

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 100

6 de julio 2020

ISSN 1068-2341

Normocentrismo, Diversidad y Alteridades: Deconstruyendo las Políticas Educativas Inclusivas en Chile¹

Hugo Parra Muñoz
University of Bristol
Reino Unido

Catalina Garrido Reyes
Andrea Carrasco Lobos
Mauricio Vergara Rodríguez

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

Felipe Hidalgo Kawada
The University of Sydney
Australia



David Meza Buzzetti
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

Citación: Parra Muñoz, H., Garrido Reyes, C., Carrasco Lobos, A., Vergara Rodríguez, M., Hidalgo Kawada, F., & Meza Buzzetti, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades:

¹ Este artículo cuenta con el financiamiento del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado (PFCHA/ Doctorado Becas Chile, 2016/2017) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, fondos números 72170082 y 72180118.

Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(100). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>

Resumen: Durante las últimas décadas, y en el contexto de movimientos globales de reformas educativas, en Chile se han promulgado una serie de políticas inclusivas. A partir de estas transformaciones, el objetivo de este artículo es analizar un conjunto de políticas orientadas a la atención de alumnos categorizados *con* Necesidades Educativas Especiales. Metodológicamente, se realizó un trabajo de tipo documental, en el que se seleccionaron textos relacionados exclusivamente a la atención de alumnos *con* Necesidades Educativas Especiales, y que temporalmente hayan sido publicados entre los años 1990 y 2018. Así, se obtuvo un corpus de catorce documentos, siete de los cuales son analizados en profundidad en este artículo. El análisis de los textos fue desarrollado en dos fases: primero, a partir de un proceso hermenéutico de la distanciamiento (Ricoeur, 1986, 2003), y, luego, desde un análisis deconstructivo (Derrida, 1997). Dentro de los hallazgos más relevantes, se observan la binarización de la inclusión, reduciéndolo al levantamiento de *barreras de acceso y de enseñanza*, y el traslado de lógicas disciplinares de normalización hacia otras de auto-regulación. Finalmente, se observa la emergencia de lógicas de estandarización de las diferencias, las cuales tenderían a una *normocentralidad*, en donde las alteridades estarían siendo entendidas como *amenazas*.

Palabras clave: Políticas educativas; Chile; diversidad; inclusión; alteridad

Normocentrism, diversity, and otherness: Deconstructing Chilean inclusive education policies

Abstract: During recent decades, and in the context of global movements for educational reforms, a series of inclusive policies have been enacted in Chile. Based on these transformations, the objective of this article is to analyse a set of policies aimed at the attention of special needs students. Methodologically, a documentary work was conducted, in which texts related exclusively to the attention of students with special needs were selected, and which were temporarily published between 1990 and 2018. Thus, a corpus of 14 documents was obtained, seven of which are analysed in-depth in this article. The analysis of the texts occurred in two phases: first, from a hermeneutical distancing process (Ricoeur, 1986, 2003), and, later, from a deconstructive analysis (Derrida, 1997). Among the most relevant findings, the binarisation of inclusion is observed, reducing it to the erection of barriers of accessing and teaching, and the shifting from disciplinary logic associated to normalisation to others of self-regulation. Finally, the emergence of logics of standardised difference was observed, which leans toward a *normocentrality*, where otherness would be understood as *threat*.

Keywords: Educational policies; Chile; diversity; inclusión; otherness

Normocentrismo, diversidade e alteridade: Desconstruindo as políticas educacionais inclusivas do Chile

Resumo: Nas últimas décadas, e no contexto dos movimentos globais de reformas educacionais, uma série de políticas inclusivas foram promulgadas no Chile. Com base nessas transformações, o objetivo deste artigo é analisar um conjunto de políticas direcionadas à atenção de alunos com Necessidades Especiais. Metodologicamente, adotou-se uma análise documental, na qual foram selecionados textos relacionados exclusivamente à atenção de alunos com necessidades especiais, e que foram publicados entre os anos de 1990 e 2018. Assim, foi obtido um corpus de catorze documentos, sete dos quais são analisados com profundidade neste artigo. A análise dos textos foi desenvolvida em duas fases: primeira, a partir de um processo de distanciamento hermenêutico (Ricoeur, 1986, 2003) e, posteriormente, a partir de uma análise desconstrutiva (Derrida, 1997). Entre os resultados desta análise, observa-se a binarização da inclusão, reduzindo-a à construção de barreiras de acesso e ensino e à transferência da lógica disciplinar da normalização para outras de

auto-regulação. Por fim, observa-se o surgimento de lógicas de padronização das diferenças, o que tenderia a uma *normocentralidade*, onde a alteridade seria entendida como *ameaça*.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Chile; diversidade; inclusão; alteridade

Introducción

Durante la década de los noventa se registra una escalada de concientización en América Latina respecto a la necesidad de construir sistemas educativos que integren a estudiantes, principalmente de primaria, tradicionalmente excluidos y excluidas (Sverdlick, 2019). Los procesos globalizadores de la época llevan al gobierno chileno a alinearse a la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994), desarrollando una propuesta educativa bajo un contexto político particular, que sometida a las políticas neoliberales instaladas durante la dictadura cívico militar (1973-1990), enfrentaba los efectos de la privatización (Moreno-Doña & Gamboa, 2014; Villalobos, 2015), contexto que sigue vigente. Este escenario ha generado una profunda crisis en la escuela chilena (González & Parra, 2016; Tapia, 2003; Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016; Verger, Moschetti, & Fontdevila, 2017), consolidando una estructura de enseñanza que arrastra una lógica de estratificación social. Con la instalación del ideario de la Nueva Gestión Pública, NGP en adelante, (Gunter & Fitzgerald, 2013; Lorenz, 2012; Morales, 2014) se acrecientan las lógicas de rendición de cuentas, la construcción de perfiles de egreso y una formación por competencias (Osandón et al., 2018) tendientes a estandarizar tanto al sistema educativo (Consejo Nacional de Educación, 2019; Unidad de Currículum y Evaluación, 2014) como a los sujetos que en él participan, a través de un conjunto de normativas dedicadas a enmarcar sus prácticas y trayectorias (Ministerio de Educación de Chile, 2008a, 2015b, 2015c). Es en este contexto donde observamos la emergencia de dos lógicas en los cuerpos normativos; primero, un cuerpo legal que habla de inclusión como *levantamiento de barreras de acceso*, representadas en la Ley Subvención Escolar Preferencial de 2008, Ley de Inclusión de 2015, y en la Política Nacional para Estudiantes Extranjeros de 2018; el segundo cuerpo de regulaciones se centra en los procesos de aprendizajes inclusivos (*políticas de diversificación curricular*), como los Decretos 170 (2010) y 83 (2015), siendo esta última la de principal interés para este estudio.

Este devenir podríamos entenderlo como un ajuste de las escuelas a las características que plantea el capitalismo tardío (Habermas, 1973), el cual persigue la dominación del todo. Primero, le llamamos globalización (Bazzul, 2012; Dale & Robertson, 2009; Torres & Schugurensky, 2001), como movimiento de diseminación de fronteras o transnacionalización económica de los países, que ha implicado sumergir las identidades locales dentro de procesos totalizadores (Potrafke, 2019; Willem, 2005; Zajda, 2010;), para luego atenuar estas implicancias desde la noción de mundialización, que considera la posibilidad de existencias de diversos mundos relacionados entre sí. El proceso globalizador contemplaría dispositivos de normalización (Bank-Mikkelsen, 1975), vale decir, la aplicación de ortopedias para ajustar al individuo a un estándar (Foucault, 1980, 1993, 2012). Respecto a la norma, Foucault (2001) señala que esta “puede aplicarse tanto a un cuerpo que se quiere disciplinar cuanto a una población que se quiere regularizar” (p. 229). De esta manera, el poder del proceso normalizador muestra sus anhelos de colonización y cobertura sobre la sociedad en su conjunto, lo que incluye el cruce entre disciplina y regulación, configurando series de tecnologías normalizadoras de alcances biopolíticos, generando un proceso de ajuste del sujeto a los requerimientos determinados por un grupo dominante, lo que aquí llamaremos, siguiendo a Brogna (2004), *normocentralidad o normocentrismo*. Estas medidas de integración, junto a las experiencias que en ella se construyen, llevan a plantear lo que Popkewitz (2009) denomina *problemáticas de la equidad*,

tensiones que emergen debido al “aumento de la representación de los grupos marginados” (p. 33), que bajo el anhelo de hacerlos parte, devienen en prácticas excluyentes. Bajo estas racionalidades, se ha perseguido la construcción de un tipo estandarizado y específico de alumno, que se encuentre en el centro de la *positiva* normalidad; entendiendo por esto al proceso en el que un sujeto intente (y desee voluntariamente) alcanzar los requerimientos de perfiles prediseñados. Es un sujeto que se despliega—o más bien voluntariamente se contiene—en los márgenes establecidos por la sobreabundancia de lo idéntico, la *normalidad*, tal como Han (2012) define su *positividad*, estableciendo tecnologías más “eficiente(s) que la negatividad (formas disciplinarias de coerción, coacción y prohibición) del deber” (p. 17). Creemos fundamental observar que el sistema educativo estaría vivenciando procesos de traslación desde lógicas disciplinares negativas de normalización (coacción, coerción, disciplinamiento mediante la sanción) hacia narrativas positivas (de auto-regulamiento y orientación hacia la norma), enfrentándonos a nuevas tecnologías normalizadoras, como son las que han observado Matus y Haye (2015) y Matus et al. (2019) bajo la noción de producción de normalidades.

A partir de las problemáticas mencionadas, esta investigación analizó políticas educativas de un período de 28 años, desde la promulgación del Decreto 490 en 1990, hasta la actualización del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) el año 2018, documento que presenta orientaciones pedagógicas para realizar adecuaciones curriculares. Los objetivos que se trazaron fueron los siguientes: (1) deconstruir los sentidos y desplazamientos de las nociones de inclusión, diversidad y alteridad que están presentes en las políticas educativas inclusivas que encuadren prácticas de atención pedagógica; (2) analizar los significados sobre diversificación curricular que emergen en estas políticas; y (3) analizar las prácticas relacionadas con la atención a la diversidad que se promueven en estas políticas educativas de carácter pedagógico-inclusivo.

Cabe aclarar que el uso que hacemos en este artículo del concepto de *diversidad*, el singular responde a lo descrito por los documentos, mientras que el plural hace referencia a la lógica argumentativa de esta investigación.

Atención a la Diversidad en el Contexto Chileno

El devenir de los procesos inclusivos ha estado marcado por la fuerza con que el sistema de Educación Especial ha hecho suya la defensa de la alteridad. Chile comienza en la vanguardia Latino Americana de los procesos educativos integradores, fundando la primera escuela para alumnos sordos y sordas en 1852 (Escudero, 2010) en la región, con esto da inicio a la Educación Especial como el espacio para la diferencia dentro del sistema educativo. No obstante, esta orgánica institucional solo cobra su actual forma con la promulgación, en 1990, del Decreto Supremo de Educación N° 490 (Tenorio, 2005). Coincidentemente, es en esta misma década cuando Chile adhirió a la Declaración de Salamanca, liderada por UNESCO, conferencia mundial que delimitó los marcos de las acciones de los países adherentes para atender las Necesidades Educativas Especiales del estudiantado. Con la firma de esta declaración se impulsan las iniciales políticas inclusivas. Aspecto multilateral que luego continúa observándose en los documentos emanados desde los congresos organizados por UNICEF, como por ejemplo el desarrollado en Santiago de Chile, en el año 2004, con la participación de *policymakers*, los que devinieron en modificaciones a los decretos que regulan la atención educativa a la diversidad.

Es la Educación Especial quien se encarga de la población escolar con discapacidades que actúan sobre el aprendizaje, asociando la concepción de diversidad con la de discapacidad. La División de Educación Especial del Ministerio de Educación (MINEDUC) declara, primeramente y con mayor fortaleza, el compromiso con la diversidad. Estos procesos de cambio se han observado en la ampliación al cuerpo legal que enmarca a las alteridades, como la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845, 2015) y La Ley de Medidas Contra la Discriminación (Ley 20.609, 2012), generando nuevas

orgánicas dentro del Ministerio de Educación (como lo es la Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana), pero que centran su atención en aspectos de accesibilidad y permanencia en el sistema educativo y no alcanzan a constituirse en reestructuraciones curriculares, manteniéndose en los márgenes de lo que acontece dentro de la sala de clases.

La propuesta fundamental de las políticas educativas chilenas para la inclusión dentro de las salas de clases se resume en lo que se ha denominado *diversificación curricular*, en el contexto de lo que un sistema educativo neoliberal (Ruiz, 2012) entendería por derecho a la educación. Es necesario notar que con la instalación de las racionalidades gerenciales de la NGP, investigadoras como Falabella (2014) describen el avance desde el libre mercado educativo hacia un *mercado performativo*, en el sentido que la escuela inglesa de sociología de la educación (Ball & Youdell, 2008) da al concepto, observando cómo el mercado educativo privilegia tecnologías (Foucault, 2008) de estandarización, monitoreo y evaluación constante de desempeños. Estas tecnologías se posibilitan, entre otros aspectos, por la lógica de competencia que abre la consideración que el Ministerio de Educación de Chile ha realizado sobre la libertad de enseñanza, que se concretiza en la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009), en adelante LGE, y que mantiene cierto espectro de la narrativa mercantil basada en la competencia (Friedman & Friedman, 1980). Con esta definición la LGE acota la reflexión sobre atención a la diversidad a un rango de amplitud de ofertas de proyectos de enseñanza, mediante la “libertad (de las escuelas) para desarrollar los planes y programas propios” (s/p). En dicho trayecto, López et al. (2018) sugieren tres momentos que tensionaron los procesos inclusivos en Chile: las dificultades que plantea la relación entre las lógicas integracionistas e inclusivas; la mercantilización del sistema educativo y la desvalorización de lo público; y finalmente, la racionalidad de la rendición de cuentas imperante. Dichos estadios reconfiguran dinámicamente el contexto del proceso inclusivo. Un proyecto así descrito pareciera comprender la inclusión de manera binaria, ya sea desde perspectivas culturales (las tensiones integración/inclusión; marginalidad/accesibilidad), como desde posiciones económico-políticas, las que operarían en los marcos de prácticas de los sujetos participantes del proceso.

Son los Decretos 170 (2010) y 83 (2015) las normativas educativas que fijan estándares de certificación de la cualidad de alumno que requiere de apoyos educativos especiales, determinándolo como diferente, adoptando criterios diagnóstico-clínicos para esta categorización, reduciendo con esto “la totalidad de lo humano al rasgo de capacidad/discapacidad” (Baker, 2002, p. 690), sosteniéndose en principios morales y no sobre conocimientos transdisciplinarios. Ejemplo de esto fue la Nueva Política Nacional de Educación Especial (Ministerio de Educación de Chile, 2005) que planteaba que los procesos de construcción de escuelas inclusivas estarían basados en una serie de valores asociados al derecho a la educación y la valoración a la diversidad, pero que silenció fundamentos de corte teórico-disciplinarios. Ante esto, el estudio de López et al. (2018) señala que el desarrollo histórico de la atención a la diversidad presentaría insustancialidades respecto al abordaje de las diferencias, configurando un contexto donde todo proceso, en propiedad, inclusivo requeriría de un conocimiento transdisciplinar para comprender al sujeto en su complejidad. De esta manera, el devenir de este proceso se constituyó sobre relatos que enuncian el reconocimiento a las diferencias, pero que no alcanzan una reestructuración (Fraser, 1996, 1997) respecto a la posición de ellas en el entramado social.

Al sistema escolar chileno se le ha recomendado diversificar el currículo educacional. UNICEF-Gobierno de Chile (2005) sostenía que “la adopción de políticas de inclusión requiere de flexibilidad en el currículum y en los enfoques pedagógicos” (p. 18), lo que en Chile se manifestó en una serie de documentos que piensan y definen normativamente la diversidad desde una mirada diagnóstico-clínica. En ellos, se ve limitada la diversidad a los ámbitos de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y en menor medida a inmigración (Política Nacional para Estudiantes Extranjeros 2018-2022 del Ministerio de Educación de Chile, 2018a), reducción que subordina

administrativamente cualquier otra diferencia a estos dos conceptos. Es necesario precisar que la situación de alumno migrante es pensada como una condición contextual que no es aceptada (certificada o diagnosticada clínicamente) bajo la categoría de NEE, no recibiendo subvención ni atención educativa especial. El y la migrante reciben acciones inclusivas de accesibilidad, como las enmarcadas por el Identificador Provisorio Escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2018b), que expresan la búsqueda ministerial de movilizar un sistema educativo *para todos* (División General de Educación, 2016), pero limitado a la facilitación del proceso administrativo de ingreso al sistema educativo; sin avanzar, por ejemplo, hacia cambios curriculares.

Como se mencionó, los decretos y orientaciones Ministeriales relativos a la diversidad en Chile han sido asumidos como propios por la Educación Especial. Ha sido esta orgánica la encargada de abordar las complejidades del proceso inclusivo, inicialmente como una pedagogía terapéutica (Godoy, Meza, & Salazar, 2004), haciendo notar su postura clínica y epistémica (Donoso, Julio, Conejeros, Manghi, & Vega, 2017). Actualmente, la atención a la diversidad en las escuelas chilenas es delimitada por las lógicas neoliberales de eficiencia y rendición de cuentas, “sitúa(ndo) la posibilidad de mejoramiento educativo en los sistemas de incentivos individuales asociados con el logro de un objetivo común, medido por una métrica que homogeniza y castiga las diferencias” (López et al., 2018, p. 4). Como consecuencia, se obtiene un encuadramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que dificultaría la aceptación de las diferencias de todo sujeto participante, subordinándose las otras diversidades² a la concepción de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Un aprendizaje que se muestra como una vía de entrada a los procesos de estandarización, mediante tecnologías evaluativas que cuantifican los aprendizajes (Popkewitz, 2013). Hoy, los discursos desplazan y abandonan el significativo discapacidad para adoptar la terminología de Necesidades Educativas Especiales, en adelante NEE (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2014; Ministerio de Educación de Chile, 2004), definiendo de esta manera cómo el sistema educativo chileno comprende lo diverso. En esta línea, aquel alumno que muestra limitaciones, debido a alteraciones de salud o al medio en que se despliega, para desempeñar actividades de aprendizaje consideradas como normales para la medianía de la sociedad, representaría al otro.

Encuadre Conceptual

De la revisión de la normativa chilena emerge una matriz económica que da sentido a lo que se entiende por inclusión, un proceso de levantamientos de barreras de acceso cuyo fin es la inserción laboral y desarrollo económico. Compartimos en una primera lectura la definición que entrega Apablaza (2018) sobre inclusión, entendida como una “construcción política, cuyas premisas apuntan al reconocimiento del individuo como un sujeto de derechos” (p.5). Sin embargo, abogamos por una concepción de inclusión que comprenda el desarrollo de la vida misma como un proceso (Messiou et al., 2016), desde la convivencia -no con, sino- en la diferencia (Rojas & Armijo, 2016), un proceso en donde el diálogo, la participación (Simón, Echeita, & Sandoval, 2018) y, especialmente, las tomas de decisiones sean polifónicas y multilaterales.

