os, como diría Butler (2010): “El ser del cuerpo al que se refiere esta ontología es un ser que siempre está entregado a otros” En este sentido el sistema educativo crea marcas ontológicas sobre sus actores, aquellas/os estudiantes que por alguna situación de discapacidad permanente o transitoria son catalogados como estudiantes PIE, estudiante con NEE o estudiante con barreras. Este reconocimiento diferencial del estudiante le impide desarrollar sus diferencias dentro de su potencialidad, pues la escuela remarca aquello que no puede lograr sin mediación limitándole a ser solo un tipo de estudiante. La saturación se presenta por un sistema que funciona en pos de normalizar al estudiantado, buscando la manera de que todos/as puedan responder a la exigencia de los dispositivos de evaluación del sistema educativo de mercado.

En su dimensión epistemológica podemos entenderla como una saturación causada por la jerarquización en los saberes. En un sistema educativo pensado con las lógicas del mercado se reconoce diferencialmente a las asignaturas impartidas dentro de la escuela, según su utilidad para el logro de objetivos académicos, que le permitan posicionarse de mejor manera en la comparación entre instituciones educativas. Lo cual conlleva que aquellas asignaturas que son directamente evaluadas en pruebas estandarizadas como el SIMCE o la PSU (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia) reciban mayor atención dentro de los establecimientos educacionales al considerarlas más trascendentes que el resto. Se valoran de mejor manera aquellas asignaturas que se consideran para el acceso a la educación superior, en comparación a aquellas que no son directamente evaluadas o derechamente no lo son de ninguna forma (Filosofía, Artes visuales, Inglés, Ed. Física, Música, etc.)

Esto determina el tiempo y los recursos que se destinan para una u otra asignatura. Las/os estudiantes que pretendan tener un desarrollo académico exitoso en la escuela, y en un posterior ingreso a la educación superior, terminan por priorizar aquellas asignaturas más trascendentes al costo de ignorar al resto de saberes. Por su parte los/as docentes verán limitadas las posibilidades en lo que respecta a actividades escolares, debido a que ciertas asignaturas no serán consideradas con

la misma importancia que aquellas que son directamente medidas por las evaluaciones. Imposibilitando así una educación integral.

Ya en su cuarta dimensión -la menos explorada dentro de esta investigación pero necesaria de mencionar para la proyección de las posibles futuras investigaciones- la saturación se presenta en su relación con lo externo a la escuela y cómo esta afecta la vida personal de docentes y estudiantes. En sus hogares mediante el trabajo que ambos deben de llevar a sus casas pues el tiempo y los recursos de las escuelas no dan abasto para las exigencias del sistema, o también en sus proyecciones a futuro que se ven permanentemente influenciadas por los sesgos epistemológicos de la escuela. Podemos dar cuenta de que la saturación conlleva un efecto en el afuera de la escuela, mermando las posibilidades de construir proyectos de vida.²³

La imposibilidad de otorgar una educación adecuada a la multiplicidad y diversidad dentro de un sistema educativo, que homogeniza a sus estudiantes y presiona a sus actores con el cumplimiento de ciertos estándares, deviene en una saturación que imposibilita crear nuevas experiencias educativas. Es el sistema en sí mismo lo que pasa a ser una barrera que, por medio de la presión ante la evaluación, genera cansancio y agotamiento para las/os docentes.

Frente a esto el trabajo colaborativo y la co-docencia son estrategias pedagógicas que se nos presentan como una manera de hacerse cargo de aquella multiplicidad y diversidad que queda segregada dentro del sistema educativo debido a la saturación de sus integrantes:

“Al hacer un trabajo colaborativo es más ameno y sencillo, porque estamos todos trabajando para una meta, pero como desventaja es que casi nunca se lleva a cabo. Hay una gran carencia, de por sí no están las horas ni el compromiso de los demás docentes a realizar colaboratividad. (...) Como desventaja podemos encontrar la

²³ En el momento de desarrollar estas conclusiones, Chile se encuentra en una situación de pandemia que ha obligado al sistema educativo a funcionar de manera excepcional con un enfoque a clases y evaluaciones online, lo cual permite un trabajo escolar dentro del contexto de una cuarentena en casa. Se ha puesto todavía más en evidencia la falla estructural del sistema educativo, que prioriza la obtención de resultados sin contar con las condiciones necesarias para su desarrollo. La escuela se traslada a la esfera de lo privado en conjunto con aquella saturación producida por la escuela, tanto en estudiantes como docentes. Dejando en evidencia la necesidad de crear líneas de estudios e investigación que permitan pensar en el futuro de la educación chilena, la escuela moderna y el neoliberalismo, junto con sus posibles crisis.

carencia de tiempo administrativo para realizar una planificación y trabajo colaborativo, contemplando también en ocasiones la falta de interés o disposición para estas.” (Jazmin)

La disposición hegemónica del tiempo en función de su utilidad pone en evidencia la falta de reconocimiento mutuo en el escenario educativo, el cual jerarquiza e individualiza a sus actores según sesgos epistemológicos. El trabajo colaborativo pone en evidencia la necesidad del reconocimiento y la importancia de reconocer al otro como un igual, y no desde una jerarquía en base a los ámbitos profesionales que conllevan a la desvalorización de la labor del otro al interior del contexto educativo.

El paradigma de la inclusión demanda trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, sin embargo, entre docentes no hay un reconocimiento pleno del otro. Siendo aquel otro un actor educativo capaz de interferir de forma constructiva en la creación de experiencias pedagógicas dentro y fuera del aula de clases.

La constante presión del sistema educativo, que lleva a la individualización y aislamiento de los/as docentes en sus prácticas pedagógicas, imposibilita el diálogo entre las distintas áreas en lo que respecta a la creación de objetivos comunes:

“Como educadora diferencial requiero saber qué contenido va a pasar y qué métodos va a utilizar el profesor de especialidad, porque no soy profesora de lenguaje, ni de matemáticas, pero me manejo con respecto a estrategias para trabajar con los estudiantes, no así con el contenido. Entonces si no hay un trabajo colaborativo real nosotras las educadoras diferenciales somos quienes llegamos a la sala y tenemos que tratar de ajustarnos para apoyar a los estudiantes. En cambio si ya estuviéramos preparadas, con un trabajo previo, sería mucho más beneficioso para la experiencia educativa”.(Jazmin)

Rescatamos la co-docencia y la colaboratividad como estrategias pedagógicas que articulan los saberes de forma horizontal y, al mismo tiempo, apuntan al reconocimiento de las diferencias del otro como una potencia positiva. La colaboración entre pares se presenta como una forma de lidiar ante el dispositivo de gestión/presión, en razón de la creación de metodologías de aprendizaje que

reconozcan los límites y las necesidades de cada contexto educativo, sin excluir ni segregar a ninguno/a de sus integrantes.

Esta investigación nos lleva a concluir: existe la necesidad de una apertura, búsqueda y planteamiento de nuevas prácticas educativas que rompan con el ritmo instaurado por aquel dispositivo de gestión/presión. Para poder empezar a pensar en la posibilidad de hacer clases de Filosofía generando distintas metodologías y estrategias pedagógicas, que contemplen las necesidades de los distintos contextos educativos.

En un panorama donde la educación ha sido enmarcada en las lógicas del mercado, y los sujetos se convierten en engranajes del sistema laboral, es urgente la búsqueda de nuevas estrategias educativas que contemplen la diversidad y el reconocimiento mutuo desde la alteridad. Con el objetivo de una educación que permita a las/os estudiantes comprenderse como una construcción existencial de sentido que enfatice en el desarrollo integral del ser humano. Como nos menciona Jorge “pensarse a sí mismos como un proyecto existencial de sentido y no un proyecto de supervivencia de mercado.”

De esta forma entender la pedagogía desde la alteridad, lleva a la necesidad de replantearnos los criterios con los cuales se piensa la calidad en la educación. Actualmente esta ha sido tomada por las lógicas del mercado que individualizan y convierten la educación en una preparación para la competencia laboral, ignorando su papel en el desarrollo de las/os estudiantes como proyectos existenciales de sentido.

