

<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1219>

Artículos científicos

Traducciones de las educadoras diferenciales en torno a las políticas de inclusión escolar en el mercado educativo chileno

Translations of Special Education Teachers Around School Inclusion Policies in the Chilean Educational Market

Traduções de educadores diferenciais sobre as políticas de inclusão escolar no mercado educacional chileno

Fabián Andrés Inostroza Inostroza

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile

fainostroza@ucsc.cl

<http://orcid.org/0000-0003-1530-2266>

Resumen

Desde la dictadura cívico-militar, el sistema escolar chileno ha sido regulado como un mercado educativo, modelo que ha aumentado la exclusión del estudiantado, aspecto que en los últimos años se ha intentado revertir por medio de políticas de inclusión, implementadas principalmente por las educadoras diferenciales en las escuelas. El objetivo de esta investigación es conocer las traducciones que las educadoras diferenciales producen respecto de estas legislaciones. Entre los hallazgos, se detecta una valoración ambivalente de la política, ya que, si bien destacan el aumento de los recursos dirigidos a la educación especial, critican el hecho de que la inclusión se regule a través de subsidios. En segundo lugar, manifiestan que las legislaciones de inclusión refuerzan una mirada clínica hacia la diversidad del alumnado. Y, por último, las docentes detectan que estas leyes generan prácticas de exclusión de alumnos de acuerdo con el rendimiento académico de estos en pruebas estandarizadas.

Palabras claves: educadoras diferenciales, inclusión educativa, mercado escolar, políticas educativas, sistema educativo chileno.

Abstract

Since the civic-military dictatorship, the Chilean school system has been regulated as an educational market, which has increased the exclusion of the student body, an aspect that recently has been tried to reverse through inclusion policies, implemented mainly by special education teachers. The objective of this research is to know the translations that differential educators produce regarding these policies. Among the findings, an ambivalent assessment of the policy is detected, since although they highlight the increase in resources directed to Special Education, they criticize the fact that inclusion is regulated through subsidies, secondly, they state that the Inclusion laws reinforce a clinical look at the diversity of the students and, finally, the teachers detect that these laws generate practices of exclusion of students according to their academic performance in standardized tests.

Keywords: special education teachers, educational inclusion, school market, educational policies, Chilean educational system.

Resumo

Desde a ditadura cívico-militar, o sistema escolar chileno foi regulamentado como mercado educacional, modelo que aumentou a exclusão dos alunos, aspecto que nos últimos anos se tentou reverter por meio de políticas de inclusão, implementadas principalmente pelos educadores. nas escolas. O objetivo desta pesquisa é conhecer as traduções que os educadores diferenciais produzem a respeito dessas legislações. Entre os achados, detecta-se uma avaliação ambivalente da política, pois embora destaquem o aumento dos recursos direcionados à educação especial, criticam o fato de a inclusão ser regulada por meio de subsídios. Em segundo lugar, afirmam que a legislação de inclusão reforça uma visão clínica da diversidade estudantil. E, por fim, os professores detectam que essas leis geram práticas de exclusão de alunos de acordo com seu desempenho acadêmico em provas padronizadas.

Palavras-chave: educadores diferenciais, inclusão educacional, mercado escolar, políticas educacionais, sistema educacional chileno.

Fecha Recepción: Diciembre 2021

Fecha Aceptación: Junio 2022

Antecedentes

El actual sistema educativo chileno ha sido el resultado de una de las reformas estructurales más importantes de su historia, la que emergió en la década de los 80 del siglo pasado en el marco de la dictadura cívico-militar (1973-1990). Bajo los principios emanados de la escuela de economía de Chicago y su principal ideólogo, Milton Friedman, se desarrolló un proceso de “municipalización” que consistió en un traspaso de la administración de la educación escolar (la que en otrora era pública y gratuita) desde el Estado hacia un conjunto de sostenedores de índole pública (corporaciones y administraciones de educación municipal) y agentes privados, estos últimos se constituían en colaboradores en la provisión de este bien social (Bellei y Muñoz, 2021; Falabella, 2020).

Entre los principales cambios que introdujo la reforma, o el “gran experimento” de acuerdo con Bellei (2015), se encuentran: el traspaso de la administración educativa desde el Estado central hacia distintas entidades (con y sin fines de lucro), financiamiento de la educación a través de subvenciones o *vouchers* por matrícula (asistencia diaria de los educandos), libre elección parental de los centros escolares e incentivos a los privados para emprender como proveedores de la educación. El supuesto principal de estas medidas fue que la calidad de todo el sistema iba a mejorar debido a que, por una parte, las escuelas con mayor rendimiento atraerían más estudiantes y, por otra parte, los padres y apoderados, operando bajo una racionalidad económica, escogerían “la mejor escuela” teniendo en cuenta principalmente, la excelencia académica de esta (Parcerisa y Falabella, 2017; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Posteriormente, con el advenimiento de los gobiernos democráticos, se implementó un conjunto de políticas que, en una primera etapa, buscaron aumentar el acceso a la educación primaria y secundaria por parte de los educandos y corregir, hasta cierto punto, la inequidad y desigualdad presente en el sistema educativo chileno, legislaciones con una lógica compensatoria similar a la de las políticas educativas prioritarias implementadas en Europa entre las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado (Armijo, 2020). Entre las legislaciones más emblemáticas de este periodo se encuentran: plan de las 900 Escuelas (P-900), programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación (MECE) (educación básica, media y rural), Escuelas Críticas, Liceos Prioritarios, programa Enlaces, entre otras. Más adelante, a inicios del siglo XXI, las políticas cambiaron de rumbo: incorporaron mecanismos de apoyo y de presión a los establecimientos y actores educativos

e introdujeron el *accountability* o rendición de cuentas, mediante el cual el Estado proporciona recursos económicos vía subvenciones especiales, aumentando los montos del *voucher* regular de acuerdo con el nivel de vulnerabilidad socioeconómica o las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes (Falabella, 2015; Inostroza, 2020; Parcerisa y Falabella, 2017). Ejemplos de este tipo de políticas son la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), el Decreto 170 de Educación Especial, la Ley de Inclusión Escolar (LIE) y el Decreto 83 de Educación Especial, Decreto 67, entre otras.

En relación con las políticas educativas que tratan como temática principal la inclusión escolar, estas emergen en el marco de un sistema educativo configurado como un mercado. Una de las principales temáticas en las que se centraron estas legislaciones es la *integración educativa*, comprendida como la incorporación de estudiantes considerados fuera de la “norma” pretendida por el currículo a las escuelas regulares por medio de un dispositivo clínico y terapéutico denominado *Programas de Integración Escolar* (PIE). Estos programas inauguraban el acceso a la educación regular de los educandos conceptualizados con discapacidad y NEE. Así, se le daba respuesta a la demanda política y social de construir una escuela menos excluyente (Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

En el marco de esta vorágine de políticas implementadas para lograr una educación de alta calidad y al mismo tiempo inclusiva se encuentra un actor educativo clave: las educadoras diferenciales. En el marco del sistema escolar chileno estas profesionales históricamente se habían desempeñado al margen de la educación regular, ejerciendo en un sistema paralelo denominado de *educación especial*. Sin embargo, en la puesta en acto de estas legislaciones, fueron incorporadas al sistema de educación regular por medio de los grupos diferenciales y con mayor intensidad con la entrada en vigencia de los PIE a fines de los 90. En general, a estas educadoras se les atribuye la función de incluir a los educandos a través del desarrollo de tareas de apoyo pedagógico tanto para estudiantes con NEE como para profesores de educación primaria y secundaria. En este sentido, estas docentes han visto modificadas sus funciones pedagógicas, ya que no solo están a cargo del progreso en términos de aprendizaje del alumnado con NEE, sino que también tienen que rendir cuentas por medio de informes, evaluaciones psicopedagógicas realizadas a los estudiantes y en labores de coenseñanza con otros pedagogos, todo ello en el contexto de escuelas tensionadas por la demostración de desempeños en evaluaciones estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) (Inostroza y Falabella, 2021).

A pesar del notable rol y función de las educadoras diferenciales en Chile, han surgido investigaciones relacionadas con el análisis de las políticas de inclusión sin considerar hasta el momento la voz de estas docentes (López *et al.*, 2018; Peña, 2013; Sisto, 2019). Como ya se destacó, son los educadores diferenciales quienes, en su trabajo cotidiano, tienen que poner en acto estas legislaciones que buscan aumentar la inclusión escolar en un sistema educativo configurado como un mercado, en donde la estandarización, la selección y la competencia han sido los valores que han configurado una “escuela performativa”, de acuerdo con Falabella (2015). Por tanto, resulta de sugerente interés interrogarse en torno a cuáles son las traducciones que producen estas docentes sobre las legislaciones de inclusión escolar que se han promulgado en las últimas décadas en Chile.

Marco teórico

Mercado escolar y rendición de cuentas (*accountability*)

El caso del sistema educativo chileno es emblemático, en el sentido de estar constituido como un mercado por más de cuatro décadas, a pesar del conjunto de investigaciones que han señalado de manera enfática que estos principios aplicados al ámbito de la educación han aumentado la inequidad y segregación a nivel local (Assaél, Cornejo, González, Redondo y Sánchez, 2011; Bellei, 2015; Cornejo, 2006; Villalobos y Quaresma, 2015). En términos estrictamente cronológicos, la transformación del sistema se desarrolló en la década de los 80 del siglo pasado, lógicas de mercado que se siguieron perfeccionando e implementando durante los gobiernos democráticos de los años 90 y con posterioridad (Aedo, 2003; Corvalán y Román, 2011; Falabella, 2015).

Entre las principales medidas que se adoptaron durante la dictadura cívico-militar para transformar al sistema escolar en un mercado, se encuentran la descentralización de la administración educativa (traspasando la responsabilidad de brindar este servicio a municipalidades y entidades privadas), el financiamiento de la educación basado en la entrega de una subvención per cápita (o *voucher*) por parte del Estado a cada oferente, la elección parental de los centros escolares como el eje de la reforma escolar y la competencia entre las instituciones por captar estudiantes. A su vez, se favoreció la promoción de los actores privados como proveedores y de “emprendedores” en el ámbito de la educación (Bellei, 2015; Carrasco y Fromm, 2016; Verger *et al.*, 2016).

En adición a las medidas enunciadas con anterioridad, a finales de la década de los 80 (1988, específicamente) se creó la evaluación estandarizada Simce, que fue concebida desde un primer momento como una prueba de aplicación anual y censal, instrumento que evaluaba los rendimientos del alumnado en asignaturas prioritarias para el currículo escolar chileno, tales como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias sociales y Naturales en los niveles de 4.º y 8.º año de educación básica y 2.º año de enseñanza media o secundaria (Eyzaguirre y Fontaine, 1999; Himmel, 1997).

Ahora bien, más recientemente, en el año 2011, se incorporó al mercado educativo chileno otro elemento más, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SACE). El SACE dotó al sistema escolar de una institución encargada de la mejora en los resultados de aprendizaje que evalúa la prueba estandarizada Simce, la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE). De manera paralela, se creó la Superintendencia de la Educación, entidad que se encarga de la supervisión y fiscalización de los recursos entregados a las escuelas y de la implementación de las políticas en el ámbito educativo en general (Falabella, 2020; Falabella y Opazo, 2014).

Ambas instituciones mencionadas dotan al sistema de mecanismos y herramientas para supervisar, vigilar y sancionar (o premiar) a las organizaciones escolares de acuerdo con los desempeños obtenidos por sus estudiantes en el Simce, principalmente, y en otros indicadores de calidad. De hecho, se creó una clasificación de escuelas: fueron jerarquizadas de acuerdo con sus desempeños en el Simce, dotando de grados diferenciales de presión y apoyo a los centros escolares dependiendo de sus respectivos rendimientos. En la actualidad, la ACE (2019) ha elaborado las siguientes categorías de desempeño para categorizar a las escuelas: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente, etiquetas que se asignan con base en la *performance* de estas instituciones en la evaluación estandarizada.

Siguiendo con la tendencia anterior, a mediados de la década del 2000 se introdujo en el sistema educativo chileno la rendición de cuentas con altas consecuencias (especialmente con la promulgación de la Ley SEP), derivado de la nueva gestión pública (*new public management*), políticas que en términos generales ofrecen recursos pedagógicos y humanos a las escuelas con la finalidad de mejorar la calidad de la educación a cambio de la demostración de resultados de aprendizajes por parte del alumnado en pruebas estandarizadas, rendimientos que en Chile se reflejan principalmente en la evaluación Simce y en otros estándares que deben ser declarados en los Planes de Mejoramiento Educativo o

PME (Falabella, 2016; Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013; Verger y Parcerisa, 2016).

Específicamente, en el sistema educativo chileno se ha instalado un tipo de rendición de cuentas denominado como de *mercado o performativo*, bajo el cual los recursos a las escuelas (proporcionados vía subvención) están condicionados por la mejora en indicadores y estándares declarados en los PME, los que refieren en su mayoría a alzas sostenidas por medio de los puntajes obtenidos en los estudiantes en las pruebas de lenguaje y matemática en 4.º año de educación primaria. En el caso de que las instituciones no logren cumplir con sus metas, la escuela en cuestión puede perder eventualmente el reconocimiento oficial y cerrar, lo que genera una responsabilización y tensión por parte de los actores educativos, quienes dirigen sus prácticas e identidades hacia el cumplimiento de metas determinadas por una entidad exterior (Falabella, 2015; Rojas y Leyton, 2014).

Políticas de inclusión escolar

En las últimas décadas a nivel internacional ha aumentado la demanda social por generar sistemas educativos más inclusivos y de calidad, con la finalidad de ofrecer igualdad de oportunidades relacionadas con la participación y el aprendizaje para todo el alumnado y de esta forma contribuir a la disminución progresiva de la segregación escolar, particularmente en Latinoamérica, región en donde aún 42 % de los países tiene leyes que sugieren educar a los niños con algún tipo de discapacidad en escuelas especiales (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008; Gentili, 2011).

