

FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO
DIVISIÓN DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INFORME FINAL

SEGUIMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR. ANÁLISIS INTERSECCIONAL DE LAS CATEGORÍAS IDENTITARIAS DE GÉNERO, RAZA, ETNIA, CLASE SOCIAL, SEXUALIDAD, EDAD Y CAPACIDAD

INSTITUCIÓN ADJUDICATARIA: UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
INVESTIGADORA PRINCIPAL: CLAUDIA MATUS
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: CAROLINA ROJAS, LAURA LUNA, IVÁN OLIVA, SERGIO TORO
PROYECTO FONIDE: FX11664

SANTIAGO 2018

MONTO ADJUDICADO: \$ 40.826.000

NÚMERO DE DECRETO: 1564

FECHA DEL DECRETO:01/12/2016

INCORPORACIÓN O NO DE ENFOQUE DE GÉNERO: SÍ

TIPO DE METODOLOGÍA EMPLEADA: MIXTA

CONTRAPARTES DEL CENTRO DE ESTUDIOS: Francesca Bonomelli, María José Sepúlveda, Mario Rivera (CE), Maria Angélica Bosch (Sistema de Admisión)

LAS OPINIONES QUE SE PRESENTAN EN ESTA PUBLICACIÓN, ASÍ COMO LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIONES, SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES Y NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DEL MINEDUC.

LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN EL PRESENTE DOCUMENTO PUEDE SER UTILIZADA TOTAL O PARCIALMENTE MIENTRAS SE CITE LA FUENTE.

ESTA PUBLICACIÓN ESTÁ DISPONIBLE EN WWW.FONIDE.CL

RESUMEN

Este proyecto tiene como objetivo analizar los efectos de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en las prácticas escolares e institucionales. La premisa de investigación es que a pesar de los esfuerzos asociados a reducir las barreras de entrada en las escuelas, el propósito de inclusión será puesto en duda si los entendimientos normativos de género, sexualidad, etnia, raza, clase social, edad y capacidad no son revisados de manera conjunta. Este proyecto interdisciplinario propone un análisis de la implementación de la Ley de Inclusión en este primer año en escuelas en dos regiones del país mediante una investigación cualitativa, asociada a i) un análisis documental de aquellas disposiciones, normativas y políticas que orientan las prácticas inclusivas en las escuelas y ii) una indagación etnográfica en establecimientos educacionales de Santiago y Villarrica. Como resultado, proponemos orientaciones y acciones para la mejora de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en el entendido que este es un proceso progresivo y que, el anticipar obstáculos y fortalezas en la implementación de aquellos establecimientos que adhieren de manera voluntaria, puede iluminar los procesos de aquellos establecimientos que en los próximos años deberán implementar la Ley.

Palabras claves: normalidad, diferencia, políticas educativas, interseccionalidad, etnografía, análisis de discurso.

ÍNDICE

Introducción	4-7
Preguntas de investigación	7-8
Objetivos e Hipótesis	8-9
Antecedentes generales de la investigación.....	9-17
<i>Mapeo de las políticas educativas referidas a la diversidad</i>	
<i>Desafíos actuales frente a un escenario escolar más heterogéneo</i>	
Metodología.....	17-19
<i>Etnografía</i>	
<i>Interseccionalidad</i>	
Ámbitos de Indagación, dimensiones y formas de análisis	21
I) <i>Etnografía de las prácticas y dinámicas educativas</i>	
1. <i>La producción del terreno etnográfico</i>	22-25
2. <i>Etnógrafos y su labor en los establecimientos</i>	25-26
3. <i>Producción de información etnográfica</i>	26
II) <i>Análisis de instrumentos y corpus normativos</i>	27
Metodología de análisis de documentos normativos	28
1. <i>Análisis LIE</i>	28-30
Presentación de resultados	
<i>Etnografía Los Alerces</i>	32-41
<i>Etnografía CPL</i>	42-53
<i>Etnografía Santa Clara</i>	53-64
Aspectos significativos de la indagación etnográfica	64
Aspectos significativos del análisis de instrumentos y corpus normativos	76
Análisis generales de documentos y etnografías	90-97
Recomendaciones para la implementación de la Ley de Inclusión Escolar.....	97-101
Referencias.....	102-105

Anexos.....	105
Anexo 1 Acta autorización director Santa Clara	
Anexo 2 Acta autorización director CPL	
Anexo 3 Consentimientos Colegio Santa Clara	
Anexo 4 Consentimientos Colegio Los alerces	
Anexo 5 Consentimientos CPL	
Anexo 6 Convenio colaboración Los Alerces	
Anexo 7 Convenio colaboración Santa Clara	
Anexo 8 Difusión en actividades	
Anexo 9 Difusión en páginas web	
Anexo 10 Entrevistas Colegio Los Alerces	
Anexo 11 Entrevistas Santa Clara	
Anexo 12 Entrevistas CPL	
Anexo 13 Eventos Colegio Los Alerces	
Anexo 14 Eventos Santa Clara	
Anexo 15 Eventos CPL	
Anexo 16 Matriz de visitas Colegio Los Alerces	
Anexo 17 Matriz de visitas s Santa Clara	
Anexo 18 Matriz de visitas CPL	
Anexo 19 Monografía Santa Clara	
Anexo 20 Monografía Colegio Los Alerces	
Anexo 21 Monografía CPL	
Anexo 22 Observaciones Los Alerces	
Anexo 23 Observaciones Santa Clara	

INTRODUCCIÓN

En el presente informe se reporta la investigación desarrollada en el año 2017 en tres establecimientos educacionales sobre los efectos que ha tenido la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, particularmente en lo que refiere al criterio de no selección y gratuidad. Nuestro objetivo ha sido indagar en aquellos efectos no esperados de los procesos de implementación de la Ley de Inclusión Escolar en establecimientos que, de manera voluntaria, han comenzado a reestructurar sus instituciones a propósito de la ley. Aun cuando los establecimientos tienen un plazo indicado para realizar los traspasos a instituciones sin fines de lucro (Diciembre del 2017), un 51% del total de los establecimientos particulares subvencionados (5.950) ya han realizado los trámites a Junio del 2017. Es por esto que los establecimientos participantes de este estudio, de manera voluntaria han comenzado estas transformaciones con el fin de irse preparando para la puesta en marcha de la ley que estará operativa en todo el país el año 2019. Es así como este estudio ha buscado anticiparse a indagar y reportar aquellos efectos de la puesta en marcha de la ley que pudieran entorpecer o debilitar las acciones y valores sugeridos por la ley. Particularmente nos hemos interesado en lo que refiere al principio de no discriminación arbitraria, el cual evidentemente tiene su correlato en los procesos de selección (inexistencia de razones económicas, sociales, culturales, políticas, etc. para impedir el ingreso de un/a estudiante), pero que de modo más específico nos interesa observar en las dinámicas cotidianas de los establecimientos. Dicho de otro modo, nos interesamos en las formas de discriminación posibles dentro de la vida escolar (ya habiendo garantizado acceso). En este sentido, las prácticas de no discriminación arbitraria inevitablemente se traducen en acciones institucionales concretas que reflejan y develan la definición y comprensión que tienen las instituciones sobre temas de inclusión, diversidad y diferencia. Sin ninguna duda, estos temas son altamente complejos a la hora de definir lineamientos institucionales de acción pedagógica, disciplinar, gestión y de convivencia, ya que implican opciones valóricas e ideológicas que deben clarificar los establecimientos. Es así como estos procesos se instalan en un contexto social y cultural para entender temas de inclusión, diversidad y diferencia que se organiza principalmente desde el sentido común. Junto con esto, y más relevante aún, es la escasa preparación o una formación más bien neutra, que reciben las futuras y futuros profesores en los programas de formación universitarios (Matus & Infante, 2011). El intencionar formación en temas de diversidad orientado a discapacidad y necesidades educativas (Infante, 2007), como ha sido el énfasis en las universidades chilenas, es altamente problemático para la implementación de una ley como la que estamos discutiendo. El no abordar temas de género, sexualidad, raza, etnia, edad de manera compleja en los programas de formación de profesores y profesoras es altamente complejo para la implementación de la ley. Esto se transforma en un problema en la medida que esta ley exige, en particular la orientación de no discriminación, que los profesores, profesoras y administrativos tengan un manejo teórico y práctico con el fin de proponer cambios que van desde lo estructural, lo disciplinar, la gestión y lo curricular que dé cuenta del principio de no discriminación arbitraria. Este criterio no puede ser pensado solo en lo que se refiere a acceso, sino que debe permear las dimensiones más importantes del espacio escolar para promover un cambio cultural institucional que efectivamente, sea la expresión de lo que entendemos como educación pública y de calidad para todos y todas.

Es así como el requerimiento que exige la implementación de la ley de transformación institucional debe asegurar unos procesos de acompañamiento y seguimiento de las implicancias de estos cambios. Estas transiciones culturales son relevantes, son de alta complejidad y deben ser entendidas como significativas para lo que se espera de la implementación de la ley. Con este estudio anticipado de los factores contextuales que pueden apoyar la implementación de la Ley en función del espíritu de justicia que la

sostiene, estamos aportando a asegurar un proceso alineado con las capacidades tanto de las instituciones educacionales como también del Ministerio de Educación. La relevancia primordial de este trabajo, se debe a que la implementación de una cultura inclusiva del tipo que la Ley promulga, tensiona inevitablemente las formas rígidas y ancladas de hacer. Y podría ocurrir que su resolución conduzca a escenarios contrarios a los esperados.

En síntesis, el desarrollo de este estudio, permite por un lado hacer un seguimiento y estudiar las tensiones de la implementación de la nueva Ley de Inclusión Escolar en lo que respecta a las dinámicas escolares y a los efectos que esto pudiera tener en criterios de calidad educativa e implementación de la ley. Y por otro lado, permite observar aquellas prácticas y discursos acerca de “los otros”, que siendo menos evidentes, se aprenden en el espacio escolar y que hacen que las prácticas discriminatorias se perpetúen y reproduzcan tanto dentro como fuera de las escuelas. Como resultado este estudio provee de orientaciones para alertar/advertir elementos que ayuden a que la Ley de Inclusión Escolar cumpla los objetivos propuestos para la transformación de las culturas escolares. Junto con esto, estamos anticipando temas que aportan a subvertir el vacío de cómo se ha diseñado e implementado la política sobre temas de diversidad en Chile: segmentando identidades e intencionando sistemas compensatorios de apoyo del Estado (Infante y Matus, 2009). En otras palabras, partimos de la premisa que esta ley, a diferencia de los procesos precedentes de abordaje de la diversidad, intenta actuar ya no sobre los grupos desventajados si no que a nivel de la estructura del sistema educativo y poniendo en cuestión y desafiando aquellos sistemas discursivos y prácticos de la vida escolar que sostienen los privilegios de ciertos grupos y sujetos. Ahora bien, nuestro estudio asume que si bien, este es el principio de la Ley, hay que ver cómo los discursos dominantes acerca del ordenamiento de las identidades prevalece y/o conduce a reinterpretaciones de la ley que refuerzan los procesos precedentes. Así se abre entonces el desafío de orientaciones de política pública de nuestro proyecto: cómo generar contextos educativos dispuestos a la transformación que la Ley de Inclusión propende. Ver anexo 1 en donde se muestra la evolución de la producción de política en estos temas. Esto será abordado como una de las conclusiones de nuestros trabajos etnográficos.

Junto con esto, es necesario clarificar que el foco del objetivo general de esta investigación no está en los efectos, entendido en el marco de las evaluaciones de impacto, sino que la identificación de dilemas y prácticas no anticipadas que pueden ser altamente valoradas o por el contrario que vayan en contra del sentido original del diseño de la Ley de Inclusión Escolar. Estos efectos serán demostrados a través de la ejecución de los objetivos generales y sus correspondientes ejemplificaciones que serán realizadas a través de la metodología propuesta. La implementación de toda Ley actúa a un triple nivel. Primero a nivel material, en el sentido que incita procesos específicos, en este caso, un marco de acción específico en torno a las formas de acceso al sistema educacional público, como consecuencia inmediata, la composición de la matrícula escolar de los establecimientos que adhieren a la Ley cambiará en términos sociales, económicos y culturales (es sobre este principio que la ley opera). En segundo, la ley pone a circular un discurso normativo acerca de la no discriminación. Si bien esto no se ha materializado en modificaciones particulares exigibles al sistema educativo, sí implica un ajuste en términos de prácticas cotidianas. Ahora bien, precisamente la no especificidad de la ley al respecto, conduce a que se ponga operación una dimensión simbólica, interpretativa de la ley, en función de la cual cada establecimiento se define actuar. Y en tercer lugar, la dimensión simbólica de la ley pone en cuestión prácticas que anteriormente se asumían como evidentes. Esto se traduce en tensiones y desajustes

que obligan a los actores educativos tomar decisiones que transforman su quehacer pedagógico.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta general que recoge la problemática de la que este estudio se hace cargo es: ¿cómo las prácticas escolares, situados en contextos socioculturales particulares y desafiados por la implementación de la Ley de Inclusión Escolar producen, reproducen y distribuyen los órdenes sociales y culturales referidos a las categorías de género, raza/etnia, clase y capacidad, que son la base para la producción de las prácticas de exclusión?

Lo que se plantea en este proyecto es que los sujetos no están separados de las formas de conocer y enseñar. Por lo tanto, la unidad de análisis son los discursos y prácticas de diferenciación y jerarquización que producen los sujetos en contextos escolares. La noción de discurso tiene que ver con aquellos relatos, instrumentos y acciones que ocurren en las escuelas y que producen, reproducen, distribuyen y hacen circular supuestos de realidades y nociones de sujetos. En este sentido, partimos del supuesto de que están cargados de normatividad y por lo tanto, no se limita a reflejar o ser representación de una realidad, sino que es parte constitutiva de su creación. Con esto, lo que estamos diciendo es que cada vez que el profesor o profesora toma decisiones curriculares, disciplinarias, de gestión, de evaluación, entre otras, lo hace desde un lugar epistemológico y que por lo tanto puede ser documentado, descrito y problematizado. Esta forma de plantear el foco de la investigación se alinea con las teorías performativas (Michel Foucault y Judith Butler) de lo social en donde se asume que los discursos (no en la línea lingüística, sino que material) producen aquello que nombran. En este caso, el cómo se enseña y aprende a dividir, segmentar y diferenciar a los sujetos escolares son actos performativos ejecutados por todos los sujetos involucrados en estos procesos, como así también lo son aspectos más materiales como currículum, políticas, reglamentos, protocolos, etc.

Objetivos e hipótesis

Objetivo general:

Analizar los efectos de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en las prácticas escolares en lo que refiere al principio de no discriminación arbitraria e inclusión, en tres establecimientos de la Región Metropolitana y IX Región, enfatizando en las intersecciones de las categorías de género, raza, nacionalidad, etnia, sexualidad, edad, clase y capacidad.

Objetivos específicos

1. Describir y caracterizar las normativas e instrumentos asociados a la Ley de Inclusión Escolar en relación con los supuestos de normalidad y diferencia presentes, enfatizando las intersecciones de las categorías de género, raza, nacionalidad, etnia, sexualidad, edad, clase y capacidad.
2. Describir y caracterizar las prácticas educativas discriminatorias¹ enfatizando las intersecciones de las categorías de género, raza/etnia, clase y capacidad generadas en tres establecimientos escolares de la Región Metropolitana y IX Región.

¹ En coherencia con la fundamentación teórica de nuestra investigación, partimos de la premisa que las prácticas educativas discriminatorias jamás son el resultado de una débil moral individual o de conflictos de orden intersubjetivos.

3. Contrastar y analizar los supuestos de la normativa asociada a la Ley de Inclusión Escolar con las prácticas educativas de tres establecimientos escolares de la Región Metropolitana y IX Región, enfatizando las intersecciones de las categorías de género, raza, nacionalidad, etnia, sexualidad, edad, clase y capacidad.
4. Diseñar recomendaciones para apoyar la implementación del principio de no discriminación arbitraria e inclusión en las dinámicas socioculturales de las escuelas enfatizando en las intersecciones de las categorías de género, raza, nacionalidad, etnia, sexualidad, edad, clase y capacidad.

Hipótesis (supuestos)

(1) La implementación de la Ley de Inclusión Escolar estará asociada con prácticas institucionales de mayor regulación con el fin de prevenir “problemas de discriminación” al interior del espacio escolar.

(2) La implementación de la Ley de Inclusión Escolar estará asociada con prácticas de mayor homogeneización de identidades y prácticas y producción de “nuevos grupos de estudiantes” que puedan ser pensados como vulnerables y sujetos de prácticas discriminatorias.

(3) La implementación de la Ley de Inclusión Escolar sugiere la valoración y normalización de discursos de medicalización y usos del diagnóstico como recursos institucionales para asegurar y validar habilidades, competencias y “tratamientos” de ciertos grupos de estudiantes.

(4) La Ley de Inclusión Escolar será puesta en operación usando el sentido común de aquellos que componen la comunidad educativa en relación con las categorías de género, sexualidad, raza, etnia, capacidad, clase lo que tendrá consecuencias para los criterios de calidad y equidad que inspiran el marco más general de la implementación de la Ley de Inclusión.

ANTECEDENTES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Mapeo de las políticas educativas referidas a la diversidad

En las últimas décadas del siglo XX, la comunidad internacional hizo hincapié en que los Estados dieran prioridad a acciones dirigidas a asegurar el acceso igualitario a la educación de todos y todas. Sin embargo, progresivamente fue quedando en evidencia que en sí las políticas de acceso resultan ser insuficientes para incidir en el logro de mayores oportunidades para todos y todas, en particular en lo que respecta a calidad e inclusión. Análisis posteriores, en los cuales se inspira este proyecto, muestran que la distribución inequitativa de la calidad y la inclusión se debe a la compleja articulación de divisiones socio-culturales existentes en el sentido común de las personas que componen las comunidades educativas asociadas, entre otras, a clase social, género, raza y origen étnico (Ahmed 2012; Youdell, 2006, 2010). En esta línea, a partir del siglo XXI se ha enfatizado la necesidad de incorporar la política cultural de la diferencia como una manera de asegurar la igualdad y la calidad en las escuelas (UNESCO, 2005, OCDE, 2008, 2014). Esto implica que hay un esfuerzo desde el diseño de políticas para ir más allá de lo se ha denominado políticas de identidad. Dicho de otro modo, se insta a

Sostenemos que toda discriminación se sostiene en discursos de diferenciación y jerarquización, en función de los cuales se produce privilegio y déficit y se organizan relaciones de poder. En concreto significa que, en una práctica educativa discriminatoria se pone siempre en operación la definición de un otro distinto a mí, pero como una negación, lo cual remite de manera evidente principios racistas, homofóbicos, misóginos, clasistas, etc.

avanzar en unas formas de pensar la diferencia que escapa de lo que hemos pensado como “grupos o comunidades excluidas o discriminadas” que deben ser reconocidas y valorar su participación en la sociedad. Las políticas de identidad se traducen en unas políticas segmentadas por grupos pensados como diferentes con unas consecuencias significativas en lo que refiere a calidad en la educación. Es así como las instituciones internacionales han promovido políticas educativas que se orientan hacia lo que han denominado como "un desarrollo inclusivo" (OCDE, 2014) con el fin de ir más allá de las políticas de identidad. Por ejemplo, el World Social Sciences Report (2016) de Unesco, explícitamente indica que el tema de la desigualdad entre grupos continúa siendo un desafío crítico ya que la forma en que hemos abordado la temática, en particular desde la investigación y el diseño de políticas, incita y repite formas de pensar, ordenar y estudiar a grupos pensados como privilegiados y marginales.

Lo que estamos tratando de resolver, en otras palabras, es la manera utilizada comúnmente para producir políticas en relación con los temas de inclusión mediante la identificación de grupos particulares, los cuales de manera segmentada y en distintos momentos políticos e históricos han sido grupos objetivos de la política (mujeres, indígenas, estudiantes con otras capacidades y ritmos de aprendizaje, etc.). En particular en el caso chileno, las cuestiones de inclusión en los centros escolares se han centrado en dos ámbitos: discapacidad y necesidades educativas especiales (Infante y Matus, 2009) pero ha quedado también demostrado (Matus y Infante, 2011) que el peso dado a estas diferencias para abordar los temas de diversidad en la educación impiden atender otras diferencias (por ejemplo, aquellas relacionadas con el género, la clase, la etnia y la raza) y niega la oportunidad de examinar críticamente los supuestos subyacentes a las nociones de discapacidad, diferencia e inclusión en los que se sustentan las prácticas implementadas (Bourke, 2008). Producto de esto, las políticas que se han puesto en marcha en Chile se han centrado casi exclusivamente en dimensiones administrativas y pedagógicas para abordar las cuestiones de diversidad (Infante, 2007). Esto ha derivado en que queriendo solucionar el “problema de la diversidad” se ha animado indirectamente a las escuelas a hacer entender las diferencias de manera reduccionista y esencialista (Matus, 2015; Matus & Rojas, 2015) reinstalando un sistema de segregación al interior del sistema escolar. Al respecto este proyecto parte de la premisa que el uso de una forma binaria/dicotómica de razonar la diferencia, reproduce la idea de una supuesta normalidad y la idea del "otro" como aquel sujeto “deficiente” que debe integrarse en el sistema (Matus & Haye, 2015; Matus & Rojas, 2015; Infante y Matus, 2009).

Una serie de estudios, siempre relacionados con la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, han propuesto re-enfocar el asunto. Entendiendo y describiendo las barreras para las prácticas de inclusión en las escuelas, se ha puesto de relieve la importancia de las competencias y actitudes de profesores, profesoras, directores y directoras en el desarrollo de prácticas inclusivas (Fernández, 2013; Granada, Pomes, & Sanhueza, S., 2013; Leatherman & Meyer, 2005; Terpstra & Tamura, 2008; Wood, 2009). Reconociendo el aporte de estos estudios en términos de situar las prácticas de discriminación y exclusión en las experiencias de actores particulares, sugerimos que el hecho de centrar el análisis en la figura del profesor/a y no a la comunidad educativa y su contexto, hace perder de vista que las actitudes y las creencias solo son posibles dentro de la red sociocultural que es la que condiciona las prácticas diarias de los y las educadores (Carrington, 1999; Pugach, 2001). Es por esto que se incorporó al análisis y abordaje de la producción de identidades y problemas sociales en las políticas públicas sobre inclusión desde una perspectiva interseccional para el estudio de las categorías de interés (género, raza, nacionalidad, etnia, clase, edad, sexualidad, capacidad). Con esto se intenta ir más allá de las formas sectorizadas en que a menudo se han abordado estos temas desde el diseño e implementación de las políticas

(Boesten, 2010; Wade, Urrea, Viveros & 2008). Nuestro planteamiento está relacionado con que las formas de valoración negativa que circulan en el espacio escolar, ya sea por capacidades y/o atributos sociales/culturales “reconocibles” para aquellos grupos y comunidades que se han denominado como “marginales,” “vulnerables” o “minoritarios” (mujeres no tan femeninas, estudiantes de piel más oscura, estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas o de otras nacionalidades o para aquellos que requieren de más tiempo para aprender), no es más que una forma instalada y poco cuestionada de producción de “lo diferente” como algo en falta, de carencia, de rareza, de déficit y del sostenimiento de ideas acerca de “lo normal” o “lo ideal” como algo observable. En este sentido, la unidad de análisis y de acción que proponemos no son los individuos diferentes que incluir, sino que las discursos y prácticas escolares que se desarrollan para ajustarse a los requerimientos y principios de la Ley de Inclusión Escolar.

Desafíos actuales frente a un escenario escolar más heterogéneo

A partir del año 2015, el Estado ha decidido enfrentar el reto de mejorar la equidad y la calidad de la educación mediante la tramitación e implementación de la que ha sido llamada Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845). Esta se basa en tres orientaciones principales: (1) fin al lucro; (2) fin al copago en el sistema educacional financiado con recursos públicos y (3) no discriminación arbitraria e inclusión. Para esto se han modificado algunos de los cuerpos normativos que rigen nuestro actual sistema educativo: Ley General de Educación, Ley de Subvenciones, Ley de Aseguramiento de la Calidad y Ley de Subvención Escolar Preferencial. En concreto la Ley de Inclusión se operacionaliza mediante la restricción a los establecimientos educacionales de: seleccionar a los y las estudiantes y para exigir cobros extras cuando se trata establecimientos que se financian con recursos públicos. Lo que con esto se pretende es reducir las barreras existentes para que todos y todas las estudiantes puedan entrar a las escuelas que deseen. La complejidad de la implementación de esta reforma, impuesta por la ley, ha permitido de antemano advertir que traerá varias consecuencias asociadas al fomento de la diversidad en las escuelas: (1) las escuelas serán más heterogéneas (lo cual pondrá en evidencia las expectativas culturales incuestionadas que circulan en las comunidades escolares acerca de grupos específicos, los cuales probablemente no coinciden con los imaginarios hasta ahora construidos: se integrarán a los establecimientos "otras familias y comunidades," "otros tipos de niños", etc.); (2) el mal manejo de esta heterogeneidad puede conducir a prácticas discriminatorias dentro de las escuelas y entre los y las estudiantes; (3) “la diversidad” podrá ser nuevamente objeto de identificación de los “otros” estudiantes (de sujetos, grupos, familias, establecimientos, etc.) a partir de lo cual pudieran reproducirse nuevas u otras formas de exclusión y de distribución desigual del aprendizaje que fueran menos evidentes; 4) se producirán nuevas jerarquías entre las escuelas y entre docentes asociadas al manejo que puedan tener en relación con estos cambios en la población escolar. En este contexto, tanto a nivel de las escuelas, de organizaciones de profesores/as, de las instituciones que evalúan, supervisan y apoyan a las escuelas así como a nivel de diferentes organismos de la sociedad civil, se ha alertado que la propuesta de cambio que conlleva la reforma; i) debiera contemplar transformaciones sustantivas en relación con las estructuras culturales escolares como para adaptarse al nuevo escenario de diversidad (en particular en lo que refiere a las formas de concebir la calidad) e ii) incorporar mecanismos que apoyen a los y las docentes en el abordaje de las consecuencias asociadas a este cambio en la cultura y organización escolar. Por otra parte, la reforma educativa actual desafía a los establecimientos y agentes escolares en la medida que no hace referencias por ejemplo a contextos socioculturales específicos (por ejemplo, la situación de colegios

solo de hombres o solo de mujeres, de comunas, regiones y ciudades con alta densidad de población indígena o inmigrante, etc.).

Ahora bien, si la educación es a menudo vista como una herramienta importante para romper con las prácticas discriminatorias y la pobreza intergeneracional, en el contexto actual se observa que las escuelas son también uno de los principales espacios en que se produce discriminación. Según un estudio del 2013 realizado por el INJUV, por ejemplo, un 34% de los jóvenes dice haber sentido discriminación mayoritariamente en su escuela, liceo, instituto o universidad (INJUV, 2013). En efecto, los datos de la Superintendencia de Educación (2015), denotan que el número de denuncias por maltrato en las escuelas en Chile creció entre el año 2009 y el 2011 un 120%, siendo la mayor parte de las denuncias registradas dirigidas desde los adultos (profesores, profesoras, personal administrativo). En términos del contenido asociado a los reclamos de discriminación, se observa que de las denuncias registradas entre el año 2013 y 2014, la mayor parte se relacionan con el síndrome de déficit atencional (51%) y la otra mitad con discapacidad física y/o intelectual, apariencia personal, problemas de salud, embarazo y/o maternidad, orientación sexual y de género, inmigrantes y/o distinto origen racial y opción religiosa (Superintendencia de Educación, 2015). Por último, también se señala que las bromas que hacen los/las estudiantes con más frecuencia son aquellas relativas a la diferencia de cualquier tipo. En el caso de esta encuesta es interesante resaltar que los y las estudiantes menores de 14 años se sienten más discriminados que los y las adolescentes, como también que un 49,9% de los y las estudiantes de escuelas municipales se sienten discriminados permanentemente. Otro elemento a destacar es que frente a aseveraciones tales como "*los hombres deben proteger a las mujeres, pues ellas son más débiles,*" un poco más del 80% está de acuerdo con esta aseveración, y nuevamente se destaca el alto porcentaje de participantes menores de 14 años respondiendo afirmativamente a este tipo de aseveraciones. Junto con este tipo de datos, la encuesta CEP (2012), que indaga por conceptos de mujer, familia y trabajo, también entrega información relevante para entender las formas de razonar la normalidad y la diferencia que se reproducen en la sociedad chilena. Por ejemplo, frente a la pregunta de quién debiera organizar ciertas actividades de la casa (ej. preparar la comida, lavar la ropa, cuidar enfermos o limpiar la casa) entre el 58% y 77% de los y las encuestadas, piensan que estas debieran ser realizadas por mujeres. Vale considerar que esta encuesta considera como respondientes válidos a personas desde los 18 años de edad. Lo relevante de estas cifras, es que este ordenamiento social y cultural se aprende en la escuela a través de diversos mecanismos, muchos de los cuáles han sido documentados y enfatizan la dimensión actitudinal frente a la diferencia, la importancia de la convivencia sana entre pares y relaciones interpersonales, entre otros. Este es el contexto en donde la Ley de Inclusión Escolar se instala, proporcionando desafíos de magnitud, en tanto exige cambios profundos al interior de las instituciones escolares referido a aquellas formas invisibilizadas de producción de identidades valoradas y marginadas en relación con las categorías de género, raza, etnia, nacionalidad, sexualidad, edad, clase y capacidad y que han promovido la reproducción, cada vez en crecimiento, de prácticas discriminatorias.

Como indicáramos anteriormente, en particular en el caso chileno, las cuestiones de inclusión en los centros escolares se han centrado en dos ámbitos: discapacidad y necesidades educativas especiales (Infante y Matus, 2009). Esta focalización en discapacidad y necesidades educativas especiales ha tenido varios efectos en las políticas posteriores de inclusión. Por un lado, el peso dado a estas diferencias para abordar los temas de diversidad en la educación ha instalado una forma parcelada de entender las políticas sobre inclusión y diversidad impidiendo examinar la complejidad de las intersecciones entre categorías para comprender las situaciones de inclusión y

exclusión (por ejemplo, una niña discapacitada e inmigrante tiene una experiencia de discriminación distinta a un niño chileno con algún diagnóstico asociado al aprendizaje) (Bourke, 2008; Matus y Infante, 2011). Aún más problemático ha sido que estas maneras en que las políticas han abordado “el problema de la diversidad en las salas de clases” ha producido la idea generalizada de que los y las estudiantes que exhiben cualquier tipo de “diferencia” (raza, etnia, sexualidad, clase social) tienen un “déficit” y que por lo tanto requieren de formas de trabajo pedagógico especializado, lo que se traduce en las demandas de estudiantes de pedagogía y profesores y profesoras en ejercicio de herramientas y estrategias pedagógicas específicas para trabajar con los niños y niñas distintas. En otras palabras, la cultura del déficit asociada a la discapacidad y necesidades educativas especiales (cuestionable de muchas maneras) ha sido reproducida en la percepción del trabajo “con la diversidad” en la sala de clases. La forma habitual de expresar esto sería: “estos estudiantes (vulnerables, inmigrantes, etc.) son tan distintos (a los y las estudiantes pensadas como normales) que los profesores requieren de estrategias y herramientas pedagógicas específicas para trabajar con ellos.” En conclusión, las formas en cómo se ha ido produciendo un entendimiento de lo que llamamos diferencia ha estado sostenido en la idea de “déficit” y “desviación” lo que se traduce en un problema serio del cual debemos hacernos cargo a propósito de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar.

Por ejemplo, si ponemos atención a la Ley 20.609 que define aquellas características o condiciones que son foco de discriminación, no queda ningún aspecto en que alguno de nosotros/as no podamos ser considerados. El texto indica los siguientes aspectos como foco de prácticas discriminatorias: raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad. Por lo tanto, si pensamos que estas categorías abarcan todo el espectro de nuestras vidas sociales y culturales, entonces ¿quién es el que discrimina? Es aquí donde el tema del privilegio asociado a la idea de normalidad incuestionada aparece como relevante para pensar cómo y porqué las prácticas discriminatorias son posibles.

En síntesis, el desarrollo de este estudio, permite hacer un seguimiento y estudiar en profundidad los efectos de la implementación de la nueva Ley de Inclusión Escolar en lo que respecta a las dinámicas escolares y a los efectos que esto pudiera tener en criterios de calidad educativa e implementación de la ley. Como resultado este estudio provee de orientaciones para asegurar que la Ley de Inclusión Escolar cumpla los objetivos propuestos para la transformación de las culturas escolares. Junto con esto, estamos anticipando temas que aportan a subvertir el vacío de cómo se ha diseñado e implementado la política sobre temas de diversidad en Chile (segmentando identidades y intencionando sistemas compensatorios de apoyo del Estado). En otras palabras, partimos de la premisa que esta ley, a diferencia de los procesos precedentes de abordaje de la diversidad, intenta actuar ya no sobre los grupos desventajados si no que a nivel de la estructura del sistema educativo y poniendo en cuestión y desafiando aquellos sistemas discursivos y prácticos de la vida escolar que sostienen los privilegios de ciertos grupos y sujetos. En este sentido deja de enfocarse en quienes son clasificados como “diversos”. Ahora bien, nuestro estudio asume que si bien este es el principio de la Ley, hay que ver cómo los discursos dominantes acerca del ordenamiento de las identidades prevalecen y/o conduce a reinterpretaciones de la ley que refuerzan los procesos precedentes. Así se abre entonces el desafío de orientaciones de política pública de nuestro proyecto: cómo generar contextos educativos dispuestos a la transformación que la Ley de Inclusión propende. Ver anexo 1 en donde se muestra la

evolución de la producción de política en estos temas. Esto será abordado como una de las conclusiones de nuestros trabajos etnográficos.

Junto con esto, es necesario clarificar y reiterar que el foco del objetivo general de esta investigación no está en los efectos, entendido en el marco de las evaluaciones de impacto, sino que la identificación de prácticas no anticipadas que pueden ser altamente valoradas o por el contrario que vayan en contra del sentido original del diseño de la Ley de Inclusión Escolar. Estos efectos serán demostrados a través de la ejecución de los objetivos generales y sus correspondientes ejemplificaciones que serán realizadas a través de la metodología propuesta. La implementación de toda Ley actúa a un triple nivel. Primero a nivel material, en el sentido que incita procesos específicos, en este caso, un marco de acción específico en torno a las formas de acceso al sistema educacional público, como consecuencia inmediata, la composición de la matrícula escolar de los establecimientos que adhieren a la Ley cambiará en términos sociales, económicos y culturales (es sobre este principio que la ley opera). En segundo, la ley pone a circular un discurso normativo acerca de la no discriminación. Si bien esto no se ha materializado en modificaciones particulares exigibles al sistema educativo, sí implica un ajuste en términos de prácticas cotidianas. Ahora bien, precisamente la no especificidad de la ley al respecto, conduce a que se ponga en operación una dimensión simbólica, interpretativa de la ley, en función de la cual cada establecimiento se define actuar. Y en tercer lugar, la dimensión simbólica de la ley pone en cuestión prácticas que anteriormente se asumían como evidentes. Esto se traduce en tensiones y desajustes que obligan a los actores educativos tomar decisiones que transforman su quehacer pedagógico.

METODOLOGÍA

El supuesto fundamental de este proyecto es que las diferencias sociales y culturales se construyen en prácticas sociales situadas las que están organizadas institucionalmente en términos de discursos culturales más amplios acerca de la normalidad y la diferencia en relación con las categorías de género, raza, etnia, clase, sexualidad, edad y capacidad. Esto exige adoptar enfoques críticos para su análisis. Este proyecto se sustenta y profundiza en las perspectivas teóricas y metodológicas que se generaron en el marco de un proyecto PIA CONICYT desarrollado por parte del equipo de investigación entre los años 2013-2015. Utilizaremos los conocimientos producidos en ese proyecto acerca de las formas de etnografiar y analizar críticamente el discurso de “lo normal” y de “lo diferente” para analizar la interfaz de las prácticas de la política educativa y la cotidianidad de las escuelas. Este enfoque metodológico asume que las maneras como los distintos agentes y dispositivos del sistema educativo piensan a los y las estudiantes no refieren a prejuicios individuales sino que a “formas de conocer” de tipo socio-cultural. Esta premisa—que se trata de conocimiento y no de intenciones individuales—permite epistemológica, metodológica y políticamente problematizar, objetivar e intervenir tales formas de conocer. En este sentido, este enfoque abre oportunidades para identificar cómo circulan, operan y se institucionalizan en el sistema educativo órdenes legítimos acerca del privilegio y el déficit, de lo normal y lo diferente, y de lo ideal y lo real de unos y otros en el ámbito educativo. Además, el proyecto se orientará a partir de lo que son los enfoques interseccionales para el trabajo de la identidad (Brah, 1996; Brah & Phoenix, 2004; Hancock, 2007; Lewis, 2006; Lombardo & Verloo, 2010; Marx Ferree, 2009; Weldon, 2008), en función de los cuales se pretende estudiar las relaciones de poder que se establecen en el espacio educativo a partir del cruce de las categorías de género, raza, sexualidad, edad, etnia, clase social y capacidad.

Etnografía

La línea de trabajo planteada en el presente estudio comparte una mirada crítica a los estudios de las políticas públicas, puntualmente respecto de las dos dimensiones que han sido hegemónicas para comprender la acción del Estado: los enfoques tecnocráticos y los enfoques “secuenciales”. Ambos, se basan en una naturalización de aquello que se ha entendido como el “ciclo de las políticas públicas” y presuponen que la acción pública es separable en fases. En esta segmentación, los procesos de implementación de la política adquieren un lugar subordinado en relación con los procesos de diseño que, se asume, ocurren en los niveles más altos de toma de decisión. Ahora bien, aunque ambos enfoques –el tecnocrático y secuencial- han sido objetos de crítica desde hace varias décadas y se hayan desarrollado enfoques que intentan evitar esta segmentación visibilizando la importancia y el valor del proceso de implementación (Revuelta, 2007), hoy siguen siendo categorías que impregnan no solo la práctica estatal, sino que también la reflexión académica acerca de la acción pública (Rojas, 2015).

En reacción a lo recién señalado y considerando que el presente estudio indaga en los aspectos socioculturales que impregnan la acción pública y en particular la vida escolar, es que este se ha enmarcado en los enfoques de Etnografía del Estado (Fassin et al., 2013; Deborah Poole y Veena Das, 2004; Herzefeld, 1992; Graham, 2002; Gupta 2005, 2012; Hoag, 2010, Marcus, 2008). En términos generales, este modo de conocer implica comprender la política, no como la ejecución de acciones del Estado, sino como una práctica (es decir asociada a sujetos, contextos, instituciones, etc.) a partir de la cual se instituyen nuevas formas de fabricar lo social y lo cultural. Este enfoque es útil en el marco de este estudio, porque propone nuevos elementos para problematizar la acción del Estado y por tanto permite aportar nuevas perspectivas en el trabajo de hacer recomendaciones a la política pública.

La etnografía se convierte entonces en un recurso relevante para la producción de políticas ya que permite observar dinámicas y procesos situados en función de los cuales cualquier definición política o normativa es redefinida y resignificada. Y en el marco particular de la LIE, que tiene un horizonte de transformación sociocultural, la etnografía resulta fundamental para advertir cómo es apropiada por las comunidades escolares. Aun cuando existen otras prácticas de metodología cualitativa que pudieran entregar información en esta línea, la etnografía provee de un acercamiento a la totalidad de la institución escolar que es imposible de documentar por separado a través de solo entrevistas u observaciones. Esto le otorga complejidad a la información producida que permite alimentar el diseño de política pública. En otras palabras, otorga densidades y profundidad a la información que permite su uso en distintos niveles.

Interseccionalidad

El estudio de la producción activa de la diferencia así como la conocemos en términos de déficit, y de la normalidad, como aquella irrevocable naturalización de lo que “debiera ser” o “como las cosas siempre han sido,” es necesario hacer un esfuerzo ontológico, epistemológico y metodológico para avanzar en la producción de nuevos conocimientos que den posibilidades políticas de avance en las materias de segregación y justicia social. En este sentido es necesario revisar el concepto de interseccionalidad, a partir del cual se propone un “marco analítico y de argumentación donde las categorías de diferencia, identidad y formaciones del sujeto son discursivamente producidas y constituidas dentro y contra cada una de ellas. Es un argumento en donde las categorías de la identidad (aquellas que son formadas a través de producciones racializadas, sexualizadas,

colonizadas y generizadas) y su valor comparativo y significado son articulados a través de cada una de ellas” (Brandzel, 2016, p. 17).

Entonces, el marco analítico de la interseccionalidad sugiere que ningún discurso por ejemplo que estigmatice la raza es solo acerca de raza o que un discurso de capacidad intelectual es solo un discurso de capacidad. Siempre tendremos que orientar el análisis a como las diferentes dimensiones se “articulan” para producir las diferencias que nombramos. Por lo tanto, el lenguaje debe indicar el proceso a través del cual la categoría de diferenciación está siendo producida: generización de la raza, sexualización del género, etc. Por lo tanto, en un análisis interseccional lo que se intenciona es explorar, describir y problematizar las articulaciones entre los procesos y las definiciones que hacemos de las categorías en cuestión. Por lo tanto, el marco de la interseccionalidad requiere de esfuerzos de avanzar en las formas estáticas en que hemos concebido nociones de raza, etnia, sexualidad, género, habilidad, nación y clase. Esto nos demanda a avanzar en los límites de cómo hemos conocido tema de diferencia y como la política ha participado en la producción de categorías estables y diferenciadas entre unas y otras. De esta manera, lo que nos proporciona un análisis interseccional de las dimensiones de la identidad no tiene que ver con cómo la diferencia es producida sino que nos insta a avanzar en cómo los sistemas y tecnologías de la producción de la diferencia, como lo son las políticas en educación, reproducen y son co-constitutivas de las cualidades diferenciadoras entre cada una de las dimensiones (Brandzel, 2016). Aun cuando el concepto de interseccionalidad provee de una serie de posibilidades políticas para avanzar en materia de segregación, esta no está exenta de límites. Así como Jasbir Puar (2007) indica, el marco analítico de la interseccionalidad tiene límites para el entendimiento de la identidad y de la formación del sujeto y que necesita ser suplementado por el concepto de ensamblaje (Deleuze & Guattari, 1983). Puar indica “los ensamblajes nos permiten sintonizar los movimientos, intensidades, emociones, energías, afectos, y texturas en la manera como son habitados en eventos, espacialidades, y corporalidades. El concepto de interseccionalidad privilegia el nombrar, la visualidad, epistemología, representación y significado, mientras el ensamblaje enfatiza sentimiento, tactibilidad, ontología, afecto e información” (Brandzel, 2016, p. 22).

El concepto de ensamblaje definido por Deleuze and Guattari (1983) como “un arreglo en su multiplicidad que necesariamente trabaja al nivel de flujos semióticos, materiales y sociales [. . .]. No existe una división tripartita entre el campo de la realidad (el mundo), el campo de la representación (un libro) y el campo de la subjetividad (el autor). Más bien, un arreglo conecta ciertas multiplicidades capturadas en estos órdenes” (p. 53). En otras palabras, como los elementos, aparentemente incoherentes se articulan en relaciones productivas para formar unidades de comprensión que remiten a lo social y lo cultural (Deleuze & Guattari, 2008). En este caso, los elementos constitutivos de un ensamblaje indican escalas macro y micro, y múltiples órdenes de aparición que documentan una complejidad, lo que en este caso se articula de manera estricta con los temas de inclusión relevados en esta investigación. En este trabajo de producción y observación de la interseccionalidad y de ensamblajes se realizará mediante el desarrollo de etnografías en los establecimientos educacionales. Todos estos abordajes, proveerán recursos metodológicos para proponer formatos de presentación de las problemáticas vinculadas a la LIE y apoyar el desarrollo de recomendaciones a la política pública.

Ámbitos de indagación, dimensiones y formas de análisis

El proyecto produjo en paralelo información en dos ámbitos: i) *Etnografía de las prácticas y dinámicas educativas*, concebidas como un campo de acción que vehiculiza conocimientos y prácticas acerca del modo de “hacer lo normal y lo diferente.” Con esto

nos proponemos acceder a la comprensión del valor y sentido así como de las formas de actuar como efecto de la Ley de Inclusión Escolar. Siguiendo los aportes de la etnografía escolar para el estudio de la normalidad (Matus & Haye, 2015; Youdell, 2006; 2010; Weems, 2006) con este trabajo pudimos diagramar, describir, profundizar el conocimiento de los márgenes acerca de cómo se vive en el sistema educativo y en especial, como se hace política educativa inclusiva. Las dimensiones que se observan y analizan de las prácticas educativas son: decisiones pedagógicas, disciplinares, de convivencia y de gestión como efectos de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar. *ii) Análisis de instrumentos y corpus normativos.* Aquellos ya existentes en los establecimientos y en las instituciones del sistema educativo así como aquellos instrumentos que se elaboraron durante el proceso de implementación de la Ley de Inclusión. Entenderemos que los discursos que movilizan estos instrumentos ejercen poder ya que institucionalizan y regulan formas de hablar, pensar, imaginar y actuar acerca de la Inclusión (Jäger, 2001, 2003, 2008; Wodak & Meyer, 2008). En este sentido, no es el texto por sí solo el importante sino que la constante repetición de ciertas aseveraciones o verdades que se expresan en diversos textos.

i) Etnografía de las prácticas y dinámicas educativas

Una de las particularidades de la etnografía es que es un enfoque cuyo propósito es la producción socioantropológica de casos/terrenos en función de las preguntas de investigación. En este sentido se diferencia y distancia de aquellos modos de investigación en donde los objetos están definidos a priori, y por tanto la definición y cumplimiento de determinadas condiciones (institucionales, territoriales, geográficas, composición de población etc.) permiten objetivarla.

Desde la etnografía, y en particular desde un enfoque de etnografía postcrítica como el que sostiene esta investigación, lo que se estudia no es un lugar, una escuela, a actores particulares, si no que tal como fue presentado anteriormente, indagamos en el modo en que circulan discursos que operacionalizan determinadas prácticas. En este sentido se entiende que el terreno/trabajo de campo, se produce o es lo que se produjo durante la investigación.

1. La producción del terreno etnográfico

De manera coherente con el enfoque teórico metodológico de este estudio, el terreno etnográfico ha sido entendido como un objeto producido por la investigación. En este sentido es en sí mismo un primer resultado. Es decir, no corresponde a un proceso de captación de una verdad pre-existente, sino que su construcción se sostiene en la discrecionalidad/arbitrariedad científica – en base a la pregunta de investigación- la que va convirtiéndolo en un objeto de análisis. En este sentido, reportar el proceso de producción del terreno resulta ser central y es lo que haremos a continuación.

El acceso a los establecimientos se hizo a partir de referencias, contactos e información preliminar que fue recabando el equipo de investigadores entre sus informantes. No obstante lo anterior, definimos algunos criterios que fueron claves y que son los que describimos a continuación:

1. Adhesión explícita a los principios que orientan la Ley de Inclusión. Con este criterio nos referimos a que los establecimientos hayan decidido de manera pública, formal e institucional comenzar a regirse por los principios y definiciones que establece Ley. En particular nos referimos a que hayan decidido: ajustar sus procedimientos y estructura institucional a: i) la no selección; ii) gratuidad; y/o iii) fin al lucro.

Además, consideramos que fuesen establecimientos que se mostraran y se declararan en términos de marketing (sitios web o material de difusión) con una orientación explícita a la promoción de la diversidad y la configuración de una matrícula escolar heterogénea en términos de capacidades, niveles socioeconómicos y/o identidades socioculturales.

2. *Deseabilidad social por el establecimiento en el territorio.* Este criterio estaba orientado a recuperar elementos del sentido común (normativo) en función de los cuales se organizan simbólicamente los imaginarios en torno a los establecimientos en los territorios. En función de la pregunta de investigación, tuvo sentido identificar aquellos establecimientos que no fueran la excepción: ni el menos deseado ni el más inalcanzable. Nos interesó enfocarnos en aquellos colegios “promedios” y “corrientes”. En síntesis, quisimos acceder a aquellos establecimientos que para la generalidad del territorio fuesen identificados como un lugar deseado para educar a sus hijos.

3. *Disponibilidad e interés a coproducir observación etnográfica.* Debido a que el cronograma de trabajo de terreno es muy ajustado, este criterio es fundamental ya que debiera permitir una entrada rápida al campo y así destinar la mayor cantidad de tiempo a profundizar en las dimensiones de interés del estudio. El uso de estos criterios para la identificación inicial de los establecimientos consideró principalmente las opiniones de nuestros informantes calificados. Sin embargo, durante el desarrollo de las etnografías se fue produciendo información particular sobre cada uno de ellos que permitió entender con mayor profundidad cómo se significan en los contextos particulares (ver anexos monografías 19, 20, 21).

En base a estos criterios y mediante conversaciones informales con informantes claves que el equipo de investigadores tenía previamente en algunos territorios, más entrevistas con profesionales del MINEDUC y de las DEPROV logramos identificar seis establecimientos. Dos en la IX Región y cuatro en la Región Metropolitana. Luego de reunirnos con los equipos directivos de cada uno de ellos, fue posible concretar la colaboración con tres (1 IX región y 2 RM).

A continuación un cuadro resumen con las características principales de los establecimientos con que trabajamos y las comunas en que estos se encuentran ubicados²:

NOMBRE³	Los Alerces	CLP	Santa Clara
Tipo de establecimiento	Particular subvencionado	Municipal - Bicentenario	Particular subvencionado
Sostenedor	Corporación	Municipio	Congregación Religiosa
Niveles de enseñanza	I° a IV° E. Media. Humanista-científico y Técnico-profesional (diurna) Educación Adultos Humanista-científico (vespertina)	1° E. Básica a IV° E. Media Humanista-científico	Pre-Kínder a IV° E. Media Humanista-científico

² Fuente de las que se extrajeron los datos: www.reportescomunales.bcn.cl – Base Matrícula MINEDUC, 2016– Base de datos pública del SIMCE, 2016 – Base “prioridades 2017 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal” www.junaeb.cl.

³ Los nombres de los establecimientos han sido anonimizados para resguardar confidencialidad en la información recogida.

Matrícula total	498 estudiantes	878 estudiantes	708 estudiantes
GSE SIMCE	Medio - Bajo	Medio	Medio - Alto
IVE	229 Primera Prioridad	215 Primera Prioridad E. Básica 153 Primera Prioridad E. Media	182 Primera Prioridad E. Básica 102 Primera Prioridad E. Media
Vínculo con la LIE	El año 2016 adhiere a la gratuidad y a la no selección.	El año 2016 pone fin a la selección.	El año 2016 adhiere a la gratuidad y a la no selección.
Región	RM	RM	IX
Características de las comunas en que se ubican los establecimientos			
● Proyección de población al año 2015 (personas)	92.580	70.720	55.002
● Población Hombres/Mujeres	44.598 / 47.982	35.141 / 35.579	27.544 / 27.458
● Índice de masculinidad 2015 ● (N° hombres por cada 100 mujeres)	92,95	92,95	100,31
● Población según etnia declarada (indicadores más significativos)	2,09 (mapuche) 97,77 (no adscripción étnica)	1,54 (mapuche) 98,40 (no adscripción étnica)	17,17 (mapuche) 82,73 (no adscripción étnica)
● Población según religión declarada	71,07 (católica) 10,49 (evangélica) 10,55 (ninguna, ateo, agnóstico) 7,88 (otra)	77,08 (católica) 11,66 (evangélica) 6,11 (ninguna, ateo, agnóstico) 5,16 (otra)	68,82 (católica) 20,84 (evangélica) 5,39 (ninguna, ateo, agnóstico) 4,96 (otra)
● Porcentaje de personas en situación de pobreza por ingreso (2013)	7,21%	9,77%	15,68%
● Establecimientos educacionales por dependencia	0 (Corporación Municipal) 8 (Municipal DAEM) 60 (Particular subvencionados) 2 (Particular Pagado) 1 (Corporación administración delegada) 71 (Total)	14 (Corporación Municipal) 0 (Municipal DAEM) 32 (Particular subvencionados) 7 (Particular Pagado) 0 (Corporación administración delegada) 53 (Total)	0 (Corporación Municipal) 18 (Municipal DAEM) 45 (Particular subvencionados) 3 (Particular Pagado) 0 (Corporación administración delegada) 68 (Total)

2. Etnógrafos y su labor en los establecimientos

Las etnografías realizadas en los establecimientos estuvieron a cargo de tres profesionales quienes se involucraron desde el momento de establecimiento de contacto en el proceso.

Dos de las etnógrafas (una antropóloga y una psicóloga) tenían experiencia previa de trabajo con el equipo de investigadoras/es y por tanto estaban formadas en el enfoque y conocían en profundidad las dinámicas que en términos generales se dan en los establecimientos escolares. El tercer etnógrafo (antropólogo) se unió al equipo a través de un concurso público. Su experiencia previa en espacios educativos era limitada, sin embargo, muy rápidamente logró imbuirse de los códigos de lenguaje e institucionales de la vida en la escuela.

No obstante, la experiencia del equipo de etnógrafos, el equipo de investigación consideró previo al inicio del trabajo de terreno la realización de una jornada de capacitación a ellos, orientada principalmente a transmitir las preocupaciones e intereses del estudio, las formas de aproximación teórica y metodológica que se utilizarían durante el estudio.

La presencia de los etnógrafos en los establecimientos fue regular durante los meses de Abril a Agosto y consideró aproximadamente 8 horas semanales durante las cuales realizaron principalmente⁴:

- Observaciones etnográficas de las actividades cotidianas de los establecimientos en espacios comunes (patios, casinos, bibliotecas, actividades extraprogramáticas, jornadas de trabajo de profesores y estudiantes, entre otras).
- Observaciones en aula, las cuales ocurrieron bien avanzado el trabajo de terreno y solo cuando fue propuesto y acordado con docentes con quienes los etnógrafos lograron establecer vínculos de mayor cercanía.
- Entrevistas a actores de las comunidades escolares.
- Entrevistas a funcionarios de instituciones del sistema educativo que se vinculan con los establecimientos.

3. Producción de información Etnográfica

A lo largo de la realización del trabajo de campo se produjeron los siguientes corpus de información:

- *Bitácora de visitas a terreno.* Registro diario de las visitas realizadas por los y las etnógrafas a los establecimientos identificando acerca de cada una de ellas: fecha, hora, nombre de la etnógrafa, principales eventos, escenas, contactos ocurridos durante la presencia en el terreno. Este material fue de uso personal de los y las etnógrafas y por tanto este se reporta de manera procesado en los corpus que siguen.
- *Monografías de cada uno de los establecimientos.* A partir del trabajo de campo, se elaboró un documento de carácter monográfico descriptivo cuyo fin es presentar y narrar los establecimientos en relación con su contexto simbólico, con sus prácticas cotidianas y con su relación con la Ley de Inclusión Escolar.
- *Descripción de eventos.* A lo largo de todo el trabajo de terreno se registraron eventos que evidenciaban prácticas institucionales de interés para el estudio. Se logró producir

⁴ Ver detalle en la descripción de los recorridos etnográficos en cada establecimiento que se presentan en la sección que viene a continuación.

un total de 15 eventos por establecimientos, es decir un total de 45 (disponibles en los anexos 13, 14, 15). Estos eventos consisten en episodios, “casos” en los que se observó la incidencia de la Ley de Inclusión Escolar o bien los significados que en los establecimientos esta adquiere a propósito de las coyunturas y dinámicas escolares. Cada evento fue registrado como una unidad y su descripción se nutrió de información permanente y complementaria que los y las etnógrafos fueron produciendo durante el desarrollo del trabajo de campo. Este material fue parte del material utilizado para el análisis. Su uso puede ser para complementar y profundizar en aspectos mencionados en las monografías de cada establecimiento, pero además puede ser leído como material independiente. La intención fue producir un dossier de escenas que reporten de manera descriptiva la cotidianidad de la escuela en relación con la Ley de Inclusión Escolar.

- *Entrevistas transcritas.* Durante el trabajo etnográfico se realizarán alrededor de 10 entrevistas semiestructuradas y en profundidad por establecimiento, las cuales fueron producidas, realizadas y transcritas por los propios etnógrafos/as e investigadores/as. Las pautas para la realización de estas entrevistas fueron elaboradas especialmente según las particularidades de cada establecimiento. Esto debido a que su propósito no era el análisis comparado por actor, si no que profundizar en información particular de cada terreno escolar. Las pautas usadas en el terreno de cada establecimiento están disponibles en los anexos 10, 11 y 12.
- *Archivo de instrumentos normativos.* Cada etnógrafo recopiló documentación normativa significativa de cada uno de los establecimientos, el cual fue analizado en relación con el otro componente de esta investigación correspondiente al análisis documental de la Ley de Inclusión Escolar y que fue anteriormente presentado.

ii) Análisis de instrumentos y corpus normativos.

El objetivo de este trabajo fue describir y caracterizar las normativas e instrumentos asociados a la Ley de Inclusión Escolar en relación con los supuestos de normalidad y diferencia presentes, enfatizando las intersecciones de las categorías de género, raza, sexualidad, edad, etnia, clase y capacidad.