El análisis que realizamos a los dispositivos de inclusión/exclusión al interior de las prácticas de Integración Escolar a partir de la experiencia colaborativa, nos lleva a concluir que: el derecho a la educación en un contexto neoliberal puede operar como un dispositivo de exclusión y segregación, si es que no se reconoce al otro como igual. Es entonces necesaria aquella “voluntad de alteridad” que parafraseando a Cornejo se define como:

”(...) en el encuentro de dos culturas, la alteridad implica poner frente a frente dos concepciones diferentes de la vida: Si hay voluntad de alteridad, existe la posibilidad de la integración armoniosa entre las personas, grupos o culturas, y el diálogo

permitiría enriquecer a ambas partes” (Cornejo, citado por Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C., 2016)

Aquella voluntad de alteridad es la confrontación entre dos marcos epistemológicos que no termina en la supresión de uno por sobre otro, pues invalidará todo posible reconocimiento del otro, sino que se le reconoce en su diferencia y se abre a la posibilidad de la creación de nuevos conocimientos. Para aquel reconocimiento pleno del otro, dentro del ámbito educativo, son también fundamentales las condiciones materiales que permitan un trabajo en conjunto. En este sentido, el enfoque para una educación inclusiva debe tener en cuenta el desarrollo y aporte de herramientas que permitan desenvolverse al estudiante como proyecto de sentido, y no desde su adaptación al marco de reconocimiento dado por el sistema educativo de mercado.

Bibliografía

Listado de referencias bibliográficas.

AcciónEducar. (2015). *realidad actual y su relación con los resultados de aprendizaje*. Año 2, (Nº32), Recuperado el 5 de marzo de 2020 de https://accioneducar.cl/wp-content/files_mf/1443578310Ana%CC%81lisisAlumnosporCurso_26.6.2015.pdf.

Agamben, G. (2015). *¿Que es un dispositivo?* (M. Ruviños, Trad.) España: Editorial Anagrama

Agencia de Calidad de la Educación, (2015) *Informe de Resultados 2014 Otros Indicadores de Calidad Educativa: Desarrollo personal y social*, recuperado el 15 de marzo de 2020 de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2014/OIC_Resultado_Establecimientos/OIC_IRE_2014_RBD-9004.pdf

Agencia de calidad de la educación,(2020) *¿que es el Simce?*, Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

Agencia de calidad de la educación. (2020) *¿Quiénes somos?*. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/>

Benjamin, W. (2006-2007) *Para una crítica de la violencia*, (Pablo Oyarzún R. trad) en Revista Archivos de Filosofía. Departamento de Filosofía, UMCE, N° 2/3. 425-452

Boggino, N., & Boggino, P.(2017). *Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas*. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (15), pp.31-51.

Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra: las vidas lloradas* (B. Moreno Carrillo, Trad.) . Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Castillo P., Gonzáles A., Puga I.,(2011) *Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados*, Estudios Pedagógicos XXXVII, (Nº 1): 187-206

Corrales Huenul, A., & Soto Hernández, V., & Villafañe Hormazábal, G., (2016) *Barreras de Aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 16, (Nº 3). Recuperado el 15 de marzo de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44746861005>

Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. (2016). *La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1001-1015.

Dávila, O. y Ghiardo, F. (2012). *Transiciones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile*. Última década, 20(37), pp. 69-80

Deleuze, G. (2005) *Instintos e instituciones* en “La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953 – 1974)”, Valencia, España: PRE-TEXTOS,

Deleuze, G. (2017) “*Foucault*”, n/a, Desligamientos ediciones-

DIPRES, (2001) Programa de escuela de sectores pobres P-900, Recuperado el 20 de marzo de 2020 de http://www.dipres.gob.cl/597/articles-140979_informe_final.pdf

Esposito, R. (2005) *immunitas. “Protección y negación de la vida”*, Buenos Aires, Argentina. Ed. amorrotu

Facultad de Filosofía y Educación departamento de educación parvularia, educación básica, educación diferencial, (2018) *Protocolo de prácticas docentes colaborativas en la formación inicial: avanzando hacia la inclusión*. Santiago, Chile: UMCE (no publicado)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. New York, EEUU: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina, s.a

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Argentina : Siglo veintiuno editores Argentina, s.a

Foucault M. (2015). *Historia de la Sexualidad: La Voluntad de Saber* (Ulises G., Trad). Santiago: Sátira ediciones.

Gardner H.. (2001). *Estructuras de la mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA LTDA.

González J., Ligueño S., Parra D.. (2014/2015). *Educación y gubernamentalidad en el Chile neoliberal*. En Intersticios biopolíticos, Archivos de Filosofía 9-10. Santiago de Chile: Biblioteca central UMCE, pp 85-118

Hegel, G. W. F. (1982). *Fenomenología del Espíritu* (W. Roces, Trad). México DF. Fondo de cultura económica.

Hernández Delgado, R. (2013) *Teoría y crítica de la psicología 3, La positividad del poder: la normalización y la norma (Power's Positivity: Normalization and the Norm)*. Morelia, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Holz M., (2018) *Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018*, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile| Asesoría Técnica Parlamentaria. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_E_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf

Kojève, A., (2006) *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, (J. J., Sebrelí, Trad.), Buenos Aires: Leviatán

Larrañaga, O. (1995) Descentralización de la educación en Chile: una evaluación económica. *Revista Estudios públicos* 60, Santiago, Chile, Centro de Estudios Públicos, CEP. pp. 243 -286.

Liceo José Toribio Medina de Ñuñoa. (2020) *Nuestros sellos*. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <https://www.liceoa52.cl>

MINEDUC, (2013) *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*, Santiago, Chile: MINEDUC

MINEDUC,(2015) *Mineduc, Preguntas y respuestas frecuentes sobre Implementación Programa de Integración escolar 2015*, Recuperado el 20 de marzo de 2020 de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201504061119140_PreguntasFrecuentesPIECOMPLETO.pdf

MINEDUC, (jueves 20 de septiembre, 2018). *Gobierno envía al Congreso Proyecto de Ley "Aula Segura"*. Recuperado 30 de marzo de 2020 de <https://www.mineduc.cl/proyecto-de-ley-aula-segura/>

MINEDUC, (2020) *Sobre Enlaces*. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/historia/>

MINEDUC, (2020) *Descripción general de la agencia de calidad de la educación*. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/descripcion-general-de-la-agencia-de-calidad-de-la-educacion-5>

MINEDUC, (2020) *Antecedentes generales PIE*, Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-pie-5>

MINEDUC, (2020) *Antecedentes generales SEP*, Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-sep-12>

OCDE, (2004) *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Orellana, V. (2014). *Hablar en serio de calidad educacional es hablar de educación pública*. Ciper. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de <https://ciperchile.cl/2014/05/28/hablar-en-serio-de-calidad-educacional-es-hablar-de-educacion-publica/>

Palma Villaseñor C., Villaroel Suazo M, (2016) *Implementación del programa de integración escolar (PIE) en aulas regulares bajo la perspectiva del profesorado de Educación General Básica en establecimientos de la Comuna de Concepción*. Seminario para optar al grado de licenciado en educación. Universidad de Concepción, Facultad de educación, Concepción, Chile. Recuperada el 15 de mayo de 2020 de <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2410>

PNUD, (2020) *¿Que son los objetivos de desarrollo sostenible?*. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Prieto M y Manso J. (2018). *La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos*, En “Calidad de la educación en Iberoamérica. Discurso, políticas y prácticas” pp.114-136. Madrid, España; Editorial DYKINSON,

“¿Qué es la Enu?. (1973, 03, 28) “*La Tercera de la Hora*” Recuperado el 19 de mayo de 2020 <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/83/33074.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roselli N., (2011) *Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones*. En Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Vol. 2, N°2, Medellín, Colombia. PP. 173-191

UNESCO & Ministerio de educación de España, (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, recuperado el 20 de Marzo de 2020 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNICEF, (2005) *Seminario internacional: Inclusión social, Discapacidad y Políticas públicas*. Recuperado el 20 de Marzo de 2020 de https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

Vehviläinen, J. (2019). *La ciudad que te paga 10.000 euros por tener un hijo para frenar la despoblación*. Recuperado el 19 de mayo de 2020 de <https://www.bbc.com/mundo/vert-cap-50405841>

Archivos legales

DTO 8.144, (1980). *Reglamenta Decreto de Ley n° 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza*. Ministerio de Educación pública. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19462>

DTO 3.166 (1980). *Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica*. Ministerio de Educación Pública. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=70774>

Decreto 490 (1990). *Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes*, Ministerio de Educación pública. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743&idParte=8331263&idVersion=1998-06-23>

D.F.L. (1998). Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con fuerza de ley n° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales. Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=127911>

DTO Supremo N° 170 (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

DTO N° 83 (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>

Ley 19.253 (1993). *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena*, Ministerio de Planificación y Cooperación. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>

Ley 19.284 (1994). *Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*, Ministerio de Planificación y Cooperación. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743&idParte=8331263&idVersion=1998-06-23>

Ley 20.248 (2008). *Ley de subvención escolar preferencial*, Ministerio de Educación. Recuperado el 19/05/20 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001&idParte=>

Ley 20.370 (2009). *Establece la ley general de educación (LGE)*, Ministerio de Educación, Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley 20.422 (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*, Ministerio de Planificación. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

Ley 20.529 (2011) *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*, Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

Ley 20.609 (2012). *Establece medidas contra la discriminación*. Ministerio Secretaría General del Gobierno. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>

Ley 21128 , (2018) *Aula segura*, Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127100>

Anexos

Anexo 1: Entrevista a Jazmín

Datos personales

Nombre: Jazmín Orlin Pavés

Edad: 22 años.