Un concepto relevante para nuestra investigación es el de normalización y su relación con los procesos educativos neoliberales. Al respecto, observamos que los modos relacionales, propuestos por la formación educativa neoliberal, serían la norma autoimpuesta (Skliar, 2005; Valenzuela, 2017) que buscaría cierta estandarización social, entendida como “la actividad de registrar y establecer una limitada serie de soluciones a problemas actuales y potenciales” (de Vries, 2005, p. 2). Esto es la unificación y limitación de las prácticas de los sujetos a través de la formación educativa (Oliva & Gascón, 2016; Slater & Griggs, 2015). De esto se desprende que los discursos inclusivos no tendrían

² Diferencias de identidad de género, clase social, ascendencia cultural/étnica; diversidades corporales, lingüísticas o, incluso, de opciones alimentarias en los almuerzos dados por el sistema educativo (alergias, veganismo, halal o kosher).

su origen en una ética de la aceptación (Míguez, 2013), pues no son dialogantes, son prescritas y no construidas por participación comunitaria, no persiguiendo aceptar las particularidades distintas que escapan a ese encuadre de prácticas (Vargas, 2016). Por el contrario, se pretendería eliminar todo vestigio de diferencia, travistiendo cultural y ontológicamente la diferencia en normalidad. Con lo anterior, se estaría señalando que el proceso de normalización (Foucault, 2002), mediante tecnologías disciplinarias y regulatorias positivas (instaladas en los sujetos, haciéndolas deseables), impone el abandono de la propia cultura para adoptar la de la normalidad, abandonando aquellos aspectos que nos vuelven diferentes y que nos impiden coincidir con ese encuadre. Su acción inclusiva siempre concluye en atar a los diversos a las reglas inmanentes del discurso de la positividad de lo “normal” (Han, 2012). A esto también se refiere Skliar (2015) al tensionar cuestiones relativas a la aceptabilidad (de unos) y las adaptabilidades (de los otros).

Todorov (1987) sugiere que la condición de diferente habita en cada miembro de la sociedad, en los normales de la medianía estandarizada. Si profundizamos en esta línea de pensamiento, se concluye que la fuerza del deseo de normalidad conduce a una eliminación de la empatía como rasgo social basal, puesto que la condición de otredad es rechazada de ese nosotros y, al no reconocernos en ella no podríamos imaginarnos cómo ha de ser el vivir siendo ese otro excluido. Esto también implica que la normalidad sería aquella condición que conlleva la ausencia de todo otro en sí, una ausencia de toda diferencia (Skliar, 2002). La fuerza positiva de la normalidad se plantea en contra de lo diverso que representan las otredades, incluso a niveles ontológicos. Violencia que hoy transita por vías sutiles de ajuste y dominación.

En relación al concepto de diversificación curricular, propuesto por las políticas educativas chilenas como vía de atención a la diversidad, este cobra fuerza con los postulados de Giné, Duran, Font y Miquel (2009), definiéndolo como la suma de procesos que derivan en el ajuste de la acción educativa a las características y necesidades del estudiantado, puesto que solo así se les garantizaría el derecho de acceder a la enseñanza. Esto concuerda con los discursos de reconocimiento a la diversidad que se proponen al momento de enfrentar un aula heterogénea, en donde “el profesor debe ajustar y reorganizar su metodología didáctica siguiendo el principio de diversificación curricular” (Tomlinson, 2001, p. 11), el cual buscaría “encontrar la forma de atender a todos los alumnos en su diversidad en una escuela en la que están todos” (Pujolás, 2001, p. 23). Con ello, lo que surgiría en el contexto educativo chileno es una atención restringida al ajuste de las metodologías de enseñanza. Esta paradoja ha sido observada también por Gil Jaurena (2008) en las salas de clase españolas. Él plantea que la educación intercultural se mantiene en el nivel de apreciaciones subjetivas de estrategias metodológicas variadas, usadas flexiblemente para atender los intereses y requerimientos de las y los estudiantes de primaria. De esta forma, no existirían alcances de diseño curricular en propiedad, sino que solo se afectaría en la ampliación de la gama tecnológica–didáctica a utilizar (Center for Applied Special Technology, 2018), poniendo énfasis en la efectividad de la enseñanza y no en prácticas profundas de aceptación de las diversidades.

Metodología

A partir del desarrollo contextual y las problematizaciones presentadas, esta investigación centró su atención en deconstruir los sentidos y desplazamientos de las nociones de inclusión, diversidad y alteridad presentes en las políticas educativas chilenas y documentos orientadores de prácticas pedagógicas inclusivas del periodo 1990 – 2018. Para esto, el artículo especifica su atención en analizar los significados de diversidad y su atención educativa mediante la diversificación curricular; junto con analizar las prácticas relacionadas con la atención a la diversidad que se promueven. Estos objetivos nos permiten tensionar y argumentar respecto a la aparente inocencia y neutralidad política de lo que se declara al hablar de inclusión.

A partir de esto, la técnica de aproximación adoptada es el análisis de fuentes documentales (Bohnsack, Pfaff & Weller, 2010), las que son entendidas como “medios de comunicación entre lo dicho, el escritor y quien lo lee” (Given, 2008, p. 230) y, además, como agentes, en tanto determinantes de las prácticas de los sujetos. El criterio principal de selección de estos documentos fue que estos aludieran a leyes, decretos y/u orientaciones técnico-pedagógicas, relacionados con procesos educativos inclusivos, particularmente aquellos que especifiquen su accionar hacia procesos de diversificación curricular y/o atención de alumnos que experimentan NEE. Complementariamente se han incluido en la selección dos documentos internacionales: “Seminario Internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas” (UNICEF, 2005) y “Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje” (Center for Applied Special Technology, 2008). El primero de ellos fue incluido dado que facilita la comprensión de las políticas educativas nacionales en el contexto de movimientos globales de políticas educativas inclusivas. De igual manera, el segundo texto fue seleccionado a partir de las específicas referencias que se hacen de este en los documentos ministeriales de orientaciones técnico-pedagógicas analizados. Se utilizan como criterios de exclusión, a partir de la temporalidad y foco del estudio, aquellos documentos posteriores a 2018 y aquellas que no atañan en forma directa a prácticas pedagógicas inclusivas.

Desde estos criterios la investigación contempló una totalidad de 14 documentos, entre los que se encuentran: Decreto 490; Normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes (Gobierno de Chile, 1990), Decreto 511: Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica (Gobierno de Chile, 1997), Decreto 1: Normas para la integración social de personas con discapacidad (Gobierno de Chile, 1998), Seminario Internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas (UNICEF- Gobierno de Chile, 2005), Política Nacional de Educación Especial (Ministerio de Educación de Chile, 2005), Ley 20.201 de Subvención Escolar Preferencial, en adelante SEP, (Gobierno de Chile, 2007), Ley 20.370, Ley General de Educación (Gobierno de Chile, 2009), Decreto Supremo 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (Gobierno de Chile, 2009), Decreto Supremo 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (Gobierno de Chile, 2010), Ley 20.609: Establece medidas contra la discriminación (Gobierno de Chile, 2012), Decreto Exento 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica (Gobierno de Chile, 2015), Ley 20.845 de Inclusión Escolar: regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciban aportes del Estado (Gobierno de Chile, 2015); y la Guías para el Diseño Universal del Aprendizaje (Center for Applied Special Technology, 2008), junto a su actualización de 2018.

No obstante, dada la extensión, este artículo solo presentará el análisis de los documentos que presentamos en la tabla 1.

Tabla 1
 Documentos seleccionados para el artículo

Nro.	Documento	Autor	Año
1	Política Nacional de Educación Especial	Ministerio de Educación de Chile	2005
2	Ley 20.370, Ley General de Educación (en adelante LGE): Establece marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile	Gobierno de Chile	2009
3	Decreto Supremo 170: Fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial	Gobierno de Chile	2010
4	Decreto Exento 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica	Gobierno de Chile	2015
5	Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte de la Educación Especial	Ministerio de Educación de Chile	2015
6	Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje	Center for Applied Special Technology	2008
7	Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje	Center for Applied Special Technology	2018

De este modo, el proceso analítico consideró dos fases, y se enmarcó en una posición teórica post-estructuralista (Tonkonoff, 2012). Las fases consistieron en, una primera etapa, posibilitar la comprensión crítica del texto, independiente de las multireferencialidades que como sujetos portamos sobre dichos documentos, proceso conocido, desde la hermenéutica de la distancia (Jameson, 1991; Ricoeur, 1986, 2000, 2002, 2003), como desubjetivación. Así, mediante el distanciamiento del texto, sumamos al análisis el espacio/tiempo que quedaría entre la aparición de un acontecimiento (su lectura) y el proceso de significación que de este se realiza (interpretación posterior). La segunda etapa, permitió desplegar un análisis deconstructivo (Derrida, 1997) respecto al orden simbólico (Fox, 2014; Tonkonoff, 2012) relacionado con las diversidades en el campo educativo, comprendiendo que desde allí emergen una pluralidad de sentidos y materialidades, diseminando las estructuras que constituyen las formas discursivas que adopta la diversidad.

Resultados y Análisis

Los resultados de este estudio se presentarán a partir de tres grandes dimensiones de análisis, organizados de modo tal que permitan comprender el proceso reflexivo llevado a cabo por los investigadores. En Primer lugar; centraremos la atención en los usos que se hacen de los conceptos inclusión, diversidad y alteridad en los documentos estudiados. En segundo lugar, a partir de la emergencia y relevancia del concepto de *diversificación curricular* en las políticas inclusivas focalizadas en aspectos pedagógicos de la última década, deconstruiremos las formas y significados de este concepto presentes en los textos. En tercer lugar, analizaremos y discutiremos cómo las categorías de normalidad y alteridad están presentes en los documentos estudiados, junto con analizar cómo a

partir de estas definiciones devienen particulares formas de entender los procesos inclusivos en las escuelas.

