

El territorio de la deliberación curricular: inclusión social y educativa en el espacio escolar

The territory of the curricular deliberation: social and educational inclusion at the school space

Marisol Campillay Llanos¹

RESUMEN

La inclusión social y educativa es una temática operativa tanto como política de gobierno en las distintas escuelas del país. Es en este contexto que el siguiente artículo expone las tensiones de un equipo de gestión curricular en funciones dentro de una escuela del sector poniente de la Región Metropolitana. Entre ellos se genera una discusión sobre la posibilidad de rescatar los espacios de deliberación en función de las necesidades del colegio y las demandas de la legislación vigente, teniendo al territorio como campo espacial de las contradicciones en el ejercicio de sus funciones. Es en este espacio deliberativo que se generan en reuniones de coordinación académica, las que serán analizadas a partir de las políticas de inclusión que han tensionado a los actores educativos y forzada estandarización promovida por el Estado.

Mediante un diseño metodológico cualitativo, se realiza un estudio comparado de dos espacios de reflexión curricular distintos. La técnica para el examen de este estudio de caso es análisis crítico del discurso y la teoría fundamentada. Finalmente, se reflexiona respecto a las deliberaciones del equipo de gestión curricular, las que no pueden obviar a las evaluaciones externas o políticas de inclusión que prevalecen en la institucionalidad escolar chilena.

Palabras clave: Deliberación, territorio, inclusión, currículum.

ABSTRACT

Social and educational inclusion is an operational issue as government policy, also different Chilean schools. It is in this context that the following article exposes the tensions of a curricular management team in functions at western Metropolitan Region school. Between them, a discussion occurs about the possibility to rescue of spaces for deliberation according to the needs of the school and the demands of current legislation, with the territory as a spatial field of

¹ Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso. Email: marisol.campillay@uv.cl

contradictions in the exercise of its functions. Is in this deliberative space that produced in academic coordination assemblies, which will they analyzed inclusion policies that have stressed the educational actors and forced standardization promoted by the State.

Through a qualitative methodological design, the manuscript contains a comparative two different cases of spatial and curricular studies and the reflections. The technique for examination for these cases is critical discourse analysis and grounded theory. Finally, it reflects on the deliberations of the curricular management team, which cannot ignore the external evaluations or inclusion policies that prevail in Chilean school institutions.

Keywords: Deliberation, territory, inclusion, curriculum.

Introducción

Las políticas de inclusión en el contexto educativo llevan un par de años implementándose para diferentes establecimientos y niveles de escolaridad. A pesar de ello, y que existe una ley vigente -N° 20.845- las miradas sobre este tema mantienen una perspectiva ambigua. La primera es la correspondiente a la condición socioeconómica de un estudiante y su nivel de impacto en su proceso educativo; al mismo tiempo, la segunda procede de las políticas definidas para estudiantes con habilidades diferentes discapacidad o trastornos del aprendizaje. Desde ambas perspectivas resulta importante rescatar aquellos espacios escolares que, debido al nuevo marco normativo, debieron agregar a sus orgánicas la inclusión escolar. Para ello, este artículo indaga en los resultados de una investigación realizada en sobre las deliberaciones (Gimeno, 1988; Pascual, 1998; Stenhouse, 2003) curriculares de una escuela en función de las políticas de inclusión y el escenario de estandarización nacional, analizando a partir de la categoría de territorio y sus múltiples dimensiones, las tensiones que devinieron del proceso.

Desde un enfoque geográfico-curricular esta investigación busca indagar y reflexionar sobre el espacio escolar en el ámbito de la deliberación curricular realizada por el equipo de coordinación en una institución educativa. Por tanto, se podrán vislumbrar los discursos emergentes a partir de las reflexiones asociadas a la normativa contenida en Ley de Inclusión Escolar que busca que los estudiantes, sin excepción alguna, puedan acceder a una educación de calidad. Cabe preguntarse ¿cuándo se inició este camino?, y ¿cuáles son las deliberaciones de los actores educativos ante la instalación de diferentes políticas?