Profesión: estudiante Profesora de Educación Diferencial.

Lugar de Trabajo: José Toribio Medina.

Años ejerciendo en el establecimiento: práctica profesional primer semestre 2019 y reemplazo laboral en el mismo establecimiento por 3 meses.

Primera parte entrevista

¿Qué entiende por integración?

Una especie de inclusión pero solo hasta cierto punto, en este caso llevándolo a la educación se ve a la persona primero desde la discapacidad antes que como persona, su centra la educación de acuerdo a las limitaciones y/o discapacidad de la persona en vez de las propias capacidades que tiene, de por sí por ejemplo en la sala de clases a pesar de que están todos, siempre se hace la separación de que ellos son del programa de integración, que son niños distintos, que necesitan distintas cosas, en la integración no se ve que la educación responda a las capacidades de todos, como si se haría en el caso de la inclusión.

¿Qué entiende por inclusión?

Comprendo que es brindar respuestas a las necesidades de todas las personas contribuyendo o pensando en la diversidad, no solo de personas con discapacidad sino que de todos, diversidad religiosa por ejemplo. Sin hacer una separación y tampoco ver a las personas desde el diagnóstico como en la integración, sino que verlas desde las potencialidades que tiene esa persona.

¿Considera que haya una diferencia fundamental entre ambos términos?

Principalmente en el caso de la integración se sigue haciendo una segregación, seguimos hablando de programas especiales, del programa de integración, de sacar al estudiante de la sala en ciertas ocasiones para brindar un apoyo en específico, mientras que la idea en sí de una educación inclusiva sería brindarle apoyo a todos los estudiantes por igual, y no que solamente por ser del programa de integración se le brinde.

¿Qué entiende por “barreras en la educación”?

Una de las barreras que puedo encontrar en la educación es la falta de capacitación y/o conocimiento de profesionales respecto a la inclusión y diversidad que existe en los establecimientos, donde se brindan estrategias que solo benefician a algunos estudiantes y otros quedan totalmente a la deriva.

Por ejemplo: mostrar un video en inglés subtulado al español en un curso donde hay estudiantes ciegos, donde esos estudiantes no pueden acceder a la información que se está brindando. Barreras es que no se les brinde los apoyos necesarios que requieren cada uno de los estudiantes

Otra barrera es la carencia de actividades lúdicas ya que en la mayoría de las clases y/o asignaturas se trabaja con libros o guías, las cuales no les entre la motivación a los estudiantes de querer participar, ya que se encuentran inmersos en una monotonía.

Son muchas y distintas las barreras, podrían ser respecto a la accesibilidad tanto de ingreso, permanencia, del ámbito económico de brindar espacios para que la persona pueda aprender tanto dentro de la sala de clases como fuera.

Segunda parte entrevista

¿Ha realizado trabajo colaborativo? ¿En qué consistió?

Realice mi trabajo colaborativo especialmente con ustedes en nuestra práctica lo cual siento que siempre va a pasar es que es un trabajo colaborativo desde cierta parte ya que considero que como educadora diferencial se está abierto a las necesidades que tienen los demás y no a las de uno, la idea del trabajo colaborativo es que todos aportemos al bien del estudiante, cosa que se logró en ciertos aspectos.

¿Cuáles considera que son las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo?

Al hacer un trabajo colaborativo es más ameno y sencillo, porque estamos todos trabajando para una meta, pero como desventaja es que casi nunca se lleva a cabo. Hay una gran carencia, de por sí no están las horas ni el compromiso de los demás docentes, a realizar colaboratividad.

Como educadora diferencial requiero saber qué contenido va a pasar y qué métodos va a utilizar el profesor de especialidad, porque no soy profesora de lenguaje, ni de matemáticas, pero me manejo con respecto a estrategias para trabajar con los estudiantes, no así con el contenido, entonces si no hay un trabajo colaborativo real

nosotras las educadoras diferenciales somos quienes llegamos a la sala, y tenemos que tratar de ajustarnos para apoyar a los estudiantes, en cambio si ya estuviéramos preparadas, con un trabajo previo sería mucho más beneficioso para la experiencia educativa.

¿Ha realizado co-docencia? ¿En qué consistió?

Realice con ustedes en la práctica profesional, en algunas ocasiones, en el sentido de que planificamos previamente y llevamos a cabo las clases en conjunto, repartiéndonos ciertas tareas, apoyándonos entre todos y brindando un apoyo hacia todos los estudiantes.

¿Qué ventajas y desventajas conlleva la co-docencia?

Para mi la ventaja de la co-docencia es el compartir conocimientos, ideas, experiencias y herramientas útiles para brindar una mejor enseñanza a los estudiantes, mantener una buena comunicación donde se tomen decisiones en conjunto las cuales sean benefactoras.

Como desventaja podemos encontrar la carencia de tiempo administrativo para realizar una planificación y trabajo colaborativo, contemplando también en ocasiones la falta de interés o disposición para estas.

Como lo nombraba anteriormente una ventaja es que ambos docentes estemos preparados respecto a lo teórico para brindarles los aprendizajes a los estudiantes.

Como desventaja no creo que haya una desventaja mayor de la co-docencia, sería desde parte de la educadora diferencial que nos tenemos que “poner como al día” nosotras con el contenido para ayudar al estudiante.

Como docente ¿Qué estrategia considera necesaria emplear una educación inclusiva?

Creo que el trabajo realizado durante la práctica podría ser un ejemplo. Como educadora diferencial brindarles estrategias y herramientas para que como docentes de especialidad puedan llevar a cabo la diversidad en sí, por ejemplo si yo no estoy un día en la escuela y ustedes deben revisar o brindarle apoyo a un estudiante ciego y no saben hacerlo ¿hasta qué punto llegaría la inclusión?, en ese caso sería inclusivo hasta cierto punto solamente.

La estrategia que considero, sería compartir conocimientos para que tanto profesores de especialidad como profesores diferenciales, puedan de buena forma brindar apoyo a los estudiantes, no creo que sirva mucho que un profesor solo brinde apoyo desde el contenido y el otro de apoyo en estrategias, la idea es que

ambas partes pudieran hacer lo mismo y así sería mucho más satisfactorio y claro, avanzar en temas de didáctica.

Tercer parte entrevista

Teniendo en cuenta su rol como docente en el Liceo Toribio Medina, nos podría explicar ¿En qué consiste el Programa de Integración escolar? y ¿Cuál es su labor (PIE) en el establecimiento?

El PIE en sí, es avanzar hacia la educación de calidad, brindando apoyo a todos los estudiantes para que pueda tener una participación plena y alcanzar el logro de objetivos de aprendizaje, focalizándose netamente en estudiantes con necesidades educativas especiales, pero obviamente abarcando a todos aunque en especial a ellos.

En cuanto a mi rol como educadora, respecto de la sala de clases en sí, es brindar apoyo en aula a todos los estudiantes ya sea del programa de integración o no, mientras que fuera de la sala de clase es brindar apoyo a los estudiantes que pertenecen al programa de integración, ya sea en sala de recursos de acuerdo a las necesidades específicas que el estudiantes que tenga, tanto en ámbitos curriculares como emocionales. También realizó la labor de adaptar pruebas, intentando que esas pruebas sean mucho más “amenas”, pero sólo para los estudiantes que pertenecen al programa de integración. Solo el trabajo en sala es para todos los estudiantes, lo que es fuera de ella es sólo para aquellos del programa de integración.

Además realizó talleres extraprogramáticos que son principalmente de lo que requiere el colegio, que vendría siendo Lenguaje y Matemática, principalmente son para estudiantes del PIE pero si uno ve necesidades en otros estudiantes puede invitarlo a participar, ahí ya va en el estudiante si quiere asistir. Solo son esas dos asignaturas, porque son a las cuales como educadora entró a sala, no entró a otras asignaturas.

¿Cuáles son las principales barreras que identifica en el sistema educativo formal chileno?

