

EDUCADORAS DIFERENCIALES EN CHILE FRENTE A LAS POLÍTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS

Incluir, estandarizar y desobedecer

FABIÁN INOSTROZA / ALEJANDRA FALABELLA A.

Resumen:

En el mundo, se han expandido las políticas de estandarización y rendición de cuentas por resultados, y a su vez, en los últimos años, ha crecido la demanda por generar escuelas más inclusivas. Uno de los actores centrales para lograr tal inclusión son las educadoras diferenciales (maestra de educación especial), sin embargo, existe escasa investigación sobre ellas. Esta investigación pretende comprender los modos en que estas políticas influyen en su trabajo y en sus subjetividades. Para ello, se desarrolló un estudio de casos, en el que se entrevistaron a diez educadoras en Chile, luego se seleccionaron a dos de ellas, a las que se les realizó un seguimiento etnográfico durante cinco meses (240 horas de observación). Los hallazgos relevan una identidad docente tensionada que se debate entre la inclusión y la estandarización, como también se evidencian resistencias por parte de las docentes frente a los mandatos de la rendición de cuentas.

Abstract:

At the global level, the policies of standardization and results-based accountability have expanded, and in recent years, the simultaneous demand for more inclusive schools has increased. Some of the central actors for attaining inclusion are special education teachers, yet little research has focused on them or on their work. The current study has attempted to understand how the policies of standardization and results-based accountability influence these teachers' work and attitudes. To reach this goal, a case study in Chile conducted interviews with ten special education teachers, followed by the selection of two of them to participate in ethnographic follow-up for five months (240 hours of observation). The findings reveal teacher identities caught between inclusion and standardization, along with evidence of teacher resistance to the mandates of accountability.

Palabras clave: políticas educativas; estandarización; rendición de cuentas; educadoras; educación especial.

Keywords: educational policies; standardization; accountability; special education teachers.

Fabián Inostroza: investigador de la Universidad de Las Américas, Escuela de Educación Parvularia. República núm. 71, Santiago Centro, Chile. CE: fabian.uah.doc@gmail.com (ORCID: 0000-0003-1530-2266).

Alejandra Falabella A.: investigadora de la Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación. Santiago, Chile. CE: afalabel@uahurtado.cl (ORCID: 0000-0003-2755-4911).

Introducción

La escuela históricamente se ha caracterizado por estar organizada por una gramática asociada a la homogeneización y normalización de educandos (Dussel, 2006; Tyack y Cuban, 2001). De hecho, esta institución se ha focalizado en la educación del alumnado considerado como “normal” y segregando a colectivos que se escapan de lo impuesto por cada sociedad, como lo han sido estudiantes con discapacidad, migrantes, con alguna necesidad educativa especial (NEE) o aquellos que se encuentran en situación de pobreza extrema, es decir, todos los alumnos que han sido marcados como diversos (Graham y Slee, 2008; Youdell, 2010).

Sin embargo, en los últimos años, ha emergido una sentida demanda por la inclusión escolar, la que ha sido promovida por agencias intergubernamentales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco, 2017), por medio de su programa Agenda en Educación para el 2030, donde se refuerza el discurso tendiente a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos los educandos.

Hoy, la escuela no debe solamente obtener un desempeño de “calidad”, sino que además debe ser inclusiva. En este sentido, las demandas por lograr mayores cuotas de inclusión y justicia social en las instituciones escolares se entrecruzan con la creciente expansión de las políticas de estandarización, evaluación y rendición de cuentas con altas consecuencias (Parcerisa y Falabella, 2017; Verger, Fontdevilla y Parcerisa, 2019). Estas regulaciones y normativas han manifestado en sus discursos oficiales que sean los profesores y otros actores escolares los protagonistas en la puesta en práctica de las intenciones y metas de las políticas.

Entre estos actores, existe uno que tiene un rol central para la puesta en práctica de la inclusión: las educadoras diferenciales (*special education teachers*, en el ámbito anglosajón, maestras especiales o terapéuticas en Iberoamérica). No obstante, en la literatura científica producida en Chile, en torno a las políticas y a la inclusión, estas docentes han sido invisibles y escasamente estudiadas.

La literatura científica en Chile manifiesta que existe una escasa investigación empírica sobre estas docentes, la que se ha encargado principalmente de examinar los desafíos que las políticas de inclusión educativa han significado para su identidad docente y desempeño profesional. Específicamente se han explorado y descrito las percepciones, creencias y actitudes de directivos, profesores de educación básica y de educadoras diferenciales,

cuando han tenido que implementar acciones de co-enseñanza y diversificación curricular en escuelas regulares y especiales (véase, Manghi, Julio, Conejeros y Donoso, 2012; Oyarzún, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014).

En un escenario educativo, en el que las educadoras diferenciales deben poner en práctica la inclusión escolar –en escuelas caracterizadas históricamente por una gramática escolar focalizada en la homogeneización y normalización de educandos, aspecto que ha sido amplificado e intensificado por la estandarización de los procesos educativos que promueven la rendición de cuentas con altas consecuencias (Ball, 2016; Braun y Maguire, 2018)– es donde se despliegan discursos y prácticas tendientes a la diversificación curricular y al apoyo pedagógico individualizado para todos los estudiantes de acuerdo con sus necesidades educativas, trabajo que se torna contracultural y altamente tensionante. Por tanto, el presente estudio pretende responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los discursos y prácticas que producen las educadoras diferenciales en torno a las políticas de rendición de cuentas?, ¿cómo estas políticas afectan a su trabajo pedagógico y subjetividades docentes?

Antecedentes contextuales

El mercado educativo en Chile

En las últimas décadas las reformas educativas que se han adoptado en diversas latitudes han incorporado instrumentos provenientes de la Nueva Gestión Pública (NPM, por sus siglas en inglés) para descentralizar y dinamizar la gestión de los sistemas escolares, junto con la consecuente incorporación de lógicas de mercado como la elección de los padres de las escuelas, la competencia entre instituciones educativas para captar alumnos, la selección de los educandos por sus capacidades o méritos académicos, entre otros (Verger, Fontdevilla y Parcerisa, 2019). No obstante, cada país ha seleccionado diversos mecanismos para regular la educación que ofrecen a sus ciudadanos, combinando diversas modalidades e instrumentos, los que se aproximan más a una lógica de mercado (como el caso de Chile e Inglaterra) y otros a una más estatal (Finlandia, Canadá, Francia, entre otros).

En particular, el caso chileno es emblemático por constituirse como uno de los sistemas educativos orientados por lógicas de mercado de más larga data y que hasta el día de hoy sigue siendo predominantemente orientado por las fuerzas de la oferta y demanda. La reestructuración del sistema

educativo de este país se produjo en la década de 1980, durante la dictadura de Augusto Pinochet. Siguiendo los lineamientos del neoliberalismo que proponía la Escuela de Economía de Chicago y su ideólogo, Milton Friedman, la educación en Chile pasó de la administración pública a ser regulada por los municipios, corporaciones, fundaciones y agentes privados (Almonacid, Luzón y Torres, 2008; Bellei, 2015; Falabella, 2020).

Entre las principales medidas que se implementaron en dicha reforma, siguiendo lineamientos de inspiración neoliberal, se encuentran: la descentralización de la administración educativa, pasando a ser los municipios los responsables de la gestión y de la provisión de la educación estatal. En términos de financiamiento, se centró en la entrega de una subvención per cápita (o voucher) por parte del Estado a cada escuela; de la misma manera, se formuló que la elección parental de los centros escolares fuese el eje de la reforma (privilegiando la libertad de elección), además de la competencia entre las instituciones escolares por captar estudiantes y la promoción de los actores privados como proveedores de educación primaria y secundaria (Bellei, 2015; Carrasco y Fromm, 2016; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Junto con las medidas enunciadas, a finales del periodo dictatorial (1988) se creó la evaluación estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), la que tiene un carácter anual y censal y que evalúa los rendimientos de los alumnos en asignaturas como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias sociales y Ciencias naturales en los niveles de cuarto y octavo grados de primaria, y segundo año de educación secundaria. Los resultados de esta evaluación son publicados a las comunidades escolares y en la prensa desde el año 1995, cifras e indicadores que teóricamente permitirían a los padres orientarse respecto de la decisión de los colegios en los que matricularían a sus hijos (Almonacid, Luzón y Torres, 2008; Bellei, 2015).

Asociada a la evaluación del Simce y con la intención de monitorear, supervisar y retroalimentar a las escuelas, en 2011 se creó el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, el que dotó al sistema educativo chileno de una institucionalidad que se encargara de la mejora en los resultados de aprendizaje que mide la prueba estandarizada Simce, por medio de la Agencia de la Calidad y de la supervisión y fiscalización de los recursos así como de la implementación de las políticas educativas a través de la Superintendencia de Educación.

Es en un contexto de mercado educativo como el descrito, que el Estado de Chile, a través de la “vigilancia y regulación a distancia” (Falabella,

2016), ha incorporado iniciativas legislativas relativas al ámbito educacional, tendientes al logro de grados cada vez más amplios de equidad, calidad e inclusión en las escuelas. En este sentido, es que se han promulgado un conjunto de políticas que introducen mecanismos de rendición de cuentas, los que al mismo tiempo son acompañados por principios de inclusión escolar y de igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los educandos.

Así, la inclusión escolar será entendida en este estudio desde una perspectiva epistémica poscrítica, en la que esta noción refiere a un proceso dinámico en el que se pretende incorporar a estudiantes que han sido históricamente marginados de la educación regular por sus marcadores de subjetividad (discapacidad, etnia, vulnerabilidad, género, lengua, entre otros) a un espacio razonado y construido para un “alumno norma”. Por tanto, desde este enfoque, la inclusión-exclusión se producen simultáneamente en cuanto se nombren y etiqueten a los sujetos escolares como “otros” y se produzcan relaciones de poder dentro de la institución escolar que sitúen a un determinado estudiante en una posición de inferioridad respecto de la “norma de educando” elaborada discursivamente (Graham y Slee, 2008; Infante, Matus y Vizcarra, 2011; Inostroza, 2015; Youdell, 2010).

En cuanto a las políticas más relevantes en materia de inclusión escolar que se han promulgado en los últimos años, estas se han caracterizado por promover que todos los educandos –independiente de sus capacidades, etnias, identidades de género, lenguaje, clase social, entre otros marcadores de subjetividad– hagan efectivo el derecho de educarse en la escuela regular, de participar del mismo currículum y de esta forma hacerlos partícipes de similares trayectorias educativas y oportunidades de aprendizaje (Apablaza, 2018; Rojas Fabris, 2018). Entre las legislaciones más emblemáticas en los últimos 20 años, se encuentran: el Programa de Integración Escolar (PIE),¹ Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) (2009), decreto 170 (2009), decreto 83 (2015), Ley de Inclusión Escolar (2016), entre otras.

En concordancia con lo planteado, en algunas de las políticas mencionadas se han incorporado mecanismos de rendición de cuentas o *accountability*, instrumentos que responsabilizan a las escuelas y sus actores educativos por el uso y gestión de los recursos humanos y financieros proporcionados a estas instituciones. Ejemplos emblemáticos de estas legislaciones en Chile, corresponden a la ley de Subvención Escolar Preferencial (2009), la que instaló un tipo de *accountability* de mercado o por desempeño con altas consecuencias (Falabella y de la Vega, 2016). Otro ejemplo de política que

sigue esta lógica se constituye con el decreto 170 del año 2009, el que instala una rendición de cuentas de tipo burocrático o estatal al condicionar la entrega de recursos económicos a las escuelas por medio de evidencias como los diagnósticos médicos para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos (Peña, 2013).

Marco teórico y conceptual

Estándares y políticas de rendición de cuentas

(o *accountability*) en educación

En el ámbito educativo se ha definido que los estándares corresponden a constructos teóricos que sirven de referencia para lograr ciertas metas vinculadas principalmente al aprendizaje del estudiantado. De hecho, tal y como lo señala Darling-Hammond (2004), los estándares han sido útiles para determinar el conocimiento, las habilidades y competencias que debe desarrollar el alumnado para tener éxito como futuros ciudadanos. En el sistema educativo chileno, actualmente se ha propuesto de manera puntual que los estándares vinculados al aprendizaje corresponden a referentes que orientan a los actores educativos respecto de los saberes que los estudiantes deben demostrar en evaluaciones censales como el Simce, de tal forma de dar cuenta del cumplimiento de los conocimientos estipulados en el currículum oficial (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Con la introducción de principios provenientes de la economía, de influencia neoliberal, a la educación, el uso de estándares se ha intensificado. Esta tendencia se ha logrado por medio de la instalación de una serie de reformas basadas en estándares (RBE), las que han generado un cambio cultural en las instituciones escolares, ligado a la medición objetiva de dimensiones tan complejas como los procesos de enseñanza-aprendizaje, los que bajo este enfoque pueden ser susceptibles de ser reducidos a una cifra o un número determinado (Apple, 2012; Cassasus, 2010; Harvey, 2005).

Adicionalmente, este tipo de mecanismos les permite a los gobiernos mantener el control a distancia de las escuelas por medio de un artefacto de vigilancia y supervisión (en términos foucaultianos) de origen conductista, el que puede llevar aparejadas consecuencias como premios y sanciones para las escuelas y los actores educativos (Ball, 2016; Popkewitz, 2013).

Al respecto, en esta investigación se comprenderá la estandarización en el sentido del uso de modelos de aprendizaje para alinear y centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje al entrenamiento del alumnado (*teach to*

the test, en la literatura anglosajona) para la evaluación estandarizada Simce, específicamente. Si bien es deseable que todos los estudiantes alcancen las mismas metas de aprendizaje (específicamente aquellos con NEE), en este estudio se centrará la atención en aquellas prácticas pedagógicas que despliegan los docentes vinculadas a la instrucción focalizada, puntualmente en los saberes y habilidades que el test pretende evaluar, con los consecuentes efectos derivados de estas acciones: reducción curricular, énfasis en las asignaturas que mide la prueba y la tecnificación de la profesión docente (véase, Jennings y Bearak, 2014).