El caso de estudio corresponde a un colegio perteneciente a una congregación católica, fundado en 1961 y cuya dependencia financiera es de carácter particular subvencionado. Localizado en el sector poniente de la Región Metropolitana, el colegio cuenta con subvención escolar preferencial, que opera como aporte basal público en los programas de inclusión escolar. Para su implementación, la escuela demanda la creación de un equipo ejecutor de los fondos y custodio de las normas. A este primer grupo se adosa un equipo sicotécnico, a cargo de implementar las demandas y requerimientos de estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-. De esta manera, se cubre lo solicitado por la norma en favor de la inclusión.

La consideración de las reflexiones de un equipo de gestión curricular sobre las políticas de inclusión posibilita analizar el espacio escolar como un territorio de deliberación entre los distintos actores educativos. De esta forma se entenderá la construcción curricular de una escuela a partir de tres tópicos: políticas de inclusión social, política de inclusión educativa y un elemento emergente, la estandarización.

La presión estandarizada, deliberaciones curriculares y la escuela

Las políticas de inclusión social y educativa en Chile han sido parte de la agenda de diversos grupos políticos. Según Olavarría (2007) ambas visiones explican el origen de un problema público histórico. Para lo social cabe destacar la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas -JUNAEB- creada en 1964 (Ley N° 15.720) cuyo objetivo es beneficiar a los estudiantes de escasos recursos para asegurar su permanencia en el sistema educativo. Posteriormente la Escuela Nacional Unificada, que jamás fue puesta en rigor- planteó la idea de *permanencia en el sistema educativo* que, según Núñez (2003) más allá de ser un proyecto trunco producto, consideró la reflexión de los actores educativos en torno en la permanencia en el sistema escolar.

Con la Dictadura Militar -1973 a 1990- el proceso de municipalización acentuó la inequidad al establecer otras formas de acceso al sistema educativo, condicionándola a los ingresos familiares o personales. Con el retorno a los gobiernos democráticos, las políticas de cambio y continuidad enunciadas por Cox (2003) comienzan a entrar en crisis y para el año 2006 se planteará desde una movilización estudiantil el problema de la Subvención Escolar Preferencial, materializándose en una potente legislación -Ley N° 20.248-:

“Son justamente los alumnos pobres los que más requieren una educación que compense las diferencias de estimulación temprana, de apoyo intelectual y de capital social que han tenido en sus familias y vecindad, para poder desplegar a plenitud sus potencialidades para beneficio de ellos mismos, pero también del país en su conjunto. Asumiendo que deben ser estos niños y adolescentes los primeros destinatarios del esfuerzo por transformar el sistema educativo, se creó la Subvención Preferencial” (Weinstein et al, 2010:55)

La implementación de esta ley tiene como objetivo “compensar” las diferencias en el espacio escolar, el cual se puede comprender como un territorio en el cual se instalan macropolíticas que tensionarán las relaciones de poder existentes en una unidad educativa, con la finalidad de otorgarle a la educación un carácter utilitario al sistema económico del país (Ball, 1994; Haesbaert, 2007; Harvey, 2014). Este espacio escolar también puede concebirse como un lugar - en el sentido geográfico- dependiendo de la seguridad, estabilidad o amenaza que provoque (Tuan, 1977).

En este espacio escolar, la ley SEP se presenta como una alternativa de inclusión en la condición socioeconómica de un estudiante para que no interfiera en su proceso educativo. Por otra parte, existen las políticas asociadas a estudiantes en contexto de discapacidad o trastornos de aprendizaje, configurándose estas como una segunda aproximación a la inclusión definida por

como formas de comprender y abordar la diversidad (Infante, 2010:288). La línea de comprensión de la diversidad durante el último siglo data desde 1850, cuando las escuelas especiales comienzan a existir con el fin de brindar un lugar de estudio a personas con discapacidad auditiva según (Manosalva y Tapia, 2014). El enfoque de estas escuelas fue clínico, a modo de rehabilitación y no de integración, dando inicio a la instalación de las llamadas escuelas especiales. Sin embargo, se comienza a refutar aquella propuesta y surgen los cuestionamientos sobre la incapacidad de la escuela de aceptar la diversidad.

“Con estos argumentos, nuestro país asume el desafío de plantearse un proceso de integración de personas con y sin discapacidad en todos los contextos de vida, lo cual plantea un cambio paradigmático que dé respuesta a los modelos de exclusión y discriminación social que, hasta el momento, enmarcan las prácticas sociales y educacionales” (Manosalva y Tapia, 2014:42).

Este desafío se divisa con el surgimiento de políticas desarrolladas en tres ejes particulares: educación especial, educación intercultural y educación general (Infante, 2007). De forma complementaria, a la SEP se agregan otros cuerpos legales, como la ley N° 20.201 de 2010 que en su decreto N° 170, se aborda la evaluación de estudiantes con NEE, instruyendo lo que debe entenderse como integral y, a su vez, las directrices para un proceso de seguimiento institucional para el estudiantado con NEE de naturalezas diversas. La forma en que los actores educativos asimilan las políticas de inclusión permite apreciar los discursos que emergen a partir de las reflexiones asociadas a las normativas expuestas. De esta forma se entenderá la construcción curricular de una escuela a partir de las posibilidades que nos otorga la categoría de territorio en sus distintas dimensiones.

Con el avance del manuscrito, se develará el actuar de ambas miradas de inclusión reflexionando sobre si estas conviven o se desarrollan de forma individual. Además, se detendrá en el enfrentamiento de la inclusión educativa con el escenario de estandarización nacional de nuestro país. Se entenderá para ello que las deliberaciones curriculares emergen en un territorio en disputa, entre los agentes del espacio escolar.

Considerando ambas miradas políticas sobre la inclusión en la escuela, surgen interrogantes sobre su dirección e impactos en estudiantes con problemas económicos o con NEE. Se interrogará también en relación con el encuentro simultáneo de ellas, identificando la tendencia instalada en Chile orientada a la estandarización. Por consiguiente ¿pueden las políticas de inclusión coexistir con la exigencia del logro académico en un territorio conflictuado?

El territorio de la deliberación curricular

Los equipos de coordinación académica de la institución se consideran como un espacio de concreción curricular a partir de los aportes de Ruiz (2005). Para el autor, el currículum se materializa en el momento en que las políticas comienzan a ser implementadas.

“El currículum comienza a cobrar sentido en cuando se plantean reformas y variaciones de programas y es aquí donde se origina el salto del currículum como mero programa o contenido,

con la reflexión teórica práctica sobre la aplicación del programa con sus variaciones” (Ruiz, 2005:54)

El tránsito del currículum desde la creación de programas hasta la planificación en colegios tiene distintas etapas, en las cuales se vuelve a leer e interpretar originando momentos de concreción. De este modo, se considera para la investigación establecer que el equipo de coordinación académica de la institución se ubica en el nivel meso de concreción curricular, es decir, en el espacio intermedio entre las políticas en papel hasta su implementación en el aula. Esto puede ser referido en diversos argumentos que plantean a la gestión curricular como parte clave en la construcción-ejecución de los actores situados en la unidad educativa. La gestión curricular obedece a un proceso complejo en constante transformación, dinámico y voluble respecto de aquello que le rodea.

Los integrantes del equipo de gestión curricular poseen diferentes roles en la institución donde *“directivos, profesores, alumnos, padres y otros agentes de la comunidad “están “en un proceso de interacción y negociación al interior de un proyecto consensuado” (Pascual, 1998:6)*. Las deliberaciones que se desarrollan en ellos deberían obedecer a un proyecto discutido y consensuado entre los actores educativos, en que cada uno de ellos pudiese emitir una propuesta para el área, considerando que estos sujetos según Pinto (2008) son Actores Curriculares². Estos deben lidiar con los diversos departamentos y organizaciones que cumplan otros roles en la escuela, estableciendo las reflexiones curriculares en un nivel meso de concreción, debiendo ser capaces de integrar o bien considerar los otros equipos que les rodean, como las coordinaciones SEP y sicotécnica, como lo plantea Stenhouse:

“Resulta manifiesta en muchas escuelas, la tensión entre los equipos de personal con responsabilidades de orientación y encargados de la Escuela. Debido a estos conflictos políticos, la mayoría de las escuelas desarrollan un sistema de partidos, así como grupos de presión o camarillas” (Stenhouse, 2003:228).

La gestión curricular de una unidad educativa está siempre rodeada de organizaciones que sí tienen objetivos y tareas distintas, efectivamente ejecutivas. En este sentido Gimeno (1988) plantea al currículum como un sistema social compuesto de subsistemas correspondientes a las distintas unidades que confluyen en los equipos de coordinación. A modo de ejemplo se refiere al subsistema de participación social y control, que podría caer en las atribuciones de una inspectoría general del colegio, quienes se encargan de la labor administrativa y el cumplimiento de las normas referidas al buen comportamiento del estudiantado (Gimeno, 1988).

Un subsistema que se podría agregar a lo anterior corresponde a las intervenciones asociadas a orientación y convivencia escolar, las que reúnen departamentos de psicopedagogía, educación

²La importancia del término es fundamental para el marco de la investigación, ya que, son actores curriculares deliberando sobre otros actores curriculares, en la misma espacialidad, por tanto las relaciones de poder creadas por estos sujetos se crean desde su mismo grado académico, pero desde diferentes labores profesionales.

diferencial y psicología educativa, cada vez con más fuerza en sintonía con las políticas emanadas de niveles macro. Como lo señala Gimeno *“todo currículum se inserta en un determinado equilibrio de reparto de poderes de decisión y determinación de sus contenidos y formas”* (Gimeno, 1988:26) siendo este un subsistema en el que se construye discurso. Por su parte, Michael Apple (1979) afirma que esta construcción está mediada por significados con base en experiencias y posicionamientos políticos, donde las decisiones que se toman en una instancia resolutoria podrían construir currículum. El discurso establece el tipo de proyecto educativo que la escuela pretende demostrar, y muchas veces estos discursos locales quedan bajo aquellos que son hegemónicos, que nacen de la necesidad de demostrar resultados de pruebas externas, dejando a un lado las historias y proyectos de un lugar como la escuela, donde la hegemonía cultural se plasma (Apple, 1979:36).

Mirando el territorio

Según Haesbaert (2007:4) existen dos perspectivas de territorio y ambas se expresan en las distintas políticas de inclusión que se implementan en el espacio escolar:

- El territorio como una construcción histórica y, por lo tanto, social, a partir de las relaciones de poder (concreto y simbólico) que envuelven concomitantemente, a la sociedad y al espacio geográfico (que también es siempre, de alguna forma, naturaleza).
- El territorio como dimensión subjetiva, que se propone denominar la consciencia apropiada que, en algunos casos es identidad territorial o territorios fracturados en tiempos de globalización.

La primera dimensión desarrollada se relacionará con lo expuesto por los autores en la relación entre escuela y vida productiva (Freire, 1970; Apple, 1979, Torres, 2005). En este sentido, se afirma que la escuela condiciona a los estudiantes a un modo de vida asociado a demandas económicas, donde *“las exigencias académicas del currículum oficial son contempladas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta, a través del currículum oculto”* (Torres, 2005:61).

De esta forma, se plantea una crítica al rol de la escuela en la sociedad moderna, pues los mecanismos que determinan el acontecer de los sujetos se limitan a las necesidades económicas existentes (Giroux, 2004:89). Estas eventuales buenas intenciones se basan en liberar al sujeto de su etiqueta económica impuesta por la escuela, para avanzar en una sