

Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: tensiones entre teoría y práctica

Special Educational Needs Students' Inclusion in Chile: Tensions between Theory and Practice

Rosario Palacios

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Centro de Justicia Educacional
<https://orcid.org/0000-0001-8839-3520>
 r.palacios@uc.cl

Sofía Larrazabal

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Centro de Justicia Educacional
<https://orcid.org/0000-0001-5868-1820>
 sofialarrazabal@gmail.com

Rocío Berwart

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Centro de Justicia Educacional
<https://orcid.org/0000-0002-9062-0793>
 rocio.berwart@gmail.com

ISSN-0185-4259; E-ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/912021/aot3/palaciosr/larrazabals/berwartr>

Resumen

Este artículo discute la forma en que la política pública entiende el concepto de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad, lo traduce en normativa y lleva tales regulaciones a la práctica. A partir de una observación etnográfica, exploramos las variadas formas en que se implementan prácticas inclusivas en el marco de la política educacional chilena. Nuestro hallazgo principal es que no existe un concepto de inclusión único y fijo en la actualización de la política pública, sino que se materializa en la práctica de formas dinámicas y múltiples, poniendo en contacto diversos actores, humanos y no-humanos, los cuales despliegan sus agencias. Esta situación hace difícil la puesta en marcha de una política nacional unívoca, pero a la vez abre paso a la posibilidad de territorializar situadamente ciertas prácticas y saberes.

Palabras claves: política educacional, necesidades educativas especiales, inclusión, etnografía, Santiago-Chile.

Abstract:

This article discusses how public policy understands the concept of inclusion in relation to students with special educational needs or disabilities and translates it into regulations, and how such regulations are implemented. Drawing on ethnographic observation we unpack the very varied forms of implementing inclusion within Chilean educational policy. Our main finding is that there is no single and fixed concept of inclusion when enacting public policy, but rather that inclusion materialises in practice, dynamically and in multiple ways, bringing together diverse actors, human and non-human, and their ongoing agencies. This situation makes the implementation of a univocal national policy difficult, but at the same time, it opens the way for territorialisation of situated practices and knowledge.

Key words: educational policy, special educational needs, inclusion, ethnography, Santiago - Chile.



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

FECHA DE RECEPCIÓN 30/10/20, FECHA DE ACEPTACIÓN 15/01/21, FECHA DE PUBLICACIÓN: 30/06/21, MÉXICO

IZTAPALAPA REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

NÚM. 91 • AÑO 42 • JULIO-DICIEMBRE DE 2021 • PP. 213-242

Introducción

Desde hace ya 10 años se están implementando en las escuelas chilenas las políticas educacionales que buscan la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y discapacidad en las aulas regulares. La investigación de la cual proviene este trabajo se inscribe en el debate internacional y nacional sobre qué es inclusión educativa y los mecanismos para llevarla a la práctica. En Chile, el debate no ha estado únicamente centrado en la forma en que se educa a los/as estudiantes con necesidades educativas, sino que ha implicado la discusión del derecho o no de los establecimientos a seleccionar estudiantes de acuerdo con criterios propios de la institución. A la legislación que trata sobre los Programas de Integración Escolar (PIE) y adaptaciones curriculares se sumó en 2015 la Ley de Inclusión Escolar, que impide a las escuelas la selección de estudiantes y establece un sistema de admisión basado en un algoritmo. Si bien la Ley de Inclusión Escolar fue bien recibida por los sectores que han criticado históricamente el alto nivel de segregación escolar en Chile, sobre todo respecto a la situación socioeconómica de los estudiantes, no elimina la exclusión de muchos grupos de una educación de calidad. Son los establecimientos que continúan siendo total o parcialmente pagados los que ofrecen una mejor educación y aunque ya no exista selección, no postulan a ellos las personas que no pueden costearlos. Por otra parte, se mantiene la lógica de la subvención por estudiante, lo que convierte a las escuelas públicas en guetos (Sisto, 2019) y transforma la inclusión en algo meramente instrumental (Queupil y Durán, 2018).

Este artículo propone un análisis del conjunto de políticas como un ensamblaje de política pública a través de una aproximación etnográfica. El entender las políticas públicas como ensamblajes es una perspectiva que ha sido utilizada en diversos ámbitos del quehacer del Estado (Ariztía, 2017; Entwistle y Slater, 2014; Farias y Bender, 2010; Ossandon, 2014; Pinker y Harvey, 2018; Tironi and Manríquez, 2019; Ureta 2015) y la educación no es la excepción (Viczo y Riveros, 2015). Por eso nuestro propósito aquí no es validar nuevamente el uso de tal marco conceptual para

entender la acción pública, sino que a través de él dar cuenta de la complejidad, los problemas y desafíos del grupo de políticas chilenas que están siendo impulsadas para lograr la inclusión de estudiantes con NEE o discapacidad. Este análisis implica, por una parte, adentrarse en diversos entendimientos de inclusión que se materializan en las relaciones entre los múltiples actores implicados en el ensamblaje y, por otra, explorar la agencia de tal concepto como elemento articulador de prácticas y discursos. Booth y Ainscow conciben inclusión como

un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. [...] La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus características personales” (Booth y Ainscow, 2002: 8).

La inclusión, desde esta perspectiva, no solo está enfocada a la inclusión de estudiantes con discapacidad, sino a todos aquellos que son excluidos por su raza, condición socioeconómica, género, habilidades, nacionalidad, entre otras causas. En este artículo adoptamos la definición que entiende la inclusión como un proceso dinámico y performativo, que transforma permanentemente las políticas y prácticas educativas.

En esta línea, nuestra investigación sobre las políticas públicas para la inclusión está planteada metodológicamente como una aproximación etnográfica. Ello implica atender a situaciones y prácticas que conforman la heterogeneidad y el dinamismo del ensamblaje de política pública, posibilitando la comprensión de los procesos de formación de significados, la territorialización (De Landa, 2006) de estos y el descubrimiento de espacios para nuevas actualizaciones. En este sentido, nuestro foco de interés son las ambigüedades de las regulaciones (muchas de las cuales aparecen al tener que dialogar unas con otras) en cuanto se convierten en un espacio de oportunidad para el cambio. La aproximación etnográfica permite localizar las relaciones que se desarrollan al interior del marco normativo, no exclusivamente entre humanos, sino que también entre materialidades no humanas y de diversa índole tales como libros de registro, medicamentos, salas de clase y plataformas computacionales.

Primero, presentaremos una reseña del conjunto de políticas educacionales para la inclusión vigente en Chile. Luego, daremos cuenta brevemente de los elementos principales del marco teórico de ensamblaje, y destinaremos la parte central del artículo a la descripción y el análisis del ensamblaje de política pública en Chile, dando cuenta de sus consecuencias prácticas para la experiencia de los estudiantes

con NEE en cuanto a sus posibilidades de inclusión. Finalmente, presentamos una discusión sobre el concepto de inclusión y su agencia en la política educacional.

La normativa chilena sobre inclusión

La medida principal para incluir a los estudiantes con NEE o discapacidad en las escuelas regulares está contenida en el Decreto 170 (2009) y consiste en enseñar a tal grupo de estudiantes en aulas regulares, para lo cual las escuelas deben contratar profesoras diferenciales que enseñen en ellas junto al profesor regular. El financiamiento de esta medida se entrega a través de una subvención asignada a la escuela por cada uno de los estudiantes diagnosticados con alguna de las condiciones que la norma considera como NEE o discapacidad. Así, la escuela a la que atienden puede disponer de recursos para contratar profesores de educación diferencial y especialistas, y adquirir materiales educativos afines. A esta medida se le suma la disposición contenida en el Decreto 83 (2015) que permite realizar adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE o discapacidad, y que exige prácticas de enseñanza inclusivas dentro del aula tales como las que se orientan por el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA).

Adicionalmente, en 2015 se aprobó la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) que, entre otras cosas, suprime la práctica de las escuelas de seleccionar a los estudiantes y establece un nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) que ofrece plazas a los postulantes a las escuelas a través de un algoritmo que considera principalmente la prioridad de la elección, si el estudiante tiene hermanos que asisten al colegio elegido, y el nivel de ingreso del hogar. Además, el SAE contempla otorgar cupos para los estudiantes con NEE y discapacidad en las escuelas en las que existan equipos profesionales para atender las condiciones informadas por los postulantes, y posibilita que a aquellos que no informen su condición (ya sea porque no la conocen o no lo desean) se les otorgue un cupo a través del mismo proceso no pudiendo la escuela rechazar a tal estudiante alegando que no tiene especialistas. A estas disposiciones legales se suman múltiples reglamentos sobre el esquema laboral de las profesoras diferenciales, el cual incluye formas específicas para su evaluación, distribución de horas de trabajo, pago y estatus en el marco de la carrera docente establecida en Chile en 2016.

Es necesario notar que las políticas sobre inclusión que impulsa esta normativa se enmarcan dentro de las políticas educacionales generales, las cuales también se relacionan en la práctica con la forma en que se implementan las medidas específicas

en relación con los y las estudiantes con NEE o discapacidad. Un punto a destacar de la política educacional chilena es que las escuelas se financian a través de una subvención por estudiante, calculada según las características de cada niño/a. Existen tres subvenciones mensuales que se pueden sumar si es el caso y que se otorgan proporcionalmente según la asistencia de cada estudiante: una subvención base por estudiante; una subvención que solo se otorga a los estudiantes calificados como vulnerables según una serie de indicadores de ingreso y salud; y una subvención que se inicia con la política de inclusión, otorgada a estudiantes calificados con NEE o discapacidad, cuyo monto varía según sea una condición permanente o transitoria (Mineduc, 2019). Hasta ahora, la mayoría de las escuelas reciben estas subvenciones a través de la Corporación Municipal a la que pertenecen, ya que la implementación de la ley que crea Servicios Locales de Educación Pública que administrarán las escuelas según zonas distintas a los límites municipales aún está en proceso. Esto significa que los recursos monetarios de las escuelas son administrados por las municipalidades y se ha comprobado que las prácticas irregulares en que el dinero no se destina a las escuelas y se utiliza para otros fines municipales abundan. La situación del grupo de escuelas que teniendo financiamiento público o semipúblico no son administradas por municipios, sino que dependen de fundaciones privadas, es usualmente mejor, aunque tampoco está exenta de anomalías. En este contexto, los recursos para la inclusión, necesarios para la contratación de profesionales, adquisición de materiales y desarrollo de infraestructura, no están disponibles en todos los casos.

Política pública como ensamblaje

Durante la década pasada el análisis de las políticas públicas con énfasis en cómo se desarrollan los procesos para su implementación por sobre la racionalidad técnica de ellas cobró protagonismo en el campo de los estudios de gobierno. En el área de las políticas educacionales, investigaciones como las de Stephen Ball sobre la enacción (*enactment*) de las políticas (Ball et al., 2012) pusieron el foco en la importancia del contexto para las posibilidades y formas que adquiere una política pública en la práctica, lo que significa que la implementación de una política es siempre situada y particular. En esa misma línea, otros autores han descrito y analizado la forma en que múltiples elementos, heterogéneos e impredecibles, forman parte de la construcción de políticas educacionales específicas. Es el caso de la política para evaluar la situación educacional de los países pertenecientes a la Organización para

la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Gorur, 2015), o la orientada a la reforma del currículum en Estados Unidos (Koyama, 2015).

Al centro de la perspectiva de ensamblaje para el análisis de política pública está el reconocimiento de que las políticas no pueden ser del todo predecibles ni racionales, ya que su construcción es continua y en ella participan agentes humanos y no-humanos, racionalidades, afectos y luchas de poder que conforman arreglos dinámicos y productivos (Shore y Wright, 2011). El concepto de ensamblaje deriva del acuñado por Deleuze y Guattari (1987), *agencement*, y alude a la agencia y performatividad de los elementos en relación, y de las relaciones mismas. Para Deleuze y Guattari un ensamblaje es una colección de elementos heterogéneos que pueden encontrarse vinculados en distintas relaciones. Entre ellos se incluyen las cualidades presentes, los afectos y también la efectividad del ensamblaje, es decir, no solo lo que es, sino también lo que puede producir esta trama de relaciones (Wise, 2005). Por consiguiente, los ensamblajes no son nunca estables, no tienen esencia, existen en estado de continua transformación y emergencia (Ureta 2014b), están en permanente movimiento y circulación y generan controversias y desbordes que llevan a nuevas desterritorializaciones y territorializaciones (De Landa, 2006), es decir, al desarme de los arreglos alcanzados y a la formación de otros nuevos.

Reconocer que las políticas públicas, entendidas como ensamblajes, pueden tener muchas formas de ordenamientos no coherentes (Law et al., 2013) es sin duda un desafío para los tomadores de decisiones y los administradores públicos, que cuentan con que las políticas sean una construcción sólida que puede aplicarse indistintamente en variados territorios (Ureta, 2014a). Implica entender el diseño de políticas como una labor siempre abierta y fortalecer su seguimiento, lo cual, al menos en Chile, suele ser una de las etapas más débiles del proceso de creación e implementación de políticas junto con la evaluación (Irrázaval y De los Ríos, 2014). Entre los procesos que son necesarios de atender está la forma en que se distribuye el poder entre los agentes del ensamblaje, el que fluye de un actor a otro en un escenario donde las agencias están altamente distribuidas (Bennett, 2005). En este esquema no hay actores más centrales que otros, ni por su condición (humana o no humana) ni por su localización. Cada elemento del ensamblaje es potencialmente fuente de nuevas conformaciones. Las distintas posibilidades de coordinación (Mol, 1999) tienen que ver con la diversidad de elementos y sus agencias, los cuales, como ya hemos afirmado, están en permanente movimiento para relacionarse y territorializarse, o disgregarse y desterritorializarse (McCann y Ward, 2012).

La perspectiva del ensamblaje nos resulta especialmente útil para entender las formaciones que toman las políticas educacionales orientadas a una mayor inclusión,

ya que en el proceso son centrales las múltiples y continuas relaciones, no solo de los muchos cuerpos legales que están implicados en los mandatos para acciones en busca de la inclusión, sino que también entre elementos heterogéneos que son posibles de visibilizar a través de una mirada cercana y situada como lo es la etnográfica: objetos, tecnologías, formularios, instituciones, individuos, son solo algunos de los actores que se ponen en relación dando paso al ensamblaje. La relación entre todos ellos es radical al punto en que se constituyen unos a otros en su asociación (Law, 1992). Michel Callon llama a esta forma de relación entre elementos diversos simetría generalizada (1986), y apunta a observar las relaciones entre actantes humanos y no-humanos. En esa línea, este marco teórico también nos dirigió a considerar el concepto de inclusión como parte del ensamblaje, ya que las relaciones que se producen entre la variedad de elementos impactan de una u otra forma los procesos que permiten la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). La inclusión (o no inclusión) emerge como algo observable en la práctica, muy distinto a la purificación que pretende el término inclusión presente en los mandatos de política pública. Los ensamblajes dan cuenta de eventos que toman su forma en el proceso de interacción (Law, 2009), por lo que la inclusión no es una cosa, sino una relación, o como hemos dicho, procesos que no son inclusivos por sí mismos, sino que emergen como tales en contacto con otros elementos del ensamblaje. Asimismo, esta perspectiva permite diferenciar entre los arreglos conformados y notar que la inclusión no es un estado dicotómico, sino que un continuo dinámico.

Metodología

Este trabajo se enmarca dentro de lo que hemos denominado aproximación etnográfica, ya que, no siendo una etnografía tradicional de varios meses de duración en cada lugar, es una investigación situada, en la que los datos fueron recogidos en las escuelas que visitamos, con un foco en la construcción de sentido de los actores. Si bien el principal instrumento fue la observación participante de lecciones, recreos y reuniones, también condujimos entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. La información la obtuvimos en seis escuelas, cinco de la Región Metropolitana de Santiago y una de otra región de menor desarrollo. Tres escuelas son semipúblicas, pertenecientes a fundaciones o privados, dos son municipales, y una pertenece al recién instaurado Servicio Local de Educación Pública en una zona de la Región Metropolitana. La selección de los establecimientos en los que realizamos las observaciones estuvo guiada por el tipo de escuela en cuanto a su dependen-

cia administrativa, y su pertenencia a un barrio de ingresos bajos o medios-bajos. Nuestro interés en la implementación de las políticas para la inclusión educativa está enfocada a las escuelas donde las familias de los estudiantes no tienen ingresos para pagar profesores ni especialistas privados que complementen la educación de sus hijos. Asimismo, nos interesa explorar el entendimiento de necesidad educativa especial y discapacidad en contextos de menores ingresos en los que se suele fundir el retraso en el desarrollo por falta de medios económicos y educacionales de los padres (Noble et al., 2015), con dificultades de aprendizaje.