Vinculados con la medición y los estándares, se encuentra la rendición de cuentas, lógica que se ha introducido por medio de políticas como la ley SEP o el decreto 170 en el sistema escolar chileno.

Las políticas de rendición de cuentas emergen en la década de los ochenta del siglo XX, como una forma de reformar al sistema público, para brindarle mayor dinamismo al burocrático y lento accionar del Estado, integrando los modelos de gestión empresarial en la administración y provisión de los servicios públicos como la educación, la salud, la previsión social, entre otras (Fardella y Sisto, 2015; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

A su vez, estas políticas forman parte de un paquete de recomendaciones, emanadas desde organismos intergubernamentales, que cuentan con una potente influencia en el ámbito educativo. Entre estas agencias se encuentran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), las que han influido por medio de la introducción de lógicas de mercado y *accountability* educativo en las agendas políticas locales de una gran variedad de países (Ball, 2016; Falabella, 2014; Liasidou y Symeou, 2018; Parcerisa y Falabella, 2017; Verger, Fontdevilla y Parcerisa, 2019).

En el ámbito educativo, las políticas de rendición de cuentas se definen como una relación contractual que se establece entre un actor específico (una escuela) y una contraparte, que usualmente corresponde al Estado, que es quien proporciona el financiamiento a las instituciones escolares. Este vínculo se caracteriza porque el actor (escuela) se encuentra obligado a rendir cuentas respecto de sus cursos de acción y el uso del financiamiento recibido. En tanto, su contraparte (el Estado) puede exigir evidencias, supervisar y vigilar el cumplimiento de metas y producir consecuencias para este actor, las que pueden ser materializadas por medio de incentivos y sanciones (Falabella, 2020; Parcerisa y Falabella, 2017; Webb, 2011).

En términos de taxonomías de rendición de cuentas, a nivel internacional se destacan las clasificaciones elaboradas por Darling-Hammond (2004), quien distingue cinco tipos: político, legal, burocrático, profesional y mercado. En tanto, Maroy y Voison (2013) producen otra distinción entre modelos denominándolos como: *strong accountability*, de tipo neoburocrático, reflexivo y *soft accountability*. Los investigadores Falabella y de la Vega (2016), a través de una revisión de literatura mundial, proponen que los enfoques de rendición de cuentas en educación más utilizados corresponden a: estatal o burocrático, por desempeño o de mercado y el profesional. En el caso de Chile, el enfoque que ha orientado las últimas políticas educativas es el de responsabilización por desempeño o de mercado (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014; Falabella y de la Vega, 2016, Parcerisa y Falabella, 2017); es decir, aquel que se caracteriza porque una institución o un actor educativo se comprometen a cumplir con ciertas metas estandarizadas, las que están asociadas a la entrega de recursos económicos por parte del Estado, los que son gestionados por las mismas instituciones educativas y que además, en caso de que la escuela no cumpla con la mejora escolar comprometida, podría ser retirado el reconocimiento oficial, el financiamiento recibido y, con ello, ser eventualmente cerrada.

Discurso y gubernamentalidad

La noción de discurso que se emplea en esta investigación corresponde a la elaborada por Michel Foucault, que se inserta en el marco del postestructuralismo (Da Silva, 2001; Foucault, 2013; Larraín, 2011; Popkewitz y Brennan, 2000), dado que para el pensador francés el discurso no está compuesto solo por signos lingüísticos, sino que más bien estos exceden la naturaleza eminentemente lingüística y, por ende, desde esta perspectiva abandona el isomorfismo del lenguaje con la realidad.

Desde la analítica foucaultiana, el discurso corresponde a una noción fluida, móvil, que emerge bajo ciertas condiciones históricas específicas. Una de las características más relevantes de esta noción es que produce y configura realidades y a la vez es un objeto de disputa y de lucha política, ya que por medio de esta noción se define lo que es “apropiado, bueno y, en definitiva, verdadero para una sociedad determinada” (Foucault, 2013:174).

En este sentido es muy relevante considerar una de las premisas que sostiene Foucault (2013), la que permite comprender esta noción y al mismo tiempo distinguirla de otras provenientes por ejemplo del campo

de la lingüística o de la filosofía. Esta característica correspondería a la dimensión ontológica del discurso: este produce lo que nombra, es decir, configura el mundo social y constituye las subjetividades de los individuos (Castro, 2008).

El discurso corresponde a un acontecimiento, dado que emerge de una constelación de condiciones históricas, materiales, sociales, políticas e institucionales que permiten en un momento dado su emergencia. Es decir, el discurso concentra su operación en un sustrato que le da soporte y que corresponde a su materialidad (Castro, 2008; Foucault, 2013).

Vinculada a la noción de discurso, en su dimensión ontológica, se encuentra la de gubernamentalidad, es decir, la mentalidad de gobierno, la que tiene como objeto la población y más específicamente la regulación de las conductas de los sujetos (Foucault, 2006). En este sentido la gubernamentalidad del Estado, como la conceptualiza Ramos (2012), persigue inducir en los individuos conductas deseables para el aparato estatal, entre ellas se encuentran las asociadas al ámbito de la educación. De este modo, las políticas de rendición de cuentas tendrían injerencia en el tipo de docente o educador que es deseable para los fines del Estado, por tanto, esta construcción teórica permitiría realizar el nexo entre las intenciones de las legislaciones y la constitución de las subjetividades de los actores educativos.

En síntesis, al asumir el discurso desde una perspectiva foucaultiana, se tiene que comprender que esta noción está atravesada por una diversidad de relaciones de saber-poder, por ende, el lenguaje no es ahistórico, no es apolítico, ni mucho menos neutro, ya que no solo define las realidades materiales, sino que también lo que es “normal”, “bueno”, “legítimo” o “la verdad” en una sociedad determinada (Popkewitz y Brennan, 2000). Lo anteriormente mencionado tendrá impactos relevantes en la configuración de la educación y desde la gubernamentalidad la constitución de subjetividades de los docentes en un determinado contexto educativo.

Metodología

Diseño de investigación

Este estudio se desarrolló sustentado en una tradición cualitativa de investigación (Creswell, 2007; Sandín, 2003), asumió una perspectiva poscrítica en torno al fenómeno de interés (Cherryholmes, 1999; Da Silva, 2001; Foucault, 2013; Larraín, 2011), considerando que el discurso posee una

dimensión ontológica, es decir, este configura la realidad y constituye subjetividades. Por ello, tanto para organizar el *corpus* discursivo y para luego analizarlo se emplearon herramientas teóricas-metodológicas desde una analítica foucaultiana.

El diseño de esta investigación corresponde a un estudio de caso con enfoque etnográfico (Guber, 2004; Rockwell, 2009) que se llevó a cabo en dos fases. En una primera etapa se desarrollaron entrevistas en profundidad a diez educadoras diferenciales respecto de las políticas de rendición de cuentas. Con estas entrevistas se buscó indagar en los discursos de las participantes la influencia que ejercen estas políticas en su trabajo pedagógico y en sus subjetividades docentes.

En una segunda etapa se seleccionaron a dos educadoras, correspondientes a los casos de estudio. El propósito fue buscar criterios de diferenciación entre ambos casos, para ello se consideró: el grado de afinidad de estas docentes a las políticas de rendición de cuentas, la posición de la escuela en la que se desempeñaban en el mercado educativo, la clasificación de la institución escolar de acuerdo con sus resultados en la evaluación Simce y la dependencia de este centro escolar (municipal/particular subvencionado).

A estas educadoras se les realizó un seguimiento etnográfico durante un semestre académico a cada una, equivalentes a cinco meses, una vez a la semana, registrando episodios, conversaciones y eventos clave por medio de un cuaderno de campo. En total, se desarrollaron 120 horas de observación por cada docente, con un total de 240 horas de observación no participante.

Participantes, procedimientos e instrumentos

Para escoger a las informantes, se empleó en una primera fase una selección no probabilística, intencionada por conveniencia (Patton, 1990), en la que se invitó a participar a diez educadoras diferenciales de diez instituciones escolares que estuvieran adheridas a políticas de rendición de cuentas.

En tanto, las educadoras correspondientes a los casos de estudio se escogieron siguiendo una selección basada en criterios (Patton, 1990), tales como: percepción de la influencia de la rendición de cuentas en su trabajo pedagógico, cargo y funciones que desempeñaban en las escuelas, posición de mercado de las organizaciones educativas y nivel de presión a la que estaban expuestas las instituciones escolares a las que pertenecían, entre otros.

Respecto de las educadoras seleccionadas para los casos de estudio, una de ellas, denominada “María,” se desempeñaba como educadora diferencial encargada de trabajar con profesores y alumnos del segundo ciclo de enseñanza básica (5° a 8° grados de primaria); ella manifestó que existían influencias de las políticas de rendición de cuentas en su trabajo pedagógico y que además ejercía en la escuela municipal Los Mayos, clasificada como “insuficiente o en recuperación” y con riesgo de ser cerrada, institución en la que no podía trabajar con alumnos con NEE en el aula de recursos² debido a una normativa comunal. La segunda educadora, denominada “Carmen”, también manifestó que las políticas de rendición de cuentas tenían un grado de injerencia en la labor pedagógica, se encargaba de trabajar con el profesorado y con educandos de primer ciclo de enseñanza básica (1° a 4° grados de primaria) y que se desempeñaba en el colegio Saint Laureles, centro escolar de dependencia particular subvencionada, clasificada con desempeño “alto o autónomo”, por tanto, no estaba en riesgo de perder el reconocimiento oficial y el financiamiento estatal. En esta organización escolar, Carmen, podía trabajar con educandos con necesidades educativas especiales en el aula de recursos.

En cuanto a los instrumentos para producir el *corpus* discursivo se emplearon, en la primera fase de esta investigación, la entrevista en profundidad y, en la segunda, observaciones no participantes en todos los espacios dentro de la institución escolar en donde las educadoras correspondientes a los casos de estudio se desempeñaban (aula regular, aula de recursos, consejos de profesores, recreos, reuniones, entre otros).

Técnicas de análisis de la información

El análisis del *corpus* discursivo se desarrolló en dos fases. En una primera etapa se empleó el *software* de análisis cualitativo Nvivo® versión 12.1, que permitió identificar los nodos de información más relevantes provenientes de las entrevistas y de esta forma detectar los nudos críticos centrales dentro de las narrativas examinadas, siguiendo las orientaciones de la codificación abierta desarrollada por Strauss y Corbin (1998).

Posteriormente y considerando la emergencia de las categorías de análisis, se desarrolló un análisis de discurso de orientación foucaultiana. En primer lugar, se realizó un análisis semiótico para indagar en los discursos de las participantes; posteriormente, por medio de las herramientas citadas, se identificaron los órdenes discursivos que eran legitimados en

las narrativas de las informantes para, finalmente, desde la perspectiva de la gubernamentalidad, conocer las diversas formas en que las políticas en tanto discurso influían en las prácticas pedagógicas de las docentes y además contribuían a una forma específica de elaborar sus subjetividades, acoplándose o resistiendo a las lógicas de la rendición de cuentas.

Resultados

En esta sección se expondrán aquellos discursos que hacen alusión a las diversas tensiones que las participantes señalaron como significativas y que estaban vinculadas a las múltiples formas en que ellas debían participar en el trabajo de estandarización de alumnos en función de la evaluación Simce, en la tecnificación de su profesión derivada a las demandas de producción de evidencias para la rendición de cuentas y la manera en que las políticas de *accountability* influían en sus subjetividades docentes y las diversas tácticas y resistencias que ejercían ante estos mandatos.

Tensiones en la práctica cotidiana: la intersección entre las políticas de *accountability* e inclusión escolar

En las escuelas es donde se pudo evidenciar las interacciones entre los mandatos de las políticas de rendición de cuentas y las de inclusión, específicamente en las prácticas que materializaron las educadoras diferenciales. Ellas, en una misma jornada laboral, podían desarrollar tareas vinculadas a la estandarización, a través de la preparación de alumnos con NEE para la evaluación Simce, para luego dedicarse, como parte de su rutina laboral, a la diversificación de la enseñanza por medio de adaptaciones curriculares, modificaciones en las evaluaciones y elaboración de material pedagógico ajustado a las necesidades educativas especiales de los estudiantes pertenecientes a los programas de integración escolar de sus respectivas instituciones escolares.

En este sentido se identificó que en el cruce de las lógicas de *accountability* y de inclusión escolar, generar discursos y prácticas orientadas por diversificación curricular para todos los alumnos se torna en un desafío y en una tensión permanente en el trabajo de estas docentes. De la misma forma, en esta interacción de políticas se ven afectadas las labores y funciones que estas educadoras han ido desarrollando en su ejercicio profesional cotidiano, ya que en sus discursos se pudo constatar que en las instituciones escolares en las que se desempeñaban predominaba la rendición de cuentas por sobre la inclusión.

A modo de ejemplo, María, se refirió en los siguientes términos respecto de la interacción entre las lógicas de inclusión y las de rendición de cuentas en su contexto de desempeño:

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

En esta narrativa se da cuenta de cómo la educadora en su trabajo pedagógico fue capaz de detectar lógicas y demandas que considera ajenas a su labor como docente encargada de implementar la inclusión escolar. Si bien se identificaba con el trabajo diversificado orientado a todo el alumnado, al mismo tiempo declaró que se ven limitadas e interrumpidas con frecuencia por las demandas de la escuela, las que para este caso restringen su accionar sintiéndose, hasta cierto punto, impotentes de poder ejercer su trabajo pedagógico tal como en este caso ella desearía.

Lo anteriormente expresado es concordante con un episodio evidenciado en la escuela Saint Laureles, en donde las labores de inclusión escolar y las clases diversificadas se veían con frecuencia interrumpidas y reemplazadas por “ensayos” para rendir la evaluación Simce, tal y como se refleja en este episodio:

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

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

CARMEN: No queda otra. Dejemos la planificación con la diversificación para la otra clase, si entre que nos preocupemos de que todos los niños aprendan bien, interesa más que rindan bien en esta cuestión de Simce (nota de campo, 28 de septiembre de 2018).

En tanto, para otra de las participantes obedecer a dos lógicas que se confrontan entre sí produjo, en su trabajo pedagógico cotidiano, malestar, aunque se manifestó en un menor grado que en el caso de María. En lo que concuerdan estas pedagogas es en el hecho de que el obedecer mandatos de las escuelas y sus respectivos directivos, las desvinculan con la labor de inclusión, con que estas profesionales se identifican en las respectivas escuelas en las que se desempeñaban. Aludiendo a esta tensión, una de las educadoras mencionó lo siguiente:

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

La educadora, en su discurso, sugirió que serían los mismos actores educativos (en especial los directivos) quienes las alentaban a “entrenar” a los alumnos para rendir la evaluación estandarizada, aludiendo a contingencias y necesidades de estas escuelas que, de acuerdo con las participantes, priorizaban las tareas de estandarización (preparación para el Simce) por sobre otras tareas pedagógicas tan relevantes para las comunidades escolares como lo es la inclusión.

Esta misma docente finalizó su discurso sosteniendo que las prioridades de la escuela en la que se desempeñaba se trastocaban, y pasaba a ser más relevante el entrenamiento del alumnado para rendir el test Simce que la inclusión o cualquier otra iniciativa pedagógica dentro del establecimiento. De esta forma, la educadora sugirió que el discurso de las políticas de rendición de cuentas por medio del instrumento de evaluación Simce

predominaba y poseía mayor legitimidad por sobre cualquier otra temática educativa en esta institución, aunque esta prueba atentara y comprometiera el logro de una experiencia educativa sustantiva e integral para todos los estudiantes, en especial, para aquellos educandos que han sido catalogados con alguna necesidad educativa especial.

Vinculado con estos hallazgos, la literatura científica señala que en sistemas escolares en donde el discurso predominante de las políticas educativas es el de la rendición de cuentas articulado con el mercado educativo, tanto los valores y prioridades de las instituciones escolares son trastocados, y la agenda de la política de las escuelas es colonizada por estas lógicas, colocando como prioridad el logro de determinados desempeños en evaluaciones estandarizadas (véase en el caso británico, Braun y Maguire, 2018).

Estos hallazgos sugieren que cuando la rendición de cuentas entra en curso de colisión con otras iniciativas pedagógicas como la inclusión y la justicia social en las escuelas como en las que se desempeñaban las participantes, son los discursos del *accountability* los que tienden a predominar. En términos de los órdenes discursivos identificados, se da cuenta de que en instituciones educativas como en las que se desempeñaban las educadoras diferenciales el discurso de la rendición de cuentas, articulado con las consecuencias que se derivan de este mecanismo, cobra mayor legitimidad que las tareas vinculadas con la inclusión escolar.

Del mismo modo, investigadores a nivel nacional (véase, Apablaza, 2018, Falabella y de la Vega, 2016; López, González, Manghi, Ascorra, *et al.*, 2018 y Sisto, 2019) han evidenciado que en sistemas educativos como el chileno, en el que predominan lógicas de mercado y la nueva gestión pública, el entrenamiento de estudiantes para la producción de desempeños para el Simce reducen la experiencia escolar a los saberes que son medidos por esta evaluación estandarizada.

Lo que adiciona el presente estudio es que las prácticas de estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se hacen extensivas al alumnado con NEE, lo que se torna contradictorio, debido a que precisamente estos educandos requieren de procesos educativos diversificados. Al mismo tiempo, una tensión relevante para la identidad y el trabajo pedagógico de las educadoras diferenciales es estar desplegando discursos y prácticas que son contrarios a los que han desempeñado históricamente y que van en contra de su *ethos* como actores clave en la puesta en práctica de la inclusión en escuelas, generando una subjetividad docente tensionada y

fragmentada ante los mandatos de la rendición de cuentas y consecuente estandarización.

De la misma forma, las participantes de este estudio aludieron que además de ser interpeladas por las respectivas instituciones escolares para contribuir en la estandarización del alumnado, al mismo tiempo algunas políticas como el decreto 170, las distanciaban de su función principal en las escuelas: la inclusión. De esta manera la educadora María, se refirió al respecto:

Considero que el trabajo administrativo, de llenar formularios y diagnósticos, no tiene sentido, ya que hoy por hoy no se ocupa para el aprendizaje de cada niño, ni para mejorar la información que se le entrega a los papás, sino que más bien, sirve para cumplir, porque si llegaba la superintendencia o algún fiscalizador, nos podría llegar una tremenda multa (María, colegio municipal).

Es decir, el trabajo administrativo cobraba solo un sentido burocrático, ya que servía para rendir cuentas al Estado y sus respectivas entidades supervisoras, es decir, se priorizaban los mandatos del decreto 170.

Lo declarado por la docente corresponde a un sinsentido, dado que las educadoras consideraban que su trabajo pedagógico iba perdiendo paulatinamente importancia, en el sentido de constatar que sus capacidades profesionales para promover la inclusión en las comunidades escolares eran desaprovechadas y postergadas, y su rol como agentes inclusivos era “inhibido y atrofiado” ante la contingencia y urgencia del cumplimiento de las labores administrativas, asociadas a la captación y manutención de las subvenciones escolares (o vouchers) por concepto de educación especial.

Subjetividades y desobediencia de las educadoras diferenciales

Las prácticas de estandarización presentadas –vinculadas con demandas institucionales a las educadoras diferenciales relativas a la preparación de los alumnos con NEE para rendir la evaluación Simce– dan cuenta de una gama de acciones a las que fueron conducidas estas docentes, quienes con diferentes matices consideran en sus discursos que estos mandatos van en contra de lo que para ellas significa la inclusión y junto con ello manifestaron agobio, malestar y contradicción respecto del trabajo que desarrollaban en la cotidianeidad, lo que apuntaría a una resistencia más bien “silenciosa” e individual ante estas demandas.

En el caso de las educadoras entrevistadas, los discursos que producían daban cuenta de una subjetividad docente fragmentada y tensionada ante los mandatos del *accountability* que se daba en sus escuelas. De esta forma se refirió María respecto de esta temática:

Entonces, siempre cuando termina un día, me voy para la casa, pensado: ¿es lo que yo quiero como diferencial? [...] ¿trabajar en función de juntar evidencias, en hacer informes y de justificar la expulsión injusta de estudiantes? Creo que no. Trato de no pensar mucho en eso para no deprimirme, al final igual podemos hacer cosas por los niños que necesitan ayuda a pesar de lo vulnerable y de lo adverso del contexto, de la escuela y lo precario del trabajo (María, colegio municipal).

La educadora diferencial manifestó esta identidad docente tensa, confusa y vulnerable ante los mandatos de las políticas con lógicas de rendición de cuentas y de mercado y ante las demandas de las autoridades de la comunidad escolar a la que pertenecían. Estos resultados se condicen con lo que han constatado estudios en el plano nacional con docentes de educación básica. Es así que investigadores como Carrasco (2013) y Fardella (2013) y López *et al.* (2018) han sostenido que el trabajo pedagógico cotidiano de los docentes de educación básica se ve trastocado por la rendición de cuentas y la producción de prácticas que son contrarias a las que constituye su labor histórica como pedagogos.

Ante estos mandatos, que resultaban ser contradictorios para la identidad y las prácticas que las participantes ejercían históricamente en las escuelas regulares, se detectaron resistencias que, en el caso de María, se materializaron por medio de un acuerdo colectivo, en el que todas las educadoras diferenciales de la escuela Los Mayos llegaron al consenso de realizar los ensayos para el Simce, pero ajustándolos a las necesidades educativas de los alumnos con mayores dificultades del aprendizaje. De esta forma, se pudo evidenciar esta táctica colectiva en un consejo del programa de integración de la escuela:

COORDINADOR DEL PIE: Ya muchachas tenemos que decidir cómo nos vamos a organizar para el tema de los cuartos básicos.

MARÍA: De verdad, no estoy de acuerdo, pero hay que ir a la sala y apoyar, no queda otra. Ahora, para qué les vamos a aplicar el ensayo completo o tal cual a

los niños del PIE, con tal que hagan unas 10 preguntas y basta, lo importante es aprovechar de repasar los contenidos que están viendo el curso, si no nos pagan para calentar el Simce.

CARMEN: Estoy de acuerdo, como están las cosas en la escuela, hay que apoyar, pero hay que tomarlo como una forma de reforzar contenidos con los niños del PIE, y no importa si hacemos cinco o diez preguntas o por último una pregunta, lo importante es apoyarlos en las habilidades más descendidas y el resto del Simce, no me importa.

COORDINADOR DEL PIE: Bien, que se note que es una decisión que apoyamos, que se den cuenta de dirección que vamos a los cuartos básicos y que estamos trabajando con los niños del PIE. Más allá, no nos van a supervisar (nota de campo, 16 de mayo de 2018)

En el episodio anterior se logra observar que existe un consenso por obedecer las directrices del establecimiento que se encontraba tensionado por lograr resultados satisfactorios en la evaluación Simce; no obstante, el trabajo que se realizaría con los alumnos con NEE iba a ser diferenciado ya que, si bien utilizaría el ensayo, no se iba a responder en la modalidad en que se les exigía a los demás educandos (completar alrededor de 40 ítems de selección simple en una hora cronológica). Más bien, el trabajo pedagógico que se iba a desarrollar estaría orientado a nivelar las habilidades en este caso lingüísticas o lógico-matemáticas de los educandos con NEE, de acuerdo con sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

En el caso de la educadora Carmen, al estar situada en un contexto en el que el colegio no necesitaba demostrar de manera imperiosa resultados destacados en la evaluación Simce y además podía emplear el aula de recursos como espacio de trabajo con los niños con NEE, ella empleaba una resistencia individual, que consistía en “inmunizar” a los educandos con dificultades de aprendizaje de los ensayos para la prueba estandarizada. En este sentido, se logró evidenciar cómo Carmen, según su criterio, reemplaza los ensayos para el Simce, por un trabajo de diversificación curricular y centrado en las NEE de los alumnos pertenecientes al programa de integración del colegio. De esta forma se logró evidenciar esta resistencia por parte de Carmen:

[La educadora ya fue a buscar a los niños de cuarto básico a la sala de clases y les indicó que se sentaran en la mesa grande del aula de recursos].

CARMEN (dirigiéndose a los niños): Ya niños, nos toca trabajar con estas guías del Simce pero, ¿recuerdan que la semana pasada en matemáticas estábamos trabajando con las fracciones y ocupamos un material que se llama regletas de cuisinaire?

NIÑOS: Sí (de manera coral).

CARMEN (guarda los ensayos Simce en su escritorio): Bien, entonces vamos a seguir trabajando con eso. Como son seis, trabajarán en parejas y les pasaré las regletas y una guía que les tenía preparada. Eso es lo que haremos hoy (nota de campo, 4 de septiembre de 2018).

El episodio presentado da cuenta de cómo esta educadora desobedece los mandatos de realizar un trabajo pedagógico orientado a la estandarización del alumnado con NEE y lo reemplaza en el aula de recursos por un apoyo individualizado y diversificado, el que es coherente con lo que las políticas de inclusión escolar esperan de las docentes encargadas de la inclusión en sus respectivos centros de desempeño. Además, el uso del aula de recursos como espacio de deliberación profesional se constituyó en un facilitador, lugar al que, por el contrario, la educadora María no podía recurrir debido a una restricción impuesta por una normativa comunal que le prohibía trabajar con niños con NEE en este espacio.

Los hallazgos de esta sección dan cuenta de una construcción de una subjetividad paradójica por parte de las participantes, la que es tensionada permanentemente por los mandatos de la rendición de cuentas. No obstante, también se manifiestan tácticas ya sean individuales y colectivas de desobediencia o lo que Ball, Maguire y Braun (2011) conceptualizan como “microrresistencias”, en las que las educadoras desobedecen a los mandatos de la estandarización, ya sea desplegando estrategias colectivas de una aparente obediencia a las demandas como en el caso de María o de desobediencia total, como se evidenció para Carmen.

Discusión

La presente investigación indagó en los discursos y prácticas cotidianas de las educadoras diferenciales respecto de las políticas de rendición de cuentas y sus influencias en el trabajo pedagógico que desempeñan y en sus subjetividades docentes. Como se pudo evidenciar en los hallazgos presentados, las participantes de este estudio se encontraban en tensión, ya que en los escenarios educativos en los que se desempeñaban las contingencias de

las escuelas y las demandas de los actores educativos (como los directivos) las interpelaban a desarrollar acciones dirigidas a la estandarización para lograr determinados puntajes en la evaluación estandarizada Simce, aspecto que fue conceptualizado por estas profesionales como contradictorio y paradójico respecto de la identidad, roles y funciones que han ejercido históricamente en la escuela regular.

En cuanto a los discursos y prácticas de estandarización, se da cuenta de la influencia y el predominio de las lógicas de rendición de cuentas al interior de las escuelas. Esta hegemonía discursiva producía que la inclusión escolar fuera desplazada a un segundo plano, lo que repercutía en las narrativas y acciones que produjeron las participantes. En este sentido se detectó, además, que las educadoras fueron las únicas encargadas de poner en práctica la inclusión y se les traspasaba esta responsabilidad de manera exclusiva a estas profesionales, tal y como se ha reportado en estudios recientes en Chile (véase Inostroza, 2020) a pesar de que las últimas políticas en esta materia interpelan a todos los actores educativos a promover esta tarea pedagógica.

En sus discursos, las educadoras mencionaron que experimentaron una sensación de contrariedad al ser interpeladas a trabajar “entrenando” a los educandos con NEE para la evaluación Simce, en vez de favorecer la diversificación curricular y la adaptación de la enseñanza a las diversas necesidades educativas del alumnado. Lo anterior, representa una tensión cotidiana en sus prácticas pero, a nivel más profundo, se ha constituido en una tensión en el sentido de su trabajo y en su identidad profesional, lo que las lleva a cuestionarse su ética profesional en tiempos en los que predominan la estandarización y la rendición de cuentas.

En la práctica, las participantes desarrollaban acciones de estandarización mandatadas por sus directivos (también presionados por obtener determinados desempeños), para quienes producir resultados satisfactorios en el Simce era la prioridad en escuelas altamente tensionadas por las eventuales sanciones que podía producir la rendición de cuentas con altas consecuencias (como en el caso de la escuela de la educadora María). Estas formas de proceder se han documentado en la literatura inglesa para el caso de los directivos de escuelas primarias, quienes asumen estos discursos de *accountability* como mandatos internos, a los que deben obedecer sin objeciones (Braun y Maguire, 2018; Perryman, Maguire, Braun y Ball, 2017) mermando con ello las posibilidades de que la inclusión escolar sea una

prioridad y distanciándolos de iniciativas pedagógicas fundamentales como la inclusión y del trabajo que desempeñaban las educadoras diferenciales.

Vinculado con la influencia de los discursos en las subjetividades de las educadoras diferenciales, ellas manifestaron una sensación contradictoria, dado que en escuelas en las que predominan las lógicas de *accountability*, debían desplegar discursos y prácticas que tendieran a la estandarización y normalización de alumnos (en el sentido foucaultiano del término) y, por otra parte, debían velar por el cumplimiento de la diversificación curricular y la adaptación de la enseñanza para todo el estudiantado. Esta tensión la reflejaron por medio del agobio, malestar e incertidumbre, lo que sugiere la elaboración de una subjetividad fragmentada, inestable y permanentemente tensionada por mandatos que apuntaban en sentidos contrarios. Este hallazgo es preocupante, dado que estas participantes son a quienes se les ha encargado la implementación de la inclusión y, por el contrario, de acuerdo con lo evidenciado en este estudio, estarían también desarrollando tareas tendientes a la homogeneización y entrenamiento de educandos en función de la evaluación estandarizada Simce, lo que disminuiría las posibilidades de crear comunidades escolares inclusivas y, de hecho, abriría nuevas interrogantes sobre si efectivamente la inclusión en estas escuelas se estaría produciendo.

A su vez, se deben relevar las tácticas desplegadas por las educadoras correspondientes a los casos de estudio quienes, de acuerdo con sus posibilidades, produjeron acciones de *desobediencia* ante los mandatos de estandarización. María generó una resistencia colectiva, en una reunión del programa de integración, dado que la escuela en la que se desempeñaba se encontraba en “peligro” y requería de determinados resultados en la evaluación Simce; por tanto, esta resistencia se dio de manera más solapada y requirió de consensos de varias educadoras diferenciales. En cambio, en el caso de Carmen, el uso del aula de recursos y el hecho de que su institución escolar se encontrara clasificada como “autónoma o con desempeño alto”, sin la presión de obtener resultados destacados en la evaluación estandarizada, le permitieron desarrollar prácticas individuales de resistencia, en las que se evidenció una total desobediencia a las demandas de “entrenar” a los alumnos con NEE por medio de los ensayos Simce.

Finalmente, y en coherencia con los hallazgos de esta investigación, resulta válido reflexionar y cuestionarse si la inclusión escolar y los actores encargados de ponerla en práctica tienen la posibilidad de materializarla

de acuerdo con los lineamientos de las políticas, considerando como barreras a un sistema escolar como el chileno regulado como un mercado y colonizado por la rendición de cuentas con altas consecuencias. Por tanto, resulta de interés interrogarse si efectivamente las lógicas de legislaciones de rendición de cuentas y las de inclusión en su interacción en “escuelas reales” anulan sus intenciones, mermando de esta forma, tanto la calidad como la inclusión pretendida.

Notas

¹ El Programa de Integración Escolar (1998) promovió que todos los estudiantes con algún tipo de discapacidad asistieran a la escuela regular. La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) otorgó un aumento de un 60% de la subvención escolar regular, por estudiante vulnerable, condicionando la entrega de estos recursos a la elaboración de un Programa de Mejoramiento Escolar (PME), el que es evaluado fundamentalmente por medio de los puntajes en la evaluación Simce en Lectura y Matemáticas en 4° grado de educación básica o primaria. El decreto 170 (2009) propone lineamientos para el diagnóstico de alumnos con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), los que son beneficiarios de la subven-

ción individual por educación especial. El decreto 83 (2015) promueve la diversificación curricular por medio de estrategias educativas como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y propone que las educadoras diferenciales trabajen en el aula regular con todos los estudiantes con o sin NEE. La Ley de Inclusión Escolar (2016) busca eliminar el lucro en instituciones escolares subvencionadas por el Estado, así como la selección de alumnos y el copago que realizaban los padres en establecimientos que recibían financiamiento estatal.

² El aula de recursos es un espacio dentro de los establecimientos escolares en el que las educadoras diferenciales desarrollan un trabajo pedagógico focalizado y personalizado con los estudiantes etiquetados con alguna NEE.

Referencias

- Acuña, Felipe; Assaél, Jenny; Contreras, Paulina y Peralta, Belén (2014). “La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis”, *Psicoperspectivas*, vol. 13, núm. 1, pp. 46-55. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-69242014000100006&lng=es&nrm=iso
- Almonacid, Claudio; Luzón, Antonio y Torres, Mónica (2008). “Educational quasi-market in Chile: The discourse of policy makers”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 16, núm. 8, pp. 1-21. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/33?source=/ojs/article/view/33>
- Apablaza, Marcela (2018). “Inclusión escolar, marginación y *apartheid* ocupacional: análisis de las políticas educativas chilenas”, *Journal of Occupational Science*, vol. 2, núm. 4, pp. 3-25. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Apple, Michael (2012). *Education and Power*, Londres: Routledge.

- Ball, Stephen; Maguire, Meg y Braun, Annette (2011). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*, Londres: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2016). “Neoliberal education? Confronting the slouching beast”, *Policy Futures in Education*, vol. 14, núm. 8, pp. 1046-1059. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210316664259>
- Bellei, Cristian (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Braun, Annette y Maguire, Meg (2018). “Doing without believing-enacting policy in the English primary school”, *Critical Studies in Education*, vol. 61, núm. 4, pp. 433-447. DOI: 10.1080/17508487.2018.1500384.
- Carrasco, Alejandro (2013). “Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural”, *Revista del Observatorio Cultural*, vol. 15 núm. 1, pp. 1-15. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/318471663_Mecanismos_performativos_de_la_institucionalidad_educativa_en_Chile_paso
- Carrasco, Alejandro y Fromm, Germán (2016). “How local market pressures shape leadership practices: evidence from Chile”, *Journal of Educational Administration and History*, vol. 48, núm. 4, pp. 290-308. DOI: 10.1080/00220620.2016.1210584
- Cassasus, Juan (2010). “Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado”, *Educere et Educare*, vol. 9, núm. 5, pp. 85-107. Disponible en: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4082>
- Castro, Rodrigo (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cherryholmes, Cleo (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Estándares de aprendizaje*, Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación. Disponible en: <https://www.cned.cl/estandares-de-aprendizaje> (consultado: 15 de abril de 2020).
- Creswell, John (2007). *Qualitative inquire and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: SAGE.
- Darling-Hammond, Linda (2004). “Standards, accountability and school reform”, *The Teachers College Record*, vol. 106, núm. 6, pp. 1047-1085. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x
- Da Silva, Tomaz (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*, Madrid: Octaedro.
- Dussel, Inés (2006). “La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela”, *Propuesta Educativa*, vol. 28, núm. 2, pp. 19-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700004.pdf>
- Falabella, Alejandra (2014). “The performing school: effects of market & accountability policies”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22, núm. 51, pp. 1-29. DOI: 10.1177/0013161X20912299
- Falabella, Alejandra (2016). “¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, pp. 107-126. DOI: 10.4067/S0718-07052016000100007

- Falabella, Alejandra (2020). "The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability", *Educational Administration Quarterly*, 1ª publicación: 4 de mayo. DOI: 10.1177/0013161X20912299.
- Falabella, Alejandra y De la Vega, Felipe (2016). "Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 2, pp. 395-413. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052016000200023&lng=es&nrm=iso
- Fardella, Carla (2013). "Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile", *Psicoperspectivas*, vol. 12, núm. 2, pp. 83-92. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/294>
- Fardella, Carla y Sisto, Vicente (2015). "Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: discurso, subjetividad y resistencia", *Psicología e Sociedade*, vol. 27, núm. 1, pp. 68-79. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822015000100068&script=sci_abstract&tlng=es
- Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el College de France (1977-1978)*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2013). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Graham, Linda y Slee, Roger (2008). "An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 40, núm. 2, pp. 277-293. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x
- Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires: Paidós.
- Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Infante, Marta; Matus, Claudia y Vizcarra, Ruby (2011). "Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas", *Universum*, vol. 26, núm. 2, pp. 143-163. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762011000200008
- Inostroza, Fabián (2015). "Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un Proyecto de Integración Escolar en una escuela municipal de Chile", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 941-958. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/152>
- Inostroza, Fabián (2020). "La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 29, pp. 1-28. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7443999>
- Jennings, Jennifer y Bearak, Jonathan (2014). "Teaching to the test in the NCLB era: How test predictability affects our understanding of student performance", *Educational Researcher*, vol. 43, núm. 8, pp. 381-389. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X14554449>
- Manghi, Dominique; Julio, Cristina; Conejeros, María y Donoso, Elizabeth (2012). "El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: tránsito de paradigma

- en la formación profesional”, *Perspectiva Educativa*, vol. 51, núm. 2, pp. 46-71. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/109>
- Maroy, Christian y Voisin, Annelise (2013). “As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública”, *Educação & Sociedade*, vol. 34, núm. 124, pp. 881-901. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300012&script=sci_abstract&tlng=pt
- Larraín, Jorge (2011). *El concepto de ideología 4: postestructuralismo, postmodernismo y postmarxismo*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Liasidou, Anastasia y Symeou, Loizos (2018). “Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: discourses, politics and disabilities rights in education”, *Critical Studies in Education*, vol. 59, núm. 2, pp. 149-166. DOI: 10.1080/17508487.2016.1186102
- López, Verónica; González, Pablo; Manghi, Dominique; Ascorra, Paula; Oyanedel, Juan; Redón, Silvia; Leal, Francisco y Salgado, Mauricio (2018). “Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 157, pp. 1-24. Disponible en: <https://www.coursehero.com/file/55239802/Politic-as-de-Inclusion-Educativa-en-Chilpdf/>
- Oyarzún, Carlos (2014). “El dilema de la educación diferencial hoy: ¿el currículum o las habilidades específicas?”, *Revista Temas de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 69-79. Disponible en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/448>
- Parcerisa, Lluís y Falabella, Alejandra (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*, vol. 25, núm. 89, pp. 1-27. Disponible en: https://www.academia.edu/34284536/La_Consolidaci%C3%B3n_del_Estado_Evaluador_a_Trav%C3%A9s_de_Pol%C3%ADticas_de_Rendici%C3%B3n_de_Cuentas_Tra
- Patton, Michael (1990). *Qualitative evolution and research methods*, Beverly Hills: SAGE.
- Peña, Mónica (2013). “Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión”, *Psicoperspectivas*, vol. 12, núm. 2, pp. 46-55. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v12n2/art10.pdf>
- Perryman, Jane; Maguire, Meg; Braun, Anette y Ball, Stephen (2017). “Surveillance, governmentality and moving the goalposts: The influence of Ofsted on the work of schools in a post-panoptic era”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 66, núm. 6, pp. 1-19. DOI: 10.1080/00071005.2017.1372560
- Popkewitz, Thomas (2013). “The sociology of education as the history of the present: Fabrication, difference and abjection”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 34, núm. 3, pp. 439-456. DOI: 10.1080/01596306.2012.717195
- Popkewitz, Thomas y Brennan, Marie (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Ramos, Claudio (2012). *El ensamblaje de ciencia social y sociedad: conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social*, Santiago de Chile: Ediciones UAH.

- Rojas Fabris, María Teresa (2018). "Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas", *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 3, pp. 237-254. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4230>
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, Felipe y Ossa, Carlos (2014). "Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 303-319.
- Sandín, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*, Madrid: McGraw Hill.
- Sisto, Vicente (2019). "Inclusión 'a la chilena': La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 23, pp. 1-26. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434606>
- Strauss Anselm y Corbin, Juliet (1998). *Basics of qualitative research: grounded Theory procedures and techniques*, Newbury Park: SAGE.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco (2017). *Education 2030, implementation roadmap for Latin America and the Caribbean: report*, París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248238>.
- Verger, Antoni; Bonal Xavier y Zancajo, Adrian (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*, vol. 24, núm. 27, pp.1-27. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623099>
- Verger, Antoni; Fontdevilla, Clara y Parcerisa, Lluís (2019). "Reforming governance through policy instrument: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 248-270. DOI: 10.1080/01596306.2019.1569882
- Webb, Thomas (2011). "The evolution of accountability", *Journal of Education Policy*, vol. 26, núm. 6, pp. 735-756. DOI: 10.1080/02680939.2011.587539
- Youdell, Deborah (2010). "Pedagogies of becoming in an end-of-the line 'special' school", *Critical Studies in Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 313-324. DOI: 10.1080/17508487.2010.508810

Artículo recibido: 28 de agosto de 2019

Dictaminado: 7 de mayo de 2020

Segunda versión: 22 de mayo de 2020

Aceptado: 9 de julio de 2020