

# 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 29

2 de marzo 2020

ISSN 1068-2341

## La Identidad de las Educadoras Diferenciales en Tiempos de Políticas de Accountability<sup>1</sup>

*Fabián Inostroza*

Universidad de Las Américas  
Chile

**Citación:** Inostroza, F. A. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(29).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>

**Resumen:** El objetivo principal de esta investigación es comprender la construcción de la identidad de las educadoras diferenciales en el marco de la implementación de políticas educativas de rendición de cuentas o accountability en Chile. Metodológicamente este estudio responde a la tradición cualitativa de investigación, en el que participaron 10 educadoras diferenciales de la Región Metropolitana. Los instrumentos para producir la información en esta investigación corresponden a la entrevista en profundidad y la bitácora reflexiva. Como técnica de análisis de las narrativas se procedió a emplear el análisis de contenido cualitativo. Entre los principales hallazgos se encuentran una construcción de identidad en transformación y tensionada por las demandas de la rendición de cuentas y la producción de prácticas de estandarización y exclusión como efectos de las lógicas de mercado educativo, las que van en contra de la identidad que históricamente han construido estas educadoras.

---

<sup>1</sup> Investigación financiada por la Beca de estudios de Doctorado Nacional, número 2117064, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT-CHILE) en el marco del Doctorado en Educación de las universidades Alberto Hurtado-Diego Portales.

**Palabras clave:** Identidad docente; educadoras diferenciales; políticas educativas; rendición de cuentas; educación especial

**The identity of the special education teachers in times of accountability policies**

**Abstract:** The main objective of this research is to understand the construction of the identity of special education teachers in the framework of the implementation of educational accountability policies in Chile. Methodologically, this study responds to the qualitative tradition of research, in which 10 special education teachers from the Metropolitan Region participated. The instruments to produce the information in this investigation correspond to the in-depth interview and the reflective log. As a technique for analyzing the narratives, the qualitative content analysis was used. Among the main findings is an identity construction in transformation and stressed by the demands of accountability and the production of standardization and exclusion practices as effects of the educational market logics, which go against the identity that historically these educators have built.

**Key words:** Teaching identity; special education teachers; educational policies; accountability policies; special education

**A identidade dos professores de educação especial em tempos de políticas de prestação de contas**

**Resumo:** O objetivo principal desta pesquisa é compreender a construção da identidade dos professores de educação especial no marco da implementação de políticas educacionais de prestação de contas o accountability no Chile. Metodologicamente, este estudo responde à tradição qualitativa da pesquisa, na qual participaram 10 professores de educação especial da Região Metropolitana. Os instrumentos para produzir as informações nesta investigação correspondem à entrevista em profundidade e ao registro reflexivo. Como técnica de análise das narrativas, utilizou-se a análise de conteúdo qualitativa. Entre os principais achados estão a construção identitária em transformação e enfatizada pelas demandas de accountability e produção de práticas de padronização e exclusão como efeitos das lógicas do mercado educacional, que vão contra a identidade que historicamente Eles construíram esses educadores.

**Palavras-chave:** Identidade de ensino; professores de educação especial; políticas educacionais; prestação de contas; educação especial

## Introducción

Esta investigación tiene el propósito de comprender la construcción de la identidad de las educadoras diferenciales<sup>2</sup> en el marco de la implementación de políticas educativas de rendición de cuentas o de accountability, en el entendido que estos actores educativos se encuentran en contextos educativos altamente tensionados por múltiples demandas, entre ellas, la que es de sugerente interés para este estudio: producir prácticas y discursos inclusivos en escuelas insertas en un sistema escolar en el que han predominado por más de 30 años, las lógicas y principios de mercado o cuasi-mercado educativo (Almonacid, Luzón & Torres, 2008; Bellei, 2015; Corvalán & Román, 2012; Verger, Bonal & Zancajo, 2016; Villalobos & Quaresma, 2015).

Es relevante para este estudio, comprender cómo se construye la identidad de estas educadoras, las que deben desarrollar prácticas tendientes al acceso, participación y la diversificación del aprendizaje para todos los educandos, considerando las individualidades de cada uno de ellos, al interior de instituciones escolares caracterizadas históricamente por poseer una gramática escolar centrada en la homogeneización y normalización del alumnado (Dussel, 2006; Tyack & Cuban, 2001), lo que aunado con la estandarización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ha fomentado la rendición de cuentas en educación particularmente en Chile (ver, Assaël, Albornoz & Caro, 2018; Carrasco, 2013; Falabella & de la Vega, 2016), complejizan y tensionan la identidad y el trabajo pedagógico de estas docentes.

Considerando lo anteriormente expuesto, es relevante conocer la construcción de identidades de las educadoras diferenciales en un escenario educativo en el que el trabajo de estas docentes se torna “contracultural” en escuelas que han sido colonizadas por lógicas que interpelan a los actores educativos, a la estandarización de los procesos educativos para lograr determinados resultados en evaluaciones como el SIMCE<sup>3</sup> (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

En cuanto a la producción de conocimiento científico que relaciona la identidad de estas docentes y las políticas educativas en Chile, esta ha sido escasa o no ha estado presente hasta el momento en la discusión entre los investigadores que estudian estas temáticas. En la literatura científica a nivel nacional se han examinado las diferentes formas en que estas profesionales de la educación tienen que hacer frente a las diversas demandas de las políticas de inclusión escolar más contemporáneas, como por ejemplo el decreto N° 170<sup>4</sup> (Manghi et al., 2012; Oyarzún, 2014). No obstante, estos estudios se han centrado solo en temáticas vinculadas a la inclusión y han analizado el nexo de la identidad de estas educadoras en relación con solo una legislación, prescindiendo de la interacción con otras normativas en diferentes escenarios educativos.

---

<sup>2</sup> En este estudio se referirá a las educadoras diferenciales dado que todas las participantes se identificaron con este género.

<sup>3</sup> El SIMCE o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, es una evaluación de tipo censal, que tiene su origen en el año 1988 y cuyo propósito inicial fue el de evaluar el rendimiento y la calidad de la educación entregada al alumnado que cursaba los niveles de 4° y 8° año de educación primaria en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, respectivamente. Además, este instrumento iba permitir la comparación del rendimiento académico entre distintas escuelas y con ello le ofrecería información a las familias para orientar sus elecciones en cuanto al centro educativo en el que matricularían a sus hijos.

<sup>4</sup> El decreto 170 (2009) propone lineamientos para el diagnóstico de alumnos con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), los que fueron beneficiarios de la subvención individual por Educación Especial, adicionalmente propone la co-enseñanza como modalidad de trabajo colaborativo entre profesores de aula y educadoras diferenciales.

A nivel internacional, la relación entre estas educadoras (o special education teacher, por su denominación en inglés) y las políticas educativas ha sido una temática de la que se cuenta con una reducida producción científica. Entre los temas que se han abordado, estos se vinculan a los diferentes roles que estas docentes adoptan y los factores que influyen en la construcción de su identidad.

Desde una perspectiva biográfica, Causarano (2011) releva la dimensión reflexiva de este profesorado en su trabajo pedagógico cotidiano. Este rol, las distanciaría de aquellas miradas que las asocian en exclusividad con la aplicación de instrumentos psicopedagógicos, caracterizándolas solo como técnicas en educación.

En tanto, para la investigadora Thorius (2016), la identidad de este grupo del profesorado corresponde a una construcción dinámica, la que es interdisciplinar, en la que se conjugan diversos factores en su producción, desde características internas, como las creencias sobre su profesión y su formación inicial docente, como también variables externas como sus experiencias laborales y la interacción con otros actores educativos y la influencia de las políticas educativas.

Tal y como se puede apreciar en los estudios presentados con anterioridad, la relación entre identidad y las políticas educativas no es una temática central en estas investigaciones. No obstante, dejan en evidencia que existe un interés científico por conocer de mejor manera la producción y construcción de la identidad de estas docentes.

A nivel nacional, uno de los estudios que releva la relación entre la identidad de estas profesionales de la educación y una política de inclusión (decreto N° 170) es el producido por Manghi et al. (2012), quienes discuten en torno a la transformación del rol actual de las educadoras diferenciales, las que fueron formadas en un modelo en el que predominaba una mirada biomédica en torno a la atención a la diversidad vinculado con el trabajo individualizado dirigido solo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE, de aquí en adelante), en contraposición a las demandas actuales en materia de inclusión escolar, en las que se les exige desarrollar prácticas centradas en un modelo social de abordaje de las dificultades del aprendizaje de todo el alumnado.

En la misma línea de estudios alusivos a la transformación del rol de las educadoras diferenciales, Oyarzún (2014), plantea que, en la actualidad, las políticas educativas son uno de los factores centrales en la comprensión de cómo se ha transformado el trabajo pedagógico de estos profesionales.

A su vez, en otras investigaciones que se han desarrollado en Chile, referidas a las educadoras diferenciales se han examinado las percepciones y creencias de estas docentes vinculadas a la co-enseñanza que promueve el decreto N° 170 (2009), identificando factores que se constituyen en barreras y facilitadores en su implementación (Rodríguez y Ossa, 2014; Urbina et al., 2017). En tanto, en otros estudios se ha indagado en las percepciones de las educadoras y de otros actores educativos, respecto a la implementación de la diversificación curricular que propone el decreto N° 83<sup>5</sup> (2015) en asignaturas como matemáticas en escuelas de educación especial (San Martín, Salas, Howard & Blanco, 2017).

Los estudios presentados con anterioridad relevan un desafío en la identidad de las educadoras diferenciales, ya que a estos actores se les encarga casi en exclusividad producir discursos y prácticas vinculadas con la inclusión escolar, en escuelas, en las que a su vez se les demandan desarrollar procesos de selección y estandarización de alumnos con el objetivo de lograr determinados rendimientos en la evaluación SIMCE y que al mismo tiempo deben diversificar la

---

<sup>5</sup> El decreto 83 (2015) promueve la diversificación curricular por medio de estrategias como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y propone que las educadoras diferenciales trabajen en el aula regular con todos los estudiantes con o sin NEE.

enseñanza para todos los educandos y apoyar de manera individualizada a los estudiantes con NEE, entre otras tareas. Ante todas estas demandas, muchas de ellas contradictorias y complejas de poner en práctica, empleando el concepto elaborado por Ball, Braun y Maguire (2011), se hace relevante comprender con un mayor grado de profundidad la construcción identitaria que producen estas profesionales.

En este sentido, considerando la relevancia y la envergadura de la implementación de políticas educativas de rendición de cuentas o *accountability*<sup>6</sup> (SEP y decreto 170, principalmente) en Chile y sus efectos en las escuelas y en los actores educativos en el contexto chileno (ver, Assaël et al., 2014; Falabella, 2016; Fardella & Sisto, 2015; Rojas & Leyton, 2014), se hace necesario comprender cómo estas legislaciones impactan en la identidad de las educadoras diferenciales, a quienes se les delega la puesta en práctica de la inclusión escolar, en un escenario educativo como el chileno en el que se ha identificado que el *accountability* con altas consecuencias ha tenido como efectos no deseados mayores grados inequidad educativa y la disminución de oportunidades de aprendizaje de estudiantes que presentan un grado menor de desempeño académico, especialmente alumnos pertenecientes a sectores de pobreza, migrantes y más específicamente los alumnos con NEE que pertenecen a los Programas de Integración Escolar (Falabella & de la Vega, 2016).

Específicamente, esta investigación busca responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo construye la educadora diferencial su identidad en interacción con las políticas de rendición de cuentas? y ¿Cómo impactan las lógicas de la rendición de cuentas en las distintas posiciones y roles que asumen dentro de las escuelas y en su trabajo pedagógico cotidiano?

## **Marco Teórico y Conceptual**

### **Identidad Docente**

La identidad desde un enfoque constructivista corresponde a la relación del sujeto con otros y con su entorno, en este sentido “la identidad es individual, pero también colectiva, se construye en la interacción, por lo tanto, no es fija” (Toledo, 2012, p. 46). En consecuencia, la identidad de los docentes se construiría con relación a sí mismo, como también en interacción a los otros (la sociedad), por ello es que sería noción colectiva que es a su vez histórica y que va mutando debido a la influencia de diversos factores: sociales, políticos, económicos, etc.

La noción de identidad docente corresponde a una categoría social compleja y heterogénea, vinculada a cómo este grupo se define a sí mismo en torno a las tareas que se les han encomendado, como también a las demandas que históricamente cada sociedad les ha encargado, las que se asocian principalmente a la misión de educar y de transmitir una cultura determinada a las nuevas generaciones (Dussel, 2006).

En este sentido, la literatura ha identificado tanto factores internos como externos que intervienen en la producción de su identidad (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Lasky, 2005).

Entre los factores internos relevados por la investigación empírica sobre identidad docente se encuentran: creencias sobre la docencia, motivaciones para escoger la carrera pedagógica, creencias sobre lo que es la educación, representaciones de cómo la sociedad valora al profesorado,

---

<sup>6</sup> En esta investigación se considerarán como políticas de rendición de cuentas o de *accountability*, a todas aquellas legislaciones que proporcionan recursos y apoyos pedagógicos a las escuelas y sus actores a cambio de una mejora en determinadas áreas (gestión curricular, convivencia escolar, inclusión, etc.) a cambio de una rendición de cuentas por parte de los agentes por el uso de este financiamiento. Ejemplos de estas políticas los representan la ley SEP (Subvención Escolar Preferencial) del año 2009, que proporciona una subvención adicional dirigida al alumnado vulnerable y el decreto 170 del año 2009, que otorga una subvención diferenciada de acuerdo con la NEE que posea un alumno particular.

entre otros. En tanto, entre los factores externos que intervienen en esta producción, se han identificado: las experiencias en las primeras prácticas pedagógicas, los diferentes contextos en los que se desempeñan, las interacciones con los otros actores educativos, tales como directivos, estudiantes y familias, como también la influencia de las políticas educativas (Beuchamp & Thomas, 2009; Lasky, 2005).

A pesar de existir cierto consenso en torno a la conceptualización de identidad docente, la investigación empírica ha reportado que no existe una definición unívoca, ya que esta noción iría transformándose de acuerdo a los fenómenos sociales que afectan a la educación, a las demandas políticas, a la profesionalización o tecnificación del profesorado y a la especialización del trabajo de los educadores (profesores de primaria, secundaria, de educación especial, de educación superior, etc.).

En este sentido, se ha investigado la identidad docente centrándose en ciertos núcleos identitarios. Entre estos se encuentran: la forma en que los profesores conciben la enseñanza, su percepción de eficacia en su trabajo pedagógico, lo que saben sobre educación, las emociones y significaciones que construyen en torno a su trabajo (Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010). En cambio, para otros investigadores, esta identidad se encontraría asociada a ciertas funciones y misiones sociales, entre ellas se encuentran: al del apóstol, el funcionario público y los profesionales (Núñez, 2004).

En tanto, para otros investigadores la definición de la identidad docente estaría mediada por la tensión entre la concepción del profesorado como técnicos o como profesionales (Carr & Kemmis, 1988; Giroux, 1997). La visión de los docentes como técnicos de la educación, releva la imagen de un profesor pasivo, que transmite un currículum elaborado por expertos, cuya principal responsabilidad consiste en lograr que los alumnos internalicen de manera apropiada los conocimientos prescritos por los programas de estudio, los que debe reproducir en el aula (Pinto, 2005).

En cambio, los docentes como profesionales de la educación, desde una perspectiva crítica, corresponderían a actores reflexivos políticamente activos comprometidos con sus comunidades escolares, a un profesor que tenga la conciencia que las interacciones en el aula reproducen las relaciones sociales y con la capacidad de transformar su entorno con la finalidad de emancipar a su alumnado y democratizar el saber (Giroux, 1997).

En términos del profesorado latinoamericano y chileno en las últimas tres décadas, se ha detectado en diferentes investigaciones (ver, Dussel, 2006; Esteve, 2006; Tenti, 2007) que las condiciones de ejercicio profesional de este grupo profesional han sufrido diversos cambios, debido a variables de índole política y social. Entre ellas se destacan la universalización de la educación primaria, la globalización y la emergencia de la sociedad del conocimiento y de la información. En este escenario, Tenti (2007) postula que los docentes han sufrido una crisis de identidad, ya que la mayoría de las reformas educativas promovidas en Latinoamérica se han centrado en mejorar o promover las dimensiones técnico-rationales de la profesión, omitiendo los factores sociales, vocacionales, culturales y éticos que también constituyen la identidad de los educadores.

Dentro de los cambios sociales y políticos más relevantes que han influido en las condiciones de ejercicio profesional y la identidad del profesorado en distintas regiones del mundo y en especial en Chile, se ha documentado que el discurso neoliberal y la “era del accountability” como la denominó Stefan Hopmann (2008), han tensionado la identidad de los docentes. Se propone que este modelo de regulación de la educación, que supervigila, controla y evalúa permanentemente a los profesores, genera una identidad cambiante, ambigua, fracturada, que se debate por un lado, con la identificación de un actor educativo que se responsabiliza por la integralidad del alumnado ofreciendo a estos educandos, una experiencia sustantiva y holística de aprendizaje y por otro la de un profesional que se centra en la producción de aprendizajes que sean funcionales para la obtención

de determinados rendimientos en las evaluaciones estandarizadas (Ferrada, 2017). A lo anterior, se le debe adicionar una percepción permanente de que la docencia es una profesión subvalorada por la sociedad y a la que cada vez se le demandan más tareas (Ávalos et al., 2010).

A modo de síntesis, para los fines que persigue esta investigación, se entenderá por identidad docente, a aquel proceso dinámico, inestable y fluido de construcción y de reconstrucción de su experiencia de sí como profesor, en el que los factores externos como las políticas educativas y en especial las de rendición de cuentas o accountability, serán primordiales para identificar la manera en que estas afectan la forma de comprenderse y definirse a sí mismo como pedagogos y además considerar cómo las legislaciones operan transformando continuamente su identidad.

### **Políticas de Rendición de Cuentas o Accountability**

Las políticas de rendición de cuentas emergen en la década de los ochenta del siglo pasado (siglo XX), principalmente en países pertenecientes a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, de aquí en adelante), reformas políticas que a su vez son parte de aquellas que promueven la Nueva Gestión Pública o el New Public Management (NPM, por sus siglas en inglés), la que surge como una respuesta para brindarle mayor dinamismo al burocrático y lento accionar del aparato estatal, integrando los modelos de gestión empresarial en la administración y provisión de los servicios públicos (Fardella et al., 2016; Verger, Fontdevilla & Parcerisa, 2019).

Las reformas que han impulsado la rendición de cuentas o accountability, son altamente heterogéneas y sus efectos dependen de los enfoques, diseños, finalidades y del contexto socio-cultural o educativo en el que se apliquen. De acuerdo con Parcerisa y Verger (2016), la rendición de cuentas ha tendido a perseguir objetivos de índole político o legal, las que han pretendido aumentar el control democrático de la educación, es decir, que sean los actores educativos y las comunidades escolares las que puedan evaluar y juzgar, el uso que se les otorga a los recursos financieros y pedagógicos y a la influencia de estos en el aprendizaje del alumnado.

Estos mismos investigadores, afirman que las políticas de rendición de cuentas corresponden a un concepto polisémico, ya que existen diferentes niveles y modelos que pueden ser empleados por los sistemas educativos (como el legal, burocrático y el de mercado). En este sentido, estos autores han identificado que el tipo de accountability que está actualmente predominando y que se ha propagado en diversos puntos del orbe, es el gerencial o basado en pruebas, el que se centra en la búsqueda de resultados de aprendizajes por medio de la medición de estos a través de evaluaciones estandarizadas. Los desempeños en estos test servirán posteriormente como evidencia para que las escuelas y el profesorado rinda cuenta a los respectivos estados y a las comunidades escolares por sus acciones (Parcerisa & Verger, 2016).

En este sentido, no existe solo una clasificación o taxonomía de rendición de cuentas en el ámbito educativo, sino que a través de los años y con la aplicación de estas políticas en diferentes regiones del planeta, distintos investigadores han desarrollado una diversidad de tipologías de estas normativas.

En la tabla 1 se presentan las diversas taxonomías de rendición de cuentas o accountability en educación de las que da cuenta la literatura científica.

Tabla 1  
*Tipologías de rendición de cuentas o accountability en educación*

Leithwood y Earl (2000)	Darling-Hammond (2004)	West et al. (2011)	Maroy y Voisin (2013)	Falabella y de la Vega (2016)
- Profesional - Gerencial -Descentralización -Mercado	- Política - Legal - Burocrática - Profesional -Mercado	- Profesional -Jerárquica -Mercado - Contractual -En red - Participativa	- Strong accountability - Neo- Burocrática - Reflexiva - Soft accountability	- Estatal o Burocrático. - Desempeño - Profesional.

*Fuente:* Elaboración propia sobre la base de Parcerisa y Verger (2016).

Considerando la diversidad de enfoques y tipos de accountability presentes en diversos sistemas educativos, existen algunos enfoques que presentan similitudes y que son a su vez los que han adoptado en diversas naciones. El primer caso se identifica el accountability burocrático, el que se caracteriza por una supervisión y vigilancia del Estado hacia las escuelas públicas, las que deben rendir cuenta de los resultados de aprendizaje a este ente, a través de procesos de mejora en los rendimientos de los alumnos empleando evaluaciones muestrales o censales, sin altas consecuencias para los actores educativos. Esta rendición de cuentas se ha puesto en práctica en países como Francia, Italia o Portugal (Falabella & de la Vega, 2016).

El segundo tipo de rendición de cuentas es el denominado profesional, el que es regulado por el Estado, entidad que proporciona recursos para una formación inicial docente sólida, a la que se adicionan programas de acompañamiento a las escuelas. En este tipo de accountability, existe una evaluación interna de los propios centros, aunado de una alta participación de las comunidades escolares en el diseño y propuestas en torno a los procesos educativos, modelo sin altas consecuencias para las instituciones escolares implementado en países nórdicos como Finlandia y parcialmente en Canadá, Escocia y Bélgica (Falabella & de la Vega, 2016; Holloway, Verger & Sorensen, 2017).

Un tercer modelo accountability es el denominado de mercado o por desempeño, el que se caracteriza por el establecimiento de una relación entre el Estado y las escuelas el que es vinculante, en el que el profesorado principalmente debe rendir cuentas a esta entidad por medio de resultados educativos medidos a través de evaluaciones estandarizadas. Estos instrumentos de evaluación son de tipo censal y los resultados de estas pruebas son publicados por medio de la prensa, con la finalidad de promover el uso de esta información por parte de las familias para la elección de escuela para sus hijos. Este tipo de accountability puede contar con consecuencias para las instituciones educativas, como el retiro del financiamiento o el cierre de los centros escolares. Este tipo de rendición de cuentas es el que se ha implementado en naciones como Chile, Inglaterra, EE.UU. y Colombia (Falabella & de la Vega, 2016; Holloway, Verger & Sorensen, 2017; Verger & Parcerisa, 2016).

Considerando los diferentes tipos de rendición de cuentas presentados con anterioridad, en base a estos, en el ámbito educativo, se ha llegado a un cierto consenso respecto a la conceptualización de las políticas de rendición de cuentas o accountability, las que se definen como una relación que se establece entre un actor (una escuela, por ejemplo) y una contraparte, que usualmente corresponde al Estado. Esta relación se caracteriza por que el actor (escuela) se encuentra obligado a rendir cuentas respecto de su accionar (el uso de recursos económicos, generalmente), mientras que su contraparte (el Estado quien provee del financiamiento) puede exigir

evidencias, supervisar el cumplimiento de metas y producir consecuencias para este actor, las que pueden ser materializadas por medio de incentivos y sanciones (Bovens, 2007; Webb, 2011).

A su vez la rendición de cuentas contempla una diversidad de procesos, mecanismos e instrumentos que interpelan a las instituciones escolares (y sus actores) a cumplir con sus obligaciones y al mismo tiempo, a que estos se vuelvan más receptivos y sensibles a las demandas de las respectivas comunidades escolares. Adicionalmente, el accountability permite conducir o condicionar las conductas de los sujetos, y que estas estén alineadas con los objetivos perseguidos, lo que para el caso de la educación podría traducir en la elaboración de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad (Bovens, 2009; Hatch, 2013).

En la misma línea de argumentación, la rendición de cuentas se caracteriza por su orientación hacia la producción de performances que se deben materializar a través del cumplimiento de indicadores cuantitativos, para ello se generan medidas de desempeño. En este sentido, los actores educativos son juzgados de acuerdo con el grado de logro de los estándares fijados externamente (Webb, 2011).

En el caso de Chile, el enfoque de rendición de cuentas que predomina es el de responsabilización por desempeño o de mercado (Falabella & de la Vega, 2016; Pino, Oyarzún & Salinas, 2016; Quaresma & Orellana, 2015), es decir, aquel en el que una institución o un actor educativo se comprometen a cumplir con ciertas metas estandarizadas, las que están asociadas a la entrega de recursos económicos por parte del Estado, los que son gestionados por las mismas instituciones educativas.

Este modelo de rendición de cuentas, se ha ido articulando paulatinamente con el sistema educativo chileno, el que desde los años 1980, comienza a constituirse en un mercado, el que de acuerdo con Falabella (2016) se caracterizaría por combinar cuatro dimensiones: el traspaso de la administración educativa desde el Estado y el Ministerio de Educación (MINEDUC) a los municipios, el financiamiento de la educación pública por medio del subsidios por alumnos o voucher, la participación del sector privado en la provisión de educación y la elaboración de una evaluación estandarizada que proporcionara información útil para los padres para orientar sus elecciones de centros escolares.

No obstante, es hasta principios del siglo XXI, que, en el sistema educativo chileno, se incorporaría una política de rendición de cuentas o accountability con altas consecuencias (o high stakes accountability). En este sentido, la ley de Subvención Escolar Preferencial o SEP promulgada el año 2008, es la que introduce mecanismos de apoyo y presión a las escuelas y sus actores. Esta normativa, genera acciones de discriminación positiva hacia el alumnado provenientes de contextos con mayores índices de pobreza, otorgando una subvención adicional (un 60% más que la subvención común) por cada educando que sea considerando como “vulnerable”. A cambio de estos recursos, las instituciones educativas deben rendir cuentas al Estado por el cumplimiento de indicadores y metas estandarizadas, las que deberían ser declaradas en un documento institucional denominado Programa de Mejoramiento Escolar o PME (de aquí en adelante). Adicionalmente, los establecimientos en base a sus rendimientos en la evaluación SIMCE y su progreso en el PME, eran clasificados en tres categorías (en recuperación, emergentes y autónomos) y en el caso de detectarse bajos desempeños de una escuela de manera sostenida, esto tendría como consecuencias sanciones como el retiro del financiamiento y el eventual cierre de esta institución escolar (Falabella, 2014; Parcerisa & Falabella, 2017; Raczynski, Muñoz, Weinstein & Pascual, 2013).