Asimismo, previo a la presentación de resultados, nos gustaría enfatizar, que como fue mencionado al inicio del artículo, el uso que haremos del concepto de *diversidad*, unas veces en singular y otras en plural, obedecerá a dos momentos analíticos de los resultados que se presentarán. Por una parte, el uso singular expresa la forma literal que aparece en los documentos estudiados, mientras que el empleo del concepto en plural corresponderá al uso que los autores de este artículo realizamos.

Sentidos y Desplazamientos de Nociones de Inclusión, Diversidad, y Alteridad

El análisis de las normativas y las orientaciones técnico-pedagógicas emanadas por la División de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile (2005; 2015a) y de la LGE muestran una postura tendiente a la construcción de un sistema inclusivo, expresando que:

La modalidad de Educación Especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración. Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas (Ley 20.370, 2009, p. 8).

Sin embargo, en las indicaciones ministeriales analizadas no se especifican los modos de concreción ni los sustentos curriculares para constituirlo. Por ejemplo, el Decreto 490 (1990) señala “se celebrará un convenio con el o los sostenedores respectivos con el objeto de establecer las condiciones en que el proyecto se desarrollará” (s/p) sin determinar claramente los procesos implicados y sus concreciones. La LGE, por otra parte, suspende definiciones y profundizaciones. A esto debemos agregar que esta misma ley asocia, y limita, la diversidad presente en el aula al sistema de Educación Especial, siendo propiedad de dicha orgánica educativa la realización de la flexibilidad curricular. Aspecto reduccionista que también se observa en la Ley 20.201 (2007), que define como NEE transitoria a aquella que aparece como “consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículo” (s/p). Esto cuestiona la universalidad de las concepciones sobre las diferencias en el sistema educativo. Junto a esto, las normativas estatales de inclusión delegan la concreción del proyecto inclusivo a los intereses de los establecimientos educacionales en contextos de competencia en un mercado educativo, bajo lógicas de la Nueva Gestión Pública (Morales, 2014) y de rendición de cuentas (Falabella, 2015), los que han conducido a diseños educativos de carácter técnico (Aranda & Parra, 2014; Osandón et al., 2018).

Los antecedentes hasta aquí expuestos sugieren la existencia de una matriz cercana al reconocimiento identitario-cultural, tal como se aprecia en lo expresado por el Decreto 170 (2010): “Alumno que presenta NEE: aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje” (p. 4). Entendiéndose así, se observa una preponderancia en los desarrollos individuales por sobre reestructuraciones sociales (Fraser, 2008), aspecto que se reafirma en el Decreto 83 al proponer el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI). En coherencia con esta concepción del proceso inclusivo, la emergencia de la diversidad en el proyecto educativo chileno queda resumida en la asignación de subvenciones particulares, negándose con ello la posibilidad de un proceso que involucre al conjunto de la sociedad, tal como lo advierte Sisto (2019) al examinar la tensión entre “el énfasis en el derecho de cada individuo, y el énfasis en la construcción de un espacio común que llega a adoptar la escala de la nación” (p. 12). Comprendido así, el proceso de inclusión soslaya la diferencia como propiedad de un individuo, como su característica esencial, no reconociendo que se

debe diseñar para una comunidad de las diferencias, tal como lo señala la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845, 2015): “el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él” (s/p).

Uno de los primeros hallazgos respecto al concepto de inclusión es su utilización en sentidos ligados con la discapacidad, inserción laboral, multiculturalidad, equidad económica y libertad de enseñanza de las otredades; vale decir, un encuadre con preeminencia del desarrollo económico. Respecto a esto, el Banco Mundial (en UNICEF, 2004) plantea que “ningún país en desarrollo puede salir de esa condición si no incorpora a las personas con discapacidad en forma activa al progreso económico de la nación” (p. 24) Por otra parte, el párrafo primero de la Ley Sobre Igualdad de Oportunidades y de Inclusión Social (Ley 20.422, 2010) sostiene que la inclusión debe asegurar el “participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social” (s/p), destacando, con ello, tres categorías íntimamente ligadas a la fuerza de producción: educacional, laboral y económica.

Por otra parte, otro hallazgo relevante fue la concentración del significante inclusión para definir discapacidad. Si bien los Decretos 170 y 83 hablan de sujetos que reciben “ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje” (Decreto 170, 2010, p. 4), no hacen referencia a la multiculturalidad, que pudiese ser considerada como NEE transitoria, las que solo pueden ser contempladas (desde la lógica de las normativas chilenas) como tales mediante un diagnóstico médico-clínico. Así, las NEE transitorias serían aquellas “que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente” (Decreto 170, 2010, p. 5). Con esto observamos que se sigue entendiendo la NEE como una condición clínica del sujeto y no como proposición del contexto sobre este. Es decir, el Estado no reconoce que los migrantes, sean o no hispanoparlante, experimenten distintos tipos de barreras para su aprendizaje, ya sean estas transitorias, comunicativas y/o contextuales.

A partir de ello, se constata una mirada totalizante de la inclusión, que estaría binarizando a los alumnos en normales o con NEE, discursivamente singularizando (diversidad) aquello que debiese ser pensado y enunciado pluralmente (diversidades). La gramática escogida por la normativa para hablar de diversidad, alteridad o inclusión es siempre singular y en este acto de reducción de la vastedad de las diferencias se ejecuta un proceso de totalización. Esta construcción binaria –de los normales y los incluidos– incluso subsume la propia diferencia en los diferentes (Skliar, 2002), pensándolos como si todos quienes comparten alguna certificación NEE fueran iguales. Ante esto, se sugiere instalar la tensión entre diversidad versus diversidades, para romper dicha construcción binaria es necesario ver, sentir y pensar desde la pluralidad lo que se ha presentado discursivamente como singular. En ese sentido, sería más pertinente abogar por la construcción de un sistema educativo que piense y se construya en/con las diversidades; manteniendo claridad de lo que ello implica para la construcción compartida de los espacios educativos, los alcances curriculares y evaluativos.

Desde la mirada de las actuales políticas educativas se produjo el entendimiento de las NEE como la suma de medios pedagógicos a utilizar por el alumno, de manera transitoria o permanente, para el desarrollo de su proceso de aprendizaje (Sánchez y Torres, 2000). A partir de lo mencionado, se podría observar el movimiento de traslación paradigmático en el que se ve involucrado el concepto de diversidad. De manera concreta, La Ley 19.284 (1994), de Integración Social de las Personas con Discapacidad, señalaba que la

Educación Especial es la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos

especializados a las personas con o sin discapacidad, según lo califica esta ley, que representen necesidades educativas especiales (p. 7).

Del extracto se desprende la legitimidad a una condición segregada e integrativa. Este cuerpo legal fue derogado en el año 2010, rompiendo con el movimiento integracionista para abrir paso al entendimiento de lo que se proponía como una mirada inclusiva. Es el sistema de Educación Diferencial o Especial quien primeramente abordó las complejidades del proceso integrador e hizo propia la responsabilidad de atender a las diversidades (Ministerio de Educación de Chile, 2005). No obstante, en relación específica al currículum, la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ley 20.422, 2010) es la que recoge con mayor fuerza el propósito inclusivo, siendo mucho más profunda que la propia LGE (Ley 20.370, 2009) o el Decreto 1 (1998), que inicialmente definía para los procesos integrativos “las adecuaciones que afecten el contenido de los programas de estudio deberán mantener los requisitos mínimos de egreso” (s/p), espacio contradictorio al señalar solamente la posibilidad de ajustes curriculares, pero enmarcados en el cumplimiento de la cobertura curricular (lo que tornaría improbable la flexibilidad). En la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social se señalan aspectos técnicos y pedagógicos, como la necesidad de adecuar el currículum (Artículo 36), planteando que las escuelas regulares deberán incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias. Por otra parte, considerando las insuficiencias pedagógicas que poseía el Decreto 170 (2010), al estar amparado bajo una perspectiva integracionista que no entraba de lleno en el aula común, centrándose más bien en aspectos de gestión de los Programas de Integración Escolar (PIE), se promulga el Decreto n° 83 (2015), el cual señala que:

los establecimientos educacionales podrán adecuar las bases curriculares de párvulos y básica, logrando finalmente asegurar que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin estas necesidades (p. 5)

De esta forma, las adecuaciones curriculares aparecen como los mecanismos pedagógicos que buscarían dar diversidad al Currículum Nacional y ahondar en el imperativo de la universalidad del decreto mismo, en tanto involucra a colegios de todo tipo. Para cumplir con estos desafíos se propone en su título II la respuesta educativa a la diversidad que debe enfrentar el diseño curricular y sugiere la utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el que se buscaría “promover prácticas inclusivas” (División de Educación General - Unidad de Currículum, 2015, p. 17), constituyéndose en la herramienta escogida para buscar diversificar el currículum. No obstante, al revisar los principios y sugerencias del DUA (Center for Applied Special Technology, 2008; 2018), se observa que centra su atención más bien en la mediación del docente, deviniendo en tecnología de enseñanza a través de la diversificación de prácticas metodológicas, lo que Segura & Quiros (2019) definen como “currículo del salón de clases” (p. 2) para facilitar el trabajo de enseñanza. Cabe preguntarse, entonces, respecto a la precisión de la nominación de “diversificación o flexibilización curricular”.