El trabajo de investigación en cada una de las escuelas tomó tres meses, durante los cuales se observaron seis lecciones en tres niveles diferentes, dos en Primero Básico, nivel en el que se adquiere la lecto-escritura y se aprenden las operaciones matemáticas básicas, dos en cursos de secundaria (Séptimo u Octavo básico) y dos en enseñanza media (Primero o Segundo Medio). Todas las lecciones observadas fueron dictadas en modalidad de codocencia, es decir, estuvieron a cargo del profesor de asignatura en conjunto con el profesor diferencial. Esta modalidad de enseñanza, al menos seis horas a la semana en cada clase, es uno de los mandatos del Decreto 170 para la atención de los y las estudiantes con NEE o discapacidad en las aulas regulares. También se observaron sesiones en las llamadas aulas de recursos (que son salas a las que asisten los y las estudiantes del PIE en algunos módulos para recibir lecciones personalizadas en materias seleccionadas), recreos, y reuniones del equipo de profesores diferenciales en las que revisan el avance de cada uno de los estudiantes del PIE. Se condujeron dos entrevistas semiestructuradas a profesoras diferenciales y se realizó un grupo de discusión con las duplas de profesores que realizaron las lecciones observadas. Asimismo, se entrevistó al director, a la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica y al coordinador del PIE. Finalmente, se entrevistó a dos estudiantes con NEE o discapacidad y se condujo un grupo de discusión con un grupo de estudiantes no pertenecientes al PIE.

Para el análisis del corpus de datos, notas de campo y transcripciones de entrevistas, utilizamos codificación abierta y axial, siempre poniendo atención en las relaciones emergentes, no solo en las ya establecidas, buscando las potenciales líneas de asociación e identificando lo incierto, abierto o solo momentáneamente actualizado. La lectura de los datos la realizamos en diálogo con la normativa vigente, estableciendo relaciones entre las prácticas y los espacios de creación o límites dados por las leyes.

Nuestra presencia en el campo es parte de la producción de las notas de campo y entrevistas, en cuanto reconocemos que el conocimiento del ensamblaje se genera a partir de las relaciones que establecemos en terreno con nuestros informantes.

En este sentido, no pretendemos otorgar una visión transparente de una realidad, sino establecer una conversación con el mundo observado (Haraway, 1988). De esta forma, nuestros datos nos llevaron a adoptar la perspectiva de ensamblaje como marco conceptual, ya que nuestras notas de campo, así como las entrevistas y conversaciones de los grupos, son historias empíricas, no arreglos epistemológicos (Latour, 1986). En ellas estamos implicadas como investigadoras en cuanto que nuestros afectos —corporales y situados— e historia están envueltos en las relaciones que observamos. Por otra parte, las articulaciones de sentido que establecemos en el análisis están íntimamente ligadas a la experiencia en el campo. En este artículo escogimos dos situaciones específicas para exponer el argumento a partir de datos situados que recolectamos y no de generalizaciones, aunque lo que sostenemos para las historias descritas fue informado no solo por ellas, sino por el conjunto de la información recolectada.

A partir de la interrogación inicial sobre la forma práctica que toman las políticas públicas para la inclusión de estudiantes con NEE o discapacidad, así como de las significaciones de inclusión implicadas en ello, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo es la experiencia, respecto a su inclusión, de los estudiantes con NEE?
- ¿Cómo se relacionan los procesos relativos a la inclusión con otros elementos del ensamblaje de política pública?
- ¿De qué forma la interacción de diversos elementos reconfiguran la práctica y tensionan lo establecido en la teoría?
- ¿Qué significaciones de inclusión se actualizan en la práctica?

Asociaciones permanentes y múltiples

La definición de inclusión que ha guiado las políticas públicas chilenas en el tema es la sostenida por la UNESCO (Booth y Ainscow, 2002) en su manifiesto Educación Para Todos. En ella se propone de manera general que todos los estudiantes de una escuela deben poder participar en la cultura del establecimiento, el currículo, la comunidad y los espacios de aprendizaje. El énfasis puesto en la participación se traduce en reducir las barreras para acceder a cada uno de los espacios y situaciones

escolares. En esta línea, las políticas chilenas mandatan acciones tales como apelar a la enseñanza para todos los estudiantes en una misma sala de clases otorgando especial atención a los estudiantes con NEE o discapacidad, y realizar adaptaciones a los contenidos curriculares y las evaluaciones que rigen para ellos. Podemos entender la estructura de la política como una infraestructura, para seguir el argumento de Star y Ruhleder (1996). La infraestructura conecta entidades existentes a través de prácticas y regulaciones. En el caso de las políticas de inclusión, actores centrales que se reorganizan en el proceso de infraestructuración son las profesoras regulares, profesoras diferenciales y estudiantes con NEE o discapacidad.

Desbordes esperados

Los recursos que entrega el Estado a través de la subvención para los estudiantes del PIE no alcanzan para pagar a una profesora diferencial tiempo completo para un curso, por lo que las escuelas contratan a una docente para que enseñe en dos o tres cursos algunas horas a la semana en Matemáticas y Lenguaje, que son las materias consideradas más importantes. Este esquema está predefinido por el Decreto 170, que anticipa de alguna forma la escasez de recursos a la que se verán enfrentadas las escuelas. La norma tensiona la exigencia de contar con docentes diferenciales dentro de las aulas regulares para así poder entregar especial atención a los estudiantes con NEE, con los recursos disponibles para ello, ya que el decreto pone un límite de siete estudiantes por sala para recibir el subsidio PIE. La norma *a priori* implica entender la inclusión como una inclusión con límites, ya que los recursos para facilitar la participación de todos los estudiantes en el aprendizaje son producto de un análisis de recursos económicos y no de una observación situada de prácticas de enseñanza y aprendizaje en aulas inclusivas. La configuración de la política, entonces, establece un régimen que está permanentemente en crisis, lo que lleva a continuos arreglos para enfrentar los desbordes. La observación de prácticas situadas, desde la perspectiva del ensamblaje, deja en claro este fenómeno, y es este punto de vista, la reconfiguración permanente de las políticas públicas en el hacer cotidiano de las escuelas, el que nos interesa subrayar en el presente análisis.

Es interesante notar las múltiples situaciones de ruptura en que los arreglos propuestos por la política no funcionan y se territorializan otras formas fuertemente basadas en el trabajo emocional (Horschild, 1980) de las profesoras. La tensión entre las necesidades económicas de la escuela y el cumplimiento de la normativa para la inclusión no significa solo falta de profesores, sino también clases con su capa-

cidad desbordada, con alrededor de cuarenta estudiantes que proveen subvención económica por su asistencia, y espacios escolares poco apropiados para estudiantes con condiciones particulares como discapacidad motora, trastornos del espectro autista o ceguera.

Las profesoras, diferenciales y regulares, realizan cotidianamente un trabajo en que su cuerpo —sus gestos, movimientos, apariencias, etc.— se centra gran parte del tiempo en contener a sus estudiantes, y se ve afectado por atmósferas sensoriales que comprometen sus emociones (Palacios et al., 2020). Se territorializa una forma de ser profesora en aulas con estudiantes con NEE o discapacidad fuertemente feminizada y dotada de un rol maternal, y los afectos se tornan centrales en el ensamblaje. En este contexto, los diagnósticos de los estudiantes se vuelven irrelevantes, ya que es muy difícil implementar estrategias de enseñanza particulares. La contención emocional, bienvenida por todos las niñas y los niños, sean o no parte del PIE, se vuelve la práctica predominante. Es lo que observamos en una clase de Lenguaje, en que la profesora diferencial no tiene posibilidades de entregar a Dante, un estudiante diagnosticado con trastorno del espectro autista, lo que necesita: calma, espacio para encontrar su compensación y actividades que se conecten con sus formas de aprendizaje. En una sala repleta con 40 estudiantes, su herramienta más poderosa es el cariño y la presencia:

La práctica de la lectura en voz alta en cuarto básico es una rutina de todos los días. La profesora lee en voz alta y luego los estudiantes leen el mismo trozo a coro. Dante, el niño sentado al lado mío no quiere participar. Está enojado por algo. Tiene su chaqueta encima del libro mostrando abiertamente que no tiene intenciones de leer absolutamente nada. Apoya su cabeza en la mesa y respira con pesadez. Está inquieto. Sus compañeros continúan leyendo y Dante se pone ahora la chaqueta sobre su cabeza. Está visiblemente ansioso e incómodo. Mueve su cuerpo en vaivenes y aprieta su chaqueta contra su cara. Maribel, la profesora diferencial se acerca, le saca la chaqueta de la cabeza y lee a Dante. Él le dice que no quiere, que quiere salir. Ella lo trata con cariño y paciencia. Termina el trozo y ella camina hacia el sector de atrás de la sala a leer con otros niños del Programa PIE. Dante sigue desagradado. De pronto se levanta y va a buscar a Maribel al fondo de la sala. Sin éxito, vuelve, se sienta y se agarra la cabeza con sus dos manos. Maribel se acerca nuevamente y conversa con él. Dante le dice que quiere ir a la sala de computación y ella le responde que no puede ir todavía porque es hora de clases. Dante le dice que si no va ahora no va a tener un computador disponible después. Se ve cada vez más desesperado. Maribel lo deja y camina hacia otro sector de la sala. Rato después, Maribel vuelve

a la carga y le dice: “vamos y le decimos al tío Pato (el encargado de la sala de computación) que te reserve un computador para el recreo”. Dante accede. Salen de la sala. Después de un rato vuelven y Dante se sienta en su banco, más tranquilo, pero no trabaja. Sólo espera la hora en que pueda salir. Finalmente tocan el timbre para comenzar el recreo y corre hacia la sala de computación (notas de campo, escuela Maitenes, abril 2018).

El modelo de la política que plantea a las profesoras focalizadas principalmente en el aprendizaje de contenidos de los niños y las niñas, no se llega a territorializar. El trabajo de las profesoras se remodela en el contexto de desborde y se adoptan formas en que, por ejemplo, la profesora diferencial asiste a la profesora regular para mantener el silencio en la sala o dar instrucciones particulares a los niños y las niñas que se quedan atrás. En el mejor de los casos, las profesoras logran focalizarse en el aprendizaje, pero sin poder desplegar estrategias específicas para los niños y las niñas con NEE particulares. La diversidad de este grupo, por una parte, y la masividad de la clase, por otra, impiden realizar tal tarea.

La dupla docente

Daniela y Gala enseñan en Cuarto Básico en una escuela semipública de la ciudad de Santiago. Daniela es la profesora regular y enseña Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales al curso, además de liderar las sesiones de consejo de curso y orientación. Gala es la profesora de educación diferencial y solo está en la sala tres horas de clases de Matemáticas y tres de Lenguaje. La infraestructura de la política supone una coordinación intensa entre la profesora regular y la profesora de educación diferencial, lo que en la práctica sucede de infinitas formas que se relacionan no solo con las características de las profesoras en cuestión, sino que también con el estilo de dirección de cada colegio y la fuerza con que se impulse la codocencia. Daniela y Gala conforman una dupla compenetrada, y aprovechan al máximo las horas de lección en que pueden trabajar juntas, ya que en ese tiempo logran complementar sus capacidades para, por una parte, entregar contenidos, y por otra, dar atención a los estudiantes con NEE:

Gala pide a los niños que digan qué figuras geométricas conocen hasta ahora, y ellos contestan cubo, pirámide y paralelepípedo. Luego, Daniela les pregunta por características de estas figuras mostrándoles un cubo amarillo de acrílico y ellos contestan

caras, aristas y vértices. Ambas profesoras trabajan en conjunto, se hacen preguntas entre ellas y se complementan de modo fluido. Su co-docencia está dirigida a toda la clase, no sólo a los estudiantes con NEE. Hay un niño de pie todo el tiempo al lado de su escritorio, Mateo, particularmente interesado en dar la definición más completa posible. Pertenece al PIE y está diagnosticado con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad. Sus compañeros lo escuchan en silencio y las profesoras lo dejan hablar hasta que el niño comienza a desviarse del tema. Entonces, Gala pide al curso que lo aplaudan y devuelve la atención a la clase (notas de campo, colegio Yagán, mayo 2019).

Gala, en el contexto de codocencia, no puede dedicarse especialmente a Mateo, a intentar con él estrategias personalizadas para captar su atención o para presentarle los contenidos de una forma en que despierten su interés o requieran de su energía y movimiento. Mateo no tiene la atención especial de Gala y es tratado por las dos profesoras de manera bastante similar a la de sus demás compañeros y compañeras de clase. Gala y Daniela planifican juntas la lección y ambas tienen espacios en ella. Las estrategias diferenciales que se incluyen en la enseñanza en el aula regular son para todos los estudiantes de la sala, no hay formas particulares para aquellos que están diagnosticados con alguna necesidad educativa especial. Esta aproximación, que es una forma de entender la inclusión, tiene beneficios sociales para los estudiantes con NEE ya que no se sienten etiquetados ni discriminados, pero muchas veces les impide seguir los contenidos debido a las características de sus condiciones particulares. Es una estrategia que funciona cuando hay una buena planificación que permite integrar estrategias acordes con las NEE de los estudiantes presentes en el aula, pero que es difícil de implementar por falta de tiempo. Por esto, creemos que la fórmula de Gala y Daniela funciona debido al uso de múltiples materiales, formas, colores, palabras, gestos y sonidos para explicar un mismo tema, pudiendo llegar así a distintas formas de aprehensión del contenido.

Sin embargo, la forma en que está estipulado el trabajo de dupla en el Decreto 170 dificulta una codocencia fructífera. La escasa presencia de las profesoras diferenciales en la sala de clases (solo seis horas de un total de 40), la poca valoración de su capacidad de diagnóstico de NEE (el Decreto estipula que los diagnósticos deben ser dictados por médicos y especialistas afines), y el mandato para el aprendizaje del currículo nacional del grupo de estudiantes sin NEE el que es medido por medio de pruebas estandarizadas, sitúan al profesor diferencial en un segundo plano en el ámbito educativo (Palacios et al., 2020). Daniela y Gala intentan prácticas que son adecuadas para los estudiantes con NEE para hacer su clase, de manera que así

participen del aprendizaje. Sin embargo, la tensión que se produce entre lograr cubrir los contenidos (y así cumplir con el mandato normativo respecto del currículo nacional y el rendimiento apropiado de su clase en las pruebas estandarizadas), y realizar una clase para todos, es permanente e incluso lo experimentamos nosotras mismas como observadoras:

La primera actividad de la clase consiste en dibujar en el cuaderno figuras geométricas cotidianas (por ejemplo, un cono es un helado, un cubo es una caja de medicamentos, y una esfera es una pelota). Ambas profesoras revisan cuadernos a la par y ayudan a los niños y niñas a completar la actividad. Yo estoy sentada atrás de la sala, en el último puesto de una fila de escritorios. De pronto Mateo se levanta de su asiento y se acerca a mostrarme un palo de helado roto que tiene la punta afilada. Me cuenta que usar el palo como cuchillo es un desafío de su sensei para ser cinturón negro. Le aconsejo que lo bote porque puede estar bien en una clase de karate, pero no está bien para una sala de clases. De alguna manera me sumo al esfuerzo por mantener el orden en la sala y me doy cuenta que Mateo es un foco de indisciplina. Es un niño inquieto y busca que le presten atención. Aprovecha su puesto de adelante como escenario para volverse el protagonista de la clase. Me rehúso tácitamente a entrar en su juego y, en cambio, apoyo con mi actitud a ambas profesoras que lo contienen de forma amorosa, le piden sin retarlo ni exigirle que se siente, y lo dejan estar de pie un momento. Al mismo tiempo, ambas se preocupan de que no interrumpa al resto de la clase y de que entienda lo que se está enseñando, aunque respetan su ritmo, aún atendiendo a otros estudiantes que requieren que las profesoras vayan orientando la tarea. Mateo insiste en pinchar a sus compañeros con el palo de helado. A medida que la clase avanza algunos niños lo comienzan a enfrentar para que se quede quieto. Santiago, un compañero que está sentado a mi lado, me cuenta sobre varios de los problemas de conducta de Mateo. Al terminar la lección, ambas profesoras preguntan a la clase qué aprendieron. Le preguntan directamente a Mateo y otro niño que quería participar y tenía su mano levantada se molesta, entonces Daniela le pide que no se enoje y permita que el compañero conteste para que así se porte mejor (notas de campo, colegio Yagán, mayo 2019).

Las posibilidades de adquirir los aprendizajes de Mateo en un aula de casi 40 estudiantes son menores a las que tiene cuando va con otros tres niños a trabajar al aula de recursos con Gala, donde Mateo puede concentrarse mejor, tiene menos distracciones y su profesora puede escucharlo más tranquilamente, sin tener que

atender a otros muchos niños. Sin embargo, a Mateo le gusta estar en la sala con el resto de sus compañeros, participar de sus juegos y sentir que es parte del curso.

Formularios y diagnósticos

Entre las tareas que consumen el tiempo de las profesoras diferenciales están la revisión de los tests para diagnosticar capacidad de aprendizaje, el llenado de los formularios de seguimiento de cada estudiante del PIE, y la creación de material especial para diversificar la enseñanza dentro del aula:

Nadie dimensiona todavía esto de revisar los Evalúa (test de inteligencia) porque nosotros revisamos los Evalúa a manito, y hacemos... sacamos los puntajes a manito y hacemos los informes, todos a manito, y eso igual demora tiempo [...] Porque de verdad, o sea, la creación de material, más todo esto que es el trabajo que se lleva a la sala también, que la creación de guías, que el... también las adaptaciones, las adecuaciones, y de todo (grupo de discusión con profesoras, colegio Yagán, junio 2019).

El extenso desahogo de Gala en relación con sus deberes administrativos y pedagógicos fuera del aula no da cuenta de una excepción, sino que es una situación que se repitió en todas las escuelas que observamos. La centralidad que alcanza el trabajo administrativo y sus productos en el marco del PIE merece una mención especial. La forma en que las profesoras diferenciales lo enfrentan tiene que ver con las posibilidades de agencia de cada una de ellas.

Gala y Daniela tienen un estilo en el que no distinguen explícitamente dentro del aula entre los estudiantes etiquetados como con NEE y el resto, aunque deben hacerlo llenando formularios e informando sobre las metas y logros de aprendizaje de los estudiantes pertenecientes al PIE. Sin embargo, mucha de la información particular que conocen de cada estudiante no la pueden integrar a sus formas de enseñanza, ya que como detallamos anteriormente, la diversificación de las estrategias para un grupo masivo es altamente compleja y no está orientada a través de modalidades específicas mediante guías en la normativa. La información de los niños y las niñas pertenecientes al PIE y el trabajo administrativo que conlleva es un ensamblaje en sí mismo que no dialoga fructíferamente con las prácticas de aula, sino que compite por las horas de trabajo de las profesoras.

Como una realidad colateral inesperada, las carpetas de datos de los estudiantes adquieren formas materiales y simbólicas. A medida que los estudiantes con

NEE se mueven a través de la red del PIE su carpeta de datos es constantemente modificada y diferentes asociaciones surgen como resultado. El estudiante es calificado (Callon et al., 2005): las cualidades originalmente vistas por la profesora son constantemente testeadas y recalificadas, y como resultado de estas calificaciones, se realizan nuevos cálculos. Los datos del niño o la niña están materializados en su carpeta, su información académica, familiar y médica, y conforman un ensamblaje móvil que es permanentemente explorado por profesores, especialistas y médicos para mostrar una imagen deseable, dependiendo de querer mantener o no al niño o la niña en el PIE.

De esta forma, la normativa obliga a las profesoras a realizar un listado de actividades que implican elegir a los sujetos que se podrían incluir en el PIE, circular la carpeta del estudiante con sus documentos médicos, integrarlos a la plataforma del Ministerio de Educación, y conectar a múltiples actores relacionados con el niño o la niña, tales como médicos, especialistas, padres y profesores.

La conformación de cada curso también está relacionada con las políticas de admisión de la escuela. El nuevo sistema de admisión escolar, si bien no permite seleccionar, da espacio para que las escuelas informen qué tipo de especialistas forman parte de su equipo PIE y qué tipo de NEE ellos están preparados para atender. La diferencia de complejidad, en cuanto a las necesidades de los estudiantes, de cada clase, y también de cada escuela, hace más o menos difícil lidiar con la falta de recursos para la atención de las NEE y la discapacidad. De esta forma, las decisiones respecto del PIE no dependen de los profesores que estarán a cargo de los y las estudiantes, sino de la dirección de la escuela, y también de la administración del establecimiento; en el caso de las escuelas municipales depende de la Corporación Municipal; en las escuelas integradas a un Servicio Local de Educación Pública, de su dirección; y en las escuelas semipúblicas la responsabilidad recae en el gestor privado.

El escaso control sobre la forma que tendrá su clase es experimentado por las docentes, que se ven enfrentadas a situaciones que las sobrepasan. Las interacciones entre compañeros con distintas capacidades y formas de aprender deben ser mediadas por las profesoras que de alguna forma coordinan sus acciones con las condiciones particulares de los estudiantes que tienen presentes en su sala. Gala está consciente de que es parte de un sistema en que su agencia es limitada, en el que no solo toman parte los marcos regulatorios y la dirección de la escuela, sino las familias de los estudiantes:

Han llegado chicos con diferentes dificultades, diagnósticos. El año pasado nos tocó, llegó una chica que tenía una discapacidad intelectual más o menos severa,

todavía tenía varios síndromes no detectados, entonces, o sea, se hicieron todas las adecuaciones, todo, o sea, se rompieron como todas las barreras que implicaban para su proceso de aprendizaje, pero, así y todo, hubo una dificultad que mantenía la familia con la asistencia a clases, y eso nos retrasaba el proceso. Nosotros hicimos las planificaciones, todo lo que estuvo al alcance de nuestras manos, se hizo. También estuvo a cargo de esto la educadora, o sea, hacer que la educadora también acepte todo este proceso, y realizar las adecuaciones y todo el tema, porque igual era difícil, y se hizo; pero finalmente la niña igual se cambió de colegio, porque a la mamá le complicó todo este tema de que nosotros, claro, le pedíamos que la niña viniera todos los días, y quizás también la insistencia que se le hizo al apoderado, prefirió irse a otro lado (grupo de discusión con profesoras, colegio Yagán, junio 2019).

La asistencia a clases es esencial para el aprendizaje, pero en el marco de las políticas educacionales chilenas también es clave para el financiamiento de los establecimientos. La subvención se otorga por día de asistencia a clases de cada niño y es por ello que uno de los mayores retos para las administraciones de los establecimientos es lograr la presencia de sus estudiantes. El ir o no a la escuela, sobre todo para el caso de los niños pequeños, no es una decisión de los estudiantes, sino que de sus padres o de quien esté a su cuidado:

Hay varios niños que tienen problemas familiares que inciden en su aprendizaje, porque, empezando con la asistencia; hay chicos que no vienen porque los papás generalmente se quedan dormidos (grupo de discusión con profesoras, colegio Yagán, junio 2019).

Por otra parte, los padres también son centrales en la forma en que se relacionan los aprendizajes adquiridos en la escuela con los de la casa, y Gala percibe que hay resistencia a reconocer que un hijo o una hija tienen alguna necesidad educativa especial:

Los papás no aceptan, porque a mí me han preguntado “y esto, ¿cuándo?”, o sea, con la niña el año pasado, la mamá me preguntó “y esto tía, más o menos, ¿cuándo se le va a quitar?”, entonces ya eso era como súper... para mí fue chocante, o sea, preocupante de que ¡la mamá todavía no entendiera lo que tenía su hija! (grupo de discusión con profesoras, colegio Yagán, junio 2019).

El proceso de diagnóstico de los y las estudiantes con NEE incluye una entrevista con los padres y ya en esa interacción Gala y otros profesores han reconocido actitudes defensivas hacia identificar características de sus hijos:

Gala: Los papás nunca dicen la verdad, por ejemplo, esa parte que dice “¿a qué edad caminó?”, y a veces te dicen “ocho meses” y uno le dice “pero papá, ¿está seguro?, ¿se acuerda?”, porque generalmente, o sea, no es que uno dude, pero... (grupo de discusión con profesoras, colegio Yagán, junio 2019).

Para validar el diagnóstico que realizan los y las profesoras a partir de la observación en el aula, los estudiantes se derivan a un médico público. Este proceso tampoco está exento de dificultades, ya que el sistema público es lento y muchas veces los padres piden hora y se les cita para tres meses más, lo que atrasa la planificación del plan de trabajo para el niño o niña en la escuela.

A pesar de las dificultades descritas, Gala y Daniela ponen en práctica una forma particular de inclusión en su clase, intentando equilibrar los aprendizajes con la cohesión del grupo y las relaciones entre compañeros y compañeras. Su agencia limitada se coordina con las de otros elementos del ensamblaje como son las normas legales relativas a la inclusión y otras referentes al funcionamiento del sistema escolar en Chile, los padres de los y las estudiantes, el sistema de financiamiento del PIE, los espacios estrechos de las salas de clases, las limitaciones horarias para la codocencia y la planificación de lecciones y, por supuesto, las características particulares de cada uno de los estudiantes de su clase.

Realidades colaterales

Así como en la clase de Daniela y Gala ellas actualizan un régimen de inclusión, en el que permanentemente deben lidiar con desbordes relacionados con los elementos heterogéneos del ensamblaje que se comportan de una forma no esperada (Callon, 1998), cada uno de los niños que asisten al colegio Yagán, y a cualquier escuela, experimenta una forma específica de inclusión producto de los múltiples arreglos de un continuo posible a partir de las diferentes asociaciones que se dan entre los elementos. El polo opuesto al arreglo que territorializan Gala y Daniela en el marco de la codocencia lo vemos cuando las profesoras acuerdan establecer una enseñanza especial dentro de la sala regular, agrupando a los estudiantes con NEE y dándoles atención exclusiva de la profesora diferencial.

Esta forma de visualizar la política pública como un proceso que tiene espacios impredecibles y azarosos es contraria a la mirada tradicional que entiende las políticas como acciones lineales y certeras. La puesta en escena de las políticas para la inclusión produce lo que Law llama realidades colaterales. “Realidades colaterales que se realizan incidentalmente, a lo largo del camino. Son realidades que suceden, la mayoría de las veces, desintencionadamente. Y muy importante, son realidades que pueden ser diferentes” (Law, 2009: 2). De esta forma, así como en la lección de Gala y Daniela observamos a dos docentes empoderadas, en otras situaciones de codocencia vemos a la profesora diferencial convertida en una asistente de aula, sin agencia ni reconocimiento. O podemos observar cómo la presencia de un estudiante con NEE abre espacios para que otros estudiantes aprendan gracias al uso de técnicas variadas pensadas para el grupo de estudiantes con NEE, o que la escuela estructure su PIE para excluir a estudiantes con ciertas condiciones de discapacidad por medio de la no contratación de los especialistas necesarios, o que las profesoras diferenciales se ausenten de sus labores en la sala de clases para atender labores administrativas impuestas por el PIE, o que... las alternativas son muchísimas. Lo importante es que la forma en que se territorialicen los arreglos en el ensamblaje tiene que ver con las posibilidades de aprender o no de los estudiantes con NEE o discapacidad en las escuelas regulares. En extremo, si seguimos a Moser y Law en su caso sobre la discapacidad (1999), podríamos decir que la forma del ensamblaje se relaciona con tener o no necesidades educativas especiales de algún tipo.

Como vemos, la existencia de una forma de territorialización no excluye la existencia de otras, lo que Mol (2002) explica como la posibilidad de varias actuaciones de una política de manera simultánea y en diferentes lugares (lo que implica también la posibilidad de varios entendimientos de lo que es la inclusión). Esto es contrario a la idea del diseño universal de políticas públicas, en el que se espera una misma forma de operar en todos los contextos. Sin embargo, abre paso al aprendizaje basado en buenas prácticas y las posibilidades de replicar situadamente arreglos exitosos.

Reparación y mantención de las prácticas inclusivas

El entendimiento de las políticas públicas como ensamblajes invita, junto a reconocer el dinamismo de los procesos implicados en ellas, a estar atentos para identificar los arreglos que se escapan al rango de lo aceptable e intentar reparaciones a la política orientadas a normalizarla lo más posible en relación a los objetivos propuestos. Por ello, el proceso de reparación y mantención del sistema, orientado a su normaliza-

ción, consta de dos momentos: la identificación de la anomalía y el despliegue de una estrategia de reparación (Graham y Thrift, 2007). El uso del aula de recursos como estrategia de reparación en los PIE se relaciona con el reconocimiento de que en las aulas regulares muchos de los estudiantes con NEE o discapacidad no aprenden. Por ello, en una sala llamada eufemísticamente *de recursos* (¿humanos, materiales, espaciales, temporales?), las profesoras diferenciales enseñan materias a los estudiantes con NEE de manera personalizada. Se trata de una estrategia de normalización. Si bien la enseñanza en estas salas especiales está contemplada en el Decreto 170, ya que este se refiere a la cantidad de horas que pueden destinar los profesores diferenciales a enseñar en ellas, el Decreto las plantea como alternativas excepcionales y lo que se mandata es la enseñanza a todos los estudiantes en el aula regular. El uso permanente del aula de recursos aparece como una forma de solucionar que la escuela y las estudiantes con NEE o discapacidad no aprenden en las aulas regulares y requieren lecciones especiales. Esta reparación de la política es más usada por los profesores que no logran los resultados esperados, ya sea por su forma de enseñanza o por las características de sus estudiantes, que como dijimos, varían mucho. En la práctica, los estudiantes asisten a las lecciones de codocencia al aula regular donde no aprenden, y luego, durante las lecciones que son consideradas menos importantes tales como Música o Artes Plásticas, reciben clases particulares en el aula de recursos. Esta estrategia permite a las escuelas informar a los entes fiscalizadores que se siguen los mandatos de la política pública ya que se realiza codocencia y los estudiantes con NEE participan de las lecciones regulares, y reconocer que hay estudiantes para los cuales el sistema de inclusión propuesto por el PIE no es efectivo. Todo sin dar marcha atrás en la definición de las políticas de inclusión como la enseñanza para todos en establecimientos regulares.

María enseña como profesora diferencial en la Escuela Puelche desde antes de que comenzara a regir el Decreto 170 que manda la inclusión en aulas regulares de los estudiantes con NEE o discapacidad. Su práctica antes de eso consistía en enseñar siempre en una sala especial a los estudiantes que asistían a la escuela. Ahora se ha integrado a la codocencia, pero continúa enseñando algunas horas en el aula de recursos a los estudiantes que ella considera que van atrás en el aprendizaje. Parece muy cómoda enseñando en la sala especial donde logra establecer una gran cercanía con sus estudiantes.

María, para enseñar matemáticas usa una pizarra donde hay dibujada una tabla numérica que clasifica unidades, decenas, centenas y unidades de mil. Aníbal y Ana, dos estudiantes con NEE de Cuarto Básico deben completar la tabla según sea la

cifra dada por María. Luego de completar la tabla para cada cifra la leen en voz alta. Aníbal y Ana se complican bastante con la actividad. María constantemente los refuerza positivamente y se involucra en la actividad haciéndola parecer un juego, aunque sin dejar de mantener el orden. Dejan la pizarra y comienzan a trabajar con material concreto sobre la mesa. Tienen tableros magnéticos e imanes con números. Ponen los números boca arriba en la mesa para crear números. Aníbal se concentra en sus números favoritos, los dice en voz alta, le dice a María por qué le gustan, y también que le gustan las sumas. Ana debe armar el número 910 y Aníbal el 830. Luego cada uno debe sumar dos unidades de mil a su número. Ana lo logra sola y Aníbal la mira sin poder hacer su tarea. María le explica y él comprende fácilmente. El niño es rápido para captar, pero se distrae con facilidad. Pregunta si puede usar los dedos. María le dice que claro, que todo método es válido y que ella a su edad también usaba los dedos. Aníbal le pregunta a María cuál es el número más grande que puede pensar. Ella le contesta que los números son infinitos, entonces él le pregunta cuál es el más grande que conoce, o hasta cuál puede leer sin problemas. Ella lo piensa un poco y con risa le contesta que no puede leer la cifra de los cómputos de la Teletón. María se conecta con las necesidades y ritmos de ambos estudiantes. Ambos tienen diagnósticos distintos y la tranquilidad del aula de recursos le permite a María adaptar las estrategias para cada estudiante: Ana es más lenta y duda más, en cambio Aníbal es más rápido e inquieto. María no especifica los diagnósticos de los estudiantes, sino que es receptiva a su particularidad y genera fórmulas para ambos, además de controlar la inquietud y la concentración de Aníbal de un modo muy amistoso, sin desalentarlo y animándolo a tener paciencia y comprensión con la forma de aprender, en este caso, de su compañera dentro del aula de recursos. Es una lección en que no hay competitividad, sino que respeto y apoyo a los ritmos distintos. Al terminar hay tiempo para las felicitaciones y el cierre. María refuerza que hoy aprendieron cómo se construyen y leen números más grandes (notas de campo, escuela Puelche, octubre 2018).

El ritmo y la organización de la lección en el aula de recursos es muy distinto a los que se observan en el aula regular. En esta última no hay tiempo para detenerse en cada niño y las profesoras diferenciales, si bien deben diseñar estrategias para que los contenidos sean entendidos por aquellos con NEE, enseñan al grupo, no de manera particular. En clases grandes, de 40 estudiantes aproximadamente como suelen ser las de las escuelas públicas, es difícil que todos aprendan. María destaca los logros que obtiene en sus lecciones en el aula de recursos en las que puede darse el tiempo de atender a las necesidades especiales de los estudiantes más atrasados. Por medio

de lograr aprendizajes en ese espacio y de mantener al mismo tiempo sus horas de codocencia cumpliendo con lo que establece el Decreto, logra la coordinación de diferentes prácticas (Mol, 2002) para estabilizar una forma de PIE mixta en lo que respecta a su enseñanza.