Yo creo que hay varias barreras, partiendo de que las evaluaciones estandarizadas no van de acuerdo a las características diversas de los estudiantes, por ejemplo si el estudiante es más auditivo debería rendir una evaluación de acuerdo a esa característica y no tener que estar obligado a escribir, o quizás no es bueno escribiendo pero si lo hablando. Este tipo de evaluación que sólo evalúa de una forma termina por beneficiar a algunos y perjudicar a otros.

Otra barrera es no poder elegir a qué colegio asistir, debido a su valor económico, los estudiantes pueden quedar en cualquier colegio sin ver sus preferencias siendo que la educación es tan distinta entre comunas.

Anexo 2: Entrevista a Jorge

Datos personales

Nombre: Jorge Andrés Quintanilla Miranda

Edad: 40 años

Profesión: Profesor de Filosofía

Lugar de trabajo: Liceo 7 De Ñuñoa, José Toribio Medina.

Años Ejerciendo en el establecimiento: 6 Años.

Primera parte de la entrevista

¿Qué entiende por integración?

De la manera más general me parece que, un concepto que me ayuda a pensar la integración es la construcción en bloques como si fuese un juego de legos, la integración posible entre partes inconexas o partes independientes cada una entre sí y que bajo un criterio azaroso uno busca juntar, y por supuesto que como piezas de lego puede quedar súper bien acoplado o mal acoplado, puede haber solo un punto en común, dos puntos en común o seis puntos en común. Entonces integración para mí es juntar partes disímiles, que bajo una sola condición se les permite encontrarse.

Y si no existiera la palabra inclusión, la palabra integración la usaría para todo pero ahora que apareció la palabra inclusión, la inclusión supone –para mí- que una persona tiene la responsabilidad de permitir el ingreso de otra, que al parecer no tuviese todo el derecho o vinculación necesaria para permanecer a ese grupo. Si bien para mí la inclusión podría ser relacionada con integración, la inclusión supone la responsabilidad del receptor.

¿Podría explicar un poco más eso de la idea del “receptor”?

La inclusión supone para mí la responsabilidad de quien recibe a quien es incluido, quien es incluido al parecer siempre viene de visita, en integración al parecer no se vería una responsabilidad en la suma o en la reunión, pero en inclusión si, está definido que hay alguien responsable.

¿Considera que hay una diferencia fundamental entre ambos términos?

Me quedo preguntado si es válida la diferencia que dije, como que me dan ganas de ver el diccionario, pero para mí inclusión determina responsabilidades e integración no, la responsabilidad es mutua, pero no sé debe de ser un sesgo mío. En la integración yo siento que ambos personajes son igual de responsables en que la cuestión funcione. El que está siendo integrado y el que integra, la parte A y la parte

B, pero debe ser porque estoy más acostumbrado a usar integración que inclusión. En mi vida llegó esta palabra (inclusión) como hace unos 3-4 años.

En inclusión está claramente definido que hay un receptor y el receptor debe asumir la responsabilidad de crear todas las condiciones para que el sujeto incluido se sienta cómodo y velar por su bienestar, Supongo que la inclusión supone que se tiene un objetivo y para lograr el objetivo quien recibe debe crear las condiciones.

¿Qué entiende por inclusión escolar?

La inclusión escolar son todos los esfuerzos institucionales que una unidad educativa tiene que hacer para que estudiantes con una necesidad educativa puedan realizar el mismo trabajo de proponerse cumplir con los objetivos de aprendizaje en cualquiera de las asignaturas del profesor. Entonces la inclusión es en el ámbito escolar el esfuerzo profesional de quienes son responsables de que se cumplan los objetivos de aprendizaje.

¿Considera que en el liceo hay una inclusión?

Si, en algunas asignaturas existe, no sé el porcentaje pero hay asignaturas que lo logran y también según el objetivo que hay en juego, obviamente si el objetivo supone el manejo de una habilidad que supone tanto habilidades cognitivas como habilidades motoras y el alumno no las tiene y no las va a cumplir cualquier adecuación es una manera de acercar el aprendizaje pero...

La inclusión podría ser utópica, pero la integración misma ¿cómo la podríamos identificar en la escuela?

Ya de por sí que un alumno con NEE este -en el aula- ya es integración, aunque esté profundamente protegido como si estuviera viviendo en una burbuja y no lo dejáramos hacer nada, solo ocupar un espacio, está integrado y en peor de los casos eso hacemos y no sé si en el mayor o menor de los casos hay esfuerzos de algunos profesores en que el estudiante sea incluido reconociendo sus necesidades especiales y logrando actividades que el permita esforzarse igual que sus compañeros.

¿Qué entiende por “barreras educativas”?

Yo creo que es interesante cuando uno observa las barreras educativas uno puede hasta liberarse de las definiciones de “necesidades especiales educativas” ya que también el sesgo de género y el sesgo económico son barreras. Entonces el programa de inclusión educativa debiese ser desbordado por todas estas barreras y sesgos que los profesores presentan al trabajar con sus alumnos.

La barrera escolar sería cualquier impedimento que no permita al alumno tener un acceso fluido a la clase y si por ejemplo un alumno no ve la pizarra donde trabaja el profesor entonces el concepto barrera es el que más me interesa porque hay

alumnos que llegan con hambre, que llegan sin cuaderno, llegan sin los conocimientos previos, entonces como que ese concepto podría lograr que al alumno que está catalogado como “normal” lo aceptemos dentro de su particularidad como alumno con necesidades educativas especiales ya de otro tipo.

Segunda parte de la entrevista

¿Realiza o ha realizado algún trabajo colaborativo? ¿En qué consistió?

Yo en mi carrera tengo caleta de trabajos colaborativos y proyectos sin realizar, que se quedaron en la pura idea, especialmente con artes visuales, por ejemplo nosotros quisimos hacer un mural que representara la historia de la educación en Chile, hicimos las olimpiadas de filosofía donde los alumnos entraban a una competencia de ensayos y también la mejor foto que ejemplificara el contenido filosófico de esas olimpiadas, proyectos que nunca se realizan porque finalmente son mucho trabajo extra.

Existe yo creo algo y es que lamentablemente instituciones como el liceo provocan que cuando una idea es buena y se realiza todo la celebran pero fue tan costosa hacerla que no se vuelve a hacer, las buenas ideas jamás se repiten y lo que hacemos mal siempre se repite, es triste esa conclusión. Si yo hiciera las olimpiadas de filosofía me costaría tanto que al otro año no la voy a querer hacer.

¿Cuál considera que son las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo?

La ventaja principal es que estas trabajando con alguien, haces grupos, haces alianzas entonces vuelves al colectivo porque el profe siempre está demasiado solo en su sala, Además si hay trabajo de departamento tampoco es colectivo porque todos tienen su trabajo principal. Haciendo trabajo colaborativo vuelves al colectivo, como que tu mirada se amplía puedes ser más intuitivo

Dentro del trabajo de departamento con tus pares de nivel es como “muy profesional” y de alguna manera es importante y desafiante pero no alcanzas a sentir que estás en un colectivo, en un grupo.

La desventaja de un trabajo colaborativo es que uno se tiene que encontrar un “partner” bueno y es difícil, por los sesgos profesionales académicos, porque el único que te “pesca” es el profe de arte. En esta caso el liceo,-por ejemplo- las profes de lenguaje no enganchan con algunas ideas muy poéticas o intuitivas, para ellas por su manera de trabajar necesitan la rúbrica muy detallada para atreverse a un trabajo diferente. Hay poco compromiso de los docentes al trabajo colaborativo por los sesgos académicos, los sesgos epistemológicos.

¿Realiza o ha realizado algún trabajo en co-docencia? ¿En qué consistió?

He tenido practicantes con los que definimos conceptos y objetivos, con los practicantes es lo que uno más logra, como para dejar registro; descubrir trabajando con ustedes que en las actividades se puede pasar materia fue genial, porque yo eso soñaba al principio de mi carrera pero después la deformación profesional logro decirme “hay actividades que son puro perder el tiempo, son puro relleno” pero cuando llegaron ustedes fue “no, si se puede”.

Queriendo hablar de mis colegas PIE, no, nunca pescan a filosofía y más encima cuando trabajan con matemática y lenguaje son peleas de quien hace la adaptación de la prueba, quien crea las facilidades para que los alumnos lo logren, más encima hay una lucha y pugna por quién trabaja más y quien trabaja menos.

¿Y ha realizado co-docencia con profesionales que no sean del PIE?

No, ahí menos, yo creo que cuando un trabajo colaborativo me funcione y los profes enganchen voy a terminar haciendo la co-docencia pero por ahora no, ya eso es como palabras mayores.