En este contexto, se realizaron dos tipos de análisis. En primera instancia se generó un proceso de codificación y análisis de frecuencia/asociatividad de códigos en base al documento de Ley de Inclusión Escolar. En segunda instancia, dada la naturaleza de los instrumentos y corpus normativos asociados, fue realizada una caracterización, descripción y discusión de los principales elementos discursivos presentes en cada documento y su relación con el contexto institucional propiciado por la Ley de Inclusión Escolar.

Si bien la Ley de Inclusión Escolar considera tres orientaciones globales (1) fin al lucro; (2) fin al copago en el sistema educacional financiado con recursos públicos; y (3) no selección para el acceso, el análisis de este estudio fue focalizado en este último componente, en términos de profundizar en aquellas dimensiones de la ley que van más allá del tema del acceso y se orientan a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación debido a cualquier marcador de identidad (clase social, raza, género, discapacidad, etnia, etc.). Con esto la idea es reforzar los elementos de la implementación de la ley que apuntan a producir prácticas más justas al interior de la escuela y que no han sido problematizadas de manera evidente en la redacción de la ley y normativas complementarias. No obstante lo anterior, la metodología de análisis

documental asume simultáneamente la integración de estas tres orientaciones globales, en términos de dar cuenta de elementos conceptuales emergentes en este contexto.

Es así como se generó un análisis descriptivo del discurso desplegado en la Ley de Inclusión e instrumentos y documentos complementarios relacionados con inclusión en espacios escolares, orientado por las siguientes preguntas:

- ¿A partir de qué códigos se organizan las dimensiones políticas, normativas y explicativas del grupo de documentos considerado en el estudio, en relación con las nociones de diversidad e inclusión?
- ¿Cuáles de estos códigos son relevantes para la explicación de las orientaciones y lineamientos que ha seguido la implementación de la Ley de Inclusión Escolar?
- ¿Cuáles son los principales actores, procesos normativos y principios explicativos en torno a diversidad e inclusión presentes en el corpus del estudio?

Esta etapa de investigación fue orientada a dar cuenta de las bases conceptuales amplias de la Ley de Inclusión Escolar, en términos de aportar al contexto macro-político de la etapa etnográfica desplegadas simultáneamente en los terrenos.

Metodología de Análisis de Documentos Normativos

1. Análisis LIE

Las orientaciones metodológicas para el análisis de la Ley de Inclusión Escolar (*Ley núm. 20.845 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*), se centraron, en lo que Arnold (1998) llama el principio de sinergia, es decir, la orientación hacia la identificación de conjuntos relacionados de distinciones y no solo a la reducción analítica y causal de componentes y procesos aislados presentes en los textos. Asimismo, el objetivo fue la interpretación de procesos interpretativos dinámicos presentes en los textos, con su consecuente interpretación vinculada a las etnografías.

Desde este marco de referencia, se procedió a iniciar un proceso de codificación preliminar de los documentos. Para ello se generó deductivamente una matriz de códigos proyectada desde las principales bases teóricas del proyecto e inductivamente, desde el análisis preliminar de regularidades cualitativas y levantamiento de categorías emergentes presentes en los diversos apartados de la Ley de Inclusión Escolar.

Desde la convergencia de estas instancias, se desarrolló un proceso de codificación definitivo, el cual considero tres dominios o familias de códigos:

- Dominio de Agentes Educativos: Refiere a todos los códigos asociados a agentes educativos e instituciones nominalizados en la Ley en sus diversos apartados, ya sea como sujetos de derecho o sanción (Ejemplo: estudiantes, familia, docentes, Estado).
- Dominio Conceptual: Este dominio contiene todos los códigos a nivel conceptual puestos en despliegue implícita o explícitamente en los diversos apartados de la Ley. (Ejemplo: discriminación arbitraria, diversidad, dignidad).
- Dominio de Categorías de Referencia: Este dominio contiene todas aquellas categorías de referencia de procesos de discriminación nominalizadas en la Ley. (Ejemplo: género, raza, clase, raza/etnia).

Desde esta base, se desarrolló un análisis de distribución de frecuencias y asociación de los diversos códigos⁵ asignados.

La complementariedad metodológica de los análisis de frecuencia e interacción de códigos observados en el documento, supone que no solo es relevante la diversidad y frecuencia de codificación, sino también los efectos de interacción de estos códigos en redes conceptuales más amplias. A partir de los enfoques sistémicos⁶ referidos al análisis de información, fue posible desarrollar una perspectiva que enfatiza en las relaciones, donde los elementos o códigos de que se trate no tienen propiedades en sí, sino dependientes de las relaciones distinguidas en la observación. El protocolo metodológico permitió organizar, analizar y generar significado para los diferentes dominios conceptuales presentes a la Ley de Inclusión Escolar, en relación con las nociones de inclusión y diversidad.

Desde esta perspectiva metodológica, la noción de redes es un concepto central que permite abordar la dimensión conceptual presente en los textos de una manera compleja. En otras palabras, el dominio conceptual que abarca cada código se extiende a toda la organización de la red relacionada con él (Maida & Shapiro 1982). En estos términos, el campo de significado de un código es dependiente de la posición relativa que ocupa en la red y sus instancias de mediación sistémica, otorgando al contexto global de interacciones un énfasis irrenunciable para su análisis e interpretación.

De este modo, el criterio para evaluar la diversidad de dominios conceptuales presentes en la Ley de Inclusión Escolar, se localizó en la estructura y organización de las redes de códigos generadas a partir de los diversos apartados del documento. Lo anterior, en correspondencia con los agentes claves de la política de inclusión (ej. sostenedores, estudiantes, familia, Estado), los sistemas conceptuales presentes (ej. equidad, inclusión, diversidad) y las formas de concebir las dinámicas relacionales escolares y categorías de referencia de interés para la investigación.

Tal como se señaló previamente, dada la naturaleza y diversidad de los instrumentos y corpus normativos asociados a la Ley de Inclusión Escolar se realizó una caracterización, descripción y discusión de los principales elementos discursivos presentes en cada documento y su relación con el contexto general de implementación de la Ley de Inclusión Escolar. Los criterios de inclusión de los documentos se basan en la relevancia que cada uno de ellos presenta para las diversas instancias o contextos (comunidad escolar, sostenedores y comunicación social amplia) de despliegue de la ley.

⁵ El proceso de codificación consistió en la interpretación de regularidades cualitativas en los diversos apartados del texto, considerando el abordaje implícito o explícito a las nociones centrales del proyecto. Asimismo, un dendrograma es un tipo de notación o representación gráfica de datos que organiza la información cualitativa en conglomerados. Este tipo de representación permite observar las relaciones de agrupación entre los datos, para este caso específico, en base a la co-ocurrencia. En otras palabras, el dendrograma representa las agrupaciones derivadas de la aplicación de un algoritmo de *clustering* jerárquico, para este caso, el Coeficiente de Jaccard. Una representación gráfica complementaria utilizada en la investigación es la red de interacción global, donde los nodos son los códigos asignados y las relaciones, la intensidad de los efectos de co-ocurrencia entre ellos.

⁶ Por enfoque sistémico, asumimos una perspectiva que no solo enfatiza en la frecuencia de elementos o códigos, sino en la emergencia de patrones de interacción a escala global.

Nombre	Autor	Págs.	Carácter	Descripción
Tríptico Discriminación	Superintendencia de Educación	2	Publicitario	Presentación en términos legales y concretos qué es la inclusión y qué tipo de discriminaciones hay.
Resguardo de derechos en la Escuela	Superintendencia de Educación	38	Orientaciones de Implementación	Manual que orienta la a aplicación de la Ley de Inclusión. Presentando la aplicación de la ley en aspectos como el Proceso de Admisión, la Convivencia Escolar, Condiciones de Enseñanza, entre otros.
Comunidades educativas inclusivas (CEI)	Ministerio de Educación	40	Orientaciones para creación de CEI	Lineamientos conceptuales para el entendimiento de la Ley de Inclusión en el contexto de la Reforma
Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018	Ministerio de Educación	68	Manual orientador	Propuestas en torno a metodologías y propuestas a nivel institucional para tener un funcionamiento más equitativo e inclusivo.
Decreto 19. Modifica el Decreto 24, del MINEDUC, que reglamenta Consejos Escolares.	Ministerio de Educación	4	Legal	Texto que presenta modificaciones legales, los que delimitan el rol del Consejo Escolar y lo hacen miembro activo de la comunidad educativa.
Decálogo Ley de Inclusión	Ministerio de Educación	1	Difusión	Síntesis de las implicancias de la Ley de Inclusión Escolar destinada a la sociedad en general
Decreto 152. Aprueba el reglamento del proceso de admisión	Ministerio de Educación	13	Legal	Presenta el reglamento para el proceso de admisión de colegios subvencionados, definiendo los distintos actores y entes que son parte del proceso. El decreto está dividido en cinco títulos: del proceso de admisión; del procedimiento de postulación; del proceso de admisión y mecanismos de asignación; del procedimiento de regularización, de la fiscalización; además de Artículos Transitorios.
Decreto 515. Aprueba el reglamento que determina la metodología para la identificación de alumnos preferentes.	Ministerio de Educación	2	Legal	Presenta los organismos legales que “determinan” qué estudiante es prioritario, además de dar a conocer las circunstancias que le hacen ser considerado como tal. También, incluye el proceso a realizar en caso de apelación ante la “no determinación” de un estudiante prioritario y qué hacer (el establecimiento) para finalizar aquel proceso de subvención.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente apartado tiene el propósito de presentar los resultados del estudio realizado mediante sus dos ámbitos de indagación: i) etnografía de las prácticas y dinámicas educativas y ii) análisis de instrumentos y corpus normativos.

Este apartado ha sido elaborado como una síntesis de los contenidos producidos durante el trabajo etnográfico. El material completo y de mayor densidad puede encontrarse en las Monografías realizada de cada uno de los establecimiento y en los 12 Eventos asociados a cada uno de ellos, los cuales se encuentran disponibles en los anexos 13, 14 y 15. La invitación al lector es a leer esos textos ya que ahí se encontrará con descripciones profundas. Aquí esbozaremos algunos contenidos y temas que consideramos son mínimos para poder comprender e ilustrar los análisis posteriores.

Hemos organizado este apartado en dos secciones: en la primera hacemos una presentación de cada uno de los establecimientos en lo que respecta a cómo ha sido implementada la LIE, sus dinámicas en relación con la producción, reproducción y distribución de los órdenes sociales y culturales en relación con la LIE, el uso de documentos normativos desde su vínculo con la LIE y los dilemas o desafíos a los que se ven enfrentados; y en la segunda sección presentamos aspectos significativos de la indagación etnográfica para la comprensión sistémica de la incidencia de la LIE en las prácticas educativas.

Presentación de los establecimientos

LOS ALERCES

Implementación de la LIE

El Colegio Los Alerces se incorpora la LIE el año 2016, cuando pasa a ser un establecimiento gratuito debido a lo cual la sociedad anónima de quien dependía se convierte en una corporación. Su historia tiene inicio en el año 1981 cuando se crea la escuela básica particular N°205. Desde entonces, ha cambiado varias veces de nombre, de sostenedores, de modalidad educacional, etc. Actualmente se observa que hay actores de la comunidad escolar que han sido protagonista o testigos de estos cambios y por tanto construyen un relato continuo del establecimiento. A lo largo del trabajo etnográfico recogimos esta historia del establecimiento e identificamos hitos significativos. Esto es lo que se presenta en la siguiente gráfica. Este material fue a su vez presentado al equipo directivo y docente, en una instancia de taller final y fue interesante para ellos reconocerse en esta trayectoria:

TRAYECTORIA



Es en esta historia de más larga data que se construye lo que hemos denominado el actual “sello del colegio”, es decir lo que lo identifica. Al respecto, observamos que es un colegio que en su historia ha querido distinguirse de los otros establecimientos presentes en el territorio en función de ser un lugar *seguro* para sus estudiantes, una organización *seria* y *responsable*. Esto se entiende fundamentalmente como una manera de distinguirse de la representación que existe de los “colegios municipales”, los cuales son vistos como inseguros y de menor estatus. En general la trayectoria del establecimiento se ha orientado a alcanzar tal distinción y ahora en el marco de su incorporación a la LIE observamos que existe un cierto temor de que este se pierda. Es por ello que como mostraremos a continuación se han redoblado los esfuerzos para resguardarlo. Según el modo como ellos mismo se nombran, hoy son un *Colegio particular subvencionado gratuito*, con esto quieren decir que están “abiertos a toda la comunidad” pero evitando que se les asocie, producto de la gratuidad con un establecimiento municipal.

Entre los principios que sus actores destacan se identifican como centrales: la Disciplina, el Respeto, la Responsabilidad, la Resiliencia y el Emprendimiento.

En términos de Inclusión, los actores escolares construyen una narrativa que precede su adhesión a la LIE e identifican como hito importante el que en entre los años 2006 y 2010 hayan sido parte del Programa Liceo Para Todos.

“Yo entré el 2006 y el 2010, cuando yo llegué se nos decía que era un “liceo para todos”, porque era parte de un proyecto que se llamaba “un liceo para todos” nosotros teníamos chicos que estaban en régimen semicerrado en SENAME y venían a clases acá”.

“Esos 4 años, entre el 2006 y 2010, cuando yo estuve acá fueron tiempos en el que yo sentía que trabajaba en un colegio, como dicen popularmente el dicho docente “donde las papas queman”, donde costaba hacer clases”.

Es en relación con esta experiencia que en los años posteriores, hasta el año 2015, dicen haber hecho grandes esfuerzos por constituirse en un establecimiento que no obstante las características de sus estudiantes pudieran ofrecer ser un lugar de seguridad:

“En el 2010 al 2015, fue una época de más rigurosidad, donde empezó el control, más vigilancia en un aspecto positivo, porque, empezamos a ser más estrictos en cuanto a las normas de convivencia, aquí la gente no venía a hacer lo que quería, si no que había reglas y sanciones, se cumplían las sanciones y empezamos a transformar este espacio en un lugar más seguro”.

Actualmente el colegio recibe sus ingresos económicos a través de Subvención Escolar Preferencial (SEP), subvención de pro-retención y actual subvención de gratuidad, aportes que han permitido realizar cambios y avances a nivel de infraestructura y en las condiciones laborales de directivos, administrativos y docentes. A partir del año 2017 el colegio ha incorporado a psicopedagoga como profesional de apoyo en el ámbito educativo, con el objetivo de realizar diagnósticos e intervenciones que favorezcan el rendimiento académico de los y las estudiantes, a su vez la contratación de una profesional psicóloga, quien cumple función como encargada de convivencia escolar, enfocando su atención en ámbito conductual de los y las estudiantes.

En función de estos antecedentes, las relaciones en el contexto escolar se encontrarían en un proceso de transición estamental, dado que el cambio de administración es reciente y se están realizando modificaciones a normativas y reglas del colegio a propósito de la adhesión a la Ley de Inclusión Escolar, a su vez hay un alto porcentaje de profesoras y profesores incorporados este año.

Documentos normativos desde su vínculo con la LIE

A partir de las observaciones etnográficas de las dinámicas cotidianas del establecimiento, fue posible identificar los documentos normativos centrales para los agentes educativos y que entran en relación con la LIE. A continuación los presentamos y describimos brevemente identificando aquellos aspectos que resultan significativos:

1. Manual de Convivencia: El colegio procura trabajar, manifestar y exigir los valores por todos los miembros de la Comunidad Escolar, actuando como garante ante un sujeto de derechos (alumna/o). Este instrumento opera y se utiliza en función de la información e instrucciones (principios orientadores) que el establecimiento recibe desde el Ministerio de Educación. El Manual de Convivencia funciona como marco regulador de las relaciones interpersonales.
2. Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa entre MINEDUC y Sostenedor: Es un convenio que subvenciona a las y los alumnos prioritarios de la institución (4 años) mediante el cual el sostenedor, además, de respetar los beneficios para estos alumnos debe elaborar un plan de mejoramiento educativo, establecer metas de rendimiento académico en función de los estándares nacionales y rendir cuenta pública de los gastos hechos con las SEP entregadas al plantel.
3. Proyecto Educativo Institucional (2016): Ruta en la que se configura el quehacer educativo y se sientan las bases del trabajo profesional. Son aspiraciones de profesionales que ven la vocación en la tarea de enseñar y formar, permitiendo además mostrarnos ante la comunidad con una entidad seria, segura y en permanente perfeccionamiento en camino a la construcción de un futuro lleno de expectativas hacia nuestros niños y jóvenes.
4. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar (2016): su propósito es orientar la preparación de diversos instrumentos evaluativos, de carácter formativo y sumativo. Se indica que el docente podrá durante el proceso orientar, adaptar, conocer logros, avances y dificultades, tomar medidas especiales como conocer el grado de adecuación de las estrategias pedagógicas empleadas. Para ello, se realizarán evaluaciones diagnósticas, parciales, disertaciones, trabajos de investigación, grupales

e individuales y pruebas semestrales durante la verdad escolar. Se calificará a los estudiantes semestralmente (coeficiente 1), en donde el grado de exigencia será de 60% y toda evaluación sumativa debe ser aprobada en un 70% del total del curso. En caso de no ser así, se deberá solicitar a la UTP un plan de retroalimentación y una prueba escrita remedial. No obstante, cada estudiante debe finalizar con un 90% o un porcentaje no superior a un dígito de reprobación anual.

5. Plan Anual de Gestión de Convivencia Escolar (2017): En su afán por entregar la mejor educación a sus alumnos y para que existan aprendizajes significativos en los diferentes ámbitos de su desarrollo, se requiere un ambiente óptimo y de buena convivencia. Orientando a las y los alumnos en el desarrollo y crecimiento de los valores fundamentales que otorguen integridad como personas en un mundo laboral y social. Dirigiendo el crecimiento espiritual y valórico como personas que vivan social, racional y espiritualmente de una mejor manera.
6. Plan de Seguridad Escolar (2016): Busca que los miembros de la comunidad escolar cuenten con la mayor información sobre los riesgos y peligros que pueden existir al interior del colegio y el entorno o área en que esté situado como también los recursos para controlarlos y enfrentarlos.
7. Manual de Disciplina Vespertina (2016): La convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otras (convivir) en marco de respeto, solidaridad, diversidad, entenderse, valorar y aceptar diferencias. Estos valores se aprenden y se practican con la tolerancia y deben ser trabajados, manifestados y exigidos.

El análisis de estos documentos nos permitió relevar un conjunto de contenidos que permiten visualizar los sentidos desde los cuales se organiza normativamente la vida cotidiana del Colegio Los Alerces:

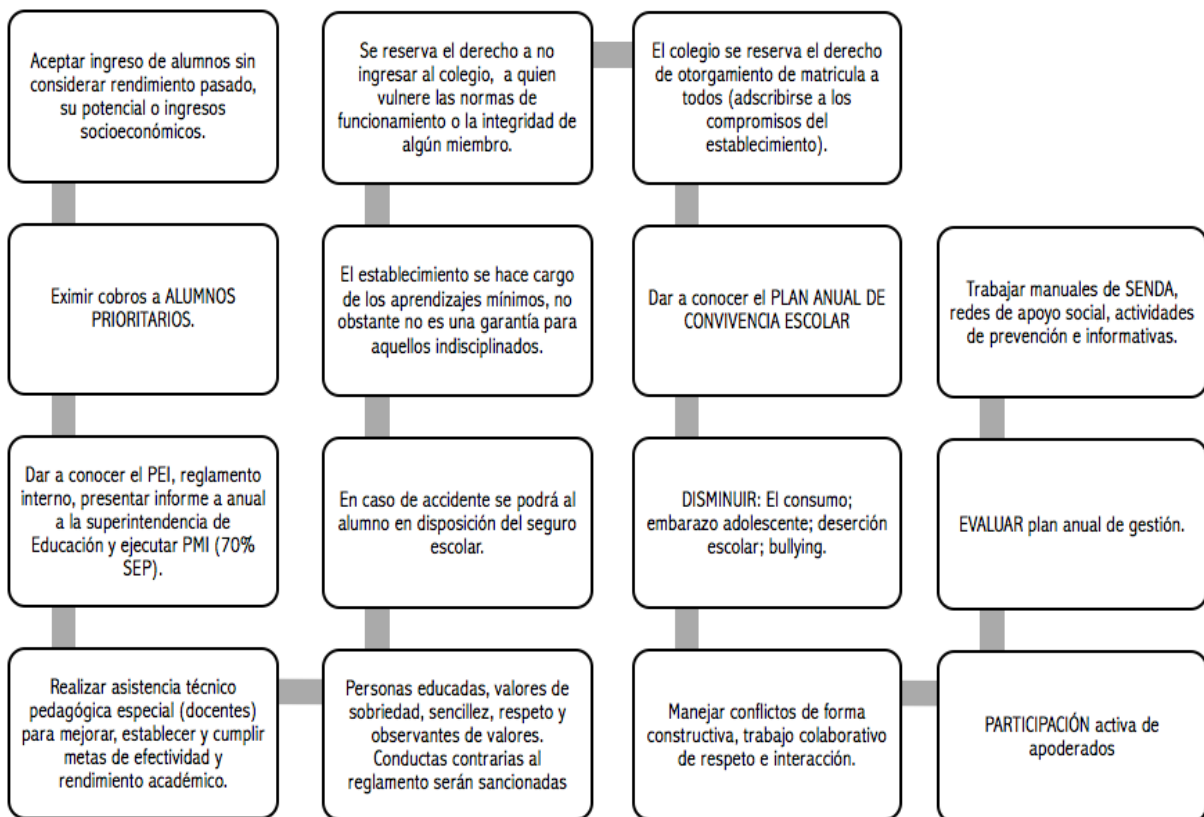


Figura 1. Síntesis de contenidos de los documentos Colegio Los Alerces.

El colegio Los Alerces tiene como misión guiar y apoyar a la comunidad educativa en un vivir y convivir con otros mediante habilidades técnicas y relaciones interpersonales basadas en la disciplina, respeto responsabilidad, resiliencia y emprendimiento, que logre la búsqueda del saber de manera segura, seria y responsable. Enfocándose en el beneficio y rendimiento de su comunidad escolar, pero en especial de aquellos alumnos “prioritarios” (Convenio SEP).

En cuanto a las reglas de convivencia, quien atente contra las reglas internas de la institución será sancionado dependiendo de la falta que este cometa. Y quienes hayan realizado comportamiento en contra de la institución no podrán continuar con sus estudios en el siguiente año escolar. Sin embargo, este es un punto que durante nuestro trabajo etnográfico fue objeto de importantes debates y discusiones debido a que en el marco de la LIE, esta posibilidad de suspender la matrícula el cuerpo directivo y docente veía que ya no podría seguir ocurriendo. Esto se significa como una pérdida, ya que para ellos la posibilidad de expulsión o suspensión de matrícula había sido un recurso utilizado para asegurar orden, seguridad y potenciar la normalización de los estudiantes.

De manera general los y las profesoras anualmente realizan la evaluación de las dificultades que se han presentado, proponiendo nuevos medios de solución para las problemáticas internas del establecimiento, las cuales son expuestas cada inicio de año ante toda la comunidad educativa. Fortaleciéndose mediante la elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), el cual es subsidiado con los ingresos del SEP, siendo este uno de los requisitos adquiridos al ingresar al convenio.

El único medio de inclusión que muestran los documentos analizados del colegio Los Alerces está relacionado con alumnas embarazadas, madres y/o padres adolescentes, situación que no impide ni el ingreso ni la suspensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, da la oportunidad de nivelarse académicamente a todos aquellos alumno/as que presenten riesgo de perder año (siempre que no supere 3 asignaturas reprobadas).

Dinámicas en relación con la producción, reproducción y distribución de los órdenes sociales y culturales en relación con la LIE

Actualmente, los temas centrales a los cuales se alude cuando se refieren al tema de la Inclusión son: Sexualidad y Vulnerabilidad.

“Sin necesidad de una ley de inclusión que entrara en vigencia, este colegio, por decirlo de alguna manera, espontáneamente, siempre respetó la diversidad de los muchachos... para nosotros nunca ha sido tema la sexualidad de los chiquillos”.

“(...) lo que es inclusión, incluir, el concepto de incluir lo tenemos hace mucho tiempo sin que existiera esta ley, te estoy dando un ejemplo, los niños homosexuales, las lesbianas, transexuales, vulnerables en diversos ámbitos, nosotros los hemos recibido siempre acá”.

“(...) mira, en general los colegios que tenemos características de vulnerabilidad, es como que la inclusión es algo muy propio que se lleva en los colegios, por las condiciones de los estudiantes, de las familias, cierto que son familias con problemáticas sociales, económicas, culturales”.

Y en el contexto particular de los desafíos de Inclusión que les plantea la LIE, los actores indican que deberán enfrentar situaciones asociadas a atributos específicos que suponen tendrán los y las nuevas estudiantes que puedan ingresar: Menos Capacidad; menos

competencias académicas; Desorden y conductas desajustadas; - origen nacional no chileno:

“(…) en el nivel de las competencias académicas de los alumnos ha habido un cambio, los alumnos que ingresan ahora tienen dificultades académicas, por eso la contratación de especialista en el área, para que los apoye y trabaje con ellos”.

“En general son problemáticas transitorias, mucha dificultad de tiempo de estudio, de cómo manejar el contenido, también hay escasa comprensión, porque también no hay un buen manejo conductual en la sala, por los distintos ritmos de aprendizaje algunos no pueden comprender por la misma distracción que genera otro estudiante en la sala”.

“(…) ahora puede entrar cualquier estudiante, ya no importa sus notas o su conducta, entonces pueden llegar estudiantes desordenados y pueden desordenar a los que ya están acá”.

“(…) tenemos extranjeros, la DEPROV nos envían estudiantes extranjeros, es porque somos inclusivos”.

Si bien estos temas no necesariamente emergen en el contexto del colegio a propósito de situaciones concretas que hayan tenido que enfrentar, se observa que son discursivamente las que han guiado y orientado las decisiones que se han tomado el año 2016 y 2017 a propósito de la inclusión post adhesión a la LIE.

En términos de los cambios que los actores educativos perciben que se han producido a partir de la incorporación a la LIE se identifican los siguientes:

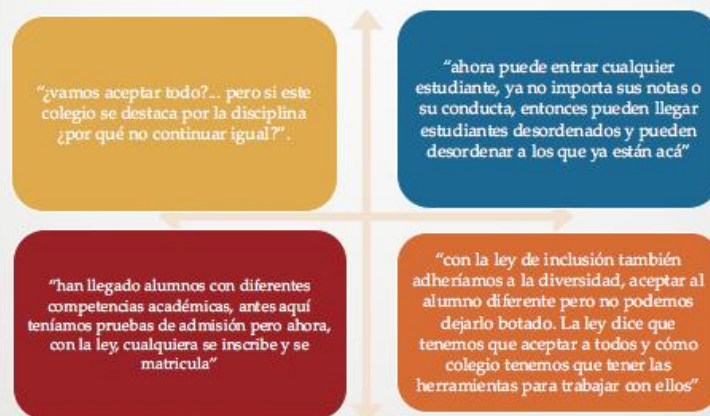
- “Van a llegar mayores problemas de indisciplina”
- Va a producirse un aumento de la población escolar
- Se está requiriendo realizar cambios en las estructuras de las clases y dinámicas de enseñanza
- Se ha tenido que contratar a nuevos profesionales que no están históricamente vinculados al campo de la educación: abogados – psicopedagoga – psicóloga.
- Se percibe una necesidad de hacer diagnósticos (morales, sociales, psicológicos, riesgo) /“NEE transitorias”
- Menor independencia y libertad para tratar “situaciones difíciles”, asociadas con indisciplina de parte de estudiantes, conflictos con apoderados y de docentes con estudiantes
- Revisión de manual de convivencia

El modo que el establecimiento ha ido enfrentando este nuevo escenario ha sido reorganizando ciertos equipos e instancias de trabajo, pasando a adquirir centralidad en el ámbito de la Inclusión los siguientes: Consejo de Profesores – Consejo de Disciplina – Reforzar Estrategias de Aprendizaje.

Desafíos a los que se ven enfrentados

Se observó que entre los principales dilemas a los que hoy se ve enfrentado el establecimiento y que se asocian con el cambio en perfil del estudiantado producto de su adhesión a la LIE están:

Dilemas asociados a estudiantes vinculado con la implementación de la LIE



Estos desafíos deben entenderse en el marco de la importancia que tiene la seguridad como parte del "sello" del establecimiento.