El proceso de construcción y posterior sedimentación reveló que la normativa comprendió por integración educativa el proceso de acondicionamiento e igualación de personas que experimentan NEE a lo que llamamos comúnmente un comportamiento educativo *normal* (estándar sociocultural aceptado). Hablamos aquí de un proceso ortopédico (Foucault, 2002) que instala disciplinas y regulaciones (Foucault, 2001), en el contexto de una sociedad que persigue que el distinto sea normalizado bajo criterios fijados por los mismos normales. Este proceso gatillaría mejoras en las habilidades y competencias sociales de quienes son normalizados, cumpliendo, al mismo tiempo, con el derecho de cada uno de acceder a la educación, obteniendo esto con el cruce

de la búsqueda de la “identidad nacional” que aparece en la LGE (Ley 20.370, 2009). Así el sistema educativo se vuelve fundamental.

Como se afirmó anteriormente, las iniciativas ministeriales de integración constituyeron un primer momento en el camino hacia la cobertura universal. Sin embargo, los cuestionamientos planteados (Tiramonti, 2005) y la emergencia de nuevas corrientes y discursos educacionales en torno a la diversidad (Ministerio de Educación de Chile, 2004; Ministerio de Educación de Chile, 2015a) dieron paso a nuevas reflexiones y propuestas que buscaban subsanar las falencias detectadas en las políticas de integración, congregadas bajo el concepto de inclusión educacional (López et al., 2014; López et al., 2018). Si bien puede distinguirse una pluralidad de propuestas y teorías en torno a la inclusión educacional, en esta investigación nos hemos orientado inicialmente bajo los planteamientos de Ainscow, Booth y Dyson (2006), quienes la entienden como aquel proceso de cambio que persigue borrar los obstáculos o barreras que algún miembro del grupo posea o que el grupo instale, que ponen cota a la presencia, permanencia, aprendizaje y participación de todos los alumnos en los centros de educación regulares (Echeita, 2006), pero el análisis nos lleva a cuestionar los silencios de las normativas respecto a procedimientos de auto-gobierno de los sujetos.

El relato de los documentos expresa que las diversidades no son un obstáculo para el aprendizaje, el Decreto 83 lo señala al plantear que mediante el DUA “los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben” (División de Educación General - Unidad de Currículum, 2015, p. 21). Se entenderían a las características de la diversidad en tanto estilos de aprendizaje, capacidades e intereses; no obstante, el diseño curricular nacional considera dicha triada en tanto medios para una concreción curricular desbordante en contenidos, expresada en la inabarcable cantidad de Objetivos de Aprendizaje, estandarizada en su alineamiento a mediciones internacionales y nacionales, individualizante y apegada a un carácter liberal (Osandón et al., 2018). Se observa, entonces, una normativa que en un mismo párrafo se tensiona a sí misma, declarándose en la LGE, párrafo 1º, el “respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz” (Ley 20.370, 2009, s/p), al mismo tiempo que explicita la búsqueda de una totalización en el desarrollo de “nuestra identidad nacional” (Ley 20.370, 2009, s/p). Nos preguntamos cómo un sistema multicultural puede ser incluido en *una identidad* (LGE usa el singular) nacional, sino es solo por su transformación a ella, un dejar de ser.

El sistema educativo global postmoderno ha propuesto claros objetivos para el interculturalismo (Gauthier, 2016; Gil Jaurena, 2008), con los cuales se buscaría construir espacios y acciones que propicien la igualdad de oportunidades. Así lo expresa la Ley de Inclusión Social, la cual propone “planes para alumnos con NEE y (que) fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes” (Comisión de Desarrollo Social, 2018, p. 2). Estas propuestas se evidenciarían en la escuela con la conformación de una cultura propia ante este tema. No obstante, el sistema educativo mantiene una formación basal que tiende a transmitir la cultura oficial, centrada en la normalidad o como hemos llamado *normocentrista*. Así lo explicita la LGE en su 2ª artículo, donde describe al proceso formativo como el espacio de “transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20.370, 2009, s/p). Sin embargo, no se aclara quiénes participan en la determinación de esos objetivos y las características de lo que se desea desarrollar y transmitir, relegando lo culturalmente diverso a actos folclóricos y anecdóticos, pues no logran modificar el proyecto curricular de los centros (Aguado et al., 1999).

Las narrativas de las políticas educativas sobre atención a la diversidad se mantienen en la ambigüedad e indefiniciones, abiertas a las interpretaciones de un profesorado precarizado, intensificado en su labor docente, configurado en la positividad de la normalidad, aún poco consciente y no formado profesionalmente en relación a las diversidades, como lo constata la

investigación de Tenorio (2011) sobre la formación inicial docente. En este escenario, el profesorado tendería a la reproducción de los patrones de normalidad sobre los niños y niñas que experimentan barreras para el aprendizaje. Por otra parte, esta formación docente posicionaría de manera preferente el “conocimiento disciplinar” (Tenorio, 2011, p. 259) sobre el saber pedagógico. Además, esto enmarcaría la subordinación de la pedagogía, entendida esta como espacio de enseñanza inclusiva, al contenido disciplinar.

Significados de la ‘Diversificación Curricular’ en las Políticas Educativas

La mesa técnica de Educación Especial encargada por el Ministerio de Educación de Chile (2015a) propuso generar una “Política Nacional de Inclusión de carácter general, intersectorial y de largo plazo, con un enfoque de derechos, amplia participación social y que abarque todos los niveles del sistema educativo” (p. 23). La finalidad de esta política fue desarrollar un “sistema amplio de información que sirva para la toma de decisiones de políticas y prácticas inclusivas, el monitoreo y la asignación de recursos” (p. 15), lo que conllevaría a un proceso de revisión y reorganización de la estructura misma del Ministerio de Educación. Invitamos a detenernos en la idea de enfoque de derechos y participación social que muestra la cita. ¿Qué entiende el sistema educativo por sujeto de derecho si no le oferta capacidades de decisión sobre su proceso de aprendizaje? Aquí se observan que se propone al sujeto no como un igual, sino como subordinado, y en donde sus niveles de participación quedan reducidos a ser receptor de la información respecto a los procesos educativos a los que es sometido. Es decir, tal como se infiere desde el Decreto 170 (2010), donde se señala que el PIE “debe establecer sistemas de información y de participación dirigidos a la familia y/o a los apoderados, de manera de mantenerlos informados (y no actores determinantes) acerca de los progresos y resultados en los aprendizajes” (p. 24), en contextos de un mercado educativo (Parcerisa & Falabella, 2017).

Con todo lo anterior, se observa que avanzar hacia un sistema inclusivo solo sería posible si en este proceso las diversidades son consideradas en la toma de decisiones, implementación y evaluación de todas las políticas, de todos los programas de los diferentes niveles y componentes del sistema educativo, rompiendo con la tradición sectorial con la que el Ministerio de Educación ha venido trabajando. Es decir, el avanzar hacia un sistema educativo que desde lo administrativo y curricular abrace una construcción polifónica que no sólo escuche a las otriedades, sino que les entregue capacidades de auto-gobierno relativos a su propio aprendizaje. Una de las medidas propuestas por el Ministerio de Educación de Chile (2015a) es la de construir una futura instancia organizacional ministerial que impulse políticas orientadas a desarrollar un sistema educacional inclusivo (Ministerio de Educación de Chile, 2015a), y que coordine las acciones pedagógicas hacia la diversidad. No obstante, en ese proyecto de reestructuración olvida dar espacios y oír las voces de instituciones formadoras de profesores, al profesorado, demás actores educativos y representantes de las otriedades, nuevamente cierra su construcción a una polifonía radical, manteniendo las lógicas de subordinación.

Por otra parte, la mesa técnica (Ministerio de Educación de Chile, 2015a) define como prioritario el contar con una propuesta curricular única, “flexible e inclusiva que sea relevante y pertinente para la diversidad de estudiantes y contextos” (p. 26). Además, se declara la aspiración a la estimulación y desarrollo de las múltiples inteligencias, talentos e intereses de cada alumno, desde una mirada intercultural. Sin embargo, y como ya mencionamos, esta no es certificada como NEE. Las iniciativas y propuestas inclusivas solo se relacionan con las diversidades relativas a NEE, que certifica el Decreto 170 (2010), relegando cualquier otro tipo de diversidad posible en el aula. Hay que mencionar, además, que la intencionalidad de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que pudiese ser entendida con objetivos inclusivos, se limita solo “al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados” (Ley 20.248, 2008), como

declara en su artículo 1º, atendiendo solo a las barreras de “quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (Ley 20.248, 2008c), con lo que se reduce nuevamente a una consideración de diferencia cultural y de acceso.

El objetivo de la inclusión, entendido en toda su complejidad, exige del marco legislativo una mirada coherente con los principios de la propuesta inclusiva. De esta manera, es necesario mencionar que la neutralidad de los actuales discursos relativos a la aceptación de la diferencia en las escuelas estaría quedando relegada a discursos performativos, en tanto discurso que no describe ni registra contenido, y cuyas afirmaciones no son verdaderas ni falsas (Emmerich, 2010; Lyotard, 1999), que ofrece un relato sobre los otros, creando efectos en la realidad (Mayes, Lipworth, & Kerridge, 2016), pero que no implica acciones, concreciones tendientes a la entrega de la toma de decisiones curriculares. La documentación analizada reconoce y señala el valor del individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia, tal como lo señala la LGE: “la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas” (Ley 20.370, 2009, p. 2). Sin embargo, las diversidades culturales, religiosas y sociales no son certificables como NEE; por tanto, es reconocida su presencia, pero no reestructuran al sistema educativo, no son en propiedad tratadas como otredades legítimas y en igualdad de derechos.