En la evaluación docente tuve que hacer un trabajo colaborativo y escribí un observatorio de género que nosotros hicimos (en el 2017), logramos hacer un poco de co-docencia pero el observatorio de género nos salió el tiro por la culata porque el mismo grupo que hicimos se volvió autónomo y nos rechazó como profesores y empezó a crear todo un sistema de búsqueda de relatos para acusar a profesores y profesoras de abuso de poder o sesgo de género y ahí la cuestión se nos desbordó porque el observatorio de género quería solo observar y las chiquillas lo quisieron volver operativo y no solo rescatar los relatos y tratar de hacer justicia y funas, de ahí se nos desbordó, y bueno yo lo anoté en mi evaluación docente pero lo que anote no fue valorado y no me sirvió, no me dio más puntos por esa dimensión en mi evaluación docente, era tan malo el puntaje q en ese año se podía y no se consideró para el puntaje final.

¿Cuál considera que son las ventajas y desventajas de la co-docencia?

Mi práctica educativa podría ser más integral, dar una observación a elementos que nunca me fijo y que son complementarios, pasar de simplemente pasar contenido y desarrollar habilidades, podría pasar a cuestiones más complejas como permitir que los alumnos emitan juicios, permitir que creen y evalúen.

La desventaja es que necesitas un buen “partner” y es difícil porque ahí vienen de nuevo los sesgos académicos, hay una lucha por los campos académicos y los prejuicios.

Tercera parte de la entrevista

Teniendo en cuenta su rol como docente en el Liceo Toribio Medina, nos podría explicar ¿En qué consiste el Programa de Integración escolar? y ¿Cuál es su labor (PIE) en el establecimiento?

Yo sé que después de 5 años el programa dejó de ser proyecto entonces supone que en este proceso ellos consolidaron una forma de trabajar y esa forma fue perfeccionada por años y dejaron de ser un proyecto. Es un programa que por lo que yo conozco solo permite generar adecuaciones que permite a alumnos con NEE motoras o cognitivas trabajen de manera inclusiva en los ramos que los profesores pueden intervenir.

Entonces hay ramos donde hay inclusión, ramos con integración y ramos donde no se logra ni la integración o inclusión, podríamos decir que hay exclusión, yo me imagino un alumno no vidente en la asignatura de arte, donde finalmente se resuelve la evaluación en actividades de grupo donde el alumno puede opinar pero finalmente opinar en la construcción de una obra no es lo mismo que ejecutarla, no conozco ninguna vez que el profesor de arte o música busque que alguno de estos alumnos en su particularidad cree una obra.

El PIE sería un grupo de personas que logra la inclusión forzada porque se le asignan horas, provocan la integración porque hay profesores que sienten voluntariamente una responsabilidad y logran visualizar la exclusión en los profesores que están menos motivados y/o preparados

¿Cuáles son las principales barreras que identifica en el sistema educativo formal chileno?

Yo quería hablar de mi particularmente, si bien tengo problemas en mis clases al no considerar alumnos no videntes, yo me di cuenta luego de que se promulgó el “Decreto 63 de Evaluación” que no hago retroalimentación y la retroalimentación de mis evaluaciones es tan pobre que contribuye a la exclusión de los alumnos que deberían estar incluidos y que son parte del PIE, entonces mi retroalimentación es tan pobre como a veces solo señalar las respuestas correctas de una prueba, las claves correctas, pero como dice el decreto uno debería transitar al proceso de retroalimentación progresivo y constante, uno debiese incluso retroalimentar las evaluaciones formativas, en ese sentido la retroalimentación se volvió un lugar sensible a mi práctica, pues si bien puedo entregar las claves de una prueba, la evaluación formativa de clase a clase jamás la entregó como retroalimentación y menos aún generar informes de retroalimentación para que tengan acceso los apoderados y sepan el rendimiento de sus alumnos.

Volviendo a la pregunta. Si la educación es un sistema un Estado gobernado por las lógicas del mercado y que vinculan a la educación un lugar dentro de la luchas de clases tenemos que estar seguros de que el sistema educativo es para segregar quienes van a estar más alto en la lucha de clases, quienes van a estar más arriba

y obtener de alguna manera privilegios simbólicos y capitales que le permitirán superar sus situación actual, pero eso está encadenado presupuesto a una crisis existencial en donde los estudiantes ya no saben si elegir una carrera o una vida, ya no saben si elegir un sistema de sobrevivencia o una forma de trabajo. Y por supuesto que la principal barrera es que sea lo que sea que eligen lo que queda pendiente es su autoconocimiento, su propia capacidad para construir y para construirse como sujetos y por lo mismo pensarse a sí mismos como un proyecto existencial de sentido y no un proyecto de supervivencia de mercado. La principal barrera es que si los sujetos apuntan a lograr el mejor lugar dentro de la lucha de clases, las personas lo único que hacen es calcular costos y beneficios en los mismos términos en que los inversores calculan el costo de sus inversiones, la vida calculada empobrece la situación existencial de los sujetos que se están educando porque jamás se hacen cargo ni de su identidad ni entenderse ellos mismo como sujetos en constante construcción simbólica y no calculante, ahí las clases de poesía arte y música se vuelve profundamente necesarias porque hay un campo simbólico en donde la habilidad hermenéutica proyectiva esta pérdida 100%. Entonces la principal barrera seria esa que la hegemonía del pensamiento calculante se robó la predominancia de la educación como una habilidad para construir símbolos que te permitan vivir con ellos y proyectar tu vida con ellos, esa es como la que más me interesa a mí.

De ahí viene el reparto de lo sensible, de Rancière, cómo vamos a pedirle a alumnos que den cuenta de grandes rendimientos si han tenido una pésima educación en años anteriores, nunca han tenido –por ejemplo- los libros adecuados para trabajar o siquiera el equilibrio nutricional para estar parados en una clase de educación física.

Anexo 3: Entrevista a Javiera

Datos personales

Nombre: Javiera Baeza Rabanal.

Edad: 35 años.

Profesión: Profesora de Educación Diferencial.

Lugar de Trabajo: José Toribio Medina.

Años ejerciendo en el establecimiento: 5 años.

Primera parte entrevista

¿Qué entiende por integración?

La integración parte con la llegada de los estudiantes en situación de discapacidad a los contextos de aula regular, inicia con compartir espacio y no ser considerados como un estudiante en igualdad de condiciones que el resto. Entonces, para mi, la integración es el enfoque que está en el medio entre la exclusión y la inclusión. Entonces con la integración tenemos estudiantes en situación de discapacidad o con lo que hoy día se llama necesidades educativas especiales en escuelas regulares, pero siguen siendo estudiantes como decirlo “distintos al resto”, no siempre se mira con el enfoque de derecho.

¿Qué entiende por inclusión?

Pensando en contextos educativos, inclusión está pensada como una educación para todos, respetando sus características individuales, sus necesidades individuales y brindándoles experiencias de aprendizajes en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, entonces la inclusión escolar es una educación para todos independiente de tus características.

¿Considera ud que existe una diferencia fundamental entre ambos términos?

¿Cuál sería?

La diferencia está en la imagen que se tiene de todos, para mi la integración tiene que ver con hacer separación, estamos todos en el mismo espacio pero no somos considerados todos iguales, como si hubiesen “estudiantes de segunda clase” por decirlo de alguna manera, están aquí, comparten los espacios, pero no son considerados iguales, ahí está la clave fundamente, no tiene que ver con “ellos” sino que es el contexto el que no los considera iguales. Por el contexto me refiero a la institución de la escuela y a la gente que participa de ella, y eso no va sólo desde los

funcionarios, sino también desde los propios estudiantes, falta todavía que en los propios pares consideren al otro como un legítimo otro, igual a ellos, con características distintas pero iguales.

¿Qué entiende por inclusión escolar?

Me parece que la definición de “inclusión” en términos macro se aplica a esta pregunta igual, considerar a todos iguales, distintos, con características individuales, pero todos iguales, en igualdad de derechos, en igualdad de oportunidades. Entonces en los contextos de escuela aplica lo mismo, por ejemplo si yo estoy en una situación de discapacidad o tengo una necesidad educativa, independiente a eso, soy igual a un estudiante que no la tenga, tengo el mismo derecho a participar de las experiencias de aprendizaje, tengo derecho a que se respeten las características, que se me brinden las mismas oportunidades y las mismas exigencias. Pensando en que yo también tengo derecho a participar de la educación.

¿Qué entiende por “barreras educativas”?