Ante este escenario, el Estado de Chile ha respondido a las declaraciones internacionales a las que se ha adscrito a través de un proceso constante y progresivo de promulgación de políticas desde mediados de los años 90 del siglo XX asociadas a la atención a la diversidad del alumnado, legislaciones que en un primer momento se centraron en la incorporación de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares para luego expandir su accionar a través de la provisión de recursos humanos y económicos dirigidos a la *integración educativa*, entendida esta como la instalación (presencia) de los educandos con discapacidad y NEE a los establecimientos de educación regular (Godoy, Meza y Salazar, 2004; López *et al.*, 2018; Tenorio, 2007).

Posteriormente, se pretendió avanzar desde la integración hacia la inclusión. Para generar este paso crucial, se elaboró un conjunto de políticas que perseguía asegurar la inclusión del alumnado que por sus diversos marcadores de subjetividad (etnia, nacionalidad, vulnerabilidad social, lengua, NEE, orientación sexual, etc.) se habían encontrado en grados diferenciales de marginación y excluidos de una educación que propendiera a la igualdad de oportunidades de aprendizaje (Inostroza, 2020).

En este sentido, se promulgaron legislaciones que inyectaban importantes recursos económicos y humanos a los centros que atendían a los alumnos más vulnerables en términos socioeconómicos (Ley SEP, por ejemplo); otras enfocadas específicamente en los estudiantes con alguna NEE (Decreto 170), y aquellas como la Ley de Inclusión Escolar (LIE) que buscaban modificar en parte algunos de los efectos no deseados del mercado en educación, prohibiendo el lucro, la selección de educandos por parte de los sostenedores de establecimientos educativos y el copago de las familias (Apablaza, 2014; Bellei, 2015; Godoy *et al.*, 2004; Infante *et al.*, 2011). No obstante, el conjunto de estas políticas no modificaba de manera sustantiva los principios de mercado como principios básicos en la gobernanza del sistema escolar (López *et al.*, 2018; Sisto, 2019).

Para el caso de esta investigación, se conceptualiza a las políticas de inclusión escolar como todas aquellas legislaciones que promueven la discriminación positiva hacia alumnos o colectivos que, por diversos motivos, ya sean sociales, económicos, políticos y culturales, están en riesgo de deserción o han sido excluidos del sistema de educación regular y que, por consiguiente, requieren principalmente de oportunidades de aprendizaje y reconocimiento social por parte del Estado y la sociedad (Graham y Slee, 2008; Slee, 2014, 2019). Asimismo, estas legislaciones, siguiendo los principios del modelo social de la discapacidad, buscan asegurar y favorecer el acceso, la participación y el logro de altos estándares de aprendizaje por parte de todos los educandos (Palacios, 2008).

Entre las políticas que se consideran en este estudio como de inclusión educativa, se destacan: *a)* PIE (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 1998), *b)* Ley SEP (Mineduc, 2007), *c)* Decreto 170 (Mineduc, 2009), *d)* Decreto 83 (Mineduc, 2015) y *e)* LIE (Mineduc, 2016), quizá las más emblemáticas dentro del conjunto de legislaciones que regulan la inclusión escolar en el marco del sistema escolar chileno. A su vez, la noción de *inclusión educativa* será entendida desde el modelo social de discapacidad, enfoque que la comprende como un proceso dinámico, de origen interactivo, es decir, que surge en la intersección entre

las condiciones intrínsecas al sujeto y de las barreras físicas y sociales que “discapacitan” al individuo (Ainscow *et al.*, 2006; Palacios, 2008; Victoria, 2013).

Puesta en acto y traducción de las políticas educativas

El enfoque teórico-metodológico denominado *la puesta en acto de las políticas o policy enactment* se enmarca en el ámbito de la investigación de políticas desde la sociología crítica de la educación, cuyas bases epistémicas se sustentan, por un lado, en el ciclo o trayectoria de las legislaciones (Ball, Maguire y Braun, 2011) y, por otro, en la noción de política como texto y discurso (Ball, 2003; Ball y Junneman, 2012).

De manera más específica, en el campo de estudio de políticas en ciencias sociales han predominado perspectivas que suponen una ejecución lineal, vertical y secuencial de las legislaciones, siendo los actores educativos meros ejecutores de estas en sus contextos de desempeño profesional, sin considerar para estos efectos las interpretaciones, negociaciones, conflictos y relaciones de poder que emergen al momento de implementar cualquier legislación en las instituciones escolares. En contraposición, el *policy enactment* sostiene que las políticas son interpretadas, traducidas y puestas en acto de manera interrelacionada, no lineal ni secuencial y de forma activa y creativa por los agentes escolares (Ball *et al.*, 2011; Perryman, Maguire, Braun y Ball, 2017).

En este sentido, el *policy enactment* distingue distintos ámbitos de producción y trayectoria de la política (influencia, producción y práctica). Y uno de los momentos fundamentales es la traducción y puesta en acto de las legislaciones por parte de los actores educativos en escuelas inmersas en contextos materiales atravesados por diversos marcos históricos, políticos, culturales y económicos más amplios que influyen en el quehacer cotidiano en las instituciones escolares (Ball *et al.*, 2011). Por ello, es que, desde esta perspectiva, las investigaciones se centrarán en la comprensión del rol que juegan las escuelas y los docentes en la puesta en acto de las políticas que ingresan, son recepcionadas, traducidas y *enactadas* en la cotidianidad (Lopes, 2016; Viczko y Riveros, 2019).

En la misma línea de argumentación, se propone que las políticas en primer lugar no solo corresponden a textos, sino que más bien son discursos que configuran la realidad, ya que tienden a ser performativas en cuanto que producen realidades e influyen en las prácticas y en las subjetividades de los actores educativos. Asimismo, se considera la agencia de los profesionales de la educación, ya que desde esta perspectiva estos tienen la capacidad de

poner en acto las políticas, es decir, realizar un proceso de traducción creativa de las ideas presentes en los textos y de encarnarlas en sus prácticas en contextos situados sociohistóricamente (Singh, Heimans y Glasswell, 2014), lo que, a su vez, implica que en muchos casos las intenciones o las lógicas de las legislaciones pueden ser tergiversadas, omitidas, resistidas y negociadas activamente por los actores en su trabajo pedagógico cotidiano (Ball *et al.*, 2011; Hardy y Woodcock, 2016). En adición, en la puesta en acto se deben considerar los contextos sociodemográficos en los que se encuentran los centros escolares, así como también el conjunto de regulaciones que están operando paralelamente en un mercado escolar determinado (Ball y Maroy, 2010).

En términos concretos, en esta investigación se comprenderá a la política en cuanto texto y discurso, por tanto, se sostendrá que traducción de las legislaciones se centrará, en un primer momento, en los diversas influencias y grupos de interés que elaboran una interpretación de las leyes para, en una segunda instancia, conocer las producciones discursivas locales por las comunidades educativas, es decir, cómo se generan marcos de sentido que orientan las acciones de los agentes educativos (Ball, 2008).

Metodología

Diseño

Esta investigación se desarrolló siguiendo una tradición cualitativa (Creswell, 2007; Patton, 2002) y buscó profundizar en las traducciones que produjeron las participantes en torno a las políticas de inclusión escolar. En términos epistémicos, este estudio se sustentó en el paradigma interpretativo (Flick, 2004) en el que es de interés conocer las perspectivas que produjeron en este caso las educadoras en el contexto en el que se desempeñaban en su trabajo cotidiano.

En este sentido, se desarrolló un trabajo de campo que se dividió en dos etapas. En una primera fase se realizó una ronda de entrevistas semiestructuradas a 20 educadoras diferenciales. Posteriormente, se seleccionaron como casos de estudio (Yin, 2017) a seis de las docentes que fueron previamente entrevistadas para desarrollar observaciones no participantes y entrevistas en profundidad durante el transcurso de un semestre académico, equivalente a cinco meses, con la finalidad de obtener las traducciones de las políticas que produjeron en su cotidianidad y en sus ambientes naturales de desempeño (Rockwell, 2009).

Participantes

En la primera fase del estudio se seleccionaron a 20 educadoras diferenciales de la Región Metropolitana que se desempeñaban en establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados y que formaban parte de los PIE de sus respectivas instituciones. Estas docentes fueron seleccionadas por medio de un muestreo cualitativo, no probabilístico e intencionado (Flick, 2004). Para ello, se les envió una carta de invitación certificada para su participación en una entrevista semiestructurada.

Los criterios en común que cumplían las educadoras entrevistadas en la primera fase correspondieron a: desempeñarse en centros escolares acogidos a las políticas de inclusión de interés, trabajar en PIE, contar con más de un año de trayectoria laboral, el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) del alumnado al que atendía la escuela en cuestión y la categoría en que se encontraba la institución de acuerdo con la clasificación que elabora la ACE.

En tanto que en la segunda etapa se seleccionaron a seis educadoras de las entrevistadas con anterioridad, quienes fueron escogidas por medio de un muestreo cualitativo, intencionado, de acuerdo con la disposición de las participantes, empleando como criterios: la dependencia del centro educativo, la trayectoria de las docentes y la clasificación en la que se encontraba la escuela dentro del mercado educativo local, ordenamiento construido por la ACE (2019).

A continuación, en la tabla 1 se especifican algunos de los atributos de las educadoras correspondientes a los casos de estudio de esta investigación.

Tabla 1. Características de los casos de estudio

Educadora	Dependencia	Trayectoria Laboral	Clasificación de la escuela
Educadora 1	Municipal	Más de cinco años	Bajo
Educadora 2	Municipal	Más de cinco años	Bajo
Educadora 3	Municipal	Menos de cinco años	Medio
Educadora 4	Particular Subvencionada	Menos de cinco años	Medio-Alto
Educadora 5	Particular Subvencionada	Menos de cinco años	Medio
Educadora 6	Particular Subvencionada	Más de cinco años	Bajo

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos

En una primera fase se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 20 educadoras diferenciales de distintas comunas de la Región Metropolitana. Estas se desarrollaron en el horario laboral de las participantes, dentro de los respectivos establecimientos educativos en los que se desempeñaban.

La entrevista semiestructurada estaba elaborada con base en un guion confeccionado con anterioridad. Allí se trataron temáticas tales como: noción de inclusión, posición respecto de las políticas de inclusión, relevancia de estas legislaciones en su trabajo pedagógico cotidiano, entre otros tópicos.

Las entrevistas tuvieron una duración en promedio de 1 hora y 20 minutos, fueron grabadas en audio y más tarde transcritas por el investigador y almacenadas para su posterior análisis y respaldo.

Para la siguiente fase de profundización, se desarrollaron entrevistas en profundidad y observaciones no participantes a las seis educadoras diferenciales seleccionadas como casos de estudio.

Respecto a las entrevistas en profundidad, estas fueron aplicadas una vez a cada una de las participantes; también se elaboraron con base en un guión constituido por 12 preguntas abiertas que buscaron ahondar en las traducciones que producían las docentes en sus

contextos de desempeño y que abordaron temáticas como: las políticas de inclusión escolar en Chile, las formas en que estas políticas eran recepcionadas y traducidas en sus respectivas escuelas, la forma en que estas legislaciones eran puestas en acto en cada institución educativa y la interacción de estas políticas con otras leyes y con el contexto institucional.

En adición, se desarrollaron observaciones no participantes, una vez a la semana, por media jornada escolar (cuatro horas) durante tres meses consecutivos a cada una de las educadoras en sus instituciones escolares. Las observaciones fueron registradas por medio de notas de campo, que fueron compiladas y ampliadas por el investigador en un diario de campo, para posteriormente ser transcritas y analizadas.

En total, el corpus discursivo estuvo constituido por 20 entrevistas semiestructuradas y seis entrevistas en profundidad equivalentes a 40 horas de grabación y por 300 horas de observación no participante.

Técnicas de análisis

Para la sistematización de la información obtenida a través de las entrevistas y la observación no participante, se procedió, en primer lugar, por medio de la categorización del corpus discursivo y mediante un proceso de codificación abierta, proveniente de la teoría fundamentada o fundada (Strauss y Corbin, 2002), con el objeto de obtener categorías preliminares, las que posteriormente fueron contrastadas y organizadas siguiendo el marco teórico del presente estudio. En esta etapa del análisis se empleó de manera instrumental el *software* Atlas Ti versión 9.0.

En segundo lugar, luego de establecidas las categorías preliminares, se procedió a organizarlas por medio de la técnica de análisis de contenido cualitativo (Bardín, 1996), asociando el contenido semántico de los discursos recogidos con los códigos anteriormente elaborados.

Resultados

Los principales hallazgos de esta investigación se organizaron en tres subapartados: 1) el problema del *voucher*, en el que se desprenden traducciones de las educadoras que valoran y critican a la inclusión vinculada a este subsidio; 2) los resultados asociados a los discursos de las participantes, quienes identifican al diagnóstico como mecanismo de gestión de la inclusión, y 3) las prácticas que deben ejercer estas docentes relacionadas con el ocultamiento de estudiantes con NEE, denominadas como prácticas *solapadas* de exclusión.

El problema del *voucher*

De acuerdo con los discursos emitidos por las educadoras, estas produjeron una traducción de las políticas de inclusión de forma ambivalente relacionada con el financiamiento por medio de un subsidio. Por un lado, declaraban que las legislaciones como la Ley SEP y los PIE proporcionaban los recursos financieros y humanos para desarrollar apoyos pedagógicos dirigidos a los estudiantes con NEE; pero, por otra parte, criticaban que estas ayudas estaban restringidas solo a los educandos categorizados con discapacidad o alguna NEE, dejando fuera a cualquier otro alumno. De la misma forma, dirigían su crítica a leyes como el Decreto 170, el que fija los cupos establecidos por curso (siete estudiantes en total), lo que a juicio de las participantes constituía una potente barrera para desarrollar una inclusión que se extendiera a todo el alumnado, tal y como las legislaciones en esta materia de manera retórica lo proponen.

Respecto a esta ambigüedad en torno a las lógicas de las políticas de inclusión, las participantes comentaron lo siguiente:

Es que el problema pasa porque hay políticas que en realidad eran necesarias y ayudan, no sé, el mismo Programa de Integración, nos permite tener un espacio físico para trabajar con los niños y que se nos paguen los sueldos con esta plata (dinero), pero el tema es que se sigue dando la plata por la cantidad de niños, y no debería ser así, la inclusión es para todos (Educadora 3).

La verdad es que las políticas son un popurrí de cosas, nos dan la plata para armar los programas de integración o para educar a los niños más pobres como la Ley SEP, pero en el caso de la inclusión te pasan esta plata por cupos, eso de siete niños por curso es fatal, deja afuera a muchos niños. Entonces es como medio contradictorio (Educadora 4).

Las educadoras correspondientes a los casos de estudio mencionaron en los fragmentos anteriores que los principios de las políticas eran contradictorios entre sí, ya que si bien proporcionan financiamiento para los apoyos pedagógicos necesarios para educar a los niños con NEE, al mismo tiempo son restrictivos, ya que la inclusión, para estas docentes, tiene que ser extensiva a todo el alumnado. De hecho, al ahondar sobre esta temática en las observaciones no participantes, una de las docentes señaló que estas limitaciones de las legislaciones tienen un origen que está relacionado con la configuración del sistema educativo como un mercado. Al respecto indicó:

Yo creo que cuando se hacen las políticas de inclusión manda como la misma idea, que es el tema de los subsidios en Chile, que por cada niño el Estado te pasa un monto de plata. Y no puede ser así, la inclusión no puede pasar solo por un pago de un subsidio y este tema es de herencia, es de la dictadura que viene el subsidio por niño en Chile, pero es poca plata, especialmente cuando pensamos en niños con discapacidad (Educadora 5, Nota de campo).

En el discurso anterior, la educadora en cuestión propone que el problema de las políticas tiene un origen en la reforma educativa de los años 80, durante la dictadura, periodo en el que se comienza a proporcionar el financiamiento de la educación vía *voucher*, lo que la docente traduce como la aplicación de la misma lógica de mercado al ámbito de la inclusión, planteando además, que los recursos son insuficientes para el desarrollo de procesos educativos dirigidos en especial al alumnado con alguna condición de discapacidad.

En el mismo sentido, pero desde la perspectiva del trabajo pedagógico que los casos de estudio desarrollan en el cotidiano, existe consenso entre las participantes respecto de la aplicación del financiamiento para la inclusión vía subsidio genera efectos paradójicos, debido a que, por un lado, los estudiantes con NEE son importantes porque las escuelas reciben un subsidio mayor, pero que a la hora de la demostración de resultados de aprendizaje a través de la evaluación estandarizada Simce estos alumnos son problemáticos dado que potencialmente afectan los resultados en este test.

De esta forma, las educadoras señalaron esta paradoja:

Es que es raro, porque por ley le da más plata a la escuela si estos son del PIE o si son más vulnerables o pobres, pero igual son discriminados porque en la escuela igual la gente supone que no les va ir bien en el Simce y en ese momento, ya no son tan bienvenidos (Educadora 3, Nota de campo).

Yo creo que debe ser una cosa que es de Chile no más, porque aquí los directivos saben que los niños del PIE tienen como el subsidio más alto y dejan más recursos, pero como todos están en la carrera de tener un Simce más alto, al final los niños del PIE son como los culpables, y lo mismo pasa con los niños muy vulnerables que reciben plata de la Ley SEP, igual son problemáticos para el colegio al final (Educatora 1, Nota de campo).

Si bien existió consenso en al menos cuatro de las participantes en torno a una valoración paradójica hacia los estudiantes con NEE, también se identificó en las traducciones de las educadoras restantes, que coincidentemente se desempeñaban en colegios con rendimientos en el Simce en la categoría media-alta, que en sus instituciones educativas los educandos con NEE no eran catalogados como quienes disminuían los resultados en la evaluación estandarizada, más bien declararon que se presumía que estos alumnos puntuarían menos, pero esto no afectaría la posición de prestigio de estas escuelas.

Así lo manifestó una de las educadoras:

Acá se asume que los niños del PIE van tener un bajo puntaje en el Simce, pero no es problema, porque este colegio igual siempre ha tenido buenos puntajes y es destacado por eso y nunca nos hemos preocupado mucho por eso, pero igual sabemos que la subvención es más grande, así que igual hay incentivos para aceptar a niños con diversas necesidades (Educatora 4).

En el discurso producido por la educadora se evidencia que no es problemático que los estudiantes vayan a obtener resultados más descendidos en la evaluación Simce porque el establecimiento en general se destaca en la evaluación estandarizada. Además, concuerda con las otras participantes al considerar que estos estudiantes significan para su escuela mayores ingresos económicos debido al dinero que por concepto de subvención reciben y que, por tanto, son “deseados” por la institución desde esta perspectiva.

El diagnóstico clínico como mecanismo de gestión de la inclusión

En esta categoría, se destacan dos nudos críticos presentes en las traducciones que las educadoras realizaron de las políticas de inclusión: 1) la subvención por educación especial refuerza una mirada clínica hacia el abordaje de las NEE y 2) el diagnóstico, los informes psicopedagógicos y el trabajo de demostración por medio de evidencias, labor que transforma la identidad de las educadoras, desde actores cuyo centro es el quehacer pedagógico, hacia la

imagen de “una administrativa” para percibir los recursos estatales dirigidos a la educación del alumnado con NEE.

Respecto de la primera temática mencionada, las educadoras señalaron que, en específico, el Decreto 170 propone, por un lado, un subsidio diferenciado de acuerdo con el diagnóstico que posea un estudiante, lo que refuerza un discurso biomédico o clínico asociado más a la integración que a la inclusión y, por otro lado, que a pesar de ser útil este diagnóstico para precisar los apoyos que los educandos necesitan, también promueve la clasificación, jerarquización y la estigmatización de los estudiantes con NEE, siendo estos caracterizados como un sujeto con algún tipo de déficit biológico o psicológico.

En este sentido, las participantes declararon su crítica respecto del uso del diagnóstico en las entrevistas en profundidad:

Yo creo que los diagnósticos son bien útiles, pero la inclusión no se puede financiar solo viendo los diagnósticos. Y lo digo porque la inclusión requiere mucho más plata y la subvención no basta. Y además, se supone que debemos avanzar a la inclusión, pero con esto se va a seguir nombrando a los niños de acuerdo con su diagnóstico: el hiperactivo, el Asperger, etc. (Educadora 2).

Hay que partir pensando que todos los niños necesitan apoyos, entonces, con la plata del subsidio no alcanza. Entonces, yo creo que el Decreto 170 no es de inclusión, porque la verdad es que sirve como para clasificar a los niños y para demostrar que la escuela necesita la plata para apoyarlo y amarra la plata a un diagnóstico (Educadora 6).

Las docentes proponen que la inclusión debería de financiarse por medio de otros mecanismos, que si bien el diagnóstico es útil para la identificación de las necesidades educativas de cada alumno, este finalmente termina por convertirse en la demostración que se debe realizar por parte de la escuela para recibir el subsidio por educación especial por parte del Estado, lo que refuerza una lógica clínica para el apoyo pedagógico de los estudiantes con NEE. En este sentido, los educandos son estigmatizados y nombrados al interior de la institución escolar de acuerdo con la etiqueta diagnóstica con la que son nominados. A su vez, las educadoras sostienen una postura crítica al mencionar que los recursos destinados para la inclusión son insuficientes y que la relación diagnóstico-*voucher* no contribuye hacia la configuración de un sistema educativo más inclusivo, sino que

reproduce la tesis del déficit (biológico o psicológico), vinculada con alguna afección de base que presente el educando en cuestión.

Por otra parte, las participantes revelaron que las políticas de inclusión como el Decreto 170 exacerbaban el trabajo administrativo vinculado con la producción de evidencias, tales como diagnósticos e informes psicopedagógicos, los cuales resultan ser cruciales para recibir la subvención y para que la escuela en la que se desempeñan no reciba ningún tipo de sanción por parte de la Superintendencia de Educación. De hecho, las educadoras señalaron que el trabajo asociado a la elaboración de documentos que sirven de evidencias para fundamentar los diagnósticos realizados por profesionales de la salud suele ser intensivo, de al menos tres meses, tarea que les impide desarrollar apoyos pedagógicos individualizados a los estudiantes con NEE, labor que para estas pedagogas es fundamental para desarrollar escuelas más inclusivas centradas en la igualdad de oportunidades de aprendizaje del alumnado.

En este sentido, las participantes señalaron:

Este tema de llenar fichas es importante, pero nadie ve estos documentos. O sea, estamos como tres meses haciendo papeles y llenando archivadores, pero no sirven para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, solo sirven para confirmar el diagnóstico y para nada más (Educadora 2, Nota de campo).

El problema con el Decreto 170 es que nos hace trabajar mucho para justificar los diagnósticos y estamos en la oficina mucho tiempo, estamos solo haciendo trabajo administrativo y nosotras solo queremos estar trabajando con los niños con dificultades, porque eso es inclusión, trabajar para mejorar los aprendizajes y no estar llenando fichas (Educadora 5, Nota de campo).

De acuerdo con los fragmentos anteriores, las docentes cuestionan la cantidad de trabajo administrativo vinculado a la demostración de evidencias para recibir el subsidio por concepto de *educación especial* por parte del Estado, documentos que, por un lado, no aportan, a juicio de estas profesionales, a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos con NEE, ya que solo sirven para justificar los recursos económicos recibidos por la escuela, y por otro lado, señalaron que este tipo de trabajo las aleja de lo que han conceptualizado como el trabajo inclusivo, es decir, apoyar pedagógicamente a los estudiantes con NEE para contribuir a la mejora de sus procesos de aprendizaje de manera integral.

Prácticas solapadas de exclusión escolar

Uno de los tópicos que emergió de las traducciones que las educadoras realizaron de las políticas de inclusión, se refiere a la exclusión de los estudiantes con NEE de la aplicación de la evaluación estandarizada SIMCE. En este sentido, las participantes declararon que con frecuencia de parte de los directivos y otros actores educativos, se les solicitaba que los educandos con NEE no rindieran la evaluación estandarizada, lo que se concretaba en sus respectivos contextos por medio de dos prácticas: “esconder” a estos alumnos en dependencias del establecimiento escolar distintas al aula regular (biblioteca, hemeroteca, inspectoría, aula de recursos, entre otros) y solicitar a los apoderados de estos niños que el día de la aplicación de la prueba SIMCE no enviaran a sus pupilos a la institución educativa.

De esta forma se refirieron las educadoras en sus discursos en la entrevista en profundidad:

Antes era más frecuente, ahora no tanto, hay más supervisión, pero de que se enviaba a los niños con mayores dificultades a la biblioteca a ver películas o se les escondía en otro lado, eso se veía en el día del Simce y todos lo sabíamos, era un secreto a voces (Educadora 3).

Sinceramente, era una práctica instalada el camuflar o esconder a los niños del PIE el día del Simce y se hacía, no por maldad, pero se creía que estos niños echarían a perder el puntaje de la escuela y eso era malo para todos, porque después venían los castigos y nos quitaban la subvención, entonces no convenía arriesgarse (Educadora 5).

Lo afirmado por las educadoras con anterioridad da cuenta de una práctica que se configuraba de cierta forma como una especie de tabú, ya que mencionan que todos los actores educativos se encontraban en conocimiento de que se escondía a los estudiantes con NEE, pero que no era políticamente correcto declararlo, ya que era una estrategia de exclusión. Este ocultamiento de estudiantes se traducía en no alterar los resultados académicos de las instituciones educativas, en mantener los puntajes Simce estables, bajo el supuesto que los educandos con NEE los iban a descender y con ello se desplegarían las sanciones dispuestas por la Ley SEP, por ejemplo, perder las subvenciones y con ello correr el riesgo de perder el reconocimiento oficial y cerrar eventualmente la escuela.

En adición, las educadoras que formaron parte de los casos de estudio señalaron que a pesar de que eran conscientes de que estas prácticas iban en contra de su ética y criterio profesional, muchas veces comprendían que los castigos y sanciones derivados de disminuir los puntajes en el Simce eran demasiado “riesgosos” para toda la comunidad escolar, dado que las escuelas no podían perder las subvenciones y, con ello, quedar expuestos a que la institución fuera cerrada por sostener a través del tiempo bajos resultados académicos en esta evaluación.

Por otro lado, los resultados vinculados a la solicitud hacia los apoderados de no enviar a sus pupilos con NEE a las escuelas el día de la aplicación del Simce, existieron matices respecto de las participantes que ejercían en establecimientos con rendimientos más altos, quienes señalaron que si bien en algún momento esta práctica se había ejercido con el fin de no afectar los puntajes en las evaluaciones estandarizadas, en la actualidad no se desarrollaba más, ya que en el Simce no se consideran los puntajes de los estudiantes con alguna necesidad educativa especial permanente y que, además, se asumía que los niños con NEE obtendrían desempeños inferiores que sus pares y que esto no constituía ninguna amenaza o peligro para el centro escolar.

Ejemplificado lo aseverado con anterioridad, una de las educadoras en su trabajo pedagógico cotidiano declaró lo siguiente:

Yo recuerdo que antes pasaba el tema de pedirles a los niños del PIE que no asistieran al colegio el día del Simce, pero ahora sabemos que los niños permanentes no cuentan en el puntaje y que ya sabemos que a los niños del PIE no les va ir bien, pero este colegio tiene buenos puntajes y eso no va a afectar como el promedio del colegio (Educadora 4, Nota de campo).

Lo mencionado por la educadora con anterioridad se relaciona con la posición en el mercado educativo que tienen esta escuela, es decir, es una institución con un “prestigio” que se refleja en desempeños destacados en la evaluación Simce, por tanto, se asume que los estudiantes con NEE no tendrían un desempeño favorable, pero esto se “compensaría” con los altos rendimientos de sus pares, por tanto, para estos centros escolares y sus actores no sería necesario desarrollar prácticas de exclusión de estos educandos en particular.

En contraste, las educadoras que se desempeñaban en escuelas que habían sido catalogadas como de desempeño “bajo o insuficiente” manifestaban abiertamente que a pesar de políticas como la LIE se seguían desarrollando estas prácticas de “ocultamiento” de los estudiantes con NEE el día de la aplicación de la evaluación SIMCE.

De hecho, una de ellas lo declaró abiertamente en la entrevista en profundidad:

Es que como escuela estamos peligrando, y no nos queremos arriesgar y a veces hay que tolerar que estos niños no vengan para el día del Simce y si vienen, no queda otra que esconderlos, aunque eso igual es un tremendo riesgo, en caso que nos pille la Superintendencia (Educadora 1).

A pesar de que la práctica mencionada con anterioridad es considerada peligrosa, el riesgo de perder la subvención es más temido en la traducción de la participante, ya que implicaría el cierre de los PIE y, con ello, las educadoras diferenciales eventualmente perderían su trabajo, dado que su salario depende en algunos casos directamente de los recursos proporcionados por el Estado por concepto de *voucher* dirigido a la Educación Especial, lo que conlleva a una suspensión de los apoyos pedagógicos dirigidos hacia el aprendizaje de los estudiantes con alguna NEE y a la extinción de la inclusión escolar en estos contextos.

Discusión

El objetivo de este estudio fue conocer las traducciones que las educadoras diferenciales producían respecto de las políticas de inclusión escolar en sus contextos de desempeño cotidiano en el marco de un sistema educativo como el chileno, regulado como un mercado. Por medio de un marco teórico-metodológico que se orientó a través del *policy enactment*, y principalmente de la noción de la traducción de las legislaciones, se evidenciaron entre los hallazgos más relevantes tres nudos críticos: 1) el problema del *voucher*, 2) el diagnóstico como mecanismo de gestión de la inclusión y 3) las prácticas solapadas de exclusión escolar.

Las participantes en sus traducciones de las políticas de inclusión manifestaron su desacuerdo respecto del financiamiento de la inclusión por medio de subsidios, ya que arguyeron que este tipo de lógica impide avanzar hacia la constitución de comunidades educativas más inclusivas. En este sentido, manifestaron que si bien se aporta desde el Estado con mayores recursos económicos y humanos para poner en acto la inclusión, el establecer

cupos de niños por curso restringe el accionar de las mismas educadoras para desplegar su trabajo profesional hacia todo el alumnado que en algún momento de su escolaridad requieran un apoyo pedagógico adicional. Por otro lado, este tipo de provisión del financiamiento construye un vínculo directo entre el diagnóstico y el *voucher*, lo que refuerza el uso de etiquetas para nominar a los estudiantes en virtud de su déficit, lo que gatilla la utilización de un lenguaje colmado de connotaciones negativas hacia estos educandos (por ejemplo, *niño Asperger*, *niño hiperactivo*, *niño autista*, entre otras).

Esta evidencia empírica se condice con los análisis críticos que se han realizado en torno a las lógicas de las políticas de inclusión en Chile, las que han extrapolado los principios de mercado al ámbito de la inclusión escolar (Infante *et al.*, 2011; López *et al.*, 2018; Sisto, 2019). El hecho de determinar cuotas de estudiantes favorecidos por el subsidio, los que tienen que demostrar su condición por medio de un diagnóstico reproduce la lógica mercantil característica del sistema escolar chileno, como también el uso del diagnóstico reproduce la tesis del déficit del estudiante, instalando una mirada clínica hacia la atención del alumnado (Peña, 2013).

Vinculado a la categoría anterior, se encuentra la utilización del diagnóstico como mecanismo de gestión de la inclusión en las escuelas. En este sentido, una de las políticas más cuestionadas fue el Decreto 170, ya que si bien por un lado esta legislación proporciona lineamientos para el funcionamiento de los PIE, por el otro, refuerza la asociación entre un diagnóstico y la obtención del subsidio, lo que transforma la micropolítica escolar, de manera más específica, modifica el trabajo pedagógico de las educadoras diferenciales, ya que estas tienen que invertir una gran cantidad de su tiempo en la producción de evidencias para consignar que efectivamente un determinado educando posee una NEE y que, por tanto, requiere de los recursos adicionales propuestos por las leyes en esta materia. En adición, se genera un refuerzo de la mirada clínica respecto del abordaje de la heterogeneidad de las necesidades que en términos de aprendizaje requiere el alumnado, ya que el diagnóstico clínico pasaría a ser el documento determinante a la hora de demostrar que efectivamente un estudiante presenta una NEE certificada por un profesional de la salud habilitado para estos fines.

Respecto a los hallazgos mencionados con anterioridad, estos se refuerzan, ya que si bien en diversas investigaciones se ha alertado que el uso del diagnóstico fomenta una perspectiva clínica hacia la inclusión, poco se ha hablado del aumento exponencial del trabajo

de las educadoras diferenciales, ya que específicamente deben de dedicar una gran cantidad de tiempo y trabajo a la rendición de cuentas, a la demostración del diagnóstico a través de un sinnúmero de evidencias, lo que las aleja de su desempeño habitual de apoyo pedagógico a los estudiantes con NEE y en general a todo el alumnado en sus respectivos procesos de aprendizaje (Inostroza, 2020; Inostroza y Falabella, 2021).

Como tercer hallazgo relevante de esta investigación, se evidenció la práctica de ocultamiento de los estudiantes pertenecientes a los PIE, con la finalidad de que estos no participaran en la evaluación Simce. Si bien las participantes declararon en general que estas prácticas en algún momento en el pasado se habían adoptado por su institución escolar, existieron distintas perspectivas, puesto que las educadoras que se desempeñaban en escuelas con rendimientos medios-altos en el Simce manifestaron que esconder o excluir a los niños con NEE en el día de aplicación de este test no constituía un problema, dado que la institución en la que trabajaban mostraba desempeños destacados y que los eventuales bajos puntajes de los educandos con NEE se compensarían con las altas puntuaciones de sus pares. En una posición distinta, se encontraban las docentes de escuelas clasificadas en la categoría Insuficiente o Bajo, ya que estas declararon que el alumnado del PIE era valorado de manera contradictoria en sus centros escolares: por un lado, gracias a estos niños percibían una subvención más alta; por el otro, debido al riesgo que implicaba que estos educandos bajaran el desempeño de sus compañeros, eran ocultados o excluidos de su participación en el momento de la aplicación anual de este test.

Los hallazgos en este ámbito son controversiales, ya que si bien existe literatura a nivel internacional que ha evidenciado que los estudiantes con NEE son considerados problemáticos dado sus rendimientos inferiores en evaluaciones estandarizadas, en especial en sistemas en donde existen sanciones derivadas de los desempeños de los alumnos como el chileno (Liasidou y Symeou, 2018; Perryman *et al.*, 2017; Slee, 2019), estas prácticas se encontraban instaladas tácitamente en las escuelas, pero no eran declaradas por los actores, en especial por las educadoras diferenciales, para quienes estas conductas se traducen en contradicciones con su criterio profesional y de su *ethos* como encargadas de poner en acto la inclusión en sus contextos de desempeño en la cotidianidad (Inostroza, 2020).

Conclusiones

En esta investigación se logran conocer las traducciones que produjeron las educadoras diferenciales pertenecientes a los casos de estudio respecto de las políticas de inclusión escolar en un contexto de mercado educativo como el chileno.

En este sentido, se ha evidenciado que las traducciones de las políticas de inclusión están mediadas por las políticas de *accountability* y de mercado educativo, las cuales se constituyen en potentes barreras para el logro de la inclusión escolar, tal y como la conceptualizan las educadoras diferenciales.

Por lo anterior, es que las educadoras cuestionan el hecho de que se logre mayores cuotas de inclusión por medio del financiamiento de esta a través de *vouchers* y de cupos de estudiantes por curso, así como también son críticas respecto a la burocracia que emerge de la rendición de cuentas en torno a los diagnósticos clínicos, ya que estos diagnósticos no tendrían relación alguna con los aprendizajes de los educandos, sino que solo servirían como evidencia para justificar el uso de los recursos económicos que son aportados desde el Estado hacia las escuelas para producir precisamente mayores cuotas de inclusión.

Es esta inclusión de “mercado” o “a la chilena” la que es puesta en tela de juicio por los casos de estudio, ya que en su trabajo pedagógico cotidiano tienen que enfrentar contradicciones y dilemas, como por ejemplo: eliminar las etiquetas diagnósticas para nombrar a sus estudiantes, pero, al mismo tiempo, utilizarlas en informes y principalmente para justificar la subvención recibida; trabajar para la inclusión de todo el alumnado, pero el *voucher* solo se recibe por cuotas de siete niños por curso, y por último, tratar de trabajar de manera coherente a su juicio profesional, pero se les pide esconder a estudiantes en la aplicación del Simce o valorar a sus educandos de acuerdo con los rendimientos de estos en esta evaluación estandarizada.

Los hallazgos de este estudio refuerzan los resultados de investigaciones internacionales y nacionales que proponen que en países en los que predominan las políticas de mercado y en donde la educación es una mercancía la puesta en acto de la inclusión se transforma en una tarea educativa de segundo orden, centrada solo en los diagnósticos, subvenciones, evidencias para rendir cuentas, dejando de lado la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado. Por ello, es que se hace necesario en países como Chile estudiar la posibilidad de otorgar nuevamente a la educación el estatuto de derecho social y a la inclusión educativa de tarea de primer orden, la que debe ser financiada por medio de

fondos basales, para que vaya más allá de las NEE, la discapacidad y los rendimientos de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas.

Futuras líneas de investigación

Se propone para futuras investigaciones en este campo desarrollar estudios etnográficos en escuelas de distintas regiones del país para contrastar esta evidencia con la obtenida en la capital, además de profundizar en el estudio de las traducciones y puesta en práctica de las políticas de inclusión desde la perspectiva de directivos de escuelas, ya que son ellos los que deben liderar y dar cumplimiento de las metas relacionadas con la inclusión, las que en su mayoría se centran en incorporar a las estudiantes con NEE a las aulas regulares para demostrar el uso del *voucher* o subvención recibida.

Siguiendo el argumento anterior, es relevante considerar la voz de todos los actores educativos, comenzando por las educadoras diferenciales, quienes son las encargadas de encarnar la inclusión, para posteriormente investigar este fenómeno desde los directivos hasta los propios estudiantes que son los beneficiarios de estas políticas, y así comprender más las complejas rutas y desvíos que experimenta la inclusión cuando se tiene que poner en práctica en escuelas situadas en el país que comenzó siendo un laboratorio del neoliberalismo en educación en la década de los 80.

Agradecimientos

A la Dra. Alejandra Falabella, por su guía y paciencia durante mis estudios de Doctorado.

Referencias

- Aedo, R. (2003). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. Santiago, Chile: RIL Editores.
- Agencia de la Calidad de la Educación [Ace] (2019). *Informe Técnico: Categorías de Desempeño*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, England: Routledge.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24.
- Armijo, M. (2020). Políticas de Educación Prioritaria: Aportes del análisis europeo para el caso chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 28 (101), 1-27.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J. y Sánchez, R. (2011). La empresa educativa. *Educação e Sociedade*, 32(115), 305-322.
- Ball, S. (2008). *The Education Debate*. Bristol, England: Policy Press
- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. and Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol, England: Policy Press.
- Ball, S., Maguire, M. and Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. London, England: Routledge.
- Ball, S. and Maroy, C. (2010). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Buenos Aires, Argentina: AKAL.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C. and Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies and changes in the education system. A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 22(3), 1-22.
- Carrasco, A. y Fromm, G. (2016). How local market pressures shape leadership practices: evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4).

- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Corvalán, J. y Román, M. (2011). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 43-64.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, United States: SAGE.
- Echeita, G. (2008). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el Simce? *Estudios Públicos*, 9(1), 107- 152.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação e Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45.
- Falabella, A. y Opazo C. (2014). *Sistema de aseguramiento de la calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Ministerio de Educación de Chile.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (1998). Reglamenta capítulo II título IV de la Ley 19.284 que establece normas para la integración social para personas con discapacidad.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2007). Ley 20.248/2008. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2009) Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2016). Ley 20.845/2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Graham, L. and Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Hardy, I. and Woodcock, S. (2016). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Himmel, E. (1997). Efectos de la aplicación experimental del programa Escucha, Piensa y Aprende (EPA). *Boletín Educacional*, 12(1) 11-62.
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163.
- Inostroza, F. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 28(29) 1-28.
- Inostroza, F. y Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148.
- Liasidou, A. and Symeou, L. (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*, 57(3) 149-166.
- Lopes, A. (2016). The Theory of Enactment by Stephen Ball: And What If the Notion of Discourse Was Different? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25), 1-20.

- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-25.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-27.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice*. New York, United States: SAGE.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico del discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectiva*, 12(2), 93-103.
- Perryman, J., Maguire, M., Braun, A. and Ball, S. (2017). Surveillance, Governmentality and moving the goalposts: The influence of Ofsted on the work of schools in post-panoptic era. *British Journal of Educational Studies*, 66(6), 1-19.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar preferencial (SEP) en Chile. Un intento por equilibrar la macro y la micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 205-221.
- Slee, R. (2014). How do make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909- 922.

- Singh, P., Heimans, S. and Glasswell, K. (2014). Policy enactment context and Performativity: ontological politics and researching. Australian National Partnership Policies. *Journal of Education Policies*, 29(6), 826-844.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23),1-25.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tenorio, S. (2007). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823-831
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(1), 1-27.
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109.
- Viczko, M. and Riveros, A. (2019). *Assemblage, Enactment, and Agency Educational policy perspectives*. London, England: Routledge.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 69(1), 63-84.
- Yin, R. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. London, England: SAGE.