Y en lo que respecta a dilemas asociados a la gestión escolar producto de la implementación de la LIE destaca:

- Incorporación de visión legal al trabajo escolar, lo cual ha generado opiniones contrapuestas entre los actores educativos, habiendo algunos que quisieran que se enfrentara en cambio desde un enfoque formativo.
- La imposibilidad de disponer de la "expulsión de estudiantes" como un recurso disciplinario (real y/o potencial), les plantea una gran incertidumbre con respecto a cómo regular situaciones que dicen limitan en la delictualidad.
- Es visto como un deseo pensar en la "Inclusión con filtro", es decir, con algún margen de control con respecto al tipo de estudiante y familias que ingresan al colegio.
- Ven como un desafío ya no solo el tener que "nivelar" a los estudiantes en términos académicos sino que también en términos psicológicos y conductuales.
- A propósito de la LIE dicen que han tenido una relación regular con la Superintendencia de Educación y esta ha sido particularmente difícil e incluso conflictual.

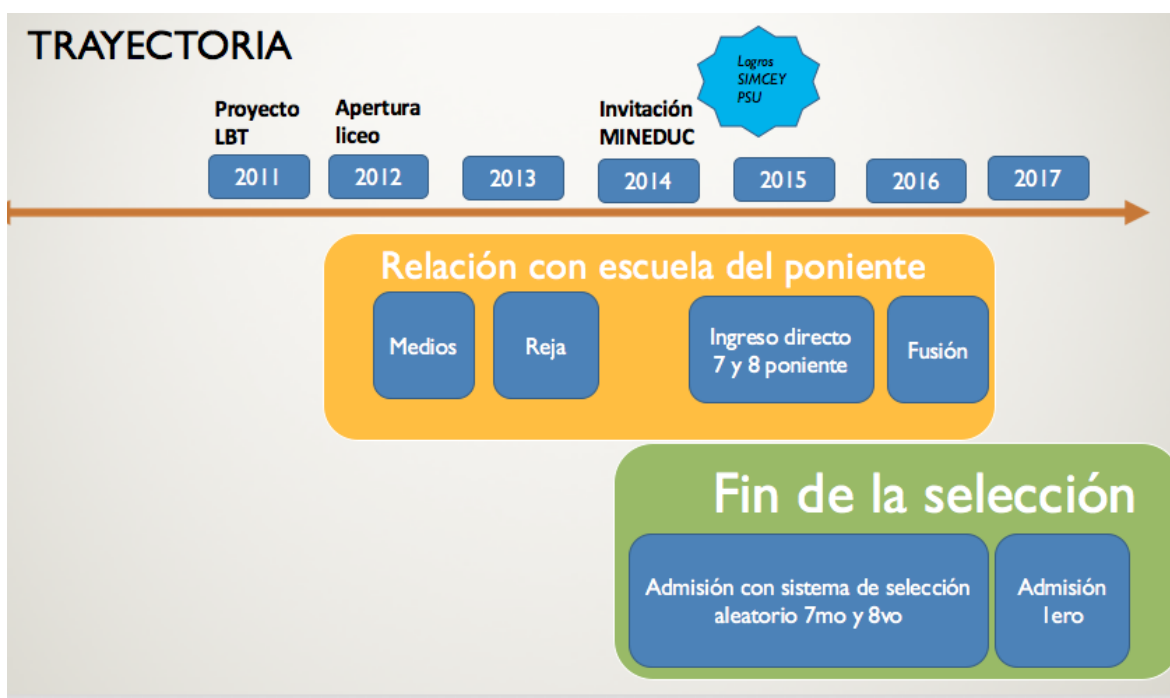
CPL

Implementación de la LIE

La adhesión a ley de Inclusión se dio en el CPL por medio de la invitación del ministerio de Educación el año 2015 que apuntaba específicamente al fin de la selección de estudiantes. Esto se explica porque el establecimiento fue creado el año 2011 en el marco de la política de los Liceos Bicentenarios impulsada por el gobierno de Sebastián Piñera y tiene en su génesis una impronta centrada en la excelencia académica. Siendo público se distingue de otros y porta simbólicamente un prestigio. Ahora bien, antes de esto, el CPL ya se había visto confrontado a preguntarse por su naturaleza segregadora: educar a los "mejores". Esto se debió a que fue emplazado en un edificio en el cual funcionaba una escuela básica de muy mala reputación dentro de la comuna, en términos de su calidad educativa pero principalmente por el tipo de situaciones y problemáticas sociales de sus estudiantes. La relación contrastante que se daba cotidianamente entre

estos dos espacios condujo al establecimiento a tomar el año 2015 la decisión de fusionarse con la escuela. Y el año 2016 en coherencia con esta decisión, el colegio Bicentenario se sumó a la invitación del MINEDUC y decidió adherir a la LIE a través de la no selección.

A lo largo del trabajo etnográfico recogimos esta historia del establecimiento e identificamos hitos significativos. Esto es lo que se presenta en la siguiente gráfica.



Este proceso implicó en primer lugar el desarrollo de un proceso de discusión, consulta y reflexión interna que involucró a toda la comunidad en diversas instancias. Dicho proceso tuvo por objetivo instalar y consensuar sobre la posibilidad de incorporar nuevos estudiantes dejando de lado la selección. En segundo lugar, esto derivó en la llegada de estos nuevos alumnos, distintos a los con que anteriormente se trabajaba. Y en tercer lugar, la adhesión a la LIE, implicó una reestructuración institucional al crearse la figura del PIE. En este sentido, se reconoce la inclusión de un nuevo tipo de estudiante con Necesidades Educativas Especiales, que le cuesta más, pero que se esfuerza. Se asocia también a la creación de la figura del encargado de convivencia escolar.

Ahora bien, existen discrepancias entre los actores escolares en torno a si el fin de la selección implicó realmente un cambio drástico en el tipo de estudiante que el liceo recibía. Para los directivos más antiguos esta sería una imagen algo fantasiosa al no haberse cumplido nunca con la totalidad de la matrícula copada y se plantea que ya habría existido con anterioridad estudiantes de diverso estrato económica:

El 2015 ya no aplicamos la prueba y tampoco pedimos nota y usamos sistema de sorteo. Prácticamente no hubo grandes cambios, habrán entrado 2 niños que no tienen nah que hacer en el bicentenario, porque además nosotros logramos tempranamente instalar una imagen de lo que es un liceo bicentenario, un liceo de excelencia, que tiene como objetivo llevar a los niños a la universidad y todo lo demás tratamos de esconderlo.

Ya, sí. Me acuerdo de que cuando dijeron: sabe qué no vamos a hacer más selección, quedó la embarrá porque todos dijimos: ¿por qué si a mí me seleccionaron a ellos no los van a seleccionar? Y todos estábamos así como: no, no, no, pero con el tiempo, por ejemplo, ahora uno dice que es normal que en el liceo no haya selección y tú encontrái muy normal que no los hayan seleccionado, pero antes, era como...De hecho hubo gente que se fue porque no iba a haber más selección, pero eso fue porque se pensó que el nivel académico iba a bajar mucho. Yo lo personal creo que el nivel se mantuvo y aumentó, subió, porque si bien no hay selección, o sea, no es que haya un colador interno, pero las personas que vienen acá ya saben a lo que vienen. Ya están mentalizados y saben que hay un ritmo super fuerte.

En este escenario, las observaciones etnográficas permitieron identificar que a pesar de estas decisiones, el “sello” actual del establecimiento se configura en torno a ser un *excelencia académica, que con exigencia y apoyos construye oportunidades para que todos y todas sus estudiantes, puedan libremente optar por su futuro*. Esto lo hacen funcionando a partir de tres principios: la Exigencia, lo cual se traduce en excelencia académica y altas expectativas; el Apoyo, entendido como un respeto y tolerancia para vivir en armonía; y la Colaboración, entendida como responsabilidad y formación ciudadana.

Documentos normativos desde su vínculo con la LIE

A partir de las observaciones etnográficas de las dinámicas cotidianas del establecimiento, fue posible identificar los documentos normativos centrales para los agentes educativos y que entran en relación con la LIE. A continuación los presentamos y describimos brevemente identificando aquellos aspectos que resultan significativos:

1. Reglamento de Convivencia (2013): Promover y desarrollar los principios y valores con respeto y colaboración, lo cual permita alcanzar una sana convivencia. En caso de verse alterada la vida normal del Liceo se solicitará al Comité de Sana Convivencia de su presencia, quienes se encargarán de sancionar o controlar las situaciones que se vean afectadas. Llevando un debido proceso ante las medidas de sanción que se deban ejercer, entre las que se encuentran: la amonestación verbal (faltas leves), amonestación escrita y/o llamado al apoderado (faltas mayores), asistencia a charlas con especialistas y/o servicios comunitarios (faltas graves) y no renovación de matrícula y traslado a otro centro escolar (faltas gravísimas).
2. Proyecto Educativo Institucional (Para proyecto de ampliación – 2016/2020): Se espera una educación pública, gratuita y de calidad con sentido y racionalidad de las decisiones pedagógicas, curriculares y de gestión en donde, todos tengan las mismas posibilidades de aprender y construir un proyecto de vida; predominen hábitos de excelencia, respeto, tolerancia, responsabilidad y formación ciudadana.; el modelo pedagógico (avanzando en inclusión) comprenda situaciones particulares que afectan la motivación de los y las estudiantes; se posean condiciones y participaciones equitativas; los estudiantes con NEE vivan en el proceso como el resto de sus compañeros, recibiendo apoyo en su contexto, y haciéndose cargo del aprendizaje sin miedo y valorando lo que nos hace únicos e irremplazables, las diferencias.
3. Reglamento de Evaluación y promoción (2012): Serán en su correspondiente subsector obligatorio realizar una evaluación diagnóstica en lenguaje, matemáticas, inglés, estudio y comprensión de la sociedad, estudio y

comprensión de la naturaleza, física, química y biología; siendo opcional para las asignaturas restantes.

Siendo calificables cada una de las actividades, talleres, puestas en escenas, confecciones de maquetas, trabajos en laboratorio, debates y revisión de actividades que se presenten. Promoviendo a todo estudiante que apruebe los objetivos y el 85% de la asistencia a clase y/o quienes no han aprobado 1 o 2 subsectores, pero teniendo un promedio general, igual o superior a 4.5 y 5.0 respectivamente.

El análisis de estos documentos nos permitió relevar un conjunto de contenidos que permiten visualizar los sentidos desde los cuales se organiza normativamente la vida cotidiana del Colegio Los Alerces:

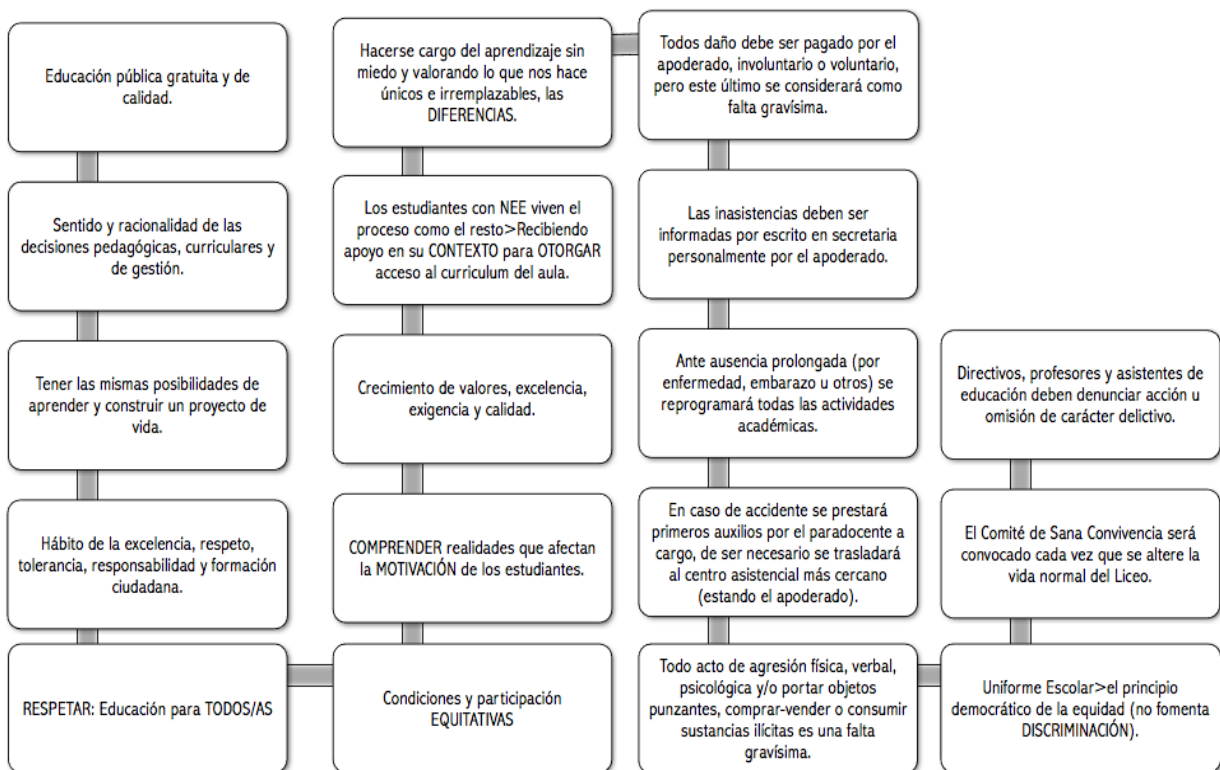


Figura 2. Síntesis contenido de documentos CPL.

El discurso presente en los documentos normativos usados y referidos cotidianamente en el CPL, hablan de un colegio laico y pluralista, que pretende construir oportunidades de excelencia académica que rompa con desigualdades y discriminación; teniendo respeto por sí mismo, el otro y su entorno (patrimonio, tradiciones, medio ambiente, necesidades del otro). Basándose en: responsabilidad, calidad y equidad, dignidad, inclusión, integralidad, autonomía, participación, sustentabilidad mediante el amor, perseverancia, determinación, autocontrol, generosidad, humildad y creatividad.

Además, CPL se propone como un colegio que promueve una educación equitativa, reconociendo los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, impulsando la ciudadanía democrática, proactiva, responsable y comprometida socialmente.

Los y las estudiantes tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante, recibir educación de calidad, formación y desarrollo integral; los apoderados de ser informados del proceso de sus hijos, conocer el funcionamiento del establecimiento y ser

escuchados; y los docentes ejercer de forma idónea y responsable, respetar las normas del establecimiento y derechos de los estudiantes.

Todo comportamiento que vaya en contra del manual de convivencia o reglamento interno del colegio será valorado como: faltas leves, mayores, graves y gravísimas. Siendo en este último caso, el traslado a otro centro corportal (siempre que el apoderado y alumno/a lo acepte), pero no podrán quedarse en ese plantel.

Algunos elementos importantes asociados a la inclusión que están contenidos en estos documentos son:

- Hay una definición explícita a que el embarazo no es impedimento para ingresar o continuar estudios regulares en el colegio.
- Utilizan la palabra fracasos para referirse a aquellos objetivos o logros que no se presentan o no se han alcanzado.
- se realiza una evaluación diagnóstica de manera obligatoria en lenguaje, matemáticas, inglés, estudio y comprensión de la sociedad, estudio y comprensión de la naturaleza (7º y 8º básico); física, química y biología (1º a 4º medio); las otras materias son opcionales (depende del docente).
- se cree que usar el uniforme escolar, es un principio democrático de la equidad que impide la discriminación.

Dinámicas en relación con la producción, reproducción y distribución de los órdenes sociales y culturales en relación con la LIE

A través del trabajo etnográfico fue posible identificar que los cambios que perciben los actores del colegio en la estructura sociocultural del establecimiento a propósito de la LIE son principalmente:

- *Cambios en población interna en términos de la clase social*, pero no necesariamente en términos del poder adquisitivo de las familias que han ingresado al colegio y los que habían antes, ya que reconocen que siempre ha habido en ese sentido mucha diversidad. Pero sí, cambios en términos socioculturales de la clase social a la que pertenecen los estudiantes. Con esto se refieren al tipo de horizonte cultural y social que tienen, el tipo de costumbres de consumo, de acceso a la cultura, de formas de vestir, de gustos y lugares que circulan y actividades que realizan.
- Otros cambios tienen que ver con lo que hemos denominado en el marco de este estudio como Capacidad, es decir con el perfil promedio de destreza cognitiva y éxito académico de los estudiantes, siendo hoy esto es más heterogéneo. Esto ha hecho que el establecimiento haya comenzado a incorporar en sus preocupaciones, relatos, acciones el tema de las Necesidades Educativas Especiales. Además, se percibe que por los cambios vividos hoy están más expuestos a situaciones de mayor agresividad, a estudiantes que tienen conductas disruptivas. Esto ha tenido como consecuencia que el tema de Convivencia Escolar haya adquirido mayor importancia dentro del establecimiento.

Considerando que ahora el establecimiento ya no selecciona, el tema de la Inclusión ha incitado a construir un relato en función del cual la excelencia ahora se entiende como “todos pueden aprender” y por tanto como una manera de “mantener altas expectativas” en los y las estudiantes.

Yo creo que la inclusión se trata de lo que siempre decimos, de que cada uno de nosotros tiene que **dar lo mejor** y no se trata de que tú seas el mejor en

matemáticas, no... creo que eso se reafirma a través de la cantidad de talleres que tenemos. Nosotros, al principio no teníamos talleres, pero claro hay niños que están empezando a potenciar otros talentos, el niño empieza a crecer su autoestima y eso se lleva al aula, entonces el niño ya empieza a pararse de otra manera en el aula, porque ya tiene un crecimiento como persona, como individuos, entonces yo creo que esto es como realmente **no somos tan academicistas como el mundo cree**, realmente si **creemos en la educación integral**, tenemos academia y es porque creemos que nuestros estudiantes pueden potenciarse por un lado o por el otro, pero no pueden ser mediocres, o sea ellos tienen que dar su máximo... si tu máximo es de aquí a la B, no importa, pero **da tu máximo** y tu máximo no es igual que el del otro, que puede ser de la A a la C, pero no des menos de tu máximo y yo siento que eso es la inclusión, como está bien, a lo mejor tu no aprendes esto, no tienen las mismas capacidades, ni las mismas habilidades, está bien, yo tampoco puedo correr... solo que es este país correr no está validado, no es tan importante, tal vez si yo fuera de Kenia, sería super importante que corriera jajaja, pero acá no po, pero es como **dar lo mejor que tú puedas**, eso es lo que nosotros necesitamos y **espero que en algún momento todo esto de la inclusión se olvide**, en el sentido, que cada uno dar lo máximo que tú puedes dar y apoyar al que no puede... pero eso es como en todo no más po.

Por otra parte, la inclusión también emerge a partir de una discusión interna que se ha venido dando en el establecimiento en términos de definir si la Inclusión es algo que se trabaja Fuera o Dentro del Aula. Siendo un colegio con alta autoestima en términos de la visión que tienen en términos de sus capacidades, resultados y modos de conducir procesos altamente desafiantes (primero crear un Liceo Bicentenario y luego articular la Inclusión con la Excelencia), los actores se plantean abiertamente la autocrítica de que la Inclusión no es solo que alguien entre y “le den el asiento”. Tienen conciencia que la Inclusión implica cambios muchos más profundos en tanto en las prácticas cotidianas como en las definiciones generales del establecimiento.

Exalumno joven pide la palabra. Como usted bien lo dijo, los liceos bicentenarios fueron hechos para crear un buen producto. Todos los colegios que fueron creados para ser de excelencia necesitan que el niño se enfoque esencialmente a sacar un buen SIMCE o una buena PSU. Entonces si esta niña no es buena en lenguaje o matemáticas no sirve, no entra en el sistema. No encaja. No es que ella pueda ser buena o mala, es que le gusta otra cosa. Ella está en otra pará. Entonces en este liceo, por el tema de inclusión, que es para mí super utópico estudiando pedagogía, de hecho, cuando a nosotros nos hablaron cuando íbamos en 2do medio de la inclusión, nosotros tuvimos miles de charlas con el director y el director siempre opinaba lo mismo: Inclusión. Los colegios se llenan la boca hablando de inclusión, pero inclusión no es dar una silla. Inclusión no es dar una silla, una mesa y ponte a trabajar. Eso es...Profesora: Eso es integración. Exalumno: Claro. Entonces se pasan a llevar muchos márgenes que deberían así como ser encajados en la palabra inclusión

Me dice que siente que estuvieron preocupados de que entraran los y las estudiantes, pero una vez adentro se les pidió ajustarse muy rápidamente a la norma del bicentenario. Al respecto ironiza: “Se la dimos la posibilidad, somos bacanes, pero si no hacemos ná por el que se vaya y si lo queremos echar, lo echamos...” Entonces, esa es la gran crítica que yo hago y en todos los consejos yo me agarraba con todo el mundo porque decían: pero si este cabro, no me deja

hacer clases, que se vaya y era como, no sé estábamos en junio y ya querían que hubiesen cambios importante y pasó que muchos estudiantes que eran de la Poniente se fueron y ahora ¿cuántos quedan de los 15? de mi curso quedan 2, en el B deben quedar 2-3 y en el C también....

Para concluir la presentación de este establecimiento, es importante mencionar que a través del trabajo etnográfico fue posible reconstruir interpretativamente que este colegio ha construido una narrativa singular asociado a ser Bicentenario e Inclusivo. La Excelencia Académica se articula con el de la Inclusión reinterpretándose a partir de la idea del Esfuerzo. El principio o lema con el cual se trabaja hoy en el CPL ya no es “ser el o la mejor”, si no que “autosuperarse”, mostrarse comprometido y deseoso por ser más. De este modo se subsana la brecha que pudiera existir con respecto a los resultados reales que se obtienen en términos de los sistemas de evaluación estandarizados.

Desafíos a los que se ven enfrentados

Este escenario ha planteado dilemas específicos al establecimiento en lo que respecta el tipo de estudiante que ahora ha llegado o podría llegar en el marco de la no selección:

- ¿Hasta dónde aguantamos? Es la pregunta presente en el establecimiento a propósito de situaciones que se han presentado a propósito de estudiantes que vienen de la Escuela Básica con que se fusionaron, pero principalmente con dos casos que fueron emblemáticos en el Colegio en términos de desafiar los límites de disciplina y conducta. Estos dos casos han sido claves para construir un discurso más general acerca de lo que se supone puede llegar a ocurrir en el marco de la LIE:

Había dos que eran del terror, los profesores no soportaban, insolentes, con amenazas y estiramos el chicle, estiramos el chicle y duramos hasta junio y ahí un día paramos el equipo y dijimos ¿qué hacemos? Si seguimos así se nos desarma y se nos están yendo en contra y nos dicen: ustedes no hacen nada. Entonces, algo tenemos que hacer para lograr que esta cuestión y ahí tomamos una decisión, no sé si acertada o no acertada, pero dijimos: mira, aquí hay algunos que no pueden seguir en el proyecto.

Y si po, pasó que había un estudiante, que general los profes hablaban decían que (nombre de un niño) era muy violento, a una profe la ahorcó, entonces siempre se preguntaba ¿cuál es el límite? Hasta que una vez el chico le tiró unos garabatos al director y fue expulsado...fue como el límite, pero eso fue lo fome de todo el asunto y pasó que muchos estudiantes se fueron y todavía nos vienen a ver, vienen a ver a sus compañeros, a los profes, tienen el cariño.

El principal temor, era la llegada de otro tipo de niños. Le pregunto qué niños y me dice que niños 100% vulnerables y un poquito malandrines...Nosotros no trabajábamos con niños ricos, pero eran todos cabros que querían estar acá. Después el cambio fue chocante, había niños que estaban muy fuera de foco, decían garabatos, salían de la sala, al final solos se van, las mamás se aburren de venir ...eran mamás que no estaban tan presentes.

...Ahora por todas las leyes no tenemos el poder de decir: ya ¡chao! No se puede. ...las clases con los niños antiguos seleccionados no estaban como momia, pero interactuaban tranquilos, ahora con los nuevos empezó a costar más porque son muy habladores, no saben acatar instrucciones.

Me decían “oye vino con el corte de pelo como cortito aquí, largo acá, lo vamos a echar” entonces yo decía, pero, pucha, llevamos 2 meses, hagamos un poco más de tiempo, no puedo hacer que el cabro tenga un corte normal en tan poco tiempo... “pero sí tiene que ceñirse a las reglas...”

- ¿Ser o no ser como cualquier otro colegio... Con flaites? La pregunta acerca de cómo ser un colegio que se distingue de otros municipales en términos de las conductas de sus estudiantes a los que se asocian con otra clase social.

“apoderados sienten que el liceo bicentenario les está dando la seguridad de que su hijo va a venir ordenadito, que va a venir con un pelo adecuado, que no se va a chantar un aro y una serie de cosas más. Entonces, si permitiera el bicentenario que entrara un chiquillo con aro, que se maquillaran o usaran el pelo estilo futbolista, estaríamos permitiendo que entrara, comillas, un flaito adentro del colegio. Entonces, eso ¿qué iba a significar? Que el colegio iba a ser como los otros colegios, como cualquier otro liceo donde hay cualquier niño metido adentro. Ese es el discurso que nos daban los papás. Entonces, qué sienten los papás, que este espacio está resguardando eso.

Entonces, que entrara un cabro rapao, o un cabro chascón, significaba que entraba esta mala influencia que iba a llegar a infectar a este niño que estaba ordenadito y ¿cachai? Yo creo que ese es uno de los escollos dentro del proceso de la inclusión en el colegio. El discurso de los papás fue ese: ¿van a entrar vestidos como quieran?, ¿van a andar como quieran?, ¿van a hablar a garabatos todo el día?

Si tú los mirai saliendo todos con su polerón LBT, se ven muy yankis, se ven de otro lugar. No son como de acá ¿no? Pero claro, pero ese mismo polerón o que no salen disparados, si no que salen de una forma tranquila y ordenada, hace ver o hace creer al apoderado que su hijo o hija está metido en un lugar donde lo van a cuidar y no se va a, comillas, malear, no se va a teñir con estas influencias.

Estos dilemas hoy presentes en el establecimiento han conducido a una reflexión más general en torno a cómo gestionar la Inclusión que se produce o producirá a propósito de la LIE. Entre ellos ha sido posible en el trabajo etnográfico relevar los siguientes:

- Repensar la figura de la UTP y del trabajo de Inclusión propio del PIE como dos ámbitos separados e intentar instaurar una Subdirección de Asuntos Estudiantiles que permita articular el trabajo en miras a evitar tener que identificar a los estudiantes diferentes y actuar de manera diferenciada con ellos y por tanto así articular también lo pedagógico e Inclusión: co-docencia.
- Ir viendo el modo de implementar las nuevas orientaciones de pasar de un enfoque punitivo a uno formativo en términos de disciplina.
- En el colegio existe un debate vivo en torno a la Inclusión ya que ha pasado a ser uno de los ejes que los identifica. Sin embargo, los actores educativos se ven desafiado ya que conviven grupos con visiones muy contrapuestas con respecto a lo que es e implica la inclusión. Hay un grupo altamente formado, que ha desarrollado una visión crítica y problematizadora, más estructural de la producción de la diferencia, y otro que resguarda un enfoque más tradicional, de corte biomédico que pone énfasis en las dificultades de los estudiantes para lograr la excelencia que el colegio oferta a las familias.

- Se pudieron identificar mecanismos indirectos que reemplazan la selección que hoy el establecimiento ha decidido dejar de hacer pero que cumplen con la misma función. Se habla de sistemas de autoselección, en la medida que el establecimiento es muy categórico con el tipo de compromiso, involucramiento y formas de comportarse de las familias y los y las estudiantes en el establecimiento. Lo cual hace que la selección no sea necesaria debido a que quienes no se ajustan a este modelo deciden antes no acceder al colegio.

- Relacionado con lo anterior, el establecimiento utiliza diversos mecanismos para mantener pero por sobre todo mostrar que es un lugar de alto Prestigio. Por ejemplo, el tipo de información que se comunica en las redes sociales.

- En este nuevo escenario, el establecimiento ha ido gestando una nueva Identidad: que resulta interesante en el contexto de identificar formas de incidencia de la LIE y es lo que se puede llamar como un Colegio "*Particular – Gratuito*". Sin ser esta una categoría endógena, en el sentido de que sean los propios actores del colegio quien se nombra así, se observa el fuerte relevamiento a ser accesible económica a todos pero que funciona con una estructura y con prácticas simbólicas propias de colegios de elite privados (Por ejemplo: polerón con letras como el de las universidades de EE. UU., talleres como el de violín, las altas expectativas de sus estudiantes, etc.).

COLEGIO SANTA CLARA

Implementación de la LIE

El Colegio Santa Clara es un colegio que tiene más de un siglo de existencia y su creación está vinculada al trabajo educativo misionero que realizaron congregaciones religiosas católicas en el sur del país. Luego de una larga historia, siendo un colegio particular subvencionado, el año 2016 adhiere a la LIE pasando a ser gratuito y comenzando el proceso de transformación de las modalidades de ingreso de los estudiantes en el sentido de la no selección.

El Colegio Santa Clara se relata a sí mismo como un colegio inclusivo desde su creación:

“En sus inicios el colegio era internado, porque de hecho en este pasillo, en la sala de Mónica, tiene tres puertas porque esos eran dormitorios. Las hermanas nos cuentan que también en ese tiempo había dos tipos de niñas en el internado; estaban las niñas que pagaban, ellas las llamaban de una manera que no me acuerdo en este momento, y estaban las niñas que estaban acá igual, pero que ellas de alguna manera no podían pagar tenían que trabajar para poder pagar lo que recibían. De esa manera ellas colaboraban”.

En el trabajo misionero de las religiosas que lo fundaron hay elementos que hoy se interpretan a la luz del lenguaje de la Inclusión. A esto se suma, el que desde hace varias décadas se incorpora como enfoque pedagógico la Enseñanza Personalizada, la cual es vista por los actores escolares como una pedagogía que se orienta a ver y considerar la particularidad de la persona.

“Yo no entiendo mucho el tema de inclusión acá en el colegio porque siempre hemos sido un colegio inclusivo. Yo no veo ningún cambio en ese tema. Yo siempre veo en las ponencias inclusión e integración, pero nosotros en la inclusión

con el tema de la educación personalizada no le veo mucho cambio. De verdad, me dejas pilla porque no sé cuál es el cambio que hay.”

Por otra parte, se identifica en la larga historia del colegio, la existencia permanente de mecanismos de apoyo financiero para las estudiantes que no podían acceder a él. En ese sentido, se entiende que la preocupación y atención a que no quedaran fuera del Colegio personas interesadas en formarse en este:

“Desde siempre. Nuestro colegio, cuando yo entré, era gratuito. Siempre era con la subvención del estado, nada más. Después, se empezó a analizar y todo, que para todo lo que nosotros le queríamos ofrecer al colegio los recursos no bastaban y ahí se empezó con el financiamiento compartido. Incluso en el financiamiento compartido tampoco pasó eso de que -ahh, ahora van a empezar a cobrar en el colegio entonces no podemos estudiar ahí-. Porque el financiamiento compartido, independiente de eso, podía estar cualquier niño del colegio, desde los que podían pagar hasta los que no y siempre fui así porque estaba el sistema de beca.”

En este sentido, la adhesión del establecimiento a la LIE debe entenderse en un continuo de hitos y hechos dirigidos a abrir el establecimiento a todas las personas.

Según lo observado y recogido a través del trabajo etnográfico observamos que los elementos que hoy caracterizan a este establecimiento, que le dan su “sello”, son los siguientes:

- Se orienta en torno a principios que ponen en el centro la “educación centrada en la persona”, su desarrollo integral y el trabajo misional.
- La vida cotidiana en el colegio se sostiene en relaciones sociales marcadas por un vínculo y cercanía que en gran medida se sostiene en redes familiares y sociales fuertes. Los docentes conocen a las familias de los estudiantes, entre las familias hay vínculos externos al propiamente gestado en torno al colegio, los apoderados y docentes son ex alumnos, etc. Esto crea un clima de familiaridad que lo caracteriza.
- En términos de identidad, el colegio se autoidentifica como un espacio de fuerte sentido de pertenencia de la comunidad escolar en el sentido de que sus miembros se sienten parte de una institución importante y son orgullos de eso. Existe un fuerte apego a la tradición que tiene el colegio y asociado a lo mismo se observa que existe una fuerte preocupación por la imagen que el colegio tiene frente a la comunidad.
- En relación con sus prácticas centrales, se observa, tal como ya se dijo, que la Pedagogía de la Educación Personalizada es central en la definición que se tiene del colegio. El PIE es un instrumento muy reconocido y valorado, así como la gran cantidad de eventos y actividades extracurriculares que ocurren regularmente.

Documentos normativos desde su vínculo con la LIE

A partir de las observaciones etnográficas de las dinámicas cotidianas del establecimiento, fue posible identificar los documentos normativos centrales para los agentes educativos y que entran en relación con la LIE. A continuación los presentamos y describimos brevemente identificando aquellos aspectos que resultan significativos:

- Proyecto Educativo Institucional (2014-2016 y 2016-2019): Instrumento que orienta hacia la creatividad, compromiso, progreso, actitud de cambio y participación de cada miembro de la comunidad educativa.

- Fundamentos filosóficos y pedagógicos: Los principios humanistas cristianos (personalizante, comunitaria y evangelizadora) y los principios pedagógicos (autonomía, apertura y trascendencia) son las bases que sostienen al miembro de la comunidad Santa Clara.
- Reglamento y evaluación (2015 y 2017): Se desarrollan múltiples procedimientos para evaluar el logro operativo de los aprendizajes y habilidades desarrolladas en los y las estudiantes, posibilitando comprender el proceso de aprendizaje, retroalimentarlo y mejorarlo; haciendo de la evaluación una herramienta al servicio del crecimiento académico y personal.
- En caso de presentarse estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) se realizará una evaluación interdisciplinaria (decreto número 170/ 09): inicial, de proceso y egreso o continuidad.
- Manual de Convivencia Escolar (2015 y 2017): Toda la comunidad educativa debe informarse, colaborar y cumplir con lo planteado en el Manual de Convivencia, Proyecto Educativo Institucional y las normas internas del Colegio. Además, permitir un ambiente tolerante, tranquilo, aseado, seguro y de respeto mutuo.

A continuación se presenta un cuadro síntesis de los contenidos principales que circulan en los documentos analizados:

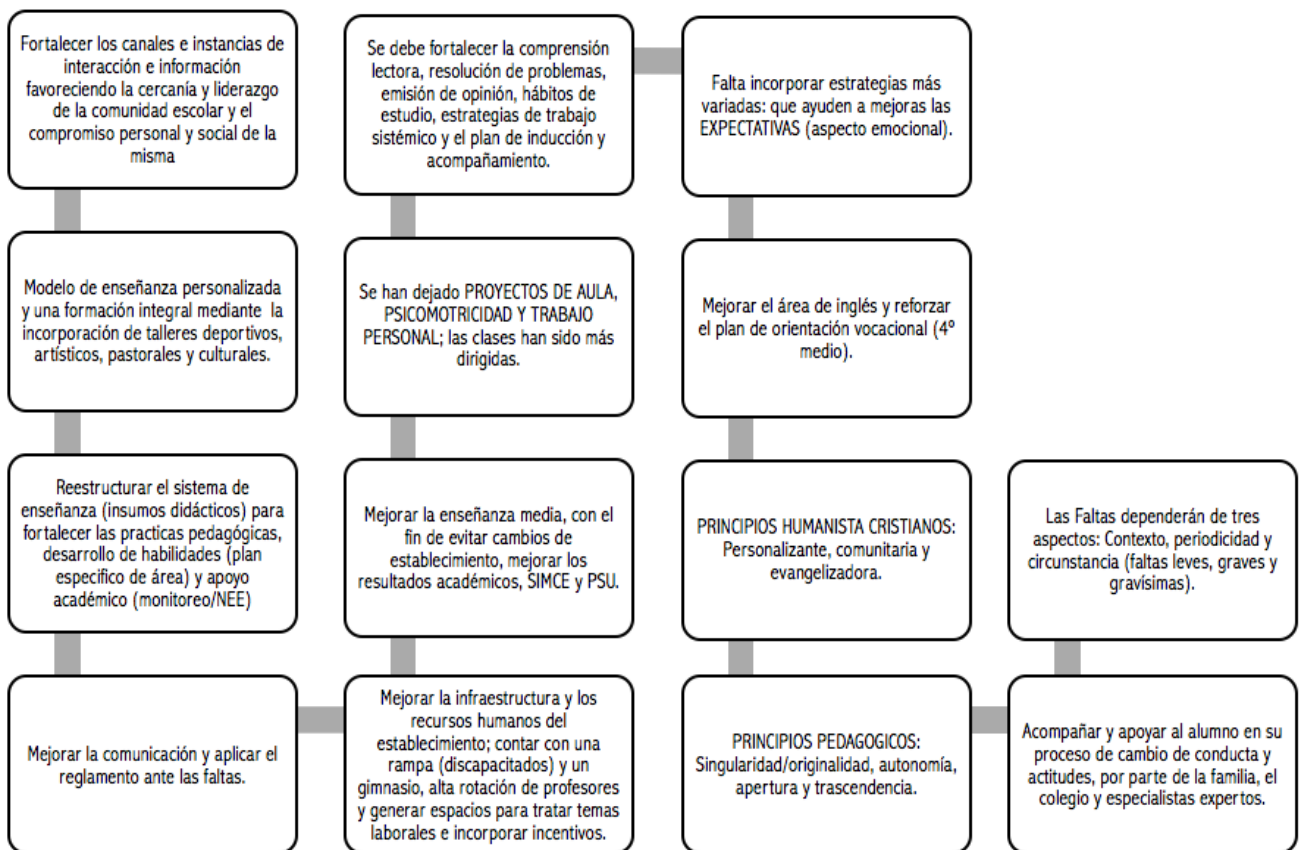


Figura 3. Síntesis contenido de documentos Colegio Santa Clara.

El Colegio Santa Clara se propone educar integralmente con base de los valores cristianos promoviendo la vida, persona, diversidad cultural y medio ambiente, que permitan al equipo humano (PEI 2016) formarse en la espiritualidad favoreciendo la inclusión, en donde los primeros educadores sean la familia, se fortalezca una educación personalizante, comunitaria y evangelizadora; y todos los miembros de la comunidad

sean defensores de la vida, auténticos y responsables (mostrando en este aspecto exigencia en el perfil del apoderado, el cual debe ser cristiano).

El PEI se encuentra fundamentado en aspectos filosóficos y pedagógicos entre los que destaca la “individualidad,” según el texto basado en Montessori (aceptar y respetar las particularidades), socialismo (Celestin Freinet) y activismo (John Dewey); siendo este el camino para orientar a la comunidad escolar y formarse como una educación personalizante, evangelizadora y comunitaria. El objetivo final es el logro de una formación de una persona constituida por una forma de subsistencia y de independencia unificada en la libertad e impulsos creadores de su vocación, a saber: elección, aceptación, iniciativa, creatividad (singularidad), apertura (comunicación y diálogo) y trascendencia (superación, descubrir a dios), haciéndose consciente de sus condiciones y limitaciones para transformar el mundo en uno más humano, en donde convertimos el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal: Educación, donde nos construimos mediante procesos de aprendizaje con y para otros.

Se permiten diversos espacios de participación ciudadana, en donde directivos, apoderados y alumnos pueden realizar sus elecciones ante sus representantes; participar en actividad de patrimonio histórico o socio/cultural (Wetripantu-fin de año); semana de la diversidad; socialización del PME y PEI.

Los y las alumnos de la comunidad Santa Clara deben ser tratados con respeto, sin ninguna discriminación arbitrarias, recibir una formación cristiana católica y educación adecuada, oportuna, inclusiva e integral.

Por su parte el reglamento de evaluación, es considerado como un proceso de múltiples sucesos para evaluar logro y/u objetivos, retroalimentar y mejorar el proceso de aprendizaje; transformándose en una herramienta para el desarrollo personal y académico de cada alumno/a.

Todo comportamiento que esté en contra del manual de convivencia será notificado como: faltas leves, graves y gravísimas. siguiendo un debido proceso así:

- i. Compromiso escolar
- ii. Amonestación
- iii. Condicionalidad
- iv. Cancelación de matrícula
- v. Expulsión

Siendo en este último caso el retiro total del alumno/a comprometido en la falta, quedando fuera del proceso de escolar.

Dinámicas en relación con la producción, reproducción y distribución de los órdenes sociales y culturales en relación con la LIE

Con la incorporación del colegio a la LIE, los actores mencionan que se producen cambios que principalmente tienen que ver con: un aumento en la cantidad de estudiantes que ingresaron quienes a su vez tienen un perfil diferente al que tenían antes los estudiantes. Sin embargo, llama la atención que esta percepción no se sostiene en datos o evidencias muy claras, de hecho, entre los propios actores escolares se menciona que no hay claridad real de que hoy haya más heterogeneidad de alumnos. El otro cambio lo asocian con la convivencia escolar. En base al supuesto anterior de cambio en el perfil, los actores indican que se ha debido revisar el Manual de Convivencia en miras a evitar la discriminación y en poner el foco en lo formativo-preventivo por sobre lo punitivo. Además, se ha ido instalando la necesidad de buscar formas de prevención

de posibles situaciones problemáticas que deriven del ingreso de nuevos estudiantes. Y por último, se identifica la necesidad de gestar acciones que se dirijan a hacer una transformación en la comunidad educativa en torno al enfoque de la Inclusión, lo cual se observa como una tarea de alta complejidad.

Se observa que existe una alta preocupación sobre la llegada de alumnos con “nuevas costumbres” o bien que no se ajusten al modelo o perfil que el colegio ha ido consolidando a lo largo de toda su historia. Esto ha estado dentro del colegio fuertemente tensionado por la reacción de los apoderados quienes han instalado la pregunta acerca de ¿por qué mi hijo/a tiene que estudiar con este “tipo” de estudiante.

Los miembros del Colegio Santa Clara se perciben como excepcionalmente diferentes. Niegan que tenga que ver con un perfil socioeconómico, sino más bien con un perfil valórico y académico. Sin embargo nos parece que el énfasis en las diferencias valóricas y de costumbres esconde muchas veces prejuicios de clase que los miembros del CSC les cuesta aceptar abiertamente.

Me dice que la gente que inscribe a sus hijos en media no es la misma que lo hace en básica. Es gente “de otro tipo”. Le pregunto a qué se refiere con “otro tipo”. Me dice que, si bien la gente inscribe a sus hijos en el Santa Clara por ser “Confesional Cristiano Católico”, quienes entran en media vienen de otros colegios que no son necesariamente católicos. No rechazamos a nadie, pero el hecho de que entren personas formadas por otras congregaciones, por otras religiones o por ninguna religión (laicos), genera un cambio en el ambiente escolar. E.g. no entienden cómo comportarse en misa, o bien no participan de ella. Además este otro “tipo” de gente muchos no son de la ciudad, sino que de los alrededores (Extracto Evento 1).

En otro plano, la adhesión explícita a la LIE ha provocado a su vez, por parte de los estudiantes, un mayor empoderamiento en exigir derechos y en rebeldía contra reglas que no le hacen sentido, en particular aquellas que tienen que ver con la “presentación personal”.

En el caso de los adultos, la Inclusión es vista como un desafío en torno a los siguientes temas:

Diversidad de capacidades y “talentos”: en función de esto es que al preguntarles por la Inclusión suelen aludir al PIE a la Educación personalizada y al Decreto 83 (DUA). El tema es cómo lidiar con las “nuevas NEE” de los estudiantes y resguardar el nivel académico que siempre se ha tenido.

Diversidad de costumbres y valores: hay un temor latente de que la llegada de un nuevo “tipo” de estudiante conduzca a que se desperfile la identidad del colegio. En relación con lo mismo, se explicita el desafío de cómo vincularse con “nuevos apoderados”, los cuales probablemente no comparten ni hacen parte de la red en que se sostienen las relaciones en el establecimiento.

- *Protocolos de convivencia.* El tema de la normativa, reglas, procedimientos y protocolos es un tema muy presente y candente en el establecimiento. Se advierte la necesidad de contar con instrumentos que entreguen soporte y resguardo en caso de enfrentarse a situación conflictivas en términos de convivencia escolar.

Ahora bien, interesa mencionar que cuando se alude al tema de la Inclusión con los estudiantes, se observa que aparecen temáticas invisibilizadas por el mundo adulto del Colegio. Uno de ellos es el de la *Diversidad sexual*. Al respecto una cita ilustrativa:

Sí, especialmente en un colegio donde se da cuenta son más antiguas las personas, entonces tiene una visión diferente y está bien. Y a lo mejor para muchos tampoco no es aceptable que un hombre esté con un hombre y una mujer con una mujer. Pero en el fondo también tienen que respetar los principios de lo que ellos predicán, el respetar al otro si en el fondo es una persona, tú tienes que aprender a conocer a la persona. Esa persona tiene sentimientos, le duele cuando le dicen algo, no son de piedra. Entonces ellos tienen que también, todo lo que predicán ponerlo a la mesa y decir ya, él es así y así, aunque no te guste cómo es la persona.

El otro tema que emerge de los relatos de los estudiantes cuando aluden a Inclusión es el de la *Presentación personal* y la expresión de la propia identidad:

De que nosotros exigiáramos que si se hablaba de inclusión podríamos venir, o sea no como quisiéramos, pero tampoco te podían discriminar por tener el pelo de un color o venir con una polera que no fuera del colegio. Era como lo físico, que no debería ser así si al fin y al cabo, es como un prejuicio más que nada. Tener el pelo morado en qué influye, si eres tú nomás.

La presentación personal, es algo que se cuida y valora dentro del establecimiento, lo cual puede interpretarse como una manera de conservar la tradición, prestigio e imagen que a lo largo de la historia el colegio ha ido construyendo. Sin embargo, hoy a propósito de la LIE los estudiantes lo desafían planteando un dilema importante al establecimiento en términos de identidad y sello que va más allá de flexibilizar o no normas de presentación. Lo que se pone en cuestión es “el modelo de estudiante” del Colegio Santa Clara, el cual en términos de clase es evidentemente asociado a la dimensión simbólica de llegar a ser clase media.

Fue importante en el contexto del trabajo etnográfico, relevar la ausencia casi general a los temas étnicos dentro de los relatos de los actores y acciones del establecimiento. No es menor considerando que el colegio se emplaza en una zona de alta presencia indígena mapuche.

Desafíos a los que se ven enfrentados

- *Diversidades invisibles*. Además de la diversidad socioeconómica y de origen de los nuevos llegados, observamos otras diversidades transversales a la sociedad y en específico al contexto sociocultural de la comuna, eran igualmente subsumidas en la “homogeneidad” de la cultura escolar. Nos referimos a la identidad mapuche, a las identidades sexuales y en menor medida al ser inmigrante. Por motivos diferentes que detallaremos a continuación, el tratamiento de la diversidad étnica y sexual plantea al CSC importantes desafíos. En la comuna, el ser mapuche tiene características que lo hacen menos visible o, lo que parece ser lo mismo, menos problemático. Pasa a no ser un tema porque, según los actores del CSC no aparece. También se menciona que tienen una identidad solapada en la comuna, que se hace visible más bien por temas económicos que propiamente identitarios. Observamos que si bien existe una conciencia en el CSC de la existencia del mundo mapuche como parte de la realidad de la comuna, su aparente invisibilidad es atribuida a los mismos mapuches. Se sabe que es necesario valorar lo mapuche y se intenta hacerlo, pero se encuentran con poca o nula respuesta de parte de los mismos estudiantes mapuche.

En el terreno pudimos observar cómo para la mayoría de los adultos al hablar sobre Inclusión no se menciona espontáneamente referida a minorías sexuales. El colegio por su orientación católica tiene dificultades para tratar abiertamente el tema. Sin embargo en el contexto de entrevistas al preguntar sobre la inclusión personas con distintas identidades sexuales se manifiesta una autocritica respecto a la falta de discusión al respecto. Existirían distintas visiones a nivel personal, pero no se ha dado la conversación a nivel institucional. El tratamiento mediático sobre la Ley de Inclusión y en particular sobre los niños y niñas transgénero ha hecho que de modo particular algunos entrevistados visualicen como desafío su inclusión en el futuro. Se admite lo complejo para ellos católicos y cómo institución católica tienen entre respetar al otro como persona y aceptar la homosexualidad.

Sin embargo entre los/las jóvenes se identifica como uno de los principales desafíos del colegio hacerse cargo de las identidades sexuales. Critican mostrando la contradicción entre estar abierto a incluir a quienes lo necesitan (estudiantes con NEE o vulnerables) y omitir incluir a homosexuales o transgénero. Se asocia esta diferencia a una distancia generacional.

- *Cambios en las relaciones de poder.* La Ley de Inclusión parece estar transformando las relaciones de poder entre actores ya que la gratuidad, los cambios en el enfoque de convivencia, y la afirmación del principio de no discriminación arbitraria tienen efecto en cambiar la forma en que se entienden los derechos sociales e individuales.

La Ley de Inclusión, tanto por su abordaje mediático asociado a una Reforma Educacional que discursivamente se planteaba en contra de la educación de mercado, como por su aplicación concreta en el CSC, tuvo como efecto empoderar a apoderados/as y estudiantes en la exigencia de sus derechos. En el caso de los/las estudiantes, la interpretación de la Ley como el término del uniforme expresa una rebeldía amparada en la defensa de sus derechos a no ser discriminados por sus "estilos" personales. Pero además, el cambio del enfoque de convivencia ha dado pie a que amparados en la Ley de Inclusión estos se defiendan de lo que consideran abusos de parte de los/las profesores. Esto genera un cambio en las relaciones entre profesores y estudiantes en el cual el primero tiene que ser muy cuidadoso en respetar los derechos que efectivamente tienen los como menores y como estudiantes.

De un modo similar los/las apoderados/as también han comenzado a exigir respeto por los derechos de sus hijos. Tanto es así que según algunos directivos deciden saltarse los conductos regulares existentes en el colegio para la resolución de problemas y pasan directamente a la Superintendencia de Educación. Eso es algo que aparentemente se ha acentuado fuertemente gracias a la Ley de Inclusión y se vincula directamente al miedo a la Judicialización entre la dirección como efecto de la Ley. La revisión del Manual de Convivencia por parte de abogados, es justamente una consecuencia del empoderamiento de apoderados/as y estudiantes como efecto de la Ley.

Sin embargo si bien la Ley pareciera estar entregándole mayores facultades a los apoderados/as y a estudiantes, en paralelo entre directivos y docentes se comienza desdientalizar el vínculos con los/las apoderados en la medida que se van aprehendiendo los alcances de la Ley de inclusión. En el proceso de trazar los límites a padres y apoderados, mostrándoles dónde actúa la Ley y dónde no, el CSC rompe además con la relación de dependencia de los aportes monetarios de los/las apoderados/as y se autonomiza de ellos respecto de sus decisiones pedagógicas. Es decir, al no recibir dinero de parte de los/las apoderados/as sino que de parte del estado, algunos directivos confiesan sentirse más libres de llevar adelante sus decisiones

(respetando la Ley obviamente) más allá de sus opiniones. Por ende los/las apoderados/as se han desempoderado como consumidores, mientras que el colegio se ha empoderado como agente estatal, ganado autonomía frente a reclamos particulares.

- Como se enfrentan los desafíos de la Inclusión. La Ley de Inclusión ha desencadenado un proceso de reevaluación de ciertas prácticas así como una relectura del sentido del proyecto educativo. Pero por otro el proyecto se ve desafiado por la real y potencial irrupción de personas que encarnan temas sobre las cuales dificulta conversar. Desde el foco puesto en mejorar y ampliar el trabajo de inclusión con estudiante con NEE, directivos visualizan la necesidad trabajar en conjunto con las familias. Se hace además una autocrítica de no estar realmente preparados para profundizar la Inclusión de estudiantes con NEE. Por otro parte cambiar el enfoque de convivencia está siendo un desafío transversal a los estamentos en tanto existe una dificultad en dejar de lado la lógica sancionadora. Se generó un quiebre en los sentidos de definición de los límites en las relaciones entre personas y estamentos de la comunidad del CSC necesarios de volver a consensuar, pero esta vez de modo conjunto y reflexivo. En cambio del enfoque de convivencia da pie justamente para una problematización y reevaluación de prácticas pedagógicas arraigadas que no se visualizaban como problema.

Aspectos significativos de la indagación etnográfica

A partir de los reportes y registros que se produjeron durante el trabajo etnográfico se ha realizado un análisis que permite relevar aspectos que son centrales en la comprensión de la experiencia de la LIE en la vida cotidiana de las escuelas. A continuación, se presentan temas neurálgicos que permitirán advertir fenómenos emergentes asociados a la implementación de la Ley. Estos temas permiten poner a la vista situaciones: i) que son fundamentales de considerar para problematizar los efectos de la ley y ii) que puedan orientar al desarrollo de acciones que fortalezcan y profundicen las transformaciones que la Ley en su espíritu ha pretendido realizar.

La implementación de la LIE y su incidencia en los establecimientos

El objetivo general de este estudio fue analizar los efectos de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en las prácticas escolares en lo que refiere al principio de no discriminación arbitraria e inclusión. En el marco del trabajo de terreno etnográfico parafraseamos este propósito y lo transmitimos a los establecimientos y sus actores a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué le ha hecho la LIE a los establecimientos? La idea fue observar de qué manera la adscripción explícita y formal a la LIE incitó a modificar la inercia y trayectoria precedente de la vida cotidiana de las escuelas. Sobre esto es importante advertir que no necesariamente es algo que los actores escolares tuvieran a la vista y sistematizado. En términos generales debemos reconocer que es el propio trabajo etnográfico – en su dimensión de intervención- el que indujo a pensar y construir un relato sobre lo vivido a partir del año 2016.

En los tres casos que estudiamos pudimos observar que la LIE es un hito importante en cuanto ha obligado y exigido repensar los proyectos educativos, su posición e imagen dentro de los contextos territoriales y los horizontes de acción en términos del perfil del/la estudiante que quieren formar. Ahora bien, en todos los casos observamos que este giro reflexivo acerca de lo que son, recurre discursivamente a la historia más amplia de los establecimientos con respecto a los temas de Inclusión. Por ejemplo, en el caso de Los Alerces, recurren a la historia de haber sido Liceo para Todos, en el caso del Santa Clara de haber sido desde sus inicios un colegio de carácter misionero/civilizador y en el caso del CPL de haber desafiado el sello bicentenario al fusionarse con la escuela más pobre

vulnerable de la comuna. Es decir, la implementación de la LIE es un hito que se inserta en términos de sentido en lo que cada establecimiento ha sido. En este sentido hay que indicar que no es percibido como una imposición, o como una norma externa que desarma lo que son y han sido, sino que es coherente y lógico dentro de lo que desde hace un tiempo los establecimientos han querido ser.

Fue difícil en los tres establecimientos poder recoger evidencia de un cambio empírico altamente sustantivo a propósito de la LIE en aquello que para los establecimientos es su potencialidad o sus límites. En general, todos ven que lo que la ley viene a reforzar es la implementación de dispositivos y reglamentaciones que en muchos casos ya estaban siendo ejecutados (Por ejemplo: Ley SEP, PIE, Decreto 83, Bono pro-retención, etc.) El único caso que escapa a esto es el Colegio Los Alerces el cual, ha debido empezar a generar condiciones y producir o intencionar los problemas que justifican atraer o acceder a recursos provenientes de estos instrumentos.

Ahora bien, en términos generales, no fue posible identificar casos, en los que los establecimientos reconocieran en la gratuidad o en la no selección, cambios reales que los potenciara de manera significativa en el cumplimiento de su misión o propósito educativo particular. Lo que hay en términos positivos es más bien discursivo y proyectivo, es decir una apuesta a futuro. En este sentido, se constata que el compromiso con la LIE es más bien estratégico (en el caso de por ejemplo el Colegio Los Alerces y en el Colegio Santa Clara que vieron en el paso a la gratuidad una posibilidad de sostenerse de mejor forma financieramente) o bien ideológico (en el caso por ejemplo del CPL donde la no selección desafía la naturaleza misma del proyecto de Liceo Bicentenario). Y en lo que respecta a los límites o dificultades asociadas a la implementación de la LIE, pudimos advertir que están identificados en todos los establecimientos, sin embargo, no hay datos, evidencia que permita dimensionar tales dificultades y sostenerlas como situaciones consolidadas como resultado de la LIE. Por ejemplo, al relevar que la implementación de la ley conllevaría mayores problemas de convivencia escolar o que habría modificado el perfil de los estudiantes, no hay quien al interior de los establecimientos pueda demostrarlo (por ejemplo con aumentos de casos de indisciplina o empeoramiento del desempeño escolar). En este sentido, pareciera ser que el efecto principal de la LIE ha sido de tipo simbólico, modificando los imaginarios de lo que los establecimientos son y serán y en base a esto es que se han comenzado a abrir espacios de cambios y transformación.

En directa relación con lo anterior, la idea de “efecto” que se trabajó en este estudio se llena de sentido cuando se entiende como aquella forma en que la LIE interpela o afecta a los establecimientos. Es decir, cuando a propósito o a partir de la LIE, los establecimientos cambian la tendencia de comprensión de sí mismos y comienza un proceso de revisión y reflexión acerca de lo que son y podrían dejar de ser.

Ley como proceso.... Empieza antes y se proyecta en un futuro sin término identificable

La indagación etnográfica permitió situar el hito de la implementación de la LIE en la historia más general de los establecimientos. Producto de esto es posible ver que los establecimientos recuperan o recurren a recursos discursivos y prácticos precedentes que llenan de contenido el sentido de la Inclusión. Por ejemplo, en el caso del Colegio Santa Clara, la educación personalizada, la visión misionera de las religiosas que crearon el colegio, o en el caso del CPL, la fusión con la escuela con la que convivieron los

primeros años, o en el caso del Colegio Los Alerces, la idea de haber sido desde hace mucho tiempo un establecimiento “liceo para todos”.

Este punto parece ser significativo en la medida que permite ver que el contenido de la LIE es débil en términos de configurar un discurso común con respecto al sentido político, social y cultural de la Inclusión.

Por otra parte, la idea de la Ley como un proceso, permite identificar que el resguardo de los principios, idearios y espíritu de la ley es fácilmente invisibilizado o reinterpretado, con lo cual su implementación está en riesgo permanente.

Con respecto al punto anterior, es posible además advertir que los establecimientos, se apropian de la nueva nomenclatura que porta la LIE, pero se ajusta a las matrices interpretativas que cada establecimiento tiene. Por ejemplo, en el caso del Colegio Santa Clara, vemos que la LIE revive una retórica misionera, que va contracorriente del principio de justicia que pudiera estar presente en el espíritu de la ley.

Ahora bien, también es posible interpretar esta reapropiación del discurso de la Inclusión desde los marcos de significado que han construido los establecimientos a lo largo de sus historias, como un modo de evitar tener que transformarse demasiado. Visto de este modo, la reinterpretación de la Inclusión es un mecanismo que permite enfrentar la incertidumbre al cambio que la LIE incita y neutralizarlo.

Sensación de temor e incertidumbre

El temor es una sensación que se percibe de manera general en los establecimientos cuando se alude a la LIE. Es el modo al cual de manera recurrente se refieren los actores escolares cuando describen la experiencia que han tenido desde el año 2016 a la fecha, luego de tomar la decisión de adherir a la ley. Llama la atención el fuerte carácter productivo que tiene la sensación de temor en los establecimientos. En vez de paralizarlos, vemos en los tres casos que los ha activado a diseñar e implementar mecanismos de tipo preventivos.

Lo que provoca temor de la experiencia de implementación de la LIE es variable y se juega en distintos planos. A continuación, detallamos aquellos aspectos más visibles en las experiencias de los establecimientos que estudiamos.

En primer lugar, se advierte que hay *temor al desorden*. En todos los establecimientos, se menciona que la LIE desmorona los límites y marcos que le han asegurado cierta estabilidad y seguridad. Esto en particular, es referido por los establecimientos a aspectos de tipo conductual o disciplinarios que involucran a los y las estudiantes. Esto puede ir desde rebeldías con respecto al uso del uniforme o a negarse a entrar a las salas de clases, hasta situaciones de violencia al interior de los colegios o a la expresión sin límite de la sexualidad.

En segundo lugar, pudimos advertir que los establecimientos tienen temor *al “contagio” de conductas desajustadas*. No solo se teme que se produzca desorden, sino que también, a que las costumbres de los posibles nuevos/as estudiantes sean adoptadas o se transmitan a los estudiantes viejos, “los nuestros” (es decir los que según los establecimientos se comportan como se espera). Este fenómeno del temor es bien importante porque reproduce, principalmente desde la idea de clase social (aunque no solamente, porque por ejemplo en términos de sexualidad permanece el mismo temor) la

otredad ahora al interior de los establecimientos. Si entendemos este temor en relación con la LIE, no sería arriesgado plantear que a propósito de esta se visibiliza el clasismo (“ahí vienen los flaites”) y también pudiera ser asociado a prácticas racistas (“ahí vienen los colombianos”) existente en los establecimientos. Siendo así, podemos ver que una de las consecuencias de implementación de la LIE en estos establecimientos es el desarrollo de prácticas de diferenciación y discriminación al interior de los establecimientos.

Un tercer lugar asociado a la LIE, se ha generado *temor a la institucionalidad* que supervisa, monitorea y regula la acción de los establecimientos, en particular a la Superintendencia de Educación. Esta entidad se ha convertido en un referente cotidiano de la vida escolar y en los establecimientos, que se asocia con la implementación de la LIE. Esta entidad es la institución del sistema educativo con quien más han dialogado a partir de que adhirieron a la LIE. Su presencia, real y simbólica, condiciona y orienta fuertemente las acciones de los establecimientos (en especial la de los equipos directivos). Temen a su fiscalización, pero además temen a las resoluciones y orientaciones que dan. Para los establecimientos esta entidad se ha convertido en una amenaza más que un recurso de apoyo o soporte a la gestión. Y en el contexto de la LIE, los actores educativos de los tres establecimientos consideran que la Superintendencia de Educación suele velar por los intereses particulares de los casos difíciles, que son minoritarios, dejando de ver el interés general. Y en este contexto, los establecimientos se sienten bajo la lupa, o en situación de permanente sospecha.

Un cuarto aspecto que observamos que gatilla temor en los establecimientos a propósito de la LIE son los apoderados. Los establecimientos temen cotidianamente a que los apoderados “vengan a alegar por cualquier cosa”, pero por sobre todo, que pasándose los conductos regulares del propio establecimiento, haga denuncias a las entidades superiores (superintendencia) o directamente a los juzgados.

Un quinto y último aspecto asociado al temor, que está relacionado con lo anterior pero es de tipo más subjetivo es el que sienten los y las docentes quienes dicen “ahora tengo que andar con más cuidado”. De este modo se refieren al tipo de relación y vínculo que establecen tanto con estudiantes como con apoderados.

El sueño: “Inclusión con filtro”

Tal como mencionamos anteriormente, la adhesión a la LIE ha sido en los establecimientos una decisión reflexionada y han visto en esto una oportunidad (estratégica como en el caso del Colegio Los Alerces o ideológica como en el caso del CPL) para avanzar y fortalecer los proyectos educativos. No obstante lo anterior, el tema de la no selección provoca fuertes resistencias y de cierto modo altera, incomoda y apodera a los establecimientos. En general, no se observan entre los actores discursos que se orienten a sostener o mantener la idea precedente de selección. Existe un consenso general de que la educación que ofrecen debe estar a disposición de todos. Sin embargo, en todos los establecimientos se advierte que existe un deseo de que esto tenga algún límite. La frase “Inclusión con filtro” recogido del Colegio Los Alerces, denota esta sensación general.

El filtro al cual refieren en ninguno de los tres casos tiene que ver con aspectos de carácter académicos, en la línea de lo que eran los sistemas de selección precedentes. “Dejar entrar a los mejores”. Con la idea de filtro se refieren a dos límites que son los que no se estaría dispuesto a transar. El primero refiere a la puesta en cuestión del proyecto educativo y el perfil del o de la estudiante. Es decir, los establecimientos están abiertos y

deseosos de que su matrícula sea más heterogénea, pero siempre y cuando quienes entren se comprometan y se sumen al proyecto educativo definido por el establecimiento. Es decir, los establecimientos aspiran a que llegue quien sea, pero que si lo hace “tenga deseo de estar acá”. En complementariedad con esto, es que entre los desafíos importantes que los actores educativos dicen enfrentar hoy a propósito de la LIE es: “¿y qué hacemos con los que no quieren estar acá?”

Y el segundo límite (que es para los colegios de difícil definición), es el que refiere a conductas que puedan ser categóricamente definidas como inaceptables. Con esto se refieren a que la Inclusión es deseada y bien llevada siempre y cuando no les impida formal y administrativamente a definir un marco normativo que garantice convivencia. Este asunto se observa en los tres establecimientos, pero evidentemente el tipo de situaciones a las cuales aluden como “inaceptables” son de tipo, orden y magnitud muy disímil. Por ejemplo, en el Colegio Los Alerces, el caso de Ryan (evento N° 2 Colegio Los Alerces, ver anexo 13) de agresión física a profesores y estudiantes, o en el caso del CPL el escupo al director, o en el caso del Colegio Santa Clara el uso de prendas no consideradas en el uniforme. Ahora bien, efectivamente hay una sensación compartida de que a propósito de la LIE se desdibuja un piso normativo básico que permita actuar. La percepción general es que cualquier situación, por muy grave que sea (aun cuando sean diferentes las formas de evaluar las situaciones de los establecimientos) requiere pasar por instancias superiores, en particular Superintendencia de Educación, pudiendo verse impedidos de tomar medidas.

Lo moral de la diversidad

En concordancia con lo que hemos venido señalando, es posible indicar que el nuevo escenario institucional, normativo y administrativo que se instaura a propósito de la LIE, es muy incierto e inestable. En particular en lo que refiere a tener que definir cómo actuar, luego de transformar los mecanismos de acceso a los establecimientos, con la cotidianidad y la vivencia al interior de los establecimientos. Tal situación, creemos que ha generado contexto para que se desplieguen un conjunto de prácticas de distinción entre los sujetos que se sostienen en juicios y evaluaciones de fuerte carácter moral. Con esto nos referimos a que se han ido construyendo figuras tolerables y otras intolerables en base a valoraciones que tienen que ver con lo que en los establecimientos se considera correcto, lo deseado, lo bueno, etc. Una de las dimensiones en que vimos que se da esta construcción moral de los sujetos y sus comportamientos, tiene relación directa con la clase social. En todos los establecimientos podemos ver que se han ido configurando la *figura de los pobres/flaites decentes y pobres/flaites indecentes*. Evidentemente esta construcción categorial es una interpretación nuestra y no una definición explícita en los relatos de los actores. No obstante, permite nombrar procesos cotidianos que ocurren en los establecimientos. Esto queda muy bien graficado en las experiencias de los tres colegios. Los actores indican que da lo mismo el nivel de ingreso de las familias, el lugar de donde provienen, el tipo de formación previa, etc. si es que su comportamiento se ajusta o muestra esfuerzos por adoptar símbolos de distinción social y cultural (por ejemplo, formas de vestir en el caso del Colegio Santa Clara o la inscripción en talleres de violín en el CPL). En el caso del CPL, que es muy emblemático en este asunto, la idea de la decencia o indecencia asociado a la visión de la inclusión, se juega en el valor del esfuerzo y mérito.

Marcadores de diferencia

Siguiendo con el punto anterior, nos parece importante recalcar el hecho de que del conjunto de marcadores de diferencia sobre los cuales nuestro trabajo ha puesto atención (género, raza, etnia, capacidad, clase social), el que más se nombra es el de la capacidad, lo cual es coherente con el desarrollo que ha tenido el tema de la Inclusión en el campo de la educación. El otro que aparece con recurrencia es el de la sexualidad, este, principalmente puesto en la reflexión de los establecimientos por los estudiantes, es incorporado en las conversaciones como uno de los temas desafiantes para la inclusión. Por otra parte, los marcadores que están menos presentes o visibilizados son los de raza y etnia. De hecho llamó la atención que ni siquiera en el contexto del Colegio Santa Clara, que se encuentra ubicado en un territorio con alta población indígena mapuche, apareciera asociado a la idea de inclusión o bien a la experiencia de conflictos o dificultades o recursos para vivenciar en lo diario la adhesión a la LIE.

Pero queremos llamar la atención a un aspecto que para el equipo de etnógrafos e investigadores fue muy significativo. Nuestras observaciones nos permitieron identificar que entre los marcadores de diferencia el que se pone en juego de manera preponderante a propósito de la LIE es el de clase social. Sin embargo, contrariamente a lo que ocurre con otros marcadores como el de capacidad, que aparece explícito en las reflexiones y discusiones de los actores, o incluso con los marcadores relacionados con orientación sexual y etnia (aunque son los mismos etnógrafos quienes lo incorporan a las conversaciones con los actores), el sentido y valor asignado a la clase social no es percibido, analizado, visibilizado ni menos nombrado en los establecimientos.

Por último, es importante mencionar que en el marco de la LIE y de su interpretación como mecanismo de atención a la Diversidad, se observa que en los establecimientos se han identificado sujetos particulares que sirven a la construcción de un discurso acerca de lo diferente. Cada establecimiento ha producido un “sujeto símbolo de inclusión”, cuya presencia en el establecimiento daría cuenta de su intención y deseo de ser inclusivo. Estos sujetos aparecen en los relatos de manera recurrente y su presencia en el colegio es un recurso y un valor para los establecimientos. Dicho en otras palabras: todos los colegios tienen “uno” que les permite mostrar que son diversos: una persona transgénero (Colegio Los Alerces), una persona con síndrome de Down y otra cuadripléjica (Colegio CPL), una persona homosexual (Colegio Santa Clara). Su presencia es fundamental y por tanto incluso, como por ejemplo en el caso del Colegio CPL, su ingreso al establecimiento se dio fuera de los procedimientos y conductos regulares de matrícula.

Tecnologías para el manejo de la inclusión

Uno de los propósitos del estudio fue observar las prácticas concretas que se despliegan en los establecimientos a propósito de la inclusión y estas fueron identificadas y entendidas a la luz de los dilemas y tensiones que los actores identifican y asocian con la LIE. Es decir, se trata de prácticas o tecnologías que permiten actuar a propósito del contexto que cada establecimiento ha construido en torno a su adhesión a la ley.

A continuación, relevaremos algunas que nos parecen claves para comprender la manera como la LIE afecta el día de los establecimientos.

- Incorporación de nuevas disciplinas y profesionales al campo de la educación

La incorporación de la temática de la Inclusión en los tres establecimientos ha desembocado en la contratación de “nuevos profesionales”. Estos provienen del campo

de la psicología, psicopedagogía, el trabajo social y de manera emergente y altamente requerida del campo jurídico. Si bien el involucramiento de las primeras encuentra su génesis previo a la LIE (por ejemplo, en la ley SEP, PIE, Convivencia Escolar, etc.) su rol e importancia en el contexto escolar se ha ido reforzando. En los tres establecimientos estos profesionales están siendo cada vez más visibles y demandados por los demás actores educativos. Su presencia en muchos casos llega a ser más significativa que la del propio docente. Si bien en una primera lectura, esto se puede justificar como una consecuencia de las necesidades de los nuevos estudiantes, parece importante mencionar que, tal como se dijo, al no existir evidencia tan clara de que se haya producido un cambio del perfil de los estudiantes, podemos sospechar de que el valor de estos profesionales en la vida escolar se deba a otra cosa.

Ahora bien, un hallazgo del trabajo de terreno, sin duda muy significativo, fue la preponderancia y necesidad que ha ido adquiriendo el trabajo jurídico en el ámbito educacional. Y esto se entiende solo a propósito de la implementación de la LIE. En los tres establecimientos, pero además a partir de las entrevistas a actores del sistema educativo, es posible ver que los abogados han pasado a ser un actor clave de la Inclusión. Esto se debe principalmente a que la LIE exige el dominio de un lenguaje jurídico que los actores escolares no dominan, pero además, porque el entramado legal que comprende la LIE le ha exigido a los establecimientos ajustar a estos sus reglamentos y normativas. Este trabajo, ya no se funda en acuerdos o consensos al interior de la comunidad educativa, tampoco, basta con que estén en relación con los instrumentos de planificación como por ejemplo el PEI, o que sean capaces de abordar el abanico de situaciones sociales y conductuales que se viven en los establecimientos escolares. Hoy, debido a la LIE, se produce un giro en el enfoque que se tiene acerca de la norma. Se asume que esta viene de afuera y que se impone y por tanto, hay que conocerla, manejarla y saber usarla.

Por su parte, asumiendo un hecho de conocimiento general, como es que el entramado legal que se logra a través de la LIE, tiene sus vacíos e inconsistencias, los establecimientos han visto en las competencias de los abogados una manera de enfrentarlas e incluso en algunos casos usarlas a su favor.

Estos puntos nos parecen altamente importantes ya que exigen problematizar los efectos de la LIE más allá del campo de la educación y pero al mismo tiempo reestructurando el lenguaje y ámbitos de atención de este.

Una consecuencia de la incorporación de estas nuevas profesiones al campo educacional es que incitan, y es lo que vemos de manera problemática en los establecimientos estudiados, a una clasificación y categorización de los estudiantes, y por tanto a una segmentación interna de grupos al interior de los establecimientos. Es la sola delimitación del campo de acción laboral de estos profesionales dentro de los establecimientos lo que obliga a buscar estrategias y mecanismos que ayuden a distinguir; "Estos cabros son míos y estos tuyos". Una de las consecuencias indeseadas de esto, es a su vez la segmentación de la propia persona, del sujeto estudiante, en la medida que cada profesional lo atenderá en función de aquella dimensión que lo convoca disciplinariamente (social, cognitiva, pedagógica, mental, familiar, etc.).

- Énfasis en perfeccionar instrumentos normativos

Tal como se ha podido ver, asociado a la LIE la Convivencia Escolar ha adquirido un rol central dentro de los establecimientos. Es el modo como administrativamente ha sido leída la gestión de la Inclusión y la Diversidad. Este es un asunto interesante en cuanto

su propia existencia (como campo de acción dentro de la escuela) proviene de la normativa legal y su lenguaje y enfoque se ha impuesto desde la propia política pública. Esto refuerza la idea anteriormente planteada de que la Inclusión se reinterpreta y se administra en función de los recursos discursivos, institucionales, administrativos, que están a disposición de cada uno los establecimientos.

Dentro del trabajo que se lleva a cabo desde Convivencia Escolar, fue posible ver el fuerte impacto que ha tenido el cambio de enfoque incitado por la política desde uno punitivo a uno formativo-preventivo. En los tres establecimientos esto aparece como un desafío que han definido enfrentar y lo asocian, a partir de la LIE, fuertemente con las formas como se figuran el fenómeno de la Inclusión.

Ahora bien, existe una gran incertidumbre con respecto al valor real que tienen los instrumentos que se deriven de esta revisión de cambio de enfoque. En particular, en lo que refiere a los Reglamentos de Convivencia Escolar. Si bien las orientaciones de la política han ido revalorando este instrumento y viendo en él una manera de integrar lo conductual con lo pedagógico, ocurre que en la práctica, y en particular en el marco de la implementación de la LIE, los establecimientos han comenzado a percibir que su valor es escaso. Los actores sostienen que estos reglamentos dejan de ser un marco de referencia para la toma de decisiones y para la definición de la acción al interior de los establecimientos. Esto debido a que cualquier situación de conflicto hoy se resuelve de manera directa con la Superintendencia de Educación o bien con el MINEDUC o bien en tribunales. En este sentido, el Reglamento de Convivencia pasa a ser un instrumento cuyo sentido es contradictorio y su valor práctico y estratégico es cada vez menor. Esto es una situación que conflictúa de manera importante a los actores escolares y al cual han destinado mucho tiempo, energías y recursos desde su incorporación a la LIE.

Por último es importante mencionar que los Reglamentos de Convivencia han pasado a ser un instrumento de alto contenido legal, para lo cual su transformación ha sido principalmente conducida por los abogados contratados por los establecimientos.

- Producción de diagnósticos

El tema del uso de los Diagnósticos ya fue anteriormente mencionado pero nos parece relevarlo en este apartado que refiere de manera específica a los instrumentos de gestión de la Inclusión en el marco de la LIE.

En el caso de los establecimientos estudiados ha llamado la atención que ha emergido como una necesidad administrativa creciente el contar con más información y más detallada acerca de aquellos/as estudiantes que son identificadas con necesidad de algún tipo de apoyo específico. Esta manera de entender el despliegue de estrategias para perfeccionar las formas de producir conocimiento acerca de los sujetos con que se trabaja es la que en general se suele dar en los establecimientos. Podríamos decir que es parte de un sentido común construido en el campo de la educación a propósito de las formas de gestión de la Inclusión. Sin embargo, nuestro trabajo de terreno etnográfico nos ha permitido advertir otras dimensiones del diagnóstico que deben ser consideradas con cautela por la institucionalidad educativa. En particular cuando se entiende que este despliegue de las técnicas de diagnósticos se asocian a la LIE. En grueso, queremos mencionar que el uso y desarrollo de diagnósticos psicológicos en los establecimientos debe ser visto como un arma de doble filo.

La experiencia que de manera más evidente nos hizo reflexionar en torno al otro sentido del diagnóstico, fue la del Colegio Los Alerces. Al ser un establecimiento que está

recientemente accediendo a las distintas formas de financiamiento público, ha debido comenzar a ajustar sus modos de acción y así también la construcción de información sobre sí mismo como establecimiento que les permitan atraer nuevos recursos. Es así, que se han planteado la necesidad de contar con recursos PIE. Y es en este marco, que comienza un proceso de identificación de estudiantes que pudiera ser necesario diagnosticar. Este trabajo de construcción de un problema, pudimos ver que en el caso de este establecimiento, se dio además muy articulado con la identificación de conductas disruptivas a través de las anotaciones en el libro de clases (ver anexo 13).

Más allá de la particularidad de este caso, creemos importante mostrar cómo el paso a la gratuidad incita y de todos modos refuerza al hacerlo más extensivo, el desarrollo de los efectos perversos que tienen algunas de las políticas de la inclusión (por ejemplo, el decreto 170, la SEP, el decreto 83, etc. los cuales ya ha sido ampliamente documentados por estudios e investigaciones). Solo para relevar este efecto indeseado de la LIE, es importante decir, que este proceso de “diagnóstico”, en muchos casos va de la mano con procesos de estigmatización, patologización, segregación, categorización, etc. de los estudiantes y de grupos. Esto sin adentrarnos en el aspecto moral y normativo con el cual colinda el ejercicio de evaluar, construir y fijar, a través del diagnóstico, definiciones acerca de las conductas de los y las estudiantes.

Un segundo uso de los diagnósticos es de carácter administrativo. Contar con diagnósticos permite identificar y clasificar a los sujetos y por tanto organizar y ordenar la gestión de sus apoyos y de la acción que se desarrolla en el contexto escolar.

Y un tercer uso de los diagnósticos es el de servir de “evidencia”. Este es un punto que nos parece de gran importancia si se pone en relación con el punto anterior que refería al énfasis en los aspectos jurídico-normativos. En el nuevo escenario de definición difusa acerca del tratamiento de las situaciones de conflicto (ya sea conductual u de otro tipo), los establecimientos han construido el relato de que la Superintendencia de Educación exige, para resolver en torno a casos de alta complejidad, la demostración de “evidencias”. Esto en concreto ha sido interpretado por los actores educativos, como pruebas que permitan argumentar que la calificación y acusación de una conducta disruptiva de un o una estudiante no es arbitraria si no que se sostiene en datos que permiten construir el hecho en un “caso”. Como se puede observar, este es un lenguaje muy propio del campo jurídico, que se inserta en el campo escolar y que se insuma de instrumentos tales como el Diagnóstico. El contar con este tipo de instrumentos previamente aplicados es visto entonces como una manera de anticiparse a disponer de “evidencia” en caso de que pudiera darse alguna situación conflictiva (hay que considerar que a esto se pueden sumar otro tipo de tecnologías de producción de evidencias tales como el uso de cámaras, de anotaciones de denuncias internas, registro de llamado a apoderados, etc.).

Este último punto, creemos que es importante destacarlo y asociarlo a la implementación de la LIE ya que tiene como consecuencia redireccionar la acción escolar hacia dimensiones de vigilancia y de investigación cuasi policial, que ni siquiera tienen un fin de resolución de conflicto, si no que de carácter “preventivo” es decir, anticipatorio ante situaciones que no se sabe si van o no a ocurrir. A lo cual no está demás volver a recordar que en el trabajo etnográfico pudimos ver que los propios establecimientos tienen dificultad para indicar y dimensionar un aumento de conflicto producto de la LIE, no obstante, actúan preventivamente como si estos ya existieran.

Aspectos significativos del análisis de instrumentos y corpus normativos

A continuación presentamos los resultados de los análisis realizados a los contenidos de la documentación asociada con la Ley de Inclusión de Escolar. En un primer momento nos detendremos en el análisis de la Ley misma, luego nos referiremos al material documental que ha acompañado su proceso de implementación. Y finalmente haremos referencia al análisis general de los documentos que para los establecimientos son significativos en el marco de su quehacer cotidiano de actuar en pro de la Inclusión. Estos últimos documentos corresponden a los que fueron descritos en la sección anterior (etnografía) al presentar cada uno de los establecimientos.

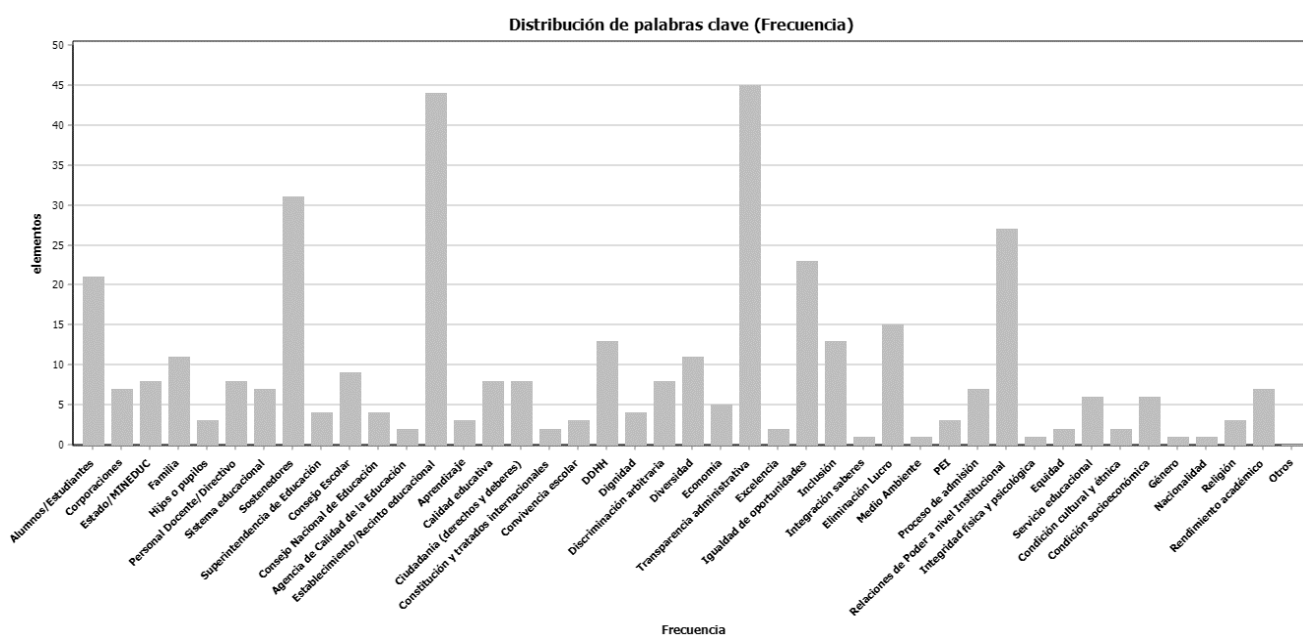
Los contenidos discursivos de la Ley de Inclusión Escolar

Dada la naturaleza y focalización de la ley, es posible observar en sus diversos apartados, un foco en aspectos de gestión administrativa y procesos de admisión, con principal referencia a los agentes: establecimiento educacional, alumnos/estudiantes, familia y sostenedores.

Las bases conceptuales que ofician de marco de la Ley de Inclusión Escolar fueron observadas a nivel principalmente introductorio. Esto explica que referencias a códigos como *equidad*, *inclusión* y *diversidad* es baja en el contexto general del documento.

Como ya se ha planteado, la centralidad argumentativa en relación con aspectos ligados a transparencia administrativa (frecuencia de codificación = 45) y eliminación del lucro (frecuencia de codificación = 15) en el sistema educacional financiado con recursos públicos, tiene una relevancia mayor que los aspectos referidos directamente a la no discriminación arbitraria (frecuencia de codificación = 8) e inclusión (frecuencia de codificación = 13) en los textos revisados. No obstante, fue posible observar una mayor presencia de este dominio conceptual en otros documentos e instrumentos anexos a la Ley de Inclusión Escolar (Sección 3.3).

La gráfica 1 muestra la distribución de frecuencias de códigos, considerando los tres dominios descritos anteriormente.



Gráfica 1. Distribución de frecuencia de codificación para los tres dominios de códigos.

En términos del análisis de asociatividad de códigos intra e interdominios⁷, fue posible observar dos conglomerados a nivel de los códigos: a) *condición cultural/étnica, religión, género y nacionalidad*; y b) *condición socioeconómica y rendimiento académico*. Pese a su baja distribución de frecuencia, ello evidencia una perspectiva interseccional entre las diversas categorías de referencia, lo que reafirma un enfoque que reconoce que a un cierto nivel de profundidad, los procesos de discriminación y normalización operan transversalmente. Asimismo, ello parece mostrar un emergente abordaje sistémico de la Ley de inclusión Escolar, reconociendo gradualmente la integración en múltiples dimensiones de estas categorías o ejes de identidad bio-socio-culturales.

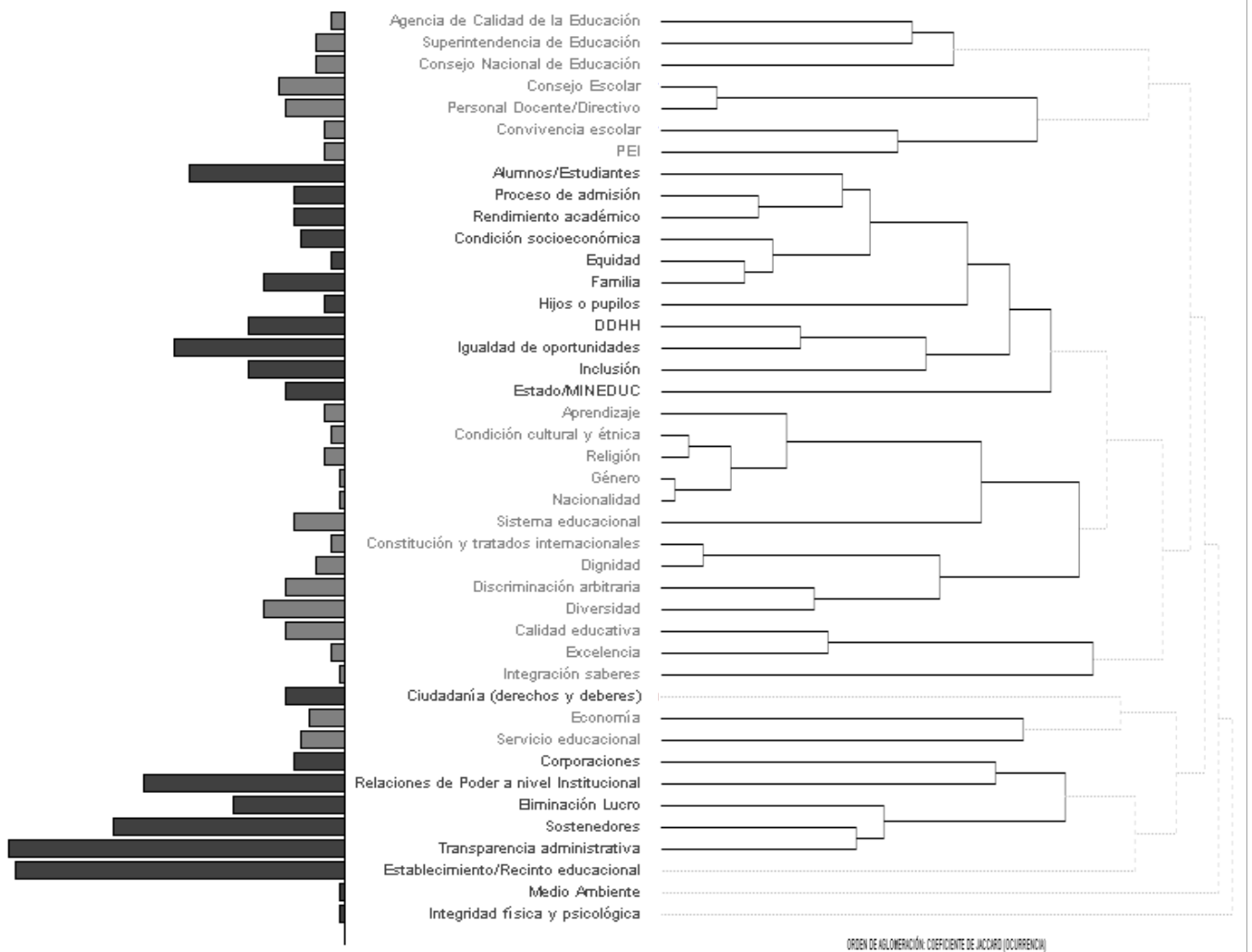
Esto supone a la vez, en consonancia con la perspectiva de interseccionalidad, que los procesos de discriminación, normalización y jerarquización de identidades no operan de forma independiente, sino que articulados con las dinámicas relacionales escolares. En síntesis, la perspectiva interseccional permite ampliar y hacer más compleja la mirada sobre la producción de desigualdades en contextos específicos y hacer un análisis más consecuente con la naturaleza fenomenológica de la realidad, por ejemplo, permite captar las relaciones de poder en la vida social y sus impactos en las experiencias cotidianas de los sujetos (McCall, 2005).

El siguiente dendrograma (gráfica 2), muestra los niveles de asociatividad y formación de conglomerados interdominios, a partir de la co-ocurrencia⁸ de códigos en los diversos apartados de la Ley de Inclusión Escolar. En esta sección de análisis, es posible observar los principales agentes educativos simultáneamente nominalizados en la ley en sus diversos apartados, y su relación con los diversos códigos conceptuales y categorías de referencia con los que comparten campos argumentativos en los diversos apartados de la Ley de Inclusión Escolar. En otras palabras, es posible observar las asociaciones entre los principales agentes educativos y los dominios conceptuales en los cuales son nominalizados. Por ejemplo, tal como muestra la gráfica 2 y 3, es posible observar que los agentes educativos *sostenedores*, están mucho más asociados a los códigos conceptuales *transparencia administrativa* y *eliminación del lucro*. Por su parte, los agentes educativos *estudiantes/alumnos* aparecen más asociados a los códigos conceptuales *proceso de admisión* y *rendimiento académico*.

Esta misma representación, permite observar los correlatos entre los diversos conglomerados y la distribución de frecuencia de los códigos que las integran.

⁷ La asociatividad intradominio, hace referencia a la interacción de códigos dentro de un mismo dominio. Por su parte, la asociatividad interdominio hace referencia a la interacción cruzada de códigos entre los tres dominios de códigos descritos en apartado 2.

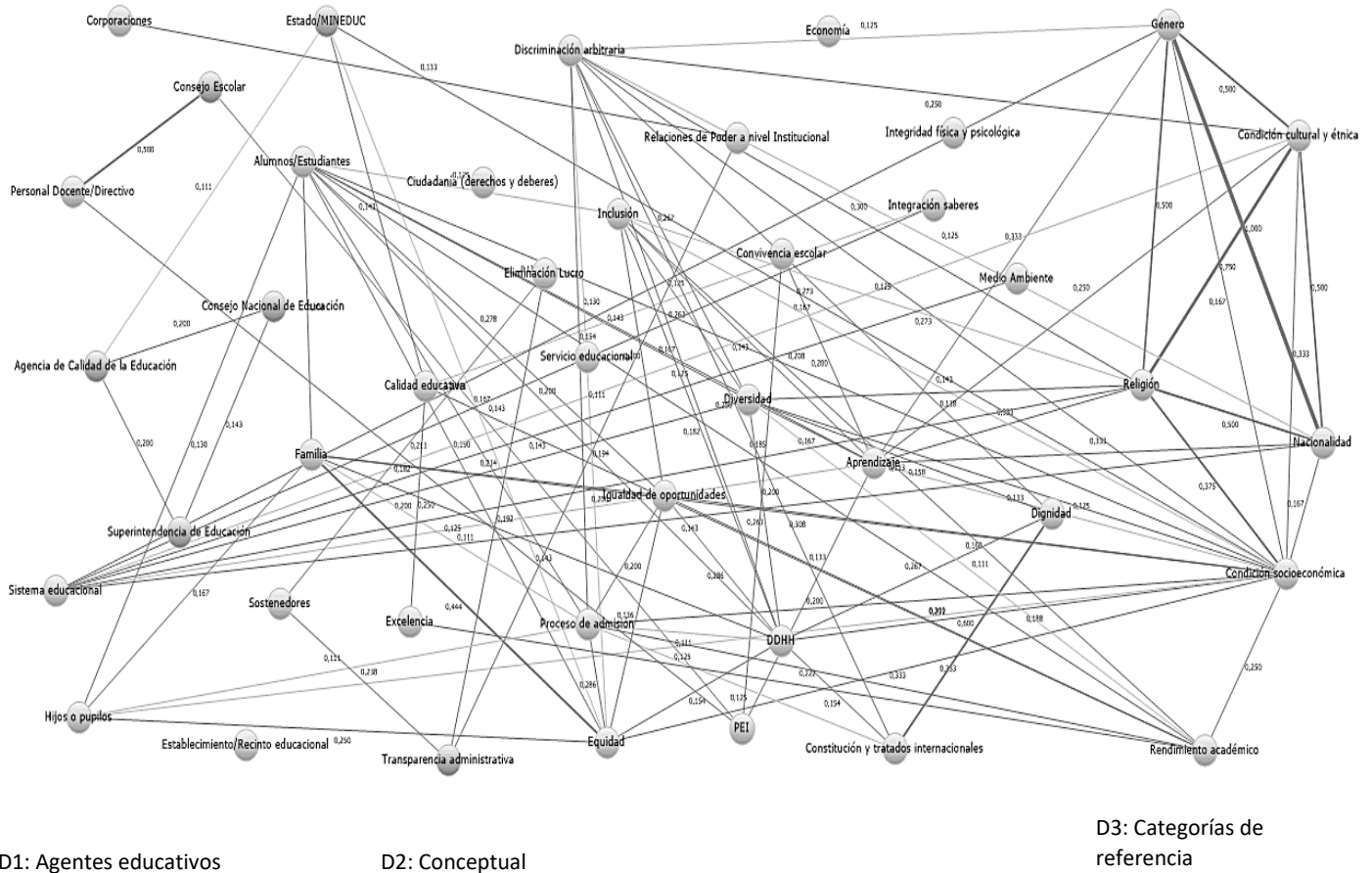
⁸ Recurso metodológico descrito en apartado 2.



Gráfica 2. Dendrograma global (con frecuencia de distribución) que muestra los principales conglomerados de códigos interdominios.

En términos de aportar a la visualización de los efectos de interacción entre los códigos pertenecientes a los diversos dominios, la siguiente red global (gráfica 3) muestra las principales relaciones de códigos (en base a co-ocurrencia) intra e interdominios presentes en el Documento de Ley. Cabe señalar los efectos de interacción interna más intensa (representados por líneas más gruesas) observados en el dominio 3 (categorías de referencia), desde la base de la interseccionalidad señalada anteriormente. Esto indica que en el documento de Ley de Inclusión Escolar, los códigos *género*, *condición cultural/étnica*, *nacionalidad*, *religión* y *condición socioeconómica*, son tratados de manera simultánea (co-ocurrencia) en los mismos apartados y con ello comparten un mismo campo argumentativo dentro de la redacción de la Ley.

A la vez, es posible observar los efectos de interacción interna en el dominio conceptual, lo que permite observar cuáles de estos códigos centralizan y mediatizan estos planos normativos y conceptuales, con referencia a las dinámicas relacionales escolares a los cuales están orientados. Por ejemplo, algunos de los códigos inscritos en dominio conceptual, con mayor relevancia en la red son: *transparencia administrativa*, *igualdad de oportunidad*, *relaciones de poder a nivel institucional*, *eliminación del lucro* y *discriminación arbitraria*. Estos códigos aportan significativamente a la coherencia argumentativa de los diversos apartados de la Ley de Inclusión Escolar, en términos de su mediación sistémica y concatenación con los demás códigos asignados.



Gráfica 3. Red de asociatividad global de códigos que muestra las interacciones intra e interdominios.

Resultados análisis del material complementario a la Ley de Inclusión Escolar

A continuación describimos los contenidos centrales de los documentos que el MINEDUC ha hecho circular y ha difundido en relación con la Ley de Inclusión Escolar.

1. Protección en la Escuela frente al Maltrato y Accidentes Escolares (Superintendencia de Educación)

Debido a su carácter sintético y de comunicación social, el díptico titulado “Protección en la Escuela frente al Maltrato y Accidentes Escolares” de la Superintendencia de Educación presenta solo tres carillas con información, las cuales contienen figuras alusivas a los puntos que son tocados en ellas, además de complementarse con los colores que han sido representativos de los documentos ministeriales (rojo y azul).

El documento presenta cinco puntos (además de la portada), en los cuales se especifican los aspectos importantes de cada uno. El primero, titulado “Resguardo de la integridad de los estudiantes”, tiene una función introductoria, ya que trata sobre la importancia de resguardar la integridad física y psicológica de los estudiantes, finalizando con la aclaración de que cada establecimiento debe tener protocolos de acción en casos de “accidentes escolares y situaciones de maltrato”, además de la recomendación de su uso en casos de abuso sexual. Mientras que el último punto (presente en la carilla ubicada al reverso) se titula “colaboremos en el cuidado de niños, niñas y adolescentes”, y resume los deberes que debe cumplir un establecimiento educacional en las situaciones expuestas, además de llamar a la familia a ser parte del proceso.

Los tres puntos centrales del documento se centran en “Accidentes Escolares”, “Maltrato físico y psicológico” y “Agresión sexual”. A pesar de centrarse en aspectos diferentes de

la convivencia de los y las estudiantes dentro de la comunidad escolar, los tres documentos están organizados bajo la misma lógica. Primero, se hace énfasis en que, a pesar de contar con protocolos que los eviten, tanto los accidentes como las agresiones o maltratos especificados pueden ocurrir en los establecimientos, de manera que se hace necesario contar con planes que permitan abordar estas situaciones. Luego, cada punto enumera los aspectos mínimos que debe tener el protocolo para cada caso, los cuales se centran en la protección de los derechos de los y las estudiantes y el deber de comunicar a las y los apoderados de la situación y de informar a las autoridades respectivas sobre lo acontecido.

La información presente en el documento está orientada directamente a los padres y apoderados, de manera que estén en conocimiento de los conductos regulares que los establecimientos están obligados a seguir para mantener la seguridad y dignidad de los y las estudiantes. Por esta razón, el díptico está organizado de forma informativa, motivo por el que, solamente, se presentan indicaciones y normas, pero no se profundiza sobre las causas o contextos que pueden llevar a tales situaciones.

2. Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas (Ministerio de Educación)

Con cuatro puntos titulados “Introducción”, “El enfoque inclusivo en educación”, “La inclusión en el marco de la Reforma Educacional” y “Criterios para la incorporación del enfoque inclusivo en el trabajo educativo”; el texto presenta los antecedentes de la inclusión en el contexto educativo y cómo estos se relacionan con la Reforma Educacional elaborada desde el gobierno. De esta manera, organizándose desde lo general a lo específico, el documento busca entregar, tanto a directivos como docentes, herramientas teóricas para la construcción de ambientes y proyectos inclusivos.

El documento trata sobre la Inclusión⁹ como una perspectiva social e ideológica, en la que se busca generar espacios en los que todos los sujetos se encuentren en igualdad de oportunidades. Por esta razón, la Inclusión es presentada como un planteamiento que ha sido discutido en otros países desde hace años, por lo tanto, la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar es planteada como un “hito”, que debe ser destacado y reconocido.

Finalmente, la postura desde la que el texto presenta la Inclusión busca cambiar el paradigma de lo “normal” y “anormal” para tener en consideración un nuevo sistema de referencia en el que se consideren las diferencias de los individuos como base para la organización del entorno educativo.

3. Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018 (Ministerio de Educación)

El documento está organizado en cinco puntos (además de presentación, introducción y anexos) que van desde las bases de la Política de Convivencia Escolar, hasta estrategias y orientaciones para la implementación de la misma. En este sentido, no solo se presenta la Política como un documento orientador, sino que también se busca dar a conocer los lineamientos que motivan su estructuración.

La Política Nacional de Convivencia Escolar es concebida como un documento que debe irse adaptando y modificando según los cambios sociales y culturales que vive el país, por esta razón, sus bases están ligadas a las leyes y organismos internacionales (como la ONU o la UNICEF) cuyos propósitos están estrictamente ligados a las prácticas inclusivas, especialmente en el contexto escolar. Cabe señalar que esta misma estructura argumentativa está presente en la Ley de Inclusión Escolar analizada precedentemente.

⁹ Al ser escrito con mayúsculas, la palabra “Inclusión” hace referencia al concepto, y no al acto.

A partir de lo anterior es que la Política de Convivencia Escolar se transforma en un documento en el que convergen lo legal y lo social para abordar temas de inclusión.

En este sentido la Política de Convivencia Escolar pasó de ser considerada una finalidad a un proceso. Este cambio de paradigma motivó el que se deje de pensar en la Convivencia Escolar como un “estado ideal” que propiciara un mejor ambiente para el aprendizaje, y, por lo tanto, la obtención de mejores resultados académicos. Para entender la Convivencia Escolar en este contexto, la Política plantea que es necesario considerar los aspectos pedagógicos, legales y culturales que circundan el proceso educativo. La actualización de la política se genera a partir del planteamiento de que la educación es un derecho, lo que implica que esta debe ser accesible para todos y todas quienes forman parte de la nación. Por esta razón, se hace necesaria la participación de toda la comunidad educativa, tanto de profesores, profesoras, como apoderados y estudiantes, ya que la formación y acompañamiento integral de los estudiantes se hace vital para el correcto desarrollo de las distintas potencialidades y necesidades.

Finalmente, el cambio de paradigma en torno a la Convivencia Escolar abandona la idea de que hay “niños problema” que requieren de ayuda especializada, sino que acepta, desde un comienzo, la existencia de distintas maneras de aprendizaje entre los estudiantes. Por esta razón, no se valoran las diferencias como problemas, sino que como rasgos constitutivos.

4. Resguardo de derechos en la Escuela: Orientaciones para la Aplicación de la Normativa Educacional (Superintendencia de Educación)

El documento, tal como su nombre lo indica, presenta orientaciones en distintas áreas para la aplicación de las normativas educacionales que buscan proteger los derechos que tienen los estudiantes como miembros de una comunidad educativa. Para esto, se abarcan lineamientos (distribuidos en seis puntos) que buscan abarcar todos los aspectos que se hacen presentes en el ejercicio pedagógico institucional, de manera que los y las estudiantes no sean arbitrariamente discriminados.

Debido a su carácter orientador, más que profundizar en aspectos teóricos o ideológicos, el documento se limita a agrupar aristas que son relevantes para el logro de un proceso educativo que sea inclusivo y equitativo para los y las estudiantes. De esta manera, en consonancia con la Ley de Inclusión Escolar, este documento se centra en aspectos como el Proceso de Admisión, donde profundiza que no se pueden exigir documentos relacionados con la situación socioeconómica de las familias de los y las estudiantes o de los estudios previos del/la estudiante. En segundo lugar, se destaca la importancia de que haya buenas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, ya que el desarrollo de habilidades y conocimientos es más favorable en espacios que sean estimulantes en términos académicos.

Directamente relacionado con lo anterior se encuentra la Convivencia Escolar, ya que en el manual también se presenta esta como una instancia clave para ejercitar el respeto de los derechos de los individuos, haciendo que la búsqueda de una buena y sana convivencia se transforme en un espacio en el que los y las estudiantes puedan conocerse mutuamente, desarrollando así el respeto y la tolerancia por las diferencias que cada uno/una pueda presentar. Lo anterior, además, es posible desarrollarlo de manera pertinente si se hace partícipe a toda la comunidad educativa. Así, mediante la creación de normas disciplinarias, se busca que los y las estudiantes mantengan el respeto por las diferencias psicológicas y físicas que cada uno pueda tener.

Finalmente, es importante recalcar que estamos ante un documento explicativo, que da a conocer aspectos procedimentales básicos relacionados a las aristas que, para la

Superintendencia de Educación, son clave para lograr un proceso y espacio educativo inclusivo.

5. Decreto 19 reglamenta Consejos Escolares (Ministerio de Educación)

Al tratarse de un documento legislativo que modifica un decreto, la mayor parte de la información hace alusión a cambios gramaticales o semánticos del documento modificado.

Primero, en consonancia con la Ley de Inclusión Escolar, se explica que los sostenedores de los establecimientos deberán estar en constante comunicación con la Agencia de la Calidad de la Educación, ya que esta se encargará de fiscalizar que las orientaciones entregadas para los establecimientos cumplan con los estándares de calidad establecidos. Y, en segundo lugar, el sostenedor del establecimiento deberá también entregar a la Superintendencia de Educación un informe con el estado financiero del establecimiento, debiendo este haber sido revisado por el Consejo Escolar, el cual podrá sugerir cambios o modificaciones según estime conveniente.

Por otra parte, también se destaca la relevancia que debe tener el Consejo Escolar en las decisiones que afectan al establecimiento. Por esta razón, el Consejo deberá reunirse al menos cuatro veces al año, en las cuales deberá ser informado de las situaciones tanto administrativas como educativas que acontecen en el establecimiento. Esto en consonancia, con la aparición significativa de este agente educativo en el análisis de frecuencia y asociatividad de códigos realizado al documento de Ley.

Debido a su carácter normativo, en el documento son escasos los planteamientos relacionados con la noción de inclusión. Sin embargo, sí es posible plantear que se trata de un documento en el que se busca presentar la importancia que tiene la transparencia y fiscalización por parte de los organismos gubernamentales hacia los establecimientos que subvenciona, de manera que no se den espacios en los que se pueda lucrar o generar conflictos de interés.

6. Decreto 515. Aprueba el reglamento que determina la metodología para la identificación de alumnos preferentes (Ministerio de Educación)

Debido a la importancia que tiene la subvención escolar, el documento se centra en presentar de forma concreta los conductos y fechas que serán seguidos a la hora de “determinar” qué estudiantes serán considerados preferentes. Por esta razón, el decreto no profundiza en aspectos de carácter teórico o explicativo, sino que hace pública las normas que serán seguidas para tal acción.

No obstante, a partir de lo presente en el documento es posible establecer que la subvención escolar es una parte de las distintas áreas sociales que se buscan solventar con las políticas públicas gubernamentales. Esto, porque se explicita que la información que determine qué estudiantes serán considerados preferentes vendrá desde el Ministerio de Desarrollo Social, por lo que puede ser considerado como parte de una política pública de mayor magnitud.

7. Decreto 152. Aprueba el reglamento del proceso de admisión (Ministerio de Educación)

Debido a las razones presentadas en los documentos anteriores, el Decreto 152 presenta el conducto regular que debe seguirse al momento de admitir estudiantes en los establecimientos educacionales que son dependientes del Estado. Por esta razón, el

documento se divide en cinco títulos que buscan cubrir el proceso completo de postulación a un establecimiento educacional: “Del proceso de admisión”, “Del procedimiento de postulación”, “Del procedimiento de admisión y mecanismos de asignación”, “Del procedimiento de regularización” y “De la fiscalización”.

Para el documento, la no discriminación de potenciales estudiantes es central, ya que todas las normas que son presentadas buscan que los antecedentes económicos o escolares no sean determinantes al momento de ser admitido por un colegio. Desde esta lógica, el Decreto obliga a los establecimientos a adaptar sus espacios educativos para recibir estudiantes repitentes, aunque los cupos estén completos, pasando a segundo plano las repercusiones que esto pueda tener en la calidad de enseñanza o el impacto cultural que genere al interior de los establecimientos (como se verá en los terrenos etnográficos presentados más adelante).

Finalmente, el Decreto mantiene la tendencia de los otros documentos, en los cuales se solicitaba a los colegios a orientar sus manuales y políticas teniendo en consideración las diferencias de los y las estudiantes, impidiendo la práctica de cualquier norma o decisión que implique algún tipo de discriminación.

8. Decálogo Ley de Inclusión (Ministerio de Educación)

Como bien indica su nombre, el Decálogo de la Ley de Inclusión Escolar presenta diez puntos que engloban los aspectos vitales para la elaboración de la nueva Ley. Dentro de los elementos destacados, se hacen presente el derecho a la no expulsión, la obligatoriedad de brindar espacios de inclusión educativa y la imposibilidad de lucrar con los establecimientos subvencionados por el Estado, entre otras.

Debido a su carácter explicativo, el documento no profundiza mayormente en cada punto, sino que presenta sus características para el entendimiento generalizado y rápido. Sin embargo, el contenido presente en él mantiene la tendencia de los otros documentos, partiendo de la premisa de que la educación es un derecho universal, la Inclusión será entendida como una consecuencia de aquello. Desde esta base, se deja de lado la carga social que tienen quienes son “incluidos”, en vez de entenderlo como el proceso en el que se produce una interacción real (y que debe ser acompañada y guiada) entre individuos que históricamente se han visto (y han interactuado) desde posiciones y roles sociales jerarquizados.

Análisis documentos de las tres instituciones educativas participantes

El análisis de los documentos son referidos precisamente a los contenidos que estos plantean y orientan, dada la diferencia entre los diferentes establecimientos, en términos de cantidad y carácter de los documentos analizados se estimó pertinente establecer un análisis de los sentidos declarados y la impronta diferenciadora de cada uno de ellos. Por tal motivo y dado el contexto se optó por hacer una análisis global que permitiera ver elementos de dialogo o consideración de articulación con la ley a partir de la referencia y sentido de los documentos de uso de los establecimientos.

En tal sentido y en relación con los hallazgos del análisis de la ley, se puede reiterar que en términos declarativos los casos estudiados desde su documentación interna establecen y operan con categorías conceptuales concurrentes que se articulan con los aspectos señalados en la ley en tanto categorías de uso y sentido. Concretamente y de acuerdo con el análisis de la página 20, se puede apreciar que los documentos si bien refieren tanto a los agentes educativos más próximos a los establecimientos (familia, sostenedores, estudiantes, corporaciones, Mineduc, etc.) los elementos conceptuales

(igualdad de oportunidades, proceso de admisión, no discriminación, inclusión, convivencia, ciudadanía, aprendizaje) de base de la ley y sus categorías de referencia (rendimiento académico, condición cultural y ética, condición socioeconómica, género).

Los documentos manifiestan el uso de la terminología y el concentrado categorial similar a la ley, es decir se articulan con ella, a lo menos en lo declarativo, pero sus sentidos en más bien normativo y restrictivo en términos de deberes y derechos, más que el establecimiento de dinámicas que den curso y ubicación a la inclusión como proceso constituyente de los procesos educativos de los tres tipos de establecimientos.

Las similitudes de los documentos refieren a una condición de operación del servicio educativo, se estructuran desde lógicas descendentes o jerarquizadas desde la administración, no como proceso de discusión y agenciamiento de la comunidad de base o de referencia de atención. Esta situación se puede entender de suyo como una característica de la comprensión de la inclusión como condición de operación exigida desde la ley, más que un eje de desarrollo del proyecto educativo.

En términos de las diferencias, se establecen en función de los horizontes de producción y resultado del proceso educativo en cada establecimiento. En cada caso se refieren a aspectos diferentes:

Caso 1. Se orienta básicamente a las condiciones de ingreso y a la permanencia dentro del establecimiento, su condición de actuación de acuerdo con los considerandos de derechos y deberes y por consecuencia de permanencia, dando énfasis los procedimientos de sanción y consecuencias respectivas. La normalización en la dinámica de la convivencia es clara y orientada.

Caso 2. El rendimiento escolar como indicador fundamental del establecimiento permite adentrarse en diferentes alternativas que favorezcan su consecución desde las condiciones y características de los estudiantes, este aspecto puede aparecer como adecuado en un principio, pero puede ser una dificultad desde una opción conceptual restringida de la diversidad e inclusión.

Caso 3. Los aspectos que se mencionan pasan por una condición confesional que el mismo establecimiento se da y particulariza como horizonte. Este aspecto resulta importante pues demanda una particularidad que los casos anteriores no mencionan más allá de lo estrictamente solicitado desde la ley.

En consideración de lo anterior y de plano en lo referido a las conclusiones podemos enfatizar y aclarar que la implementación de la ley obedece a una adecuación administrativa y financiera que regula las condiciones de acceso y permanencia dentro de los establecimientos estudiados y que se comprenden desde lo expresado por los sentidos y orientaciones de los documentos, es decir no desarrollan cada uno de ellos otros elementos que pudieran interpretarse como un fenómeno de mayor profundidad de un alcance distinto. Más bien, ellos explicitan, dado sus contenidos, la limitación o reducción de la comprensión de la inclusión como una condición de operación del servicio educativo, más que un principio o agente dinamizador y catalizador de los procesos educativos

ANÁLISIS GENERALES: DOCUMENTOS Y ETNOGRAFÍAS

En esta sección nos interesa mostrar los análisis integrados derivados del trabajo etnográfico, de las entrevistas generadas en el terreno y de los análisis de documentación institucional. En general, estos análisis están orientados a focalizar

aquellas dimensiones que parecen más significativas para explicar efectos de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar y junto con esto relevar algunas ideas de cómo el Ministerio de Educación es percibido por la comunidad escolar. En este sentido nuestro aporte tiene que ver con promover una narrativa de continuidad procesual de la Ley de Inclusión Escolar que apunte a la producción de escenarios facilitadores de contextos culturales más aptos para la implementación de la ley y que avance en la generación de prácticas más democráticas al interior de los establecimientos. Nuestro foco está puesto en aportar a cómo podemos anticipar procesos no deseados en la implementación de la Ley en aquellos establecimientos que todavía no entran en el proceso.

En este sentido nos parece relevante clarificar algunos de los conceptos y proveer de algunos ejemplos para comprender de mejor manera los puntos que detallaremos a continuación. Para esta investigación es clave mostrar cómo se producen, reproducen y circulan formas de conocer, naturalizadas, acerca de quién es el estudiante ideal o problemático, o qué comunidad o tipos de familias son más privilegiadas que otras cuando se piensa en el éxito escolar. Por ejemplo, el sostener (sin evidencia o con datos vagos) el que “los estudiantes provenientes de contextos vulnerables son menos exitosos en la escuela,” sería una forma evidente, para la perspectiva teórica y metodológica desde la que se posiciona esta investigación, para sostener varios supuestos. Primero, este es un discurso (vulnerabilidad asociada a éxito escolar) que se produce a través del sentido común (los enunciadores escuchan y repiten esta asociación generalizada sin cuestionar esta relación); sin embargo, la anuncian de tal manera que se instala como una verdad. Segundo, esta forma de producir ideas acerca de la articulación entre vulnerabilidad y éxito escolar, sostiene otras “supuestas verdades,” como las que se deducen del planteamiento anterior, y que indicarían que si un estudiante no es vulnerable, será exitoso en la escuela. Así se produce, reproduce y circula una forma de diferenciar y jerarquizar a los y las estudiantes que tiene efectos importantes en cómo se organizan las habilidades y atributos de los y las estudiantes en función del éxito escolar.

Algunos otros ejemplos de cómo se producen (anuncian, declaran), reproducen (se repite el mismo enunciado, sin reparar en lo que se está declarando) y circulan (a través de distintos mecanismos, como conversaciones informales, reuniones, documentos institucionales, políticas, etc.) serían: enseñar el “lenguaje correcto” al niño vulnerable; apoyar al/la estudiante homosexual con su carga emocional por ser distinto, así como al inmigrante, al vulnerable y a la mujer mediante prácticas institucionales de compensación; creación de oficinas y prácticas institucionales específicas que apoyen a los y las estudiantes que son pensados como marginales; enseñar las costumbres y aspectos característicos (o típicos) de los pueblos originarios y rasgos culturales de otras naciones y religiones; unidades específicas en el curriculum donde se estudia a el/la Otr@ y sus aportes en la construcción cultural actual; apreciación de la diversidad de género y sexual como ejemplo de integración comunitaria; realización de festivales interculturales; celebraciones de lo típico; exaltación y valoración de lo que es “propio” a cada categoría, enseñar el sentido de lo nacional para conformar identidad grupal y sentido de pertenencia, entre otros.

Es a través de estas actividades de la vida cotidiana de las escuelas (posibles de registrar a través de la etnografía) es que se solidifican conocimientos (ideas) esencialistas y naturalizadas acerca de quiénes son las identidades valoradas de los y las estudiantes y aquellas que son pensadas como deficitarias, marginales o en condición de reparación. Esto tiene una relevancia particular cuando el objetivo es entender los efectos que tiene la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, especialmente porque lo que se busca es transformar las culturas escolares en relación con la inclusión, diversidad y diferencia. Junto con esto nos parece relevante indicar que el valor de las etnografías

para investigar cómo la implementación de la Ley ocurre en establecimientos escolares radica en que otorga explicaciones de cómo suceden estas implementaciones en los espacios escolares en un contexto de política que se expande a todo el sistema escolar. Por lo tanto, el conocimiento derivado del trabajo etnográfico tiene un valor significativo porque da cuenta de particularidades de cómo se pueden optimizar procesos institucionales para otros establecimientos que entran en la dinámica de implementación de la Ley.

Considerando los recursos provistos por el análisis de documentos y de las etnografías, podemos listar seis puntos en los que describimos elementos relevantes a considerar para las recomendaciones y apoyo a las futuras implementaciones de la Ley:

1. Neutralidad de los documentos y de los terrenos cuando se hablan temas de diversidad e inclusión. Como una característica transversal se reconoce la neutralidad para hablar sobre temas de inclusión, diferencia y diversidad. Por ejemplo, esto implica que en los documentos oficiales, como la Ley misma, la referencia a temas que tienen que ver con categorías definitorias para temas de inclusión en la escuela, tales como raza, género, sexualidad, etc. Junto con esto, en los análisis de documentos específicos de los establecimientos participantes, más bien se hace referencia a valores universales más que referencias explícitas a cómo se entienden temas de poder vinculados a la inclusión de estudiantes. Solo cuando se llega al Manual de Convivencia existe una referencia explícita a las categorías (no todas, solo las más evidentes) y con una lógica de sanción, penalización y regularización. Luego, en los terrenos, dependiendo de la tradición que tengan los establecimientos con temas de “diferencia” es la forma en que se expresan y aproximan a trabajos de inclusión. Por ejemplo, en el evento, titulado LA LEY (ver anexo 13, Los Alerces) se puede entender cómo esta neutralidad se expresa en el terreno mismo. El apego a la legalidad, al protocolo, la incorporación de abogados para la elaboración de los manuales, la delimitación de los tipos de problemas que serán abordados, nos da a entender que la neutralización de los procesos y las acciones es una estrategia para poder enfrentar la sobre carga que implica el abordar temas de inclusión en el espacio escolar. Esto tiene consecuencias importantes en tanto restringe la posibilidad de problematizar las acciones institucionales por parte del colegio. Al quedar la regulación bajo el concepto de protocolización o de la visión de nuevos profesionales (como abogados) entrando al campo de la regulación de acciones discriminatorias, la sanción se transforma en la manera de hacerse cargo de estos temas, desvinculando procesos pedagógicos de lo que tiene que ver con manejo de los y las estudiantes.
2. Sostenimiento de divisiones entre categorías. La segmentación con que, tanto los documentos institucionales como los registros generados en los terrenos, indican que las formas en que tanto diseñadores de políticas como agentes institucionales manejan ideas sobre “la diferencia” que deben revisarse. Por un lado, las políticas insisten en la lógica de producir políticas parceladas para distintos grupos, como por ejemplo para compensar temas de discapacidad, para las comunidades vulnerables, para grupos étnicos específicos, etc. Por otro lado, el terreno etnográfico da cuenta de cómo los agentes escolares están produciendo nuevas categorías de estudiantes que entran a la escuela, con características bien definidas y acotadas. En la medida que esta forma de producir “grupos de estudiantes o comunidades diferentes” no sea revisado, se seguirá intencionando la política de reparación para grupos pensados como distintos o deficitarios, pero no de inclusión en su máxima expresión. Esto conlleva a que, discursivamente, los establecimientos siguen produciendo una forma de conocer las diferencias, institucionalmente, que segmenta por marcador de

diferencia sin poner atención a la complejidad mayor que existe cuando se trabaja la diferencia de manera interseccional (ver evento titulado “Inclusión, antes de la Ley de Inclusión”, anexo 13, Los Alerces).

3. Idea de inclusión como un proceso de asimilación de las diferencias no deseadas. Tanto la ley misma como los registros producidos en los terrenos muestran una orientación a asimilar las diferencias que han sido construidas como indeseadas dentro del espacio escolar. En otras palabras, está instalada una expectativa más o menos implícita de que es posible y deseable que cualquier tipo de estudiante, independiente de su punto de partida, pueda llegar a convertirse en el perfil del estudiante normal o esperado en cada establecimiento. Por lo tanto, en la medida que los y las estudiantes que exhiben diferencias, que son críticas para el establecimiento se asimilen o se parezcan más a los y las estudiantes que son pensados como normales, su inserción al espacio escolar y logros académicos, serán menos problemáticos (ver anexo 12, CPL).
4. Idea de diagnóstico como algo fundamental para el trabajo con la diferencia. Junto con conectar la idea del diagnóstico con la obtención de más recursos (lo que es sumamente complejo en sí mismo), esta práctica institucional hace que se establezca una lógica de individualización y visibilidad de la diferencia, que se ha inclinado a medicalizar prácticas culturales, sociales y biológicas. En otras palabras, se está aludiendo a temas de comportamiento (interrumpir en la sala, no quedarse quieto en la silla) como “síntomas” o características de los y las estudiantes que pueden derivar en un diagnóstico de orden psicológico (con la consecuencia de una eventual medicación). Ver eventos titulados “Diagnóstico I” y “Diagnóstico II” (anexo 13, Los Alerces).
5. Idea de inclusión como un asunto que concierne al sujeto individual. Tanto en los documentos como en los terrenos se hace notar que el tema de la inclusión dice relación con un problema que exhiben algunos y algunas estudiantes. Esto resta fuerza a lo que la ley podría proponer en tanto, es toda la comunidad la que debiera estar puesta en cuestión para avanzar en temas de inclusión. Contrariamente a la forma en que históricamente las leyes sobre diversidad han funcionado, el foco debiera expandirse a un diseño de políticas que apunten no solo a reparar la experiencia dolorosa de los que portan diferencias “evidentes” (p. e. niño muy femenino) sino que refocalizar el problema de lo diferente en relación con la idea de normalidad que está a la base de esta distinción. Lo anterior requiere que la comunidad escolar en su totalidad se pregunte por las formas institucionales que practican para aproximarse a temas de diversidad con el fin de dejar de pensar en la diferencia como un problema a resolver. Ver evento titulado “no discriminación arbitraria” (anexo 13, Los Alerces).
6. Oportunidades y límites para explicitar cuestiones relacionadas con las diferencias y los procesos de discriminación. Uno de los aspectos positivos de la implementación de la Ley es que los actores educativos, particularmente los adultos, han sido de alguna manera, forzados a nombrar temas relacionados con diferencia, particularmente aquellos temas que parecen más complejos, como por ejemplo, la homosexualidad. Junto con esto, se advierte la falta de preparación para abordar estos temas (género, sexualidad, clase social, capacidad, etc.) y las consecuencias invisibilizadas que estos conocimientos tienen para las tomas de decisiones pedagógicas y disciplinares que deben tomar los y las profesoras, como así mismo las autoridades de los establecimientos. Esta dificultad la entendemos como una amenaza importante para el

trabajo de inclusión, ya que, como un primer paso para poder trabajar en temas de diversidad es importante que los agentes escolares sepan nombrar correctamente situaciones de discriminación y que junto con esto puedan describir las formas en que se dan estas situaciones y argumentar formas de resolución. La delimitación de los problemas relacionados con prácticas discriminatorias es crítica para poder enfocar los sistemas de reparación y sanción en el caso que sea necesario. Ver particularmente los eventos producidos en establecimiento CLP (ver anexo 12).

Como resumen de algunos puntos relevantes relacionados con los efectos de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar planteados en nuestras hipótesis, planteamos lo siguiente:

En relación con las *prácticas de diferenciación*, entendidas como las formas institucionales que diferencian identidades y grupos de estudiantes a propósito de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar:

1. El diagnóstico como una práctica institucionalizada lo que hace que existan más diferencias posibles de nombrar y que entren en el circuito de derivación a profesionales especializados.
2. Asociación de conducta, emocionalidad, comportamiento a síntomas conducentes a psicopatologización de los y las estudiantes. Se agudiza la búsqueda de comportamientos, emociones y actitudes que antes estaban pensadas como formas de ser de los y las estudiantes, como “síntomas” para sugerir problemas de aprendizaje.
3. El clasismo institucional queda en evidencia en dos aspectos. Primero, los y las estudiantes que ingresan al establecimiento son nombrados como “flaites,” lo que se traduce en que exista un nuevo problema que tiene que ver con la seguridad al interior de los establecimientos. Segundo, los establecimientos han instalado el concepto de establecimiento “particular subvencionado gratuito,” para evitar ser considerados “municipales” lo que conlleva un estigma de clase social.
4. A propósito de la instalación del diagnóstico, como una práctica relevante y necesaria, se ha pasado de un discurso de educar a los y las estudiantes al de manejarlos a propósito de los problemas detectados.
5. Emergen nuevas categorías para nombrar a los y las estudiantes, como por ejemplo, el estudiante no comprometido, lo que se relaciona con el hecho de haber entrado recién al establecimiento y no ser parte de la comunidad.

En relación con las prácticas de homogeneización, entendidas como las prácticas institucionales que intentan unificar ideas acerca de quiénes son los y las estudiantes nuevas:

1. Se refuerzan prácticas de homogeneización, por ejemplo con el uso de uniformes. Esto se explica con la idea de que el uso de uniformes evita advertir las diferencias entre estudiantes.
2. A través de estos procesos de uniformizar se cuida la identidad institucional que debe resguardarse a propósito del ingreso de nuevos estudiantes.
3. Con estas prácticas de homogeneización se intenta que los y las estudiantes se asimilen al ideal institucional. Mientras no parezcas “mapuche” está todo bien o el pensar que el estudiante pobre o vulnerable (que se piensa siempre como problemático) puede parecer un “vulnerable bueno,” que exhibe los valores institucionales.

En relación con las prácticas de normalización, entendida como aquellas prácticas en las que se tiende a otorgar características específicas a grupos de estudiantes de manera naturalizada:

1. Normalización de las diferencias (los niños con Síndrome de Down son mejores que las niñas disruptivas).
2. Identidad institucional como unitaria. En otras palabras, existe un solo tipo de estudiante ideal que persigue el establecimiento.
3. La no discriminación tiene que ver con “mostrar al otro.” Esto queda reflejado en las actividades de difusión que usan los establecimientos en donde el propósito es mostrar al estudiante que exhibe alguna diferencia evidente (generalmente discapacidad) y esto transforma a la institución en inclusiva per se.

En relación con los usos del sentido común, entendido como las formas en las que se habla, se piensa y se ejecutan acciones institucionales con conocimientos que vienen de la cultura popular (como se aprendió en la casa, como se aprende desde los medios de prensa, etc.):

1. El miedo y la amenaza como emociones relevantes para instalar procesos que faciliten la implementación de la ley en relación con los “nuevos” estudiantes que entran a los establecimientos.
2. Se instala la idea de que “antes” de que ingresaran los estudiantes nuevos, todos los estudiantes que componían la comunidad escolar eran homogéneos. Solo ahora existen estudiantes más lentos, con dificultades académicas importantes.
3. Las diferencias que vienen dadas por naturaleza son aceptadas, las que son por opción son rechazadas (niños con Síndrome de Down versus el que no se esfuerza).

En lo que sigue del documento, entregamos nuestras recomendaciones para la implementación de la Ley de Inclusión Escolar. Para plantear estas recomendaciones las hemos dividido en distintas dimensiones. A su vez, para poder seguir desde donde viene la recomendación hemos propuesto un pequeño tema introductorio con el fin de vincular la propuesta de recomendación con aquello que está planteado tanto en los análisis de documentos como en las etnografías.

RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR

Recomendaciones para la implementación de la Ley de Inclusión Escolar

1. Tema: la implementación de la ley se ha visto como una imposición para el trabajo tanto pedagógico como disciplinar. Todos los establecimientos participantes en esta investigación tienen un pasado sobre inclusión que traen a colación. No parten de un vacío.

Recomendación: instalar la idea de proceso de la ley, con esto se asegura que los establecimientos entiendan que los cambios, tanto estructurales como culturales, tendrán un tiempo para institucionalizarse más allá de la prescripción de sanciones y conductas inadecuadas, a la que han estado abocados.

2. Tema: uso del sentido común para resolver temas de inclusión.

Recomendación: hacer intervenciones con profesores y profesoras en ejercicio con el fin de que tengan más perspectivas para trabajar temas de inclusión. El propósito es que los

y las profesoras en ejercicio puedan entender más allá de lo conductual y de las necesidades educativas especiales, para que se trabajen las implicancias de los temas de género, raza, sexualidad, edad, nacionalidad, clase y habilidad cuando hablamos de inclusión.

3. Tema: Manual de Convivencia siempre está incompleto, sobre valoración de protocolos y procedimientos, cada nueva situación debe ser negociada con la Superintendencia de Educación.

Recomendación: documentos más generales, optimizar los procesos de protocolos con definiciones más genéricas y específicas. Establecer un marco mínimo de operación. Se recomienda mirar el estudio de discriminación de la Superintendencia y ver nuevas nomenclaturas para las denuncias por discriminación.

4. Tema: sobre valoración del diagnóstico como un recurso para obtener beneficios económicos. En otras palabras, las escuelas que adhieren a la gratuidad, y dado el desmedro financiero que esto produce, entienden que estudiantes con diagnósticos proveen de recursos económicos.

Recomendación: desarticular recursos económicos de diagnósticos de los y las estudiantes.

5. Tema: incorporación de más profesionales producto de la necesidad de “atender” a los “nuevos estudiantes;” división de estudiantes y tipos de atenciones que necesitan los estudiantes (“estos son míos, estos son tuyos”).

Recomendación: proveer de formación pedagógica a los y las profesionales (terapeutas ocupacionales, psicólogos, abogados) que están entrando a los espacios escolares.

6. Tema: Difusión de la ley ha causado muchas confusiones a propósito de la idea de mixtura.

Recomendación: trabajar contenidos de difusión con equipos de investigación especializados en estos temas. Generar estrategia comunicativa que dé cuenta de procesos para toda la comunidad. Generar un espacio de preguntas de la comunidad y con esto hacer campaña organizativa.

7. Tema: uno de los grandes temas que ha levantado la implementación de la ley ha sido el evidente clasismo en todas las esferas de actores escolares.

Recomendación: condiciones editoriales de la difusión de la ley. Evitar exhibir a estudiantes con diferencias notorias como figuras representativas de la inclusión en la escuela.

8. Tema: en relación con los diagnósticos permanentes.

Recomendación: clarificar el tipo de soporte que recibirán los establecimientos a propósito de estudiantes que ingresen con diagnósticos realizados en otros espacios que no sean la escuela.

Recomendaciones a nivel discursivo de la política

1. Tema: focalización de los textos legales y de difusión solo en las categorías que definen, desde el sentido común, lo que estamos entendiendo por diferencia.

Recomendación: integrar en el texto de la política la estigmatización de la normalidad al mismo nivel que se estigmatiza lo diferente y lógicas interseccionales para entender la diferencia.

2. Tema: segmentación y diferenciación de categorías evidentes para la exclusión.
Recomendación: complejizar la idea de segmentación con el uso de la línea de interseccionalidad para lograr que las categorías no sigan sosteniéndose en segmentos particulares.

3. Tema: Manual de Convivencia como el documento de bajada de la ley en el establecimiento se convierte, discursivamente, en un regulador de convivencia que evita el conflicto y promueve los buenos tratos para el trabajo de la diferencia.

Recomendación: integrar el conflicto como un tema importante de trabajo colectivo e individual y evitar el tema de la “capacidad individual” para poder tener instituciones más llevaderas desde el punto de vista de la convivencia. Poner los problemas en las relaciones de poder, en el poder asimétrico, etc.

Recomendaciones a nivel estructura institucional

1. Tema: Falta de formación en temas de diferencia y normalidad que escapen de la idea de la tolerancia o celebración de la diversidad.

Recomendación: formación específica a profesionales de la Agencia de la Calidad, Superintendencia de Educación, supervisores del Ministerio de Educación, etc.

2. Tema: Desarticulación de programas ministeriales lo que produce descoordinación al interior de los distintos estamentos escolares.

Recomendación: articular programas de ciudadanía, inclusión, género, convivencia en torno al Proyecto de Mejoramiento Educacional.

Recomendaciones a nivel escuela

1. Tema: Instalación de la diferencia como un problema o como algo a celebrar.

Recomendación: evitar usar a estudiantes con alguna diferencia evidente en los procesos de difusión para justificar su adhesión del establecimiento a la Ley de Inclusión Escolar.

2. Tema: falta de preparación en formación inicial para nombrar formas de producir problemas de discriminación, nombrar la diferencia y la normalidad como en el mismo estatus.

Recomendación: diseñar política de formación de profesores y profesoras en ejercicio en estas temáticas en sus establecimientos con certificación CPEIP. Los programas de formación van a las escuelas. Es muy importante considerar los espacios escolares como unidades que trabajan en conjunto estas temáticas. El éxito es mayor cuando se trabaja con toda la comunidad educativa en su propio espacio.

3. Tema: posición de los adultos dentro del espacio escolar.

Recomendación: estigmatizar la posición de los adultos (verdad, certeza, definiciones de castigos, juicios) al mismo nivel que se hace con los y las niñas y adolescentes.

4. Tema: diferencia entre temas de “manejo” del estudiante con idea de “educar” al estudiante.

Recomendación: articular UTP con PIE para generar formas de trabajar con todos y todas las estudiantes del curso no solo con “los diferentes.”

5. Tema: El Manual de Convivencia se ha transformado en un documento de sanción y regulación.

Recomendación: Desarticular convivencia e inclusión de conducta y vincularlo con aprendizaje.

Recomendaciones a nivel de programas de formación de profesores y profesoras

1. Tema: Existe una tendencia en cómo los programas de formación de profesores y profesoras trabajan el tema de inclusión, generalmente referido a discapacidad y valoración de las diferencias. Esto sostiene una lógica que reproduce la diferencia como un problema y alojado en los cuerpos y comunidades que portan la diferencia.

Recomendación: implementar política de trabajo curricular más crítico del trabajo de la inclusión en la formación de profesores y profesoras con perspectivas más contemporáneas para estos desarrollos curriculares y principalmente vinculados con las didácticas. Desarrollar catastro institucional para entender la magnitud de la idea de diagnóstico y su aplicación en los programas de formación de profesores y profesoras.

2. Tema: Los profesionales que están siendo reclutados a propósito de la implementación de la ley deben estar formados tanto en áreas pedagógicas, didácticas y de temas relacionados con inclusión (género, sexualidad, "raza," nacionalidad, etnia, edad, clase, habilidad, etc.)

Recomendación: La formación de los llamados "otros profesionales" (psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionales) en los espacios escolares debe ser revisada para que contengan temas tanto pedagógicos como de lecturas actualizadas sobre inclusión (distanciadas de la idea de diagnóstico y tolerancia de la diversidad).

Referencias

- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life.* Durham & London: Duke University Press.
- Arnold, M. (1997). Introducción a las epistemologías sistémico/constructivista. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. *Cinta de Moebio* n°2. Chile. Disponible en www.moebio.uchile.cl
- Bacchi, C. (2014). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Australia: Pearson.
- Bacchi, C. (1999). *Women, Policy, and Politics. The construction of policy problems.* London: Sage.
- Boesten, J. (2010). *Intersecting Inequalities: Women and Social Policy in Peru.* Penn State University Press.
- Bourke, P. E. (2008). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *The International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 183-193.
- Brah, Avtar (1996) *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*, London: Routledge.
- Brah, Avtar & Phoenix, Ann (2004) 'Ain't I A Woman: Revisiting Intersectionality', *Journal of International Women's Studies*, 5(3): 75-86.
- Brandzel, A. (2016). *Against Citizenship. The Violence of the Normative.* Chicago: University of Illinois Press.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Das, V., & Poole, D. (Eds.) (2004). *Anthropology in the Margins of the State.* Santa Fe: School of American Research Press.
- Fassin, D. (et.al) (2013), *Juger, réprimer, accompagner. Essai sur la morale de l'état.* Paris, Editions du Seuil.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Graham, M. (2002). "Emotional Bureaucracies: Emotions, Civil Servants, and Immigrants in the Swedish Welfare State." *Ethos* 30, no. 3: 199-226.
- Granada, M.; Pomes, M.P.; Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Sociocult.* [online].
- Grossberg, L. (1996). *Identity and Cultural Studies.* In Stuart Hall & Paul duGay (Eds.) *Questions of Cultural Identity.* London: Sage Publications.
- Gupta, A. (2012). *Red Tape: Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India.* Durham, N.C.: Duke University Press.
- Hancock, A. M. (2007). "When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm", *Perspectives on Politics*, 5: 63-79.
- Herzfeld, M. (1992). *The Social Production of Indifference: Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy.* Chicago: University of Chicago Press.

- Hoag, C. (2010). "The Magic of the Populace: An Ethnography of Illegibility in the South African Immigration Bureaucracy." *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review* 33, no. 1: 6-25.
- Infante, M. (2007). *Inclusión Educativa en el Cono Sur: Chile*. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina.
- Infante, M. y Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24 (4), 437 -445
- INJUV (2013) Experiencias y percepciones en torno a la discriminación. Jóvenes entre 15 y 29 años. Enero. [online]
- Jäger, S. (2001). "Discourse and knowledge: theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis," in R. Wodak y M. Meyer (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, pp. 32-62.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. & Meyer, M. (Comps.) *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp.61 – 99). Barcelona: Gedisa.
- Jäger, S. (2008). Entre las culturas: caminos fronterizos en el análisis de discurso. En *Discurso y Sociedad*. Vol.2 (3), 2008, 503 – 532. Recuperado el 24 de junio, 2009 desde www.dissoc.org.
- Leatherman, J. & Niemeyer, J. (2005). Teacher's attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-3.
- Lewis, Gail (2006). 'Imaginary of Europe: Technologies of Gender, Economies of Power' *European Journal of Women's Studies*, 13(2): 87-102
- Lombardo, E. & Verloo, M. (2010). La interseccionalidad del género con otras desigualdades en la política de la Unión Europea, *Revista Española de Ciencia Política*, 23: 11-30.
- Maida, A., S. Shapiro (1982). Intentional concepts in propositional semantic networks. *Cognitive Science* 6, p. 291-330.
- Mc Call, L. (2005) The Complexity of Intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society*, vol. 30(3), p. 1771-1800.
- Marcus, A. (2008). "Interrogating the Neo-Pluralist Orthodoxy in American Anthropology." *Dialectical Anthropology* 32, no. 1/2: 59-86.
- Marx Ferree, M. (2009). Inequality, Intersectionality and the Politics of Discourse: Framing Feminist Alliances, en Lombardo, E., Meier, P., Verloo, M., *The Discursive Politics of Gender Equality. Stretching, Bending and Policy-making*. London: Routledge.
- Matus, C. (2015). The uses of affect in education: Chilean government policies, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, DOI: 10.1080/01596306.2015.1087678
- Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico, *Estudios Pedagógicos*, vol.41, no. Especial, p.135-146.

- Matus, C. & Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (3), 294 -30
- Matus, C. y McCarthy, C. (2003). The triumph of multiplicity and the carnival of difference: Curriculum dilemmas in the age of postcolonialism and globalization. In *Handbook of Curriculum Research*. New Jersey.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015) "La normalidad y la diferencia en nuestras escuelas a propósito de la Ley de Inclusión Escolar". *Revista Docencia*. N°56 Agosto de 2015 Año XX.
- Ministerio de Educación (2012). Superintendencia de Educación. Recuperado Julio 2012 desde <http://denuncias.supereduc.cl/>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD (2014), "*Educación y competencias para un crecimiento inclusivo en América Latina*", in OECD, *Perspectivas económicas de América Latina 2015: Educación, competencias e innovación para el desarrollo*, OECD Publishing, Paris.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), (2008). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Recuperado Julio, 2009, from <http://www.oecd.org/dataoecd/38/18/38446790.pdf>
- Puar, J. (2007). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Durham: Duke University Press.
- Pugach, M. C. (2001). The stories we chose to tell: Fulfilling the promise of qualitative research for special education. *Exceptional Children*, 67(4), 439-453.
- Rasmussen, M.L (2006). *Becoming Subjects: Sexualities and Secondary Schooling*. New York: Routledge.
- Revuelta, B. (2007). La implementación de políticas públicas. *Díkaion*, 16, 135-156.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rojas, C. (2015). Re econfiguration de l'État social dans le Chili néolibéral. Une ethnographie des pratiques d'aide » Tesis para la obtención del grado de doctor en sociología, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París.
- Superintendencia de Educación (2015). La discriminación escolar bajo la lupa: Hacia escuelas más inclusivas.http://www.supereduc.cl/images/PPT-Reporte_sobre_Discriminación_Escolar_SUperintendencia_de_Educación.pdf
- Terpstra, J. i Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411. USA
- UNESCO (2016) *World Social Sciences Report. Challenginf Inequalitiers: Pathways to a Just World*. UNESCO, Publishing, Paris.
- UNESCO (2005). *La Discriminación y el Pluralismo Cultural en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Recuperado el 11 de Enero del 2012 del Sitio web de la UNESCO, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf>

- Wade, P., F. Urrea Giraldo, and M. Viveros Vigoya eds. (2008), *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*, Bogotá: Universidad nacional de Colombia.
- Weems, L. (2006). Unsettling Politics, Locating Ethics. Representation of Reciprocity in Postpositivist Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 12: 5, pp. 994-1011.
- Weldon, L. (2008). Intersectionality, en Goertz, G., Mazur, A. (eds.), *Politics, gender and concepts; theory and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2008). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. New Jersey: Pearson.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves. Exclusions and students' subjectivities*. Netherlands: Springer
- Youdell, D. (2010). *School Trouble. Identity, Power, and Politics in Education*. New York: Routledge.