Cómo surge el concepto de “barreras” tiene que ver con el contexto, nunca el estudiante es la barrera sino que la barrera está en el contexto, porque puede ser que en este contexto yo encuentre una barrera o una limitante pero en otro no, por lo tanto la barrera es contextual, entendiéndolo desde esa base.

Segunda parte entrevista

¿Realiza o ha realizado trabajo colaborativo con otras/os docentes? ¿En qué consiste/ío?

Si, desde mi rol, cuando ejercía como profesora diferencial, el trabajo colaborativo que realizaba estaba vinculado a todos aquellos que trabajaban con mis estudiantes, ya sean profesores de asignaturas, profesionales no docentes y asistentes de la educación porque te puedes encontrar con un paradocente con el que necesites trabajar colaborativamente porque las barreras no sólo están dentro del aula, sino que entendiendo que la escuela es un contexto de aprendizaje en sí mismo, puedes encontrar barreras en el patio, en la convivencia diaria, en cómo se regulan conductualmente los estudiantes, entonces el trabajo colaborativo implica la vinculación de todos aquellos que de alguna forma participan con tu estudiante. Ahí están las tomas de acuerdo conjunta, ahora eso es difícil porque requiere entender que todos tenemos un rol educativo independiente de la función que cumplamos, y que esto no es sólo responsabilidad de un área, uno podría decir el área del “profe de diferencial”, sino que es responsabilidad de todos los participamos en la escuela, incluyendo al estudiante, incluyendo a su familia, entonces incluso el trabajo colaborativo se debe dar con la familia.

¿Cuáles considera que son las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo?

Yo creo que la desventaja está en el concepto en sí mismo, creo que debería ser un trabajo cooperativo porque el nivel de implicación es distinto, la colaboración puede a mí me hago mi parte, aquí está mi parte y me resto, la cooperación implica una interdependencia, depende de tu trabajo, dependemos, construyámoslo juntos cooperativamente, colaborativamente yo puedo hacer mi parte y la pega está lista, pero la cooperación demanda una implicación más directa.

En el caso de las ventajas, en términos educativos la educación es integral, se participan distintas dimensiones, no sólo lo curricular, sino también lo afectivo, lo social, el desarrollo personal de los estudiantes, entonces las escuelas están constituidas por distintos profesionales, viéndolo desde el área profesional, que pueden aportar desde lo académico, desde lo afectivo y desde lo social, entonces es vital en el trabajo colaborativo abordar todas las dimensiones de un estudiante, que no es sólo lo académico.

¿Realiza o ha realizado co-docencia? ¿En qué consiste/lo?

Actualmente no, yo estoy sólo en funciones de coordinación. (Entrevistadora: pero, ha realizado co-docencia anteriormente) Claro, entendiendo que la co-docencia tiene también distintas formas, son acuerdos que uno establece previamente con el docente de asignatura, en mi caso como yo soy profesora de diferencial con el docente de asignatura, y en la planificación de la clase o en la toma de acuerdos, uno dice "ok este va a ser mi rol", ahora lo complejo en la práctica es que no siempre se toman esos acuerdos de distribución de tareas dentro de la sala de clase a priori, existen distintas formas de co-docencia, que pueden ser ambos profesores en distintos momentos de la clase o puede ser que uno dicte la clase en términos de contenido y el otro monitoree al grupo, o si la clase está diseñada en trabajo en grupos, nos dividimos como profesores y uno se va con un grupo, y el otro se va con otro grupo, entonces hay distintas formas.

Pero en el ideal, la co-docencia debe ser un acuerdo previo, evaluado después al final de la clase, así como evaluamos la clase también deberíamos evaluar nuestro desempeño como docente.

¿Qué ventajas y desventajas conlleva la co-docencia?

Es difícil en la práctica porque se cuenta con poco tiempo para planificar las clases y en el nivel de enseñanza media no se planifica clase a clase, se hace una planificación por unidad, entonces planificar la co-docencia es más difícil, porque todavía no está ni siquiera determinado lo que vamos a ver en la clase.

En cuanto a ventajas, es aprovechar que tienes dos docentes en el aula, aportando en distintas dimensiones, porque yo no soy profesor de asignatura, pero poder planificar la clase juntos me permite como profe de diferencial saber lo que se va a trabajar y estudiar, entonces también me permite llegar en mejores condiciones, tener los acuerdos preestablecidos hace que los estudiantes vean en el aula a dos profesores a los cuales solicitar, colaboración aclarando dudas, facilitando la experiencia de aprendizaje, entiendo que los docentes ya sea de asignatura o de diferencial somos mediadores del conocimiento y el protagonismo lo tienen los estudiantes, entonces si tienes dos profes en el aula eso va enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Como docente ¿Qué estrategia considera necesaria emplear una educación inclusiva?

Para lograr la educación inclusiva, debo conocer el paradigma inclusivo, que es, porque también nos pasa en este contexto que hay muchos que sienten que porque los estudiantes están aquí, porque ya se legalizó el ingreso a los colegios sin segregación, ya estamos siendo inclusivos, pero la inclusión va más allá de eso, implica la equidad. Entender que un estudiante requiere que se responda a sus necesidad, puede que yo no requiera lo mismo que el otro, pero si tu me das lo que yo requiero ya estamos hablando de un tema inclusivo, entonces eso implica que los profesores conozcan al curso y conozcan las características de los estudiantes, porque sólo de esa forma van a poder brindar una educación en equidad y si es en equidad va a ser de calidad.

Entonces el contexto inclusivo no demanda igualdad, ósea la demanda en función del respeto como sujetos de derecho, pero demanda equidad eso quiere decir que la educación me va a brindar aquello que yo necesito, y yo creo que la clave es que quienes participar de la experiencia de aprendizaje reconozcan que hay una diversidad en el aula y que esa diversidad demanda cosas que son en algunos casos particulares.

La disposición al trabajo colaborativo, y para que haya una disposición al trabajo cooperativo, me retracto, como docente debo demostrar paridad, entonces yo reconozco que el otro me va aportar, parto de una relación de respeto, de respeto y considero que tu eres un profesional o un funcionario que va a contribuir a mi práctica, así se demuestra que ambos profesionales se van aportar, que no haya competencia entre quienes trabajan, porque en el fondo yo reconozco que no soy docente de asignatura, tú reconoces que no eres docente especialista, entonces nos aportamos mutuamente, entonces para que de verdad haya una educación inclusiva en las escuelas debe haber menos ego y más paridad, yo reconozco que tu eres un profesional y una persona competente para lo que haces y juntos vamos a construir algo mucho mejor de lo que podrías construir sólo.

Tercera parte de la entrevista

Teniendo en cuenta su rol como docente en el Liceo Toribio Medina, nos podría explicar ¿En qué consiste el Programa de Integración escolar? y ¿Cuál es su labor (PIE) en el establecimiento?

Los PIE fueron la primera respuesta educativa a la llegada de estudiantes con necesidades educativas a las escuelas regulares, en muchos contextos ya estaban ahí, pero después empiezan a llegar estudiantes con mayores desafíos asociados a alguna situación de discapacidad, entonces lo que hace el programa de integración es traer a los profesionales de la escuela especial y los instala en las escuelas regulares para apoyar el proceso de aprendizaje de estos chicos. También hemos vivido una transición nosotros como programa de integración partiendo del trabajo solo con estudiantes en situación de discapacidad en un trabajo individual, a estar dentro del aula haciendo co-docencia con los docentes de asignatura y entendiendo que las necesidades educativas se pueden presentar en otros estudiantes que no estén en situación de discapacidad.

Entonces, yo creo que el rol hoy en día de los PIE son dos aristas, la primera tiene que ver con un financiamiento, el PIE administra la subvención especial que llega con los estudiantes que son subidos a una plataforma del ministerio que uno da cuenta que tienen cierto diagnóstico con el que trabaja el PIE, entonces por esos estudiantes llega una subvención y esa subvención es invertida en el recurso humano, y recurso material para responder a las necesidad, siendo un complemento al colegio en términos económico.

El PIE también tiene un rol de asesoría, porque tiene muchos otros profesionales que están asesorando a los profesores de asignatura en un trabajo con los estudiantes, en determinar cuáles son sus necesidades y aportar con estrategias de trabajo, y también trabajar directamente con los estudiantes proporcionándoles estrategias que les permitan ir a la par con el resto de sus compañeros.

Yo creo que en algún momento los PIE van a desaparecer, en términos de que los profesionales del PIE van a ser considerados profesionales del colegio. Cuando se inician los PIE en los colegios entran como un anexo y como se está moviendo la sociedad cada vez más, se ven los aportes, hoy en día los PIE son parte del colegio pero yo creo que en algún momento se van a quedar sólo en lo administrativo, y ya no vamos hablar de programas de integración, sino que sólo de financiamiento de subvención especial que financia a estos profesionales y a los materiales requeridos pero ya como parte del colegio.

A los profesores y funcionarios se les paga en función de la subvención, la subvención regular, la subvención preferencial, la subvención especial, entonces nos vamos a quedar sólo en lo administrativo y los PIE ya no van a existir como PIE,

sino que van a ser parte de las escuelas porque las escuelas van a ser inclusivas y al ser inclusivas cuentan con diversos profesionales para atender a las distintas necesidades que puedan presentar sus estudiantes.

Hay escuelas que no tienen PIE y tienen programas de inclusión que les llaman, porque si nos queremos mover a un enfoque inclusivo es inconsecuente que tengamos un programa de integración, como programa deberíamos desaparecer, como organismo interno dentro de esta organización más macro deberíamos desaparecer, porque los profes diferenciales somos parte del cuerpo docente, y los profesionales no docentes como psicólogos, terapeutas y fonoaudiólogos, son parte de los profesionales no docentes con los que cuenta el colegio, entonces deberíamos ser parte y no estar organizados en una microorganización interna, deberíamos estar limitados estructuralmente por la institución.

¿Cuáles son las principales barreras que identifica en el sistema educativo formal chileno?

Múltiples barreras, partiendo porque los docentes de asignatura no son formados en diversidad en el pregrado, yo creo que hoy en día algunas universidades están teniendo primeros acercamiento, pero los profesores salen a los contextos educativos diciendo yo no tengo las herramientas para trabajar en este contexto.

Otra de las barreras es que la sociedad cambia muy rápido y la escuela cambia muy lento, osea tenemos muchas leyes sobre inclusión sobre derecho, pero las escuelas estamos recién dialogando con ellas.

Otra de las barreras que veo, tiene que ver con el reconocimiento de que la educación es un derecho y no lo puedo vulnerar, entonces la transición de como entender a los estudiantes como sujetos de derecho, yo creo que todavía como escuelas estamos transitando en eso, lo entendemos desde el discurso pero en la práctica todavía “te quiero sacar de la sala por desordenado” por tanto vulnero tu derecho, y como sujeto de derecho en la educación yo debo brindar una educación pertinente a tus características, no una estandarización a un grupo curso, entonces generalmente diseñamos la clase pensando como en una “media” cuando los estudiantes son diversos, como docente debemos presentar diversos recursos que generen claridad en relación al objetivo que quiero que aprendan, y ese objetivo yo lo acercó a los estudiantes a través de una experiencia de aprendizaje diversa.

Y sin duda que pensando en la diversidad y en la inclusión, las pruebas estandarizadas se alejan de eso, porque no miden esa diversidad, entonces finalmente en las escuelas es super difícil moverse en el paradigma inclusivo si eres medido por una prueba estandarizada, porque esa prueba estandarizada mide sólo ciertos aspectos. Por ejemplo, con la PSU muchos de los chicos que la rinden...

algunos no la rinden, de los que la rinden no todos entran a estudiar, entonces cuando cambie la PSU va a cambiar el sistema educativo, porque las escuelas funcionan en relación a las pruebas estandarizadas, lo queramos o no, siempre están ahí, siempre está la presión, dependiendo de quién esté de turno en el Ministerio de Educación.

Efectivamente las pruebas estandarizadas son una presión para las escuelas, porque las escuelas siempre quieren brindar una educación de calidad, y en Chile la educación de “calidad” está basada en el rendimiento de pruebas estandarizadas, si tienes buenos resultados en las pruebas estandarizadas como que de alguna manera es considerado que tu tienes una educación de “calidad”. Pero cuando miramos lo que realmente implica la educación de calidad, las pruebas estandarizadas no te lo permiten porque como escuela tenemos que lograr que la mayoría de los estudiantes rindan la prueba estandarizada con buenos resultados, entonces no se respeta el criterio de “equidad” y las pruebas estandarizadas no son para nada equitativas.

Las pruebas estandarizadas no miden la calidad del aprendizaje, no miden la calidad de la metodología de enseñanza, no miden la calidad de las experiencias de aprendizajes brindadas, no miden, miden sólo contenido.

Anexo 4: Protocolo Prácticas Colaborativas Umce



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA, EDUCACIÓN BÁSICA,
EDUCACIÓN DIFERENCIAL.

PROTOCOLO DE PRÁCTICAS DOCENTES COLABORATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL: AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN.

El equipo de prácticas colaborativas perteneciente a las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Diferencial de la Facultad de Filosofía y Educación, reconocen el Área de Formación Profesional Aplicada como un pilar fundamental y transversal de la formación docente, a partir del cual se desarrollan las competencias en coherencia con el Perfil de Egreso declarado por cada carrera.

La práctica profesional colaborativa final se enmarca en el paradigma de la atención a la diversidad bajo un enfoque inclusivo, que surge de demandas a nivel nacional e internacional, impulsando cambios culturales que ponen en el centro la materialización de los derechos humanos en respuesta a las necesidades diversas que presentan las personas a partir de sus características personales, sociales, culturales entre otras, en este caso, a nivel educativo.

El MINEDUC, impulsa estos cambios a través de diversas normativas a partir del año 1990 aproximadamente (decreto 490). Actualmente la puesta en marcha del decreto N° 83, propone el trabajo en co-docencia entre educadores diferenciales y de educación regular con el fin de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje diversas que se manifiestan en el aula.

Dado este contexto, se requiere replantear los roles y funciones que deben cumplir los docentes para la atención a la diversidad en la sala de clases en la educación regular e incorporar los desafíos que esto conlleva en la FID.

Es así, que desde la Facultad de Filosofía y Educación se propone la realización de prácticas profesionales colaborativas en co-docencia entre practicantes de Educación Básica, Educación Parvularia y Educación Diferencial en la modalidad de duplas, formando equipos de trabajo.

Esto contribuirá al desarrollo de capacidades profesionales para enfrentar el desafío de favorecer el aprendizaje de todas y todos los estudiantes dentro de aula, en el marco de las políticas públicas del Ministerio de Educación.

Para ello se propone, evaluar en conjunto las competencias asociadas al trabajo colaborativo por las profesoras tutoras UMCE y profesores guías, a partir de instrumentos diseñados y consensuados para este cometido. Con respecto a las competencias específicas del Perfil de Egreso de cada carrera serán evaluadas con los instrumentos propios de ella.

Es así que, tanto la institución escolar como los profesores guías que acompañan este proceso, tienen un rol fundamental en la co-formación de los futuros docentes, como también los docentes tutores UMCE, quienes son los responsables finales del proceso formativo de los/las practicantes.

En el contexto del proyecto “PRÁCTICAS DOCENTES COLABORATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL: AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA”, impulsado desde la Facultad de Filosofía y Educación se considera relevante para el funcionamiento del proceso de práctica, determinar las condiciones deseables del centro de práctica, establecer las etapas e instrumentos de evaluación como también definir y clarificar las funciones que son parte del rol del estudiantes en práctica, de su profesor guía y profesor tutor (UMCE).

1. Condiciones deseables del centro de práctica para el desarrollo de prácticas colaborativas

Los criterios de selección para los centros de prácticas donde se desarrollen las prácticas colaborativas son:

Centros educativas con programa de integración escolar y trabajo colaborativo y co-docencia con una experiencia de a lo menos 2 años .

Centros donde se realicen prácticas de educación diferencial y exista la disposición a integrar en co-docencia practicantes de otras carreras.

Centros educativos con convenios de prácticas, establecidos formalmente por la UMCE.

Centros con proyecto educativo institucional que contemple la atención a la diversidad y con una política de implementación del Decreto 170 y 83).

Centros con una cultura, una política y prácticas inclusivas (index)

2 -Etapas e instrumentos de evaluación.