Asegurar aprendizajes, aun cuando estos se logren fuera del aula regular, es central para las profesoras diferenciales. Ellas, al igual que las docentes regulares, se ven fuertemente presionadas por la prueba estandarizada para la medición de la calidad de la educación Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) que se aplica anualmente a los niveles de 2°, 4°, 6°, 8° básico, II y III medio. La deben rendir todos los estudiantes, incluyendo los con NEE, solo están exentos aquellos con discapacidades permanentes. De los resultados del SIMCE depende que la escuela continúe abierta y que los padres la escojan para enviar a sus hijos y de esta forma cuenta con financiamiento. Por esto, los estudiantes PIE son considerados problemáticos en algunas escuelas, ya que bajan el rendimiento y hasta antes del establecimiento del Nuevo Sistema de Admisión Escolar que impide la selección de estudiantes, no eran aceptados en muchas de ellas. Las profesoras experimentan esta presión y les afecta su trabajo:

María: Yo te digo, sí o sí, cuando trabajamos con los Cuartos integrados, sí o sí, hay una presión mayor con el tema SIMCE. Y de verdad que es una gran presión. Además, este es un colegio con excelentes resultados, por años hemos mantenido excelencia. Entonces, hay unos puntajes altos, y nosotros no podemos guatiar (ríe). O sea, de verdad, que siempre va quedando un piso alto ¡importante! [...] Yo al menos, una vez en la semana, escucha: me encuentro con la directora y me dice “María, ¿cómo estás?”, “bien”, “¿cómo va el Cuarto, cómo van pal SIMCE?” (grupo de discusión con profesoras, colegio Puelche, noviembre 2018).

Sin embargo, al mismo tiempo los estudiantes PIE como portadores de una subvención son fuente de ingresos económicos para las escuelas. Esta situación es manejada por la dirección de las escuelas de modo de lograr el mayor financiamiento posible a través del diagnóstico del máximo de estudiantes permitido por sala (siete). Esto significa muchas veces el manejo de los diagnósticos limítrofes de manera que los estudiantes se mantengan en el grupo de los calificados con NEE o discapacidad y continúen generando la subvención para la escuela. Esto también puede leerse como una estrategia de reparación frente a los vacíos económicos que se generan en las escuelas que deben pagar a los profesores diferenciales su sueldo mensual independientemente de cuántos estudiantes PIE haya en cada clase. La fluidez de algunos

diagnósticos entrega la posibilidad de fortalecer el sistema, como argumentan Laet y Mol: “un objeto que no está rigurosamente restringido, que no se impone, sino que trata de servir, de adaptarse y que puede ser flexible y receptivo —o sea, un objeto fluido— puede probar ser más fuerte que uno de características firmes” (2000: 226). Los diagnósticos de los estudiantes pasan a ser un recurso para la normalización del sistema y los estudiantes diagnosticados se vuelven centrales no en tanto sujetos a incluir, sino como medio económico, lo que presenta los ya discutidos y complejos elementos éticos vinculados a poner precio a las existencias humanas (Zelizer, 1994).

Conclusiones

El concepto de ensamblaje nos permitió mostrar cómo diferentes regulaciones que norman las políticas educacionales para este grupo de estudiantes se territorializan y desterritorializan (De Landa, 2006), así como también lo hacen los diversos entendimientos y prácticas en torno a la inclusión, los diagnósticos relativos a necesidades educativas especiales y condiciones de discapacidad, y las agencias (humanas y no-humanas) implicadas.

Nuestro hallazgo principal es que no existe un concepto de inclusión único y fijo en la actualización de la política pública, sino que la inclusión se materializa en la práctica de diversas formas, dinámicas y múltiples, poniendo en contacto distintos actores y agencias. En un nivel bastante alejado de la definición de Booth y Aiscow, podemos reconocer significaciones de inclusión como integración, es decir, con permitir la asistencia de estudiantes con NEE a la sala de clases regular; o como una atención afectiva de parte de las profesoras de educación especial desconectada de los objetivos de aprendizaje. Asimismo, hay experiencias en que la inclusión sí se significa como la disminución de barreras para la participación activa en el aula, y ellas emergen a partir de diversas conexiones entre los elementos del ensamblaje que no están controlados necesariamente por los mandatos de la política pública, sino por las características de los actores y las instituciones (como lo son la buena disposición a planificar la codocencia aunque sea fuera de horario, o el énfasis del establecimiento en vincular al equipo del PIE con el resto de las unidades pedagógicas, entre otras). Esta situación hace difícil la puesta en marcha de una política nacional unívoca, pero a la vez abre paso a la posibilidad de territorializar situadamente ciertas prácticas y saberes. La experiencia de profesoras y estudiantes en sus escuelas no es categorizable en inclusión o exclusión porque es algo continuo, texturado e híbrido. Hemos visto cómo estudiantes, afectos, la organización de

la escuela, profesores, padres, formularios, salas de clases, entre otros elementos, están entrelazados configurando ensamblajes de inclusión y exclusión. Es por ello que nos parece central que, desde el entendimiento de la inclusión como un conjunto de procesos para la disminución de barreras para el aprendizaje, cada escuela observe permanentemente las diversas configuraciones que emergen en la práctica y se impulsen acciones para motivar nuevos arreglos que mantengan y reparen la infraestructura de la política.

También se observa cómo en relación con los diferentes entendimientos de inclusión hay actores que despliegan su poder enfatizando su perspectiva sobre qué significa estar incluido. Hemos dado cuenta de que el concepto de inclusión, como una entidad abstracta, tiene agencia en el ensamblaje de política pública, ya que en torno a él los actores categorizan, calculan y explican sus prácticas y objetivos. La inclusión es un concepto organizador. Esto significa que es una forma en que los actores intentan ordenar y controlar la multiplicidad de prácticas en las que emergen los y las estudiantes incluidas. Por ejemplo, la configuración del aula de recursos implica entender que estar incluido es lograr los aprendizajes planificados; en cambio, la codocencia privilegia entender inclusión como relacionarse con otros en un marco común de aprendizaje. Los estudiantes como actores también movilizan prácticas que privilegian su entendimiento de inclusión, aunque claro está que con menos poder que otros actores del ensamblaje. Por lo tanto, se trata de un control tanto teórico como práctico: los tomadores de decisiones como diseñadores de política pública, las escuelas como las instituciones que tienen que seguir las normas, los y las profesoras como personas que, por una parte, deben cumplir con su trabajo, y por otra, tienen creencias y prácticas de enseñanza que dialogan con sus entendimientos de inclusión; los padres que quieren que sus hijos e hijas sean incluidos/as; formularios que registran los obligados protocolos para la inclusión; las pruebas psicológicas y estandarizadas que miden quiénes son los estudiantes que deben ser incluidos, y así, un sinnúmero de actores que ordenan y despliegan su agencia en torno a la inclusión como concepto. De ese modo, al visualizar la política pública como un ensamblaje podemos identificar en ella la agencia del concepto de inclusión que hace a los actores categorizar, calcular y explicar las prácticas en las que están inmersos y los objetos con los que se relacionan.

En este marco se hace difícil evaluar rígidamente cuán eficaces están siendo las políticas para la inclusión en Chile en las aulas regulares. Concluimos que la política pública para la educación inclusiva debe estar en permanente revisión, observando las prácticas, la forma en que se distribuye el poder y se territorializan y desterritorializan ciertas soluciones y entendimientos. Se hace difícil también pensar en

una simple transferencia de políticas, ya que se deben tener en cuenta las agencias implicadas en la puesta en escena del modelo y las prácticas sociales en que este se desarrolla (McCann y Ward 2012). La política educacional para la inclusión, en el marco chileno, si bien puede inspirarse en lineamientos internacionales y suscribir compromisos enfatizando un enfoque de derechos humanos, debe poner especial atención en la forma situada en que los diferentes elementos de la política dialogan, por ejemplo, con la estructura y organización de la educación en el país, las identidades profesionales de los profesores y las prácticas cotidianas locales.

Finalmente, hemos indagado en los diferentes significados que adaptan las nociones de necesidades educativas especiales y discapacidad. No las podemos considerar como condiciones estáticas y fijas, sino como categorías creadas por actores (humanos y no humanos: médicos, formularios, diagnósticos, profesores, finanzas y organización escolar, etc.) y definidas en la práctica.

Referencias

Ariztia, Tomás

- 2017 "Following, subverting and inventing energy devices: how to reconnect energy consumption with infrastructures, markets and regulations." *Figshare*, <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.4796524.v3> (consulta: 15/02/2020).

Ball, Stephen, Meg Maguire y Annette Braun

- 2012 *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*, Nueva York, Routledge.

Bennett, Jane

- 2005 "The Agency of Assemblages and the North American Blackout", *Public Culture* 17(3), pp. 445-466. DOI: <https://doi.org/10.1215/08992363-17-3-445>

Booth, Tony y Mel Ainscow

- 2002 *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation on Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSI).

Callon, Michel

- 1986 "Some Elements of Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St-Brieuc Bay", en J. Law (Ed.) *Power, Action, and Belief: A New Sociology of Knowledge?*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 196-233.

Callon, Michel

- 1998 “An Essay on Framing and Overflowing: Economic Externalities Revisited by Sociology”, en M. Callon (ed.), *The Laws of the Markets*, Londres, Blackwell, pp. 244-269.

Callon, Michel, Cécile Méadel y Vololona Rabeharisoa

- 2002 “The Economy of Qualities”, *Economy and Society*, 31(2), pp. 194-217, DOI: <https://doi.org/10.1080/03085140220123126>

Decreto N° 170

- 2009 *Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial*, Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570> (consulta: 14/03/2019)

Decreto N° 83

- 2015 *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*, Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511> (consulta: 14/02/2020)

De Laet, Marianne y Annemarie Mol

- 2000 “The Zimbabwe bush pump: mechanics of a fluid technology”, *Social Studies of Science*, 30(2), pp. 225-263, DOI: <https://doi.org/10.1177/030631200030002002>

De Landa, Manuel

- 2006 *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*, Londres, Continuum.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari

- 1987 *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*, Minneapolis/Londres, University of Minnesota Press.

Entwistle, Joanne y Don Slater

- 2014 “Reassembling the Cultural”, *Journal of Cultural Economy*, 7(2), pp. 161-177.

Farias, Ignacio y Thomas Bender

- 2010 *Urban Assemblages. How Actor-Network Theory Changes Urban Studies*, Londres/Nueva York, Routledge.

Gorur, R Radhika

- 2015 “Producing calculable worlds: Education at a glance”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), pp. 578-595. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.974942>

- Graham, Stephen y Nigel Thrift
 2007 "Out of Order: Understanding Repair and Maintenance", *Theory, Culture and Society*, 24(3), pp. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263276407075954>
- Haraway, Donna
 1988 "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies*, 14, pp. 575-599, DOI: <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Horschild, Arlie Russell
 1980 *The Managed Heart*, Berkeley, University of California Pres
- Irarrázaval, Ignacio y Boris de los Ríos
 2014 "Monitoreo y evaluación de políticas públicas Contribuciones de la experiencia internacional para la institucionalidad chilena", *Notas Públicas 2*. DOI: [10.13140/2.1.4072.2886](https://doi.org/10.13140/2.1.4072.2886)
- Koyama, Jill
 2015 "When things come undone: The promise of disassembling education policy", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), pp. 548-559. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.977012>
- Latour, Bruno
 1986 "Visualization and cognition: thinking with eyes and hands", *Knowledge and Society*, 6, pp. 1-40. DOI: <https://doi.org/10.1086/518523>
- Law, John
 1992 "Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy, and Heterogeneity", *Systemic Practice and Action Research*, 5(4), pp. 379-93. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01059830>
- Law, John
 2009 "Collateral Realities", 29 de diciembre, www.heterogeneities.net/publications/Law2009CollateralRealities.pdf (consulta; 15/02/2020).
- Law, John, Geir Afdal, Kristin Asdal, Wen-yuan Lin, Ingunn Moser y Vicky Singleton
 2013 "Modes of Syncretism: Notes on Non-Coherence", *CRESC Working Paper Series*, 119, pp. 1-17.
- 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*, Santiago, Biblioteca del Congreso

- Nacional de Chile <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172> (consulta: 14/02/2020).
- McCann, Eugene y Kevin Ward
2012 “Policy Assemblages, Mobilities and Mutations: Toward a Multidisciplinary Conversation”. *Political Studies Review*, 10, pp. 325-332, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1478-9302.2012.00276.x>
- MINEDUC
(s.f.) *Tablas de Valores Vigentes Factores USE. Comunidad Escolar* https://www.google.com/search?rlz=1C1S9JL_escl876CL876&q=valores+de+subvencion+educacional+2019&sa=X&ved=2ahUKewiTIMHisd-HnAhV4HbkgHTIVBFWQIQIOBnoECASQBW&biw=1366&bih=576 (consulta: 14/02/2020).
- Mol, Annemarie
1999 “Ontological Politics: A Word and Some Questions”, en J. Law y J. Hassard (eds.), *Actor Network Theory and After*, Oxford, Blackwell, pp. 74-89.
- Mol, Annemarie
2002 *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*, Durham, NC, Duke University Press.
- Moser, Ingunn y John Law
1999 “Good Passages, Bad Passages”, en J. Law y J. Hassard (eds.), *Actor Network Theory and After*, Oxford, Blackwell, pp. 196-219
- Noble, Kimberly G., Suzanne M. Houston, Natalie H. Brito, Hauke Bartsch, Eric Kan, Joshua. M. Kuperman, Elizabeth R. Sowell
2015 “Family income, parental education and brain structure in children and adolescents”, *Nature Neuroscience*, 18(5), pp. 773-778, DOI: 10.1038/nn.3983
- Ossandon, José
2014 “Reassembling and Cutting the Social with Health Insurance”, *Journal of Cultural Economy*, 7(3), pp. 291-307, DOI: <https://doi.org/10.1080/17530350.2013.869243>
- Palacios, Rosario, Sofia Larrazabal y Rocío Berwart
2020 “Educational policies and professional identities: the case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools”, *Ethnography and Education*, 15(4), pp. 479-492, DOI: 10.1080/17457823.2019.1700385

Pinker, Annabel y Penny Harvey

- 2018 "Negotiating Uncertainty: neo-liberal Statecraft in Contemporary Peru", en M. Laszczkowski y M. Reeves (eds.) *Affective States. Entanglements, Suspensions, Suspicious*, Nueva York/Oxford, Berghahn, pp. 15-31.

Shore, Cris y Susan Wright

- 2011 "Conceptualising Policy: Technologies of Governance and the Politics of Visibility", en C. Shore, S. Wright y D. Pero (eds.), *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, Londres, Berghahn Books, pp. 1-26.

Star, Susan Leigh y Karen Ruhleder

- 1996 "Steps toward an Ecology of Infrastructure: Design and Access for Large Information Spaces", *Information Systems Research*, 7(1), pp. III-134. DOI: <https://doi.org/10.1287/isre.7.1.III>

Tironi, Manuel y Tania Manríquez

- 2019 "Lateral knowledge: shifting expertise for disaster management in Chile", *Disasters*, 43(2), pp. 372-389, DOI: <https://doi.org/10.1111/disa.12313>

Ureta, Sebastián

- 2014a "Policy assemblages: proposing an alternative conceptual framework to study public action", *Policy Studies*, 35(3), pp. 303-318, DOI: <https://doi.org/10.1080/01442872.2013.875150>

Ureta, Sebastián

- 2014b "The Shelter that Wasn't There: On the Politics of Co-ordinating Multiple Urban Assemblages in Santiago, Chile", *Urban Studies*, 51(2), pp. 231-246, DOI: [10.1177/0042098013489747](https://doi.org/10.1177/0042098013489747)

Ureta, Sebastián

- 2015 *Assembling Policy Transantiago, Human Devices, and the Dream of a World-Class Society*, Cambridge/Londres, The MIT Press.

Viczko, Melody y Augusto Riveros

- 2015 "Assemblage, enactment and agency: educational policy perspectives", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), pp. 479-484. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.980488>

Wise, J. Macgregor

- 2005 "Assemblage." *Deleuze: Key Concepts*, en J. Stivale Charles (ed.), Montreal, McGill/Queen University Press, pp. 77-87.

Zelizer, Viviana

1994 *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, Princeton, Princeton University Press.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por ANID PIA CIEI60007.

ROSARIO PALACIOS

.....
 Investigadora asociada en el Centro de Justicia Educacional, Universidad Católica de Chile. Sus temas de investigación referen a las intersecciones entre cultura, espacio e inequidad. Es doctora en Sociología por la London School of Economics and Political Science, y Magíster en Planificación Urbana por Columbia University, Nueva York.

SOFIA LARRAZABAL

.....
 Investigadora asistente en el Centro de Justicia Educacional, Universidad Católica de Chile. Entre sus temas de interés están la teoría feminista y las políticas públicas. Es licenciada en Ciencia Política por la Universidad Alberto Hurtado, Santiago.

ROCÍO BERWART

.....
 Socióloga de la Universidad Católica de Chile, e investigadora independiente. Se ha especializado en metodologías cualitativas para la investigación social.

Citar como: Rosario Palacios, Sofía Larrazabal y Rocío Berwart (2021), "Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: tensiones entre teoría y práctica", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 91, año 42, julio-diciembre de 2021, ISSN: 2007-9176; pp. 213-242. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.