Ante este escenario, se han propuesto cambios en el abordaje de la diversidad. Así lo sugiere el trayecto desde la invisibilización de la diversidad que ejecutaba la anterior Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), al totalizar toda diferencia en un sistema educativo formal-regular (Ley 18.962, 1990), hacia políticas que hemos llamado de reconocimiento, como lo son los decretos 170 (2010) y 83 (2015), bajo un encuadre normativo que declara la propensión de la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

El sistema escolar ha centrado discursivamente su atención en la diversidad. Para esto ha buscado tanto desarrollar un currículo común, o bien, uno diferenciado para aquellos alumnos que presentan NEE, como el “El Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI) del estudiante se constituye en un documento oficial ante el Ministerio de Educación y debe acompañar al estudiante durante su trayectoria escolar siempre que lo requiera” (División de Educación General - Unidad de Currículum, 2015, p. 37). Sin embargo, es un contrasentido que en la búsqueda de un diseño curricular universal se considere la necesidad de abarcar alumnos que queden fuera de esa universalidad, lo que es reconocido también por UNICEF-Gobierno de Chile (2005) al decir que las “adaptaciones individuales están poco relacionadas con la programación del grupo de referencia del alumno o alumna, lo cual implica que muchas veces trabajen en paralelo porque no se modifican la organización ni la enseñanza del aula para trabajar con la diversidad.” (p. 73). Esto continúa con la percepción binaria sobre el estudiantado. El tipo de diseño curricular que se adopte se relaciona, además, con la importancia que se otorgue a los componentes curriculares; lo que da lugar a dos posturas referidas a, primero, la selección y organización de los contenidos, a los métodos de enseñanza que se lleven a cabo y, segundo, a la relación entre capacidades y contenidos (Martín & Mauri, 1996).

A lo anterior se suma una tercera posición: la creación de contextos y procesos de aprendizaje debe ser guiado por un currículo común y comprensivo para todos los alumnos mediante una flexibilización curricular (Martín & Mauri, 1996). Al respecto, Giné, Duran, Font y Miquel (2001) señalan que una escuela inclusiva exige tomar en consideración las distintas necesidades del alumnado, con el objetivo que no se conviertan en fuente de discriminación; y que, por el contrario, las diferencias se perciban como instancias de apoyo para facilitar y alcanzar un objetivo común. Lo anterior implica necesariamente una enseñanza adaptativa y diversificada (Martín & Mauri, 1996). De este modo, se espera que la escuela se adapte a sus alumnos mediante una reorganización contextual, constituyendo, además, un medio para la prevención de las

dificultades de aprendizaje, lo que contrasta con la definición misma de lo que se entiende por inclusión:

... (la inclusión) entabla un poner dentro; un término que supone un todo en el que algo o alguien puede ser incorporado. Sería razonable plantear que hay un centro implícito al término inclusión, para el que se privilegian nociones discursivas de lo preexistente por medio de incluir al otro en un espacio prefabricado, naturalizado (Graham, 2006, p. 4).

De esta manera, el currículum se halla ante la encrucijada de abordar los cumplimientos de los postulados globalizados, como los planteados por UNICEF (2004, 2005), las nuevas perspectivas que devienen de los discursos teóricos contemporáneos y la existencia de un otro que no se encuentra en ese adentro al que se refiere Graham. Hablamos, entonces, de la dificultad de diseminar los centros, dejar de diseñar curricularmente para un estándar para habitar en los márgenes, dando voz y voto a quienes habitan en esos márgenes.

¿A qué nos lleva el mantener una mirada pedagógica normalizadora? Desde esta mirada la pedagogía constituiría aquel proceso en el que se pretende acondicionar e igualar a los educandos, a esas otredades que no se encuentran en la norma. Ella quedaría limitada a operar procesos ortopédicos, donde el distinto es ajustado, asumiendo la carga de subjetivaciones sobre las diferencias de nuestra sociedad y haciéndole deseable esa normalidad, lo que en este artículo hemos llamado como *positividad de la normalidad*. Este proceso presupone, por tanto, mejorar las habilidades y competencias sociales de quienes son normalizados. Entonces, considerando los antecedentes expuestos, ¿son estas normativas de aceptación de la diferencia realmente coherentes con lo que significa la aceptación de las diversidades?

Propuestas Educativas Inclusivas y el Lugar de las Alteridades

Lo expuesto hasta el momento, en relación a los cambios curriculares asociados a la emergencia de políticas de atención a la diversidad en las escuelas como materialización de los conceptos de equidad y de calidad para todos, deviene en una problemática central para este artículo. Precisamente, es bajo la idea de un *todos* desde donde emerge una arista del conflicto político a desarrollar; qué es lo que se define como normalidad, quién y para qué realiza esta definición, pues entendemos que los procesos escolares están íntimamente ligados a despliegues y contracciones del poder (Althusser, 1970; Apple, 2008; Ball, 1989; 2017; Carr, 1996). El proceso en el que se certifica la condición de diferente, detallado y regulado por el Decreto 170, esconde en ella una marcada relación de poder, de características biopolíticas y gubernamentales, que certifica la condición de diferencia a través de características diagnosticadas clínicamente. Así lo expresa el Decreto 170 (2010) en su 2º artículo, definiendo las NEE permanentes como “discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje” (s/p), mientras que a las NEE transitorias las comprende como un trastorno o discapacidad, manteniendo un enfoque médico-clínico. Así, la normativa en su significante de integrado/incluido o excluido lleva en sí lo que Foucault (2001) señala como “estatización-de-lo-biológico” (p. 217), el Estado, a través de sus procesos de certificaciones (Decreto 170, 2010) deposita en el cuerpo del alumno (en tanto cuerpo-incapaz) la condición de diferencia.

Entendida de esta manera la condición de ser un otro alterno a la normalidad es insalvable, pues se hallaría en el cuerpo mismo del educando. Por esta razón, las acciones de atención al otro, como los Programas de Integración Escolar, acentúan las condiciones de diferencia que solo el alumno encarnaría, nominándolo y erigiéndolo como una alternativa opuesta a la *normocentralidad*, (Broyna, 2004). Los discursos que hablan de efectividad en las técnicas metodológicas como vía de

universalización de los aprendizajes permanecen en el ámbito de recursos técnicos para mejorar la accesibilidad del currículum y han devenido del proceso de inclusión declarado por las normativas vigentes y que viven en las escuelas chilenas, instalando un proceso totalizador/totalizante en la diferencia misma, pues agrupa a todos los que requieren medios de presentación/expresión en una misma característica, igualándolos. Esto tampoco se ha visto alterado con la actualización del DUA (Center for Applied Special Technology, 2018).

De acuerdo a lo anterior, los discursos de atención a las alteridades se concretarían en acciones de enmascaramiento de las multiplicidades. La emergencia de un otro no solamente nos permite constituir un nosotros, sino que también lleva en sí la amenaza de destrucción del *nosotros*, en tanto alternativa, siendo un peligro para el normocentrismo. Este silencio al que la alteridad es sometida nos lleva a considerar y analizar sus concreciones curriculares. Un indicador relevante al examinar el concepto de alteridad en la escuela es el tiempo de aprendizaje que destina el currículum educativo chileno para los y las estudiantes de primaria en los distintos niveles y asignaturas. Con esto, sugerimos que la premura evaluativa y las exigencias de gestión de aprendizajes, medido a través de la determinación de estándares administrativos (Unidad de Currículum y Evaluación, 2014) y de objetivos de la enseñanza (Consejo Nacional de Educación, 2019), en tanto cobertura curricular (Ministerio de Educación de Chile, 2015c), constituye un elemento basal para la acción biopolítica que ejerce el Estado. Es a través de la determinación y prescripción de los tiempos de aprendizaje que se desestructura al educando en sus modos de ser/saber/hacer/sentir, haciéndose del dominio y control sobre cada alumno.

El análisis de la literatura nos sugiere que la condición de alteridad es una *amenaza para la normalidad*, puesto que las otredades la modifican y ponen en duda su condición misma de centralidad y normalidad (Han, 2012; Skliar, 2005), razón por la que ha sido combatida por la positividad normocentrista. En este sentido, se observa un desplazamiento de sentido cuando se narra el atender a la diversidad, ya que el centralismo político es subyacente a los discursos educativos inclusivos. Las decisiones curriculares y sus componentes emanan de la hegemonía de la normocentralidad (normalidades culturales, económicas y políticas). Al ser desvelada como una relación de poder no puede existir un diálogo político con la alteridad. La relación con la alteridad no es de aceptación ni de negociación de lo que él o ella es y representa, sino que, por el contrario, es una relación de aniquilamiento a través de un proceso sutil de asimilación. Esto nos lleva a que nadie quiera ser *el otro*, no podemos tolerar algo de ese otro en nosotros, esa es una condición de vulnerabilidad que no podemos soportar.

Conclusiones

A modo de conclusión, se presenta un diálogo a partir de los principales hallazgos generados en esta investigación. En primer lugar, se observa la binarización de lo humano, en tanto se construirían dos tipos de alumnos: el normal y el con NEE. En este sentido, creemos que esta binarización estaría en estrecha relación con procesos de dominación ideológica, como planteamos en nuestros análisis. En segundo lugar, se reconoce la idea de sociedad de la *mismidad* (Skliar, 2002), que se relaciona consigo misma, en el sentido de que los procesos curriculares, junto a la rendición de cuentas, administrativas y del aprendizaje, llevan a procesos de normalización: primero, que el alumno actúe como un/a niño/a normal para, luego, avanzar hacia una estandarización total, que es una reproducción mimética de una medianía, una forma de “vivir” la vida estandarizadamente, lo que en este artículo hemos expresado como *la fuerza positiva de la normalidad*.

Un tercer elemento identificado es que las políticas educativas chilenas de atención a la diversidad, en conjunto con el currículum y la rendición de cuentas del aprendizaje, operarían

violentamente, llegando incluso a tener alcances ontológicos. Ellos fuerzan a que los educandos aprendan a una misma velocidad, lo que resulta como una materialización de la estandarización que niega lo diverso, produciendo violencia, en tanto no hay una aceptación a las diversidades, transformando así al currículum en un agente colonizador de la normalización. Sumado a lo anterior, como cuarto punto, se percibe que la escuela adopta y reproduce el relato de espacio de construcción de sociedades más equitativas y justas; no obstante, en su actuar no realiza una reestructuración sobre lo que se entiende por diversidad, sino que se limita al reconocimiento de algunas condiciones de exclusión, siendo además particular que los discursos de inclusión son siempre dirigidos a los alumnos como objetivo, invisibilizando y excluyendo las diversidades que se encuentran en el profesorado.

Un quinto aspecto relevante se relaciona con las ideas de Echeita (2006) en cuanto a la misión de una escuela inclusiva, aquella que trenza los conceptos de estar, permanecer, aprender y participar de la escuela. No obstante, se observa que no hay capacidad de decisión de los incluidos respecto a sí mismos (auto-gobierno), obviándolos como sujetos en propiedad, abriéndose a proyecciones en torno a los procedimientos gubernamentales (Castro-Gómez, 2015; Foucault, 2006; Larner, 2016; Rose, O'Malley, & Valverde, 2012). Un último aspecto relevante es que, al hablar de exclusión, nos referimos a una lectura biopolítica (Foucault, 2002). En esta línea, el proceso en el que se diagnostica la condición de NEE que impone el Decreto 170 lo acota a condiciones asociadas al cuerpo de los educandos, constituyéndose el binarismo de normalidad-diferencia desde el cuerpo y sus despliegues en el espacio escolar. Pensamos esto desde la articulación foucaultiana de disciplina y biopoder, del procedimiento educativo como proceso de subjetivación (Ball, 2017) y de construcción de cuerpos dóciles (Foucault, 2002) y adiestrables (Foucault, 1980), aspectos que han sido abordados en investigaciones relativas al cuerpo en el espacio educativo (de Freitas, 2016; Katzman, 2015) y desde perspectivas más amplias de raza, género y etnicidad (Nishida & Fine, 2014; Peguero & Bondy, 2015; Preiss, Calcagni, & Grau, 2015).

Para finalizar, se vislumbra un proceso de reificación en el planteamiento de la diversificación curricular, el cual no constituiría verdaderos espacios de absoluta aceptación del otro. La escuela chilena de tiempos postmodernos, se encuentra con el fin de los grandes relatos, que hacen girar la vista hacia las voces individuales y esa pareciese ser la principal oferta de la postmodernidad: la atención a lo local, a lo micro social, al sujeto, el cual aparece como nuevo fetiche (Marx, 1987). En este contexto, los discursos educativos no escapan a este deseo de declarar su mirada hacia las individualidades, donde lo diverso se constituye como fetiche para la escuela postmoderna. Hablamos de una nueva territorialización donde se propone una representación y simulacro de las alteridades, se asocia con la idea de un nuevo tipo de fetichismo, en el sentido que Deleuze y Guattari (2009) dan a este concepto en Marx, donde la existencia de un algo-otro se convierte en espacios deseables. En las narrativas de las normativas se declara un interés, que a su vez es expresión de deseo, por incluir a la otredad excluida. No obstante, al ejecutar las acciones totalizadoras en sus procesos de significación, estas solamente reemplazan el deseo de/por las otredades, que implica la aceptación radical de las diferencias como la condición misma de la construcción social, contentándose con la subordinación de esa pluralidad a una singularidad. La *diversidad*, singularizada, sometida al proceso de certificación del Decreto 170 se convierte así en un fetiche.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusión*. Routledge.
- Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan.

- <http://philosophia.cl/biblioteca/Althuser/ideologicosalth.pdf>
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas Chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 3–15.
<https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Aranda, V., & Parra, H. (2014). Tiempos críticos y pedagogías críticas. *Diálogos Educativos*, 14(28), 119–134.
- Atkinson, E. (2002). *The responsible anarchist: Postmodernism and social change*. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/01425690120102863>
- Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4), 663–703.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Ball, S. (2017). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 1129–1146.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Revista Siglo Cero*, 37, 16 - 21
- Baranda, B. (2018). Inclusión y superación de la pobreza en la acción multilateral de Chile. In J. Somavía & P. Oyarce (Eds.), *Chile actor del sistema multilateral. Una tradición nacional* (pp. 229–244). Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Bazzul, J. (2012). Neoliberal ideology, global capitalism, and science education: Engaging the question of subjectivity. *Cultural Studies of Science Education*, 7(4), 1001–1020.
<https://doi.org/10.1007/s11422-012-9413-3>
- Bloque Social. (2006). *La crisis educativa en Chile: Diagnósticos y propuestas*. Recuperado el 10 de Agosto de 2016, de OPECH:
http://opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf
- Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (2010). *Qualitative analysis and documentary method: In international educational research*. Barbara Budrich Publishers.
- Brogna, P. (2004). Normocentrismo y educación. Una escuela para todos... ¿si suena tan sencillo porqué es tan complicado? *Novedades Educativas*, 166, 32–34.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Center for Applied Special Technology. (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje*. CAST.
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Disponible en <http://udlguidelines.cast.org>
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- CEAS-MINEDUC. (2003) *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Disponible en
http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201304151158500.doc_Estudio_integracion_CEAS.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2019). *Acuerdo N° 10, sobre estándares de aprendizaje*. Santiago. Recuperado de <https://www.cned.cl/resolucion-de-acuerdo/acuerdo-ndeg-0102019>
- Dale, R., & Robertson, S. (2009). *Globalisation and Europeanisation in education*. Symposium Books.
- de Freitas, E. (2016). The moving image in education research: Reassembling the body in classroom video data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 553–572.

- <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1077402>
- de Vries, H. (2005). Standardisation education. *EURAS Yearbook of Standardization*, 5, 22(1), 71–91.
- Decreto 490. Normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (3 de septiembre de 1990).
- Decreto 511. Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (24 de mayo de 1997).
- Decreto 1. Normas para la integración social de personas con discapacidad, Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (13 de enero de 1998).
- Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de subvenciones para Educación Especial. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (21 de abril de 2010).
- Decreto Exento 83, Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (5 de febrero de 2015).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2009). *Anti-Oedipus, capitalism and schizophrenia*. Penguin Books.
- Derrida, J. (1997). Carta a un amigo japonés. *El Tiempo de Una Tesis: Deconstrucción e Implicaciones Conceptuales*, 23–27.
- División de Educación General Unidad de Currículum Ministerio de Educación (2015). *Diversificación de la enseñanza*. Santiago: MINEDUC
- División General de Educación. Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- Doll, W. (1993). *Una perspectiva postmoderna del currículum*. Teachers College Press
- Donoso, E., Julio, C., Conejeros, L., Manghi, D., & Vega, V. (2017). ¿Es la Educación Especial una disciplina? Reflexiones sobre su objeto y método de estudio. In J. Garrido, V. Vega, & A. Bustos (Eds.), *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente* (pp. 75–94). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Narcea.
- Emmerich, N. (2010). *La acción política como lenguaje performativo*. [Documento de Trabajo N° 261.] Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Escudero, J. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Educación y Pedagogía*, 22(57), 31–49.
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1–29. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>.
- Fernández, M. (2017). *¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Flórez, R. (1994) *Pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill
- Foucault, M. (1980). Dits et écrits. Vol. IV (1980-1988). Gallimard.
- Foucault, M. (1993). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics. Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230594180>
- Foucault, M. (2012). *Genealogía del racismo*. Caronte.
- Fox, N. (2014). Post-structuralism and postmodernism. In W. C. Cockerham, R. Dingwall, & S. Quah (Eds.), *Wiley-Blackwell encyclopedia of health, illness, behavior and society* (pp. 1–5). Wiley.
- Fraser, N. (1996). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. *The Tanner Lectures on Human Values*, (Stanford University (April-May), 63–67. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05856.x>
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the “postsocialist.”* Routledge.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83–99.
- Friedman, M., & Friedman, R. (1980). *Freedom to choose*. HBJ.
- Gauthier, C.-A. (2016). Obstacles to socioeconomic integration of highly-skilled immigrant women: Lessons from Quebec interculturalism and implications for diversity management article information. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35(1), 17–30. <https://doi.org/10.1108/EDI-03-2014-0022>
- Gil Jaurena, I. (2008) *El enfoque intercultural en la educación primaria. Una mirada a la práctica escolar*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. España.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Disponible en <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>. Consultado el 25 de octubre de 2014
- Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Horsori Editorial.
- Given, L. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. Vol. 1 & 2*. SAGE.
- Glisczinski, D. (2018). Thematic analysis. *Journal of Transformative Education*, 16(3), 175–175. <https://doi.org/10.1177/1541344618777367>
- Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Recuperado de http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- González, J., & Parra, D. (2016). Privatización de la provisión educativa en Chile: Caracterización de los proveedores educativos de una comuna popular urbana. *Educação & Sociedade*, 37(134), 91-112. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016146813>
- Gould, C. (1983). *Ontología social de Marx. Individualidad y comunidad en la teoría marxista de la realidad social*. Fondo de Cultura Económica.
- Graham, L. (2006) Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, (10), 3-25
- Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Gunter, H., & Fitzgerald, T. (2013). New Public Management and the modernisation of education systems. *Journal of Educational Administration and History*, 45(3), 213–219. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.796914>.
- Habermas, J. (1973) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Cátedra.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2).
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.