Otra de las políticas de interés para esta investigación que incluye mecanismos de accountability de tipo burocrático, es el decreto n° 170 (2009), el que establece una subvención (o voucher) de manera individual, a los alumnos que pertenezcan a los PIE y que presenten una NEEET o una NEEP. Para ello, un profesional de la salud habilitado debe emitir un diagnóstico clínico como evidencia para que la escuela reciba el financiamiento por concepto de educación especial por

niño etiquetado. Esta política, ha sido analizada desde una perspectiva crítica por la investigadora Peña (2013) quien sostiene que esta regulación refuerza el modelo biomédico hacia la atención a la diversidad y fomenta el uso de mecanismos de mercado para el financiamiento de la inclusión, lo que resulta problemático ya que por un lado esencializa y naturaliza a los estudiantes con NEE por medio de una etiqueta diagnóstica y por otro, incentiva a las escuelas a generar una serie de mecanismos para atraer a los educandos que podrían eventualmente significar recursos adicionales para los centros educativos.

En síntesis, el modelo de rendición de cuentas que predomina en Chile es el de Mercado con altas consecuencias, el que se caracterizaría por proporcionar recursos financieros a las escuelas, a cambio de resultados de aprendizaje, los que estarían vinculados con la evaluación estandarizada SIMCE. En este sentido, el SIMCE sería el instrumento que la política utilizaría para distribuir incentivos y castigos a las escuelas y sus actores, responsabilizando al profesorado principalmente por los resultados de sus estudiantes, fomentando de esta forma los procesos de estandarización de la enseñanza, la competencia entre las escuelas y en el caso de sostenidos bajos resultados el cierre de estas instituciones educativas (Pino, Oyarzún & Salinas, 2016).

## **Metodología**

### **Diseño de Investigación**

Este estudio se desarrolló asumiendo una tradición cualitativa de investigación (Sandín, 2003), la que se caracterizó por seguir un proceso inductivo, recurrente y que puso un énfasis especial en los procesos subjetivos de las participantes como también del investigador (Creswell, 2007).

El diseño de esta investigación se llevó a cabo en 2 fases. La primera de ellas tuvo un carácter exploratorio e indagó en la diversidad de narrativas de 10 educadoras diferenciales respecto de las políticas de rendición de cuentas y con ello se buscó contemplar una panorámica amplia de las comprensiones que tienen estos actores sobre estas normativas nacionales.

En una segunda fase, se escogieron a 2 educadoras diferenciales, de las ya entrevistadas, y tuvo como finalidad la de rescatar los significados y sentidos que estas docentes atribuían a las políticas de rendición de cuentas en su trabajo pedagógico cotidiano en sus respectivos contextos desempeño, a través de la recolección de narrativas que reflejaran estas experiencias.

En total se realizaron 12 entrevistas en profundidad en ambas fases de esta investigación y se recolectaron 10 bitácoras reflexivas, que en el global conformaron el corpus discursivo de este estudio.

### **Participantes**

Para escoger a las informantes de esta investigación, se empleó una selección intencionada del tipo no probabilística y se utilizó el muestreo cualitativo basado en criterios o dimensiones (Patton, 1990).

En una primera fase se seleccionaron 10 educadoras diferenciales de 10 centros escolares pertenecientes a distintas provincias de la Región Metropolitana de Chile (Gran Santiago, Chacabuco, Cordillera y Talagante).

En cuanto a los establecimientos escolares a los que pertenecían las educadoras seleccionadas en esta primera fase, estas instituciones estaban adheridas a políticas de rendición de cuentas de interés para esta investigación (Ley SEP o decreto 170, por ejemplo) y en todas estas escuelas el índice de vulnerabilidad del estudiantado era superior al 80%, de acuerdo con cifras que proporcionaron los directivos de estas instituciones.

En la primera fase, se priorizó en la selección de educadoras, el máximo de diversidad en cuanto a los contextos y escuelas en donde se desempeñan (dependencia de los establecimientos, ubicación geográfica, nivel de vulnerabilidad del alumnado, niveles educativos a los que atendían, posición en el mercado educativo, entre otros). Estos criterios fueron aplicados con la finalidad de obtener la mayor variabilidad y riqueza descriptiva respecto de las narrativas de las participantes.

En la fase de profundización, la selección de las educadoras diferenciales que participaron se realizó por medio del criterio casos extremos o desviantes (Denzin & Lincoln, 2001), el que se basó en las siguientes dimensiones pesquisadas en la fase anterior, las que son explicitadas en la tabla 2.

Tabla 2

*Síntesis de criterios de selección de las dos educadoras y de los establecimientos participantes de la fase de profundización*

<b>Características de las educadoras</b>	María	Carmen
Afinidad con las políticas de accountability	Menor grado	Mayor grado
Edad (años)	32	36
Años de trabajo en el establecimiento	7	10
Cargo	Segundo ciclo (de 5° a 8° grado de primaria)	Primer ciclo (de 1° a 4° grado de primaria).
<b>Características de la institución</b>		
Dependencia	Municipal (público)	Particular subvencionado
Nivel de vulnerabilidad del alumnado	95%	80%
Clasificación SEP de la escuela	En recuperación	Autónoma

*Fuente:* Elaboración propia del autor.

A modo de organización de la información y para resguardar la identidad de las dos participantes de la fase de profundización, se denominó a la primera educadora como “María” perteneciente a una escuela municipal (pública) de alta vulnerabilidad social y la segunda docente se le nombró “Carmen”, la que se desempeñaba en una institución escolar de dependencia particular subvencionada y con un nivel de vulnerabilidad menor que la mencionada con anterioridad

### **Instrumentos de Producción de la Información y Procedimientos**

Los instrumentos para recopilar y producir la información en el marco de esta investigación fueron las entrevistas en profundidad y la bitácora reflexiva.

Las entrevistas en profundidad se emplearon con la finalidad de obtener la mayor riqueza descriptiva y de profundización en cuanto a las narrativas y los relatos producidos por las participantes (Taylor & Bogdan, 2000).

Entre las temáticas que abordó la entrevista en la fase exploratoria, se encuentran: la identificación de las políticas de accountability relevantes en el quehacer diario, sus percepciones respecto de estas legislaciones, los aspectos que resaltan de estas normativas, cambios significativos en su rol o identidad docente producto de las políticas y, además, conocer las tensiones y nudos críticos a los que se han enfrentado en su trabajo cotidiano.

En cuanto a la segunda entrevista en profundidad realizadas a las 2 docentes diferenciales (María y Carmen, respectivamente), esta trató temáticas asociadas a la influencia de estas políticas en su trabajo pedagógico cotidiano y sus identidades como educadoras encargadas de la inclusión.

Respecto a las bitácoras reflexivas estas se emplearon para conocer las experiencias que construían en el trabajo cotidiano las participantes de este estudio (Denzin & Lincoln, 2000). Se les solicitó a María y Carmen que describieran una jornada laboral mensualmente, con la consigna de que esta correspondiera a un día “típico” de trabajo pedagógico.

Cada entrevista en profundidad tuvo una duración estimada de una hora y treinta minutos en promedio, las que fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas por el investigador. En el caso de las bitácoras reflexivas, estas fueron escritas a mano por las educadoras (5 cada una de ellas), para luego ser entregadas al investigador, quien procedió a transcribirlas.

### **Técnicas de Análisis de la Información**

Para desarrollar el análisis del corpus discursivo, se analizó esta información producida en el trabajo de campo en una primera instancia, por medio de la codificación abierta proveniente de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1998) para posteriormente analizar las categorías que emergieron de manera preliminar a través del análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000).

Esta técnica de análisis permite categorizar los textos, aglutinándolos en conjuntos homogéneos a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización y permitir a la vez integrar interpretaciones y abstracciones de mayor nivel que permitan establecer relaciones e inferencias si es que quien investiga, así lo estima conveniente (Bardín, 1996; Mayring, 2000).

En una primera parte del proceso analítico, se organizó la información empleando el Software de análisis cualitativo Atlas Ti versión 7.1, con la finalidad de identificar las categorías preliminares de acuerdo con las similitudes semánticas que se detectaron dentro del corpus discursivo. Luego de identificar los nodos en los que se concentró la información, se procedió a sistematizar las narrativas obtenidas por medio del análisis cualitativo de contenido.

En cuanto a los resguardos éticos, en esta investigación todas las participantes firmaron un consentimiento informado explicitando el anonimato y la confidencialidad del uso de la información obtenida por medio de las entrevistas en profundidad y las bitácoras reflexivas. A su vez, los directores de los establecimientos a los que pertenecían las docentes firmaron una autorización para que las educadoras pudieran colaborar en este estudio. Toda la documentación fue revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, el que sigue las orientaciones de la Ley N° 19.628 del año 1999, sobre la protección de la vida privada y de los datos de carácter personal.

## **Resultados**

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos, los que fueron organizados en dos grandes categorías: la identidad fragmentada de las educadoras diferenciales y el entramado de estandarización/exclusión en los discursos y prácticas de estas docentes en el marco de escuelas presionadas por las lógicas de accountability.

### **La Identidad Fragmentada de las Educadoras Diferenciales**

En esta categoría, se presentan los hallazgos relacionados a la forma en que la identidad de las educadoras diferenciales es producida desde la experiencia de sí mismas y las diversas maneras en que son construidas y reconstruidas en interacción con un conjunto de demandas provenientes de las políticas y de los contextos institucionales en los que se desempeñan.

La primera de las miradas está relacionada a la educadora diferencial como única responsable de la inclusión escolar. En esta línea de argumentación, las participantes entrevistadas en la primera fase (las 10) manifestaron que lo propio de su profesión es el trabajo enfocado en la inclusión dentro de las respectivas instituciones educativas, pero que además como efecto de las políticas de

accountability y las demandas de sus directivos han tenido que asumir otras tareas que se alejan de aquellas que han ejercido históricamente en las escuelas regulares.

Estas docentes consideran que son los únicos actores educativos responsables de generar prácticas inclusivas dentro de las instituciones escolares en las que se encuentran, dado que en se les transfiere desde las comunidades escolares, en la mayoría de los casos esta responsabilidad a ellas. De esta forma lo manifestó una de las participantes de la fase exploratoria:

Nuestro trabajo es la inclusión. Si hay algo que nos caracteriza como grupo o como gremio, es que somos las que promovemos la inclusión. No hay otro docente que se encargue de esto, las responsables de que todos los estudiantes aprendan somos nosotras. (Educadora 6, colegio municipal, p. 2)

Lo anteriormente señalado por la docente, sintetiza, la responsabilidad atribuida a su rol como educadora diferencial, en cuanto al único agente que se encarga de encarnar la inclusión en las escuelas en las que se desempeñan. Si bien, es cierto que las políticas educativas en esta temática interpelan a todos los actores de la comunidad escolar a promover la inclusión, son las educadoras las que se atribuyen esta responsabilidad y a las que además se les delega de manera exclusiva esta función al interior de las instituciones escolares. En este sentido se evidenció en las narrativas de las participantes que además de la inclusión escolar, estas docentes, asumían tareas y funciones que iban más allá de las de una profesional que se encarga solo de la inclusión. Entre ellas se destaca una hiper-responsabilización por la inclusión y específicamente por los niños pertenecientes a los PIE. Así lo expuso una de las educadoras:

Mira, acá además de que nuestros niños les cuesta aprender, vienen de sectores muy vulnerables, entonces, nosotras tenemos que hacernos cargo de darles comida, de regalarles útiles, hasta a veces de comprarles ropa. Porque mira, la verdad, si no lo hacemos nosotras no lo va a hacer nadie, ni los papás, ni los profes, ni los directivos. Entonces como te decía, cada vez que vienen para acá (aula de recursos), yo además de enseñarles hasta tengo que estar pendientes de saber si tienen hambre, si durmieron.... (Educadora 6, escuela municipal)

Esta responsabilización de las educadoras respecto de los alumnos PIE, formó parte frecuente de las narrativas de todas las participantes. De hecho, de manera recurrente, estas docentes se refirieron a estos educandos como “sus niños”, a quienes al mismo tiempo caracterizaban como frágiles, vulnerables y provenientes de familias o de sectores de pobreza “extrema” lo que los hacía sujetos de una atención especial y de cuidados diferenciales, ya que en el cuerpo de estos educandos confluían variadas condiciones de riesgo que las participantes se veían interpeladas a solventar. Este hallazgo se vincula a la conceptualización que realizó el investigador Núñez (2004) respecto a una identidad docente apostólica, es decir, aquellos pedagogos y pedagogas que hacían cargo de su trabajo pedagógico como una misión y al mismo tiempo se hacían cargo no solo de la educación, sino que también de la vida de sus alumnos.

Aunada a esta mirada como la encargada en exclusividad de la inclusión escolar, y del aprendizaje y bienestar del alumnado perteneciente a los respectivos PIE, las educadoras afirmaron que su identidad se ha ido diluyendo y desintegrando como efecto de mandatos y tareas que han colonizado su trabajo pedagógico cotidiano y que han interrumpido el verdadero trabajo inclusivo: el apoyo pedagógico individualizado a los alumnos. En este sentido el trabajo administrativo fue identificado como una barrera para desplegar un trabajo inclusivo en sus respectivas comunidades educativas.

Siguiendo el argumento anterior, otra mirada respecto de cómo las educadoras diferenciales se construyen como tal, se relaciona con una profesional que en los últimos años ha tenido que ir

cambiando el foco de las tareas que tradicionalmente se les había asignado. En este sentido, políticas como el decreto N° 170 (MINEDUC, 2009), ha modificado sus rutinas de trabajo, adicionando una serie de tareas vinculadas con la rendición de cuentas por medio de formularios únicos y un conjunto de informes y de trabajo administrativo al que no estaban habituadas.

De esta manera lo expuso una de las educadoras en la entrevista exploratoria:

A ver, mira el tema de las últimas políticas, como que nos ha ido moviendo el piso, porque nosotras estábamos acostumbradas a trabajar con niños en el aula de recursos. Ahora con el tema del decreto 170, se te suma un montón de trabajo administrativo y burocrático que tenemos que cumplir, que quita tiempo para trabajar con los niños y eso para nosotras es la inclusión: el trabajo con niños y no el trabajo administrativo. (Educadora 4, escuela municipal, p. 3)

Desde esta narrativa, se logra rescatar su visión respecto de cómo las políticas más contemporáneas en el área de accountability, las han desestabilizado de sus funciones y roles que cumplían dentro de las escuelas, ya que se desprende de este fragmento, que la educadora situaba su trabajo pedagógico, como una especialista que solo trabajaba con los alumnos pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE, de aquí en adelante). Además, menciona que el decreto 170 (MINEDUC, 2009) instala la rendición de cuentas vía trabajo administrativo (llenado de formularios únicos, revisión de diagnósticos clínicos emanados por profesionales de la salud, ficha de los alumnos, entre otros documentos), lo que ha colonizado el rol y las funciones que estas docentes realizaban habitualmente dentro de sus respectivas instituciones educativas.

Además, este trabajo administrativo que mencionan las participantes tiende a generarse e intensificarse en ciertas temporalidades específicas y que están relacionadas con el ingreso o egreso del alumnado de los PIE. De esta manera lo propuso Carmen en una de las bitácoras:

Mira, la verdad es que el trabajo administrativo nos está ocupando y consumiendo mucho tiempo. En marzo y abril estamos casi todo el tiempo haciendo informes, llenando formularios y luego en diciembre la misma historia. Al final es un trabajo que no tiene sentido, y solo sirve si viene la superintendencia a supervisar. Entonces, de educadoras pasamos a ser administrativas. (Carmen, bitácora 1, p. 2).

Este rasgo detectado en los discursos de las educadoras es concordante con investigaciones realizadas por investigadoras como Assaël et al. (2014), Falabella (2016) y Fardella et al. (2016), en el marco de identidades de docentes de educación básica y media en Chile, en los que se relevan resultados que apuntan que los profesores, devienen en actores tensionados por la rendición de cuentas, en donde las culturas escolares tradicionales son modificadas y transformadas en culturas de la rendición de cuentas o auditoria, como lo plantea Ball (2003). La distinción que da cuenta este estudio respecto a las investigaciones ya mencionadas es que el trabajo administrativo orientado a producir evidencias para recibir la subvención que estipula el decreto 170 (2009), distancia y aleja a estas docentes del trabajo que ellas consideran como el más relevante desde su identidad: el apoyo pedagógico diversificado dirigido a todo el alumnado.

Este hallazgo concuerda, además, con una de las características de las lógicas del accountability educacional: que sea el actor quien se responsabiliza y de manera proactiva cumple con las directrices de las políticas. Se deriva de los mandatos de estas legislaciones la hiperburocratización de su trabajo pedagógico.

Otra de las perspectivas que se evidenciaron en las narrativas de las educadoras está asociada a la función que cumplen estas, en el trabajo de co-enseñanza en el aula regular, tal como lo estipula el decreto N° 170 (MINEDUC, 2009).

Es decir, las educadoras se deben desempeñar en el aula regular, diversificando la enseñanza para todos los educandos, lo que implica colaborar activamente con los profesores de asignaturas para que todo el alumnado logre el aprendizaje. Esta relación de manera frecuente se vio tensionada por disputas de poder al interior del aula regular, tal y como lo expusieron las participantes de esta investigación:

Hay de todo en el trabajo de co-enseñanza. Hay profesores con los que trabajan muy bien y que hacen caso de tus recomendaciones y te hacen participar mucho de la clase y de pasada puedo ayudar mejor a los niños del PIE en el aula. En otros casos, hay profesores que no te dejan intervenir en las clases y que te piden que solo les ayudes a llamarles la atención a los alumnos o a ayudar solo a los niños del PIE en el aula regular, en ese caso te transformas en una asistente de aula, más que en una educadora. (Educatra 10, escuela subvencionada, p. 3)

En el caso de esta narrativa se relevan los distintos matices y formas que puede adoptar la co-enseñanza entre educadora diferencial y los profesores aula. En este sentido, en algunas ocasiones la educadora es considerada por los docentes como efectivamente una profesional de la educación, que les ayuda a diversificar la enseñanza y a contribuir en la implementación de esta, tal y como lo política lo propone, y en cambio, en otras situaciones, la educadora actúa como una asistente o auxiliar de aula, que solo se encarga de apoyar a los profesores en aspectos que no están necesariamente relacionados con la diversificación de la enseñanza dirigida a todo el alumnado.

Como último aspecto a relevar en este apartado se encuentran la serie de tensiones que las educadoras diferenciales deben enfrentar en su quehacer cotidiano al interior de las escuelas, vinculado con las transformaciones que las políticas educativas han incorporado a su trabajo pedagógico tradicional y que ha desestabilizado la identidad con la que se habían identificado en las últimas décadas. De esta forma, la rendición de cuentas, el trabajo de co-enseñanza y la colaboración dirigida hacia toda la comunidad educativa, han generado inestabilidad en sus roles y funciones dentro de las escuelas. De esta manera lo narró Carmen, en una de las entrevistas:

Las políticas tienen hartito que ver con lo que somos hoy día. Antes tenías claro que debías trabajar diferenciadamente solo con niños con NEE en el aula de recursos. Ahora, tienes que hacer mucho papeleo, tienes que tener evidencia para todo. Además, tienes que hacer co-enseñanza con los profesores de asignatura y reunirte con directivos y apoderados. Muchas de estas cosas, no las hacíamos hace unos 15 a 20 años atrás y ahora con el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) se vuelve todo medio confuso y súper inestable. (Carmen, entrevista 2, p. 2)

En el día a día, tal como la expuso la educadora, su trabajo pedagógico se ve invadido por una parte por las lógicas de accountability, las que se materializan a través de la tecnificación de sus prácticas docentes, lo que se traduce en la ingente cantidad de trabajo administrativo y de evidencias que deben producir y, por otra parte, deben atender a las múltiples demandas de las escuelas, que las interpelan a apoyar a los estudiantes y a profesores para que diversifiquen la enseñanza.

En este apartado se presentaron las diversas perspectivas que constituyen diferentes formas en las que se están construyendo las identidades de las educadoras diferenciales y la manera en el que en su trabajo pedagógico cotidiano generan prácticas asociadas a las lógicas de las políticas que las interpelan. Todo ello influenciado por el discurso de las legislaciones que circulan a través de las docentes y que posicionan a esta educadora en diversas facetas, roles y atribuciones, las que con frecuencia no coinciden con la identidad que estas profesionales de la educación han construido históricamente, el que está asociado principalmente a la inclusión escolar, tarea que además se atribuyen y que las respectivas comunidades escolares les delegan en exclusividad.

## **Prácticas de Estandarización y Exclusión en el Trabajo Pedagógico de las Educadoras**

En esta sección se expondrán aquellas narrativas que hacen alusión a las diversas tensiones que las participantes en este estudio relevan como significativas y que están asociadas a las múltiples formas en que deben participar, en primer lugar en el trabajo vinculado al entrenamiento del alumnado, para que estos sean productivos en función de puntajes y rendimientos en la evaluación estandarizada SIMCE y en segundo lugar, a las prácticas de exclusión a las que son interpeladas estas profesionales, las que conceptualizaron como en contrarias a su identidad y sus funciones como educadoras.

Una primera temática a la que aludieron las educadoras entrevistadas en la fase exploratoria se refiere a las contradicciones que experimentaban en su trabajo pedagógico, ya que por un lado tenían que brindar apoyo pedagógico atingente a las necesidades individuales de aprendizaje de todo el estudiantado y por otro, tenían que atender a las demandas de las escuelas y directivos quienes las alentaban a trabajar “entrenando” al alumnado para rendir la evaluación SIMCE. Es así como lo relató Carmen en una de las entrevistas:

Todos los días vivimos contradicciones, porque se nos pide estandarizar habilidades y conocimientos para que los niños finalmente rindan el SIMCE, pero nuestro trabajo es la diversificación de la enseñanza para los niños, respetar los distintos ritmos y desarrollar una educación más integral, pero por otro lado están las presiones de los directivos que se ven con la soga en el cuello, pero bueno, uno se plantea esto casi todos los días, si en verdad, estoy siendo inclusiva o una persona que normaliza. (Educatora Carmen, colegio subvencionado, p. 9)

Esta narrativa se condice, con la que produjo la educadora diferencial María, quien evidencia esta sensación paradójica y de contradicción, respecto a su propia identidad y de su trabajo pedagógico, ya que se encuentra en un contexto en donde las diversas políticas (de accountability, de inclusión, de convivencia escolar, entre otras) en su entrecruzamiento demandan tareas contrarias: incluir y estandarizar al mismo tiempo. De esta forma lo expuso:

Hoy me tocó ir a realizar apoyo pedagógico al cuarto básico y me tocó trabajar solo con los niños del PIE. Y me mandaron porque tiene que mejorar en el SIMCE este año. Yo sé que eso igual no me agrada, y que no es para nada inclusivo y, de hecho, cuando me doy cuenta de que estoy sentada al final de la sala con cuatro estudiantes solamente y el resto está en silencio respondiendo un ensayo para el SIMCE, viene mi preocupación o mi sensación como de confusión, porque estoy apoyando a la exclusión y estandarización de estos cuatro niños. (Bitácora 3, Educatora María, p. 4)

Para esta educadora en particular, al finalizar la jornada y dar cuenta de un episodio de su trabajo cotidiano, evidenció la sensación de “de estar apoyando a la estandarización y a la exclusión”, dado que su identidad se asocia directamente con el despliegue de acciones que promueven la inclusión y, al contrario, en este episodio que narró, ella fue consciente que está apoyando por mandato de la dirección de la escuela, el trabajo de entrenamiento del alumnado para rendir la evaluación SIMCE en cuarto año básico o de primaria. Lo anterior debido a que si bien, solo trabaja con cuatro alumnos, a éstos también los está preparando para rendir de mejor manera este test.

Este tipo de prácticas denominadas “teach to the test” se han estudiado extensamente para el caso del profesorado de aula regular (ver, Jennings & Bearak, 2014), pero no así en el caso de educadoras diferenciales. Las participantes en este estudio afirman que su trabajo apunta en el sentido contrario, la defensa de la heterogeneidad de formas de aproximarse y lograr el aprendizaje por parte de todo el alumnado. En cambio, como se ha visualizado en los relatos anteriores, dadas

las presiones producidas por la rendición de cuentas con altas consecuencias en las instituciones escolares examinadas, los actores educativos deben modificar sus prácticas y roles en función de la evaluación estandarizada SIMCE, generando estandarización en los procesos educativos. Este trabajo pedagógico, también lo deben desarrollar aquellas docentes cuya función principal al interior de las escuelas es la inclusión, lo que resulta contradictorio y paradójal.

En torno a las prácticas que producen las participantes y que, en esta investigación desde sus propias narrativas, han denominado como de “exclusión”, la más recurrente evidenciada, fue la derivación del estudiantado con mayores dificultades del aprendizaje o con NEE a escuelas de educación especial. Esta práctica a juicio de estas docentes corresponde a acciones de exclusión que han tenido que asumir las que son contrarias a su criterio profesional, las que a su vez están fuera de toda ética profesional en educación y que al mismo tiempo tensionan su identidad como las encargadas de la promoción de la inclusión en el sistema escolar.

En las entrevistas de la fase exploratoria, la mayoría de las educadoras mencionaron en distintos grados de intensidad y frecuencia, que han adoptado hasta cierto punto, este trabajo de exclusión de alumnos, en función de sí estos son o no “riesgosos” para la escuela de acuerdo con el SIMCE. Es así como una de las docentes lo mencionó:

Y ahora las educadoras diferenciales somos también agentes de exclusión, porque los directivos nos envían los diagnósticos y fichas de los niños y niñas que ingresan a la escuela, y se nos pide revisar y determinar quiénes pueden entrar al PIE y de quién nos podemos hacer cargo. Pero cuando se acerca el SIMCE, también nos piden evaluar a los estudiantes para saber con tiempo a quien podemos derivar a escuelas especiales para no afectar el SIMCE del colegio. (Educadora 8, escuela municipal, p. 12)

En esta narrativa se logra evidenciar que las educadoras diferenciales actúan a petición de sus directivos en sus contextos desempeño, los que a su vez se encuentran presionados por las políticas de accountability, tanto como agentes de selección a la entrada e ingreso del alumnado a las escuelas y al PIE. Así también, existe cierta temporalidad en la que estas prácticas se intensifican y que corresponde a los meses previos a la rendición de la evaluación SIMCE en Chile (agosto y septiembre, principalmente).

Por último, en este apartado, la educadora María, en su última bitácora reflexionó en torno a su identidad como educadora diferencial y su labor dentro de la escuela, cuestionándose esta dinámica de estandarización/exclusión en la que son actores partícipes, al estar inmersa en una institución escolar altamente tensionada por la rendición de cuentas con altas consecuencias o de “estrés desbordado” como lo conceptualiza la investigadora Falabella (2016).

Esta educadora construyó una experiencia de su labor diaria en la que refleja esta tensión en su identidad. De esta manera lo propuso:

Entonces, siempre cuando termina un día, me voy para la casa, pensado: ¿Es lo que yo quiero como diferencial? ¿Que se excluya a todos los estudiantes que no rinden bien en el SIMCE o que son problemáticos para los profes y para el colegio? ¿En eso nos convertimos las diferenciales? También trabajar en función de juntar evidencias, en hacer informes y de justificar la expulsión injusta de estudiantes, creo que no. Trato de no pensar mucho en eso para no deprimirme. (Bitácora 4, María, p. 2)

La educadora diferencial en esta reflexión dio cuenta de esta identidad docente fragmentada, confusa y vulnerable ante los mandatos de las políticas con lógicas de rendición de cuentas, las que influyen en las decisiones que toman las autoridades de su respectiva comunidad escolar, tal y como lo han

constatado en estudios en el plano nacional con docentes de educación básica investigadores como Assaël et al. (2014), Carrasco (2013), Fardella et al. (2016), Falabella (2016) y Rojas y Leyton (2014).

Esta profesional de la educación en su narrativa dio cuenta de un agobio y un agotamiento, a causa de estas demandas contradictorias, que la tensionan, que la hacen dudar y cuestionar su labor como docente. Además, la docente trata de no reflexionar demasiado, ante estas problemáticas, ya que la llevan a “deprimirse”.

Uno de los aspectos más relevantes de los hallazgos de esta investigación, es que, en escuelas altamente tensionadas por el *accountability*, emergen prácticas que resultan contrarias a las intenciones de la inclusión escolar como se ha visualizado en este estudio. Para el caso de las instituciones escolares y educadoras participantes, se estaría produciendo una lógica y un movimiento contrario a los que pretende una escuela inclusiva: los alumnos con mayores dificultades y que resultan ser “riesgosos” para las instituciones escolares, por sus desempeños en las evaluaciones estandarizadas, estarían siendo derivados o “devueltos” a las escuelas de educación especial, lo que resulta ser contradictorio, ya que con la inclusión se buscaba que todos los educandos se educaran juntos en la mismo centro escolar y que fueran partícipes de un mismo currículum y con igualdad de oportunidades de aprendizaje respecto de sus pares.

Estos resultados permiten conocer y comprender mejor, los discursos de las educadoras en torno a las políticas de rendición de cuentas, respecto a la construcción y reconstrucción de su identidad, y además permitió identificar (hasta cierto punto) las prácticas que las docentes participantes despliegan en interacción con las lógicas de las políticas, las que se entrecruzan y generan contradicciones en su trabajo pedagógico cotidiano.

## **Discusión**

El propósito de esta investigación era comprender cómo afectan las políticas de rendición de cuentas en la construcción de la identidad docente de las educadoras diferenciales quienes deben poner en acto o en práctica la inclusión escolar (Ball et al., 2011) en el marco de escuelas marcadas por una gramática escolar centrada en la homogeneización y normalización de estudiantes, a lo que se debe adicionar la estandarización que promueve el *accountability* por medio de instrumentos como las evaluaciones estandarizadas (en el caso de Chile, SIMCE).

Los hallazgos de este estudio dan cuenta de una identidad de las educadoras que se encarga en solitario de poner en práctica la inclusión escolar, en instituciones escolares en las que todos los actores educativos son interpelados desde las políticas a colaborar en la producción de prácticas inclusivas. En este sentido, las educadoras se responsabilizan por brindar apoyo pedagógico a todo el alumnado, en especial aquellos pertenecientes a los respectivos PIE, trabajo que estas docentes conceptualizan como “la verdadera inclusión”. No obstante, en el despliegue de su trabajo pedagógico cotidiano no solo deben hacerse cargo de la diversificación, curricular, de la co-enseñanza, de la colaboración docente, del trabajo con el alumnado, entre otras funciones, sino que también deben atender a los mandatos de las políticas de *accountability* y de las demandas que los propios actores de sus contextos de desempeño les encomiendan en este sentido.

En la misma línea de argumentación, esta investigación reveló la importancia que las políticas de *accountability* y sus lógicas tienen en la construcción de las identidades de las participantes, dado que se evidenció cómo estas legislaciones van transformando sus roles, sus funciones y los significados que le atribuyen a su trabajo pedagógico en la cotidianeidad. Los hallazgos presentados con anterioridad mostraron que las educadoras eran desplazadas a tareas y funciones que las alejaban de lo que conceptualizaron como inclusión: el apoyo pedagógico a los alumnos. Entre las funciones que las docentes deben asumir en el marco de la “era del *accountability*” como lo propone Hopmann (2008) se encuentra la hiperburocratización de su trabajo para producir evidencias para

recibir la subvención por educación especial y el traslado de su trabajo pedagógico al aula regular, espacio en el que entraban en disputas de poder con los profesores de asignaturas.

Estos resultados apuntan a la construcción de una identidad “fragmentada”, dado que las únicas encargadas de poner en práctica la inclusión dentro de las escuelas examinadas, veían con frecuencia interrumpido su trabajo con mandatos relativos a la elaboración de informes, de formularios únicos, diagnósticos, entre otros documentos oficiales para recibir recursos financieros para los PIE, las que adicionalmente y por la influencia de las políticas debía realizar co-enseñanza con docentes de aula que instrumentalizaban su trabajo, empleando a las educadoras diferenciales como ayudantes o auxiliares de aula, posicionándolas como subalternas. Si bien estos hallazgos, son concordantes en parte, con investigaciones que se han producido a nivel nacional, las que apuntan a la construcción de una nueva identidad docente tensionada como efecto de las lógicas de accountability educativo ( ver, Assaël et al., 2014; Falabella, 2016; Fardella & Sisto, 2015), en el presente estudio se visibiliza que las participantes ante los mandatos del accountability, ven obstaculizadas sus funciones y deben asumir labores vinculadas con un accountability de tipo burocrático para dar cuenta de evidencias para recibir el voucher por alumno integrado y de pruebas para demostrar que están desarrollando la co-enseñanza.

En este sentido, el hecho de emplear una gran cantidad de su jornada laboral en tareas administrativas o al ser consideradas como auxiliares o ayudantes del profesorado de aula, estas posiciones subjetivas y tareas las desenfocan de su rol, atribuido a la diversificación de la enseñanza para todo el estudiantado y lo más llamativo aún, es que al ser las únicas encargadas de poner en acto o en práctica la inclusión, esta función sería reemplazada por el trabajo asociado al accountability, produciéndose una ausencia relativa de las prácticas inclusivas en los establecimientos a los que pertenecían las participantes de este estudio.

Vinculados con la segunda categoría, los hallazgos muestran que las educadoras se ven interpeladas por las políticas a través de sus respectivos directivos, a asumir roles que van en contra de la construcción histórica que han producido en torno a su identidad docente. Se evidenció que al encontrarse estas profesionales en escuelas altamente tensionadas por lógicas de accountability, se les solicita colaborar con la preparación o entrenamiento del alumnado para la evaluación estandarizada SIMCE, lo que, a juicio de docentes, corresponden a prácticas que fomentan la normalización y homogeneización de estos educandos, tareas que deben desempeñar ante las contingencias de las respectivas instituciones educativas en las que se encontraban ejerciendo.

Lo anterior es concordante con investigaciones que han evidenciado que las lógicas de rendición de cuentas con altas consecuencias como en el caso chileno, afecta las identidades de los docentes, modificando los roles con los que históricamente se habían identificado (Assaël et al., 2014; Fardella & Sisto, 2015) y produciendo en estos profesionales, una subjetividad “dolorosa” a causa de la responsabilización que se les atribuye por los rendimientos de sus alumnos en evaluaciones estandarizadas (Rojas -& Leyton, 2014). Con ello se desplaza a la cultura de la educación en las escuelas por una cultura de la auditoría, la rendición de cuentas y la vigilancia, tal y como lo plantea Ball (2003).

En adición, , las participantes en conocimiento que el entrenamiento de alumnos para la evaluación SIMCE significaba estandarización, tenían que seguir los mandatos de los directivos quienes se encontraban con “la soga en el cuello”<sup>7</sup> ante los posibles castigos y sanciones derivadas del accountability con altas consecuencias introducido por la ley SEP (Falabella, 2014). Estas paradojas mencionadas, se producen debido a que en escenarios educativos como el chileno, en donde predominan las lógicas de rendición de cuentas, la predisposición de las políticas alienta a los

---

<sup>7</sup> Modismo que se emplea en Chile y en distintos países de Latinoamérica para referirse a una persona que atraviesa o se encuentra en una situación complicada o muy angustiante que la lleva a tensionarse.

actores escolares a producir este tipo discursos y prácticas, es decir, se legitima y predomina la rendición de cuentas por sobre la inclusión escolar o cualquier otra iniciativa pedagógica dirigida a brindar a los educandos una experiencia escolar más integral, sustantiva y holística (Liasidou & Symeou, 2018; Slee, 2013).

A su vez, se evidenciaron prácticas de exclusión en este estudio, específicamente en el caso del alumnado que era evaluado por las educadoras siguiendo los mandatos de los respectivos directivos, con la finalidad de determinar si era posible que estos fueran derivados a escuelas especiales. Estas acciones consideradas en contra de toda ética por las participantes se producían con el objetivo de que estos educandos no fuesen una amenaza futura para las instituciones educativas en función de la evaluación SIMCE.

En consonancia con lo mencionado, los hallazgos que apuntan a la derivación de alumnos a escuelas especiales al ser conceptualizados como “amenazas para las escuelas”, dan cuenta de los efectos no deseados de la puesta en práctica de las políticas de accountability tal y como lo proponen Parcerisa y Verger (2016) en un contexto educativo como el chileno. A lo anterior, hay que adicionar que son las educadoras diferenciales, las encargadas de la inclusión al interior de las instituciones escolares, las que deben materializar estas prácticas las que conceptualizaron como de “exclusión”, llevándolas a cuestionarse su propio quehacer como agentes de inclusión y su identidad como alguien que paradójicamente incluye y a la vez por influencia de las políticas de accountability con altas consecuencias deben excluir al alumnado.

Si bien se logra (hasta cierto punto) comprender cómo se construye la identidad de las educadoras en interacción con las lógicas de las políticas de rendición de cuentas, se evidencian nudos críticos que hasta este momento no habían sido visualizados o documentados por la investigación empírica. En términos de lo que esta investigación proporciona, se refuerza el hallazgo de las consecuencias negativas en torno de las políticas de accountability en la identidad del profesorado (Assaël et al., 2018; Assaël et al., 2014; Falabella, 2016; Fardella & Sisto, 2015; Rojas & Leyton, 2014) y por otro se visibilizan algunas prácticas de exclusión que son fomentadas por estas legislaciones, dado que se privilegian la competencia, la estandarización y la selección por sobre las lógicas de inclusión y de justicia social en las escuelas examinadas y de acuerdo a las participantes de este estudio.

Finalmente, en torno a proyecciones de esta investigación, se propone desarrollar una comprensión con mayor profundidad de cómo las políticas de rendición de cuentas afectan e impactan en la identidad de las educadoras diferenciales, en el marco de un estudio con enfoque etnográfico, el que se desarrolle en diferentes escenarios educativos y en el que además se emplee como enfoque teórico/metodológico el *policy enactment* desarrollado y elaborado por los investigadores, Ball et al. (2011), con la finalidad de conocer cómo las políticas son interpretadas, traducidas y puestas en práctica en instituciones educativas con diversos grados de presión por estas legislaciones y conocer a su vez las posibilidades de que la inclusión educativa se dé en escenarios educativos colonizados por los principios de mercado y accountability como es el caso del sistema escolar chileno.

## Referencias

- Almonacid, C., Luzón, A., & Torres, M. (2008). Educational quasi-market in Chile: The discourse of policy makers. *Education Policy Analysis Archives*, 16(8).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.v16n8.2008>

- Assaël, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile. Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. Recuperado de: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.09>
- Assaël, J., Acuña, F., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363>
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Psicoperspectivas*, 51(1), 77-95. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.744>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implication for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. [doi.org/10.1080/03057640902902252](https://doi.org/10.1080/03057640902902252)
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teachers Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bellei, C. (2015), *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: Pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Revista del Observatorio Cultural*, 15(1), 1 -12. Recuperado de: <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/2-articulo-1/15-mecanismos-performativos-de-la-institucionalidad-educativa-en-chile-pasos-hacia-un-nuevo-sujeto-cultural-2/>
- Causarano, A. (2011). Becoming a special education teacher: Journey or maze. *Reflective Practice*, 12(4), 547-556. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.590344>
- Corvalán, J., & Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 43-64. Recuperado de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-499X2012000100003](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100003)
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability and school reform. *The Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2001). *Manual de Investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>

- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 107-126.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68-79.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Falabella, A. & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, 25(2), 1 -11.  
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>
- Ferrada, D. (2017). Identidad docente frente a la calidad como estandarización en las escuelas de la región del Biobío. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 93-107.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100007>
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138.  
<https://doi.org/10.1007/s10833-012-9206-1>
- Holloway, J., Sørensen, T., & Verger, A. (2017). Global perspectives on high-stakes teacher accountability policies: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 25(85).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.3325>
- Hopmann, S. (2008). No Child, No School, No State left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456.  
<https://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Jennings, J., & Bearak, J. (2014). “Teaching to the test” in the NCLB era. How test predictability affects our understanding of student performance. *Educational Researcher*, 43(8), 381-389.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X14554449>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18. [https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7504\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7504_1)
- Liasidou, A. & Symeou, L. (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: Discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*, 59(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186102>
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M. & Díaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 46-71. 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.109
- Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: Desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), 1-18.  
<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Núñez, I. (2004). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164. Recuperado

- de:<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/public/421-938-1-PB.pdf>
- Gobierno de Chile-MINEDUC. (2009). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago.
- Oyarzún, C. (2014). El dilema de la educación diferencial hoy: ¿El currículum o las habilidades específicas? *Revista Temas de Educación*, 19(2), 69-79. Recuperado de: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/448>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 15-51. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589/33220>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evolution and research methods*. Beverly Hills: SAGE.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 46-55. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/252/286>
- Pino, M., Oyarzún, G., & Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativas de Resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cadernos CEDES*, 36(100), 337-354. <https://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016171362>
- Pinto, R. (2005). El docente como profesional del currículum. *Revista Extramuros (UMCE)*, (4), 65-89. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1991884>
- Quaresma, M., & Orellana, V. (2016). El accountability y su impacto en la labor docente: Percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem fronteiras*, 16(2), 316-338. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss2articles/quaresma-orellana.pdf>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar preferencial (SEP) en Chile. Un intento por equilibrar la macro y la micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2902>
- Ramos, C. (2012). *El ensamblaje de ciencia social y sociedad: conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social*. Ediciones UAH.
- Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 303-319. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Rojas, M., & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40 (Número especial), 205-221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S., & Blanco, P. (2017). Acceso al currículum nacional para todos: Oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>

- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- Strauss A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos en Investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade, Campinas*, 28(99), 335-353. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>
- Thorius, K. (2016). Stimulating tensions in special education teachers figures world: An approach towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326-1343. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168877>
- Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, (506), 43-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf>
- Verger, A., Fontdevilla, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instrument: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Villalobos, C., & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 69(1), 63-84. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&tlng=es)
- Webb, T. (2011). The Evolution of Accountability. *Journal of Education Policy*, 26(6), 735-756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.587539>
- West, A., Mattei, P., & Roberts, J. (2011). Accountability and sanctions in English schools. *British Journal of Educational Studies*, 59(1). <https://doi.org/10.1080/00071005.2010.529416>

## Sobre el Autor

### Fabián A. Inostroza

Universidad de Las Américas, Escuela de Educación Parvularia

[fabian.uah.doc@gmail.com](mailto:fabian.uah.doc@gmail.com) / [finostroza@udla.cl](mailto:finostroza@udla.cl)

Doctor en Educación de las universidades Alberto Hurtado y Diego Portales. Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Profesor de Educación General Básica (Pontificia Universidad Católica de Chile). Sus líneas de investigación son: el análisis de políticas educativas, la inclusión escolar y la sociología de la educación.

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

# archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 28 Número 29

2 de marzo 2020

ISSN 1068-2341



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](mailto: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: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **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), **Paula Razquin**, **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 Bevanot** 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, 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