Etapa	Tiempos y horas	Instrumento de verificación
<p>Evaluación inicial, incluye la recogida de información del centro de práctica y del curso donde se enfocará el trabajo colaborativo y de co-docencia.</p> <p>Los aspectos a evaluar son el clima de aula, los estilos cognitivos o de aprendizaje, las competencias de los y las estudiantes.</p> <p>A partir de esto se determina un problema y se diseña un plan de trabajo para resolverlo. Entrega de informe de evaluación inicial y avance de la propuesta. (3 semanas)</p> <p>Esta etapa es de observación participante, cabe señalar que en el caso de Educación Parvularia la intervención comienza desde el día 1, debido a que el enfoque de evaluación que tienen en la formación.</p>	<p>Dos a tres primeras semana de práctica</p>	<p>Pauta de evaluación inicial</p> <p>Registros de incidentes críticos y bitácoras.</p>
<p>Diseño del plan de trabajo</p> <p>Este contempla una Propuesta Pedagógica de Unidad Didáctica, el trabajo con familia y comunidad, de acuerdo problemática y las necesidades detectadas.</p>	<p>Fines del primer mes y dos primeras semanas del segundo</p>	<p>Formato del Plan de Trabajo levantamiento común de la propuesta pedagógica.</p> <p>Pauta de evaluación de la propuesta común.</p>

Implementación de la propuesta	Desde la tercera semana hasta una semana antes de término de semestre escolar	Formato de Planificación Diversificada. Pautas de observación de experiencias de aprendizaje. Bitácoras reflexivas Registros de monitoreo y seguimiento.
Evaluación Final de plan o propuesta didáctica, reflexión pedagógica y todo proceso de práctica	Último mes de práctica	Pauta de evaluación de trabajo colaborativo y co-docencia. Pauta de evaluación común del proceso de práctica. Exposición oral de aspectos relevantes del proceso de práctica en jornada de cierre,

Aspectos generales

- a. Para el desarrollo de esta práctica las y los estudiantes deberán ceñirse a los reglamentos que utilice cada carrera, con la carga horaria asignada. Esta carga tiene que tener un mínimo de 10 horas pedagógicas semanales de trabajo colaborativo para ambas carreras, esto contemplaría: 2 horas de planificación conjunta, 2 horas de reuniones con el equipo de aula y 8 horas de co-docencia, 1 hora trabajo con familia y comunidad.
- b. Las horas de co-docencia serán acordadas en conjunto y de acuerdo a las horas contempladas en las asignaturas que se trabajará.
- c. Con el fin de facilitar este aprendizaje se ha propuesto asignar tiempos específicos en los centros de práctica y en la universidad para realizar reuniones de a lo menos 2 horas semanales
- d. Con el fin de monitorear el proceso se ha propuesto asignar tiempos específicos en los centros de práctica y/o universidad para realizar reuniones de acompañamiento técnico cada 15 días.

Rol del practicante

Centros de Práctica.

- ❖ Tiempos de planificación, organización y coordinación dentro de la carga horaria de cada practicante para:

- Levantar evaluación inicial en forma conjunta, del centro de práctica, del curso y la familia, definiendo una problemática que obstaculice el aprendizaje.
 - Diseñar en forma conjunta una propuesta que responda a la problemática, la que puede ser presentada como una unidad didáctica o plan de trabajo, ajustada a las necesidades de todos los niños y niñas considerando el marco curricular vigente. Incorporando el trabajo con familia y comunidad. Este puede estar orientado a talleres de formación, sensibilización o reuniones de información.
 - Planificar experiencia de aprendizaje que recojan los principios de DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) y la EAM (Experiencia de Aprendizaje Mediado).
 - Coordinar funciones en la realización de las experiencias de aprendizaje y distribuir tareas.
 - Monitorear el proceso de aprendizaje y las estrategias diversificadas utilizadas para el logro de los objetivos con el propósito de realizar los ajustes pertinentes.
 - Diseñar instrumentos de evaluación, guías y material diversificado que se ajuste a las necesidades identificadas.
 - Evaluar en forma conjunta y permanente los avances y logros de aprendizaje de sus estudiantes, incorporando los procedimientos definidos para ello.
 - Generar espacios de reflexión conjunta sistematizados en un informe escrito que considera las tres fases, levantamiento de necesidad o evaluación inicial, aplicación y la evaluación final.
- ❖ Para reunión de coordinación y retroalimentación de profesoras guía.
- Evaluar el proceso de co-docencia con sus profesores guías.

En la Universidad

- Participar en talleres de inducción y formativos en las temáticas atinentes al proyecto de prácticas colaborativas.
- Reflexionar sobre su práctica de co-docencia a partir de la retroalimentación con sus profesores tutores de las disciplinas involucradas.
- Presentar oralmente la experiencia de su práctica relevando los aspectos relevantes abordados.

Rol del Profesor Guía:

- a. Colaborar durante el proceso de práctica, orientando, guiando y acompañando el quehacer pedagógico de los practicantes, en un clima de confianza, valoración y respeto mutuo.
- b. Facilitar la participación e integración en la unidad educativa de los practicantes, proporcionando orientación e información respecto a las normas y estilos de convivencia que son propios de la institución.
- c. Proporcionar la información requerida a los practicantes, para llevar a cabo las tareas propias de su rol profesional y requeridas por la institución formadora.
- d. Brindar apoyo y orientación a los/as practicantes de manera colaborativa en las diferentes etapas del proceso de práctica.
- e. Monitorear proceso formativo desde acciones relacionadas con el trabajo con familia y comunidad.
- f. Acompañar de manera presencial la realización de las experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta que los estudiantes en práctica se encuentran en un proceso formativo y de colaboración en la tarea docente.
- g. Mantener una comunicación y coordinación permanente con los/as tutores UMCE, facilitando el desarrollo de la práctica.
- h. Colaborar en los procesos evaluativos del trabajo colaborativo y co-docencia otorgando retroalimentación permanente sobre el desempeño de los practicantes y proponiendo acciones para optimizar el proceso de práctica desarrollando las competencias profesionales.

Rol del profesor tutor (docentes UMCE):

En el Centro práctica

- a. Presentar el proceso de práctica, dando a conocer el programa de trabajo, el protocolo de funcionamiento y la calendarización en dupla.
- b. Mantener contacto con las instituciones y los docentes guías, coordinando las acciones necesarias que faciliten el aprendizaje de los practicantes y permitan el buen funcionamiento de la práctica.
- c. Establecer de mutuo acuerdo espacios de reunión con los profesores de aula y equipo profesional de manera de evaluar y fortalecer el proceso.
- d. Monitorear el proceso en terreno, observando clases, alguna actividad con la comunidad o la familia, en lo posible en dupla,
- e. Acompañar y orientar de manera sistemática el proceso de aprendizaje durante la práctica generando espacios de reflexión pedagógica, en un clima de respeto y empatía, lo que se realizará en duplas idealmente cada 15 días.

En la universidad

- f. Presentar el proceso de práctica, dando a conocer el programa de trabajo, el protocolo de funcionamiento y la calendarización a los practicantes.
- g. Realizar talleres de inducción y formativos.
- h. Retroalimentar en dupla el quehacer pedagógico del trabajo colaborativo y de co-docencia y del área de formación propia de su carrera. (es importante que los

tutores se junten primero a intercambiar sus apreciaciones sobre la experiencia de aprendizaje).

- i. Favorecer el desarrollo de un ejercicio profesional reflexivo, considerando aspectos comunicativos y afectivos entre los estudiantes practicantes con el fin de optimizar las prácticas pedagógicas en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje.
- j. Compartir los resultados de la evaluación a los practicantes, en los tiempos acordados.
- k. Realizar un acompañamiento socio-afectivo desde el rol docente.

Anexo 5: Operacionalización de la investigación

Objetivo General	-Analizar los dispositivos de inclusión/exclusión al interior de las prácticas de Integración Escolar en el contexto educativo del Liceo 7 de ñuñoa					
Objetivos	Conceptos	Dimensiones	Sub-dimensiones			
Genealogía de los archivos de las reformas educativas de integración al interior de la educación formal.	Descentralización de la educación	Lógicas del mercado	Estandarización			
		Aumento de desigualdad entre colegios	Competencia entre establecimientos			
	Modernización del sistema educativo	Leyes y reformas	PIE			
			Educación como derecho			
Distinguir los dispositivos de Inclusión/exclusión escolar	Dispositivo de gestión/presión	Calidad	Pruebas estandarizadas			
			Evaluación docente			
	Marcos de reconocimiento	Saturación	Material	Temporal	Recursos	
				Ontológica	Profesor/a de especialidad	Docente de PIE
			Estudiante		Estudiante PIE	
			Epistemológica		Asignaturas "trascendentes"	Asignaturas "intrascendentes"

			Otra/Externa	Proyección laboral del estudiantado
		Modos de relación entre sujetos	Reconocimiento diferenciado	
			Segregación	
	Normalización	Barreras		
		Límites		
	Colaboratividad	El límite como posibilidad		
Reconocimiento del otro				
Pedagogía de la alteridad	Otredad			

Analizar la organización y aplicación del programa de Integración Escolar