- Harwood, V. (2006). *Diagnosing “disorderly” children : A critique of behaviour disorder discourses*. Routledge.
- Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Imago Mundo.
- Jara, C., & Quintana, J. (Septiembre de 2016). La discusión ausente en la reforma educacional. *Cuadernos de Coyuntura*, 4(14). Recuperado de Nodo XXI: http://www.nodoxxi.cl/wp-content/uploads/CC14_2016_Cultura.pdf
- Jiménez, P., & Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe.
- Katzman, E. R. (2015). *Embodied reflexivity: Knowledge and the body in professional practice*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00140-1_10
- Klein, N. (2008). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Paidós.
- Kumashiro, K. (1999). Supplementing normalcy and otherness: Queer Asian American men reflect on stereotypes, identity, and oppression. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(5), 491–508. <https://doi.org/10.1080/095183999235917>
- Larner, W. (2016). Neo-liberalism: Policy, ideology, governmentality. *Studies in Political Economy*, 63(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/19187033.2000.11675231>
- Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Educación, Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (10 de marzo de 1990).
- Ley 19.284. Ley de integración social de las personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (14 de enero de 1994).
- Ley 20.201. Sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (31 de julio de 2007).
- Ley 20.248. Ley de subvención escolar preferencial. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (1 de febrero de 2008).
- Ley 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (12 de septiembre de 2009).
- Ley 20.609. Ley de Medidas contra la discriminación. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (24 de julio de 2012).
- Ley 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (8 de junio de 2015).
- Ley 20.422. Establece Normas sobre Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile. (10 de febrero de 2010).
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. (Cultural barriers for inclusion: Integration policies and practices in Chile). *Revista de Educación*, 363(Enero-abril), 258–279.
- Lorenz, C. (2012). If you're so smart, Why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry*, 38(3), 599–629.
- Liotard, J.-F. (1999). *La condición postmoderna. Grandes obras del pensamiento contemporáneo*. Madrid.
- Martín, E., & Mauri, T. (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria. En E. Martín & T. Mauri (Coords.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria* (pp. 13-36). ICE/Horsori.
- Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad que triunfe la diversidad? *Pensamiento educativo*, 37, 16-26.
- Matus, C., & Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 135–146.

- Matus, C., Rojas, C., Guerrero, P., Herraz, P., & Sanyal, A. (2019). Diferencia y normalidad: Producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis*, 17(23), 23–38.
- Marx, K. (1987). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Siglo XXI.
- Mayes, C., Lipworth, W., & Kerridge, I. (2016). Declarations, accusations and judgement: Examining conflict of interest discourses as performative speech-acts. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 19(3), 455–462. <https://doi.org/10.1007/s11019-016-9703-8>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Míguez, M. (2013). Ensayo sobre presencias\ausencias entorno a la relación discapacidad –trabajo en Francia y Uruguay. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, 0(3), 1–21.
- Ministerio de Educación de Chile. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos*. Comisión de Expertos de Educación Especial. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/609>
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Nuestro Compromiso con la Diversidad. Política nacional de Educación Especial*. División de Educación General Unidad de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008a). *Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008b). *Política de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. División de Educación General. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/200809081520060.1PAGINAWEBSEPTIEMBRE2008.pdf> Consultado en 10 de septiembre de 2018.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010) Flexibilidad de los programas de estudio. Unidad de Currículum Nacional. <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20950.html>, consultado el 10 de abril de 2015
- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial*. Mesa Técnica de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2015c). *Monitoreando la implementación curricular y los logros de aprendizaje*. División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018a). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Santiago. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018b). ¿Qué es el IPE? Migrantes MINEDUC: *Ayuda MINEDUC*. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/identificador-provisorio-escolar/que-es-el-ipe/>
- Morales, M. (2014). New Public Management in Chile: Origins and effects. *Revista de Ciencia Política*, 34(2), 427–438

- Moreno-Doña, A., & Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación.” *Educación Em Revista*, (51), 51–66.
<https://doi.org/10.1590/s0104-40602014000100005>
- Nishida, A., & Fine, M. (2014). Creating classrooms of and for activism at the intersections of class, race, ethnicity, gender, and disability. *Multicultural Perspectives*, 16(1), 8–11.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2013.867237>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304.
- Oliva, M. A., & Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases curriculares de Chile. *Cadernos CEDES*. 36(100), 301–318. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Osandón, L., Caro, M., Magendzo, A., Lavín, S., González, F., & Cabaluz, J. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: La experiencia chilena (1964-2018); Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. OIE-UNESCO.
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Peguero, A., & Bondy, J. (2015). Schools, justice, and immigrant students: Segmented assimilation, race, ethnicity, gender, and perceptions of fairness and order. *Teachers College Record*, 117(7), 1–42.
- Popkewitz, T. (2009). Inclusion and exclusion as double gestures in policy and education sciences. In M. Simons, M. Olssen, & M. Peters (Eds.), *A handbook studying the policy agenda of the 21st century: Re-reading education policies* (pp. 531–548). Sense Publishers.
- Popkewitz, T. (2013). PISA: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado*, 17(2), 47–64
- Potrafke, N. (2019). The globalisation–welfare state nexus: Evidence from Asia. *The Worlds of Economics*, 42, 959–974. <https://doi.org/10.1111/twec.12748>
- Preiss, D. D., Calcagni, E., & Grau, V. (2015). Classroom research and child and adolescent development in South America. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(147), 85–92. <https://doi.org/10.1002/CAD.20093>
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- Ricoeur, P. (1986). *La función hermenéutica de la distanciamiento, del texto a la acción*. Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, 25, 189–207.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003) *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, M. T., & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, 75, 1-11.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, (8), 83–104.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado*. LOM.
- Ruiz, C. (2012). La Republica, el Estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*, 68, 11–28.
- Sandoval, C. (2002) *Investigación cualitativa*. Arfo Editores.
- Sánchez, A., & Torres, J. (2000) *Educación especial*. Pirámides.
- Segura, M., & Quiros, M. (2019). Desde el diseño universal para el aprendizaje: El estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 1–10.
<https://doi.org/doi:10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Simón, C., Echeita, G., & Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study'

- as a teacher-training and improvement strategy for inclusion / *La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. Cultura y Educación*, 30(1), 205–225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), 1–26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí?, notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Autor.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 0(3), 21–31.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 2(1), 33–43.
- Slater, G. B., & Griggs, C. B. (2015). Standardization and subjection: An autonomist critique of neoliberal school reform. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37(5), 438–459. <https://doi.org/10.1080/10714413.2015.1091259>
- Stefoni, C., & Stang, F. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153–182.
- Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación. La disputa de los sentidos. *Education Policy Analysis Archives*, 27(26), 1–24. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3197>
- Tapia, M. (2003) *La privatización de la educación en Chile*. Internacional de la Educación, Oficina Regional para América Latina.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(1), 823–831.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249–265.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio época. *Campinas*, 26(92), 889–910.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América, el problema del otro*. Siglo XXI.
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- Tonkonoff, S. (2012). *Postestructuralismos y teoría social*. CONICET/UBA.
- Torres, C., & Schugurensky, D. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, 23(92), 6–32.
- UNICEF-Gobierno de Chile. (2005). *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2005). *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Valente.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Autor.
- Valenzuela, B. (2017). Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphónia. Revista de Educación Inclusiva / Polyphónia. Journal of Inclusive Education*, 1(1), 150–157.
- Vargas, J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 206–228.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas tendencias y trayectorias*. Internacional de la Educación.
- Villalobos, C. (2015). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990–2013) Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. In A. Pino (Ed.), *Democracia versus neoliberalismo: 25 años de neoliberalismo en Chile* (pp. 159–178). CLACSO.
- Te Velde, D. (2005). Globalisation and education. What do the trade, investment and migration

literatures tell us? [Working paper]. *Globalisation and Education*. Recuperado de <https://www.odi.org/publications/1820-globalisation-and-education-what-do-trade-investment-and-migration-literatures-tell-us>

Zajda, J. (2010). *Globalization, education and social justice*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-90-4981-3221-8>

Sobre los y las Autores

Hugo Parra Muñoz

University of Bristol – United Kingdom

hugo.parramunoz@bristol.ac.uk

Investigador Doctoral y Teaching Assistant en Escuela de Educación de la University of Bristol, Reino Unido. Profesor de Filosofía y Magíster en Educación con mención en Currículum Educacional, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus líneas investigativas abordan las articulaciones entre Gubernamentalidad, Subjetividades y Educación.

<https://orcid.org/0000-0003-0901-3003>

Catalina Garrido Reyes

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile

cata.garrido@gmail.com

Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con mención en Problemas de Aprendizaje, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus intereses investigativos profundizan en las interrelaciones y trayectorias del Nuevo Gerenciamiento Público y el Liderazgo Educativo en Centros Escolares Inclusivos.

<https://orcid.org/0000-0002-2916-520X>

Andrea Carrasco Lobos

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile

Licenciada en Educación y Profesora de Lengua Castellana, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus intereses investigativos avanzan en torno a Educación y Sociolingüística, con especial énfasis en Estudios Críticos del Discurso.

carrascolobos.andrea@gmail.com

Mauricio Vergara Rodríguez

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile

Estudiante de Doctorado en Educación y Magíster en Evaluación Educacional, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Formación Pedagógica en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus desarrollos investigativos abordan los sentidos del ser docente y su vinculación con los marcos de acciones desde la filosofía y la educación.

<https://orcid.org/0000-0002-3623-0524>

Felipe Hidalgo Kawada

The University of Sydney – Australia

fhid0279@uni.sydney.edu.au

Estudiante de Doctorado en Educación, The University of Sydney, Australia. Magíster en Psicología Educativa, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a los procesos de construcción de subjetividades y corporalidades en el espacio escolar, y estudios críticos del discurso.

<http://orcid.org/0000-0002-8885-6895>

David Meza Buzzetti

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile

david.meza@umce.cl

Profesor del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Magíster en Educación con mención en Evaluación Educativa, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus líneas investigativas analizan las emociones docentes en el sistema escolar y los procesos de aseguramiento de la calidad en educación.

<https://orcid.org/0000-0003-0165-5466>

archivos analíticos de políticas educativas



ISSN 1068-2341

Volumen 28 Número 100

6 de julio 2020



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicita Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca,
España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la
Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín,
Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña,
España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana,
México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brazil), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science, Brazil), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi
Mendes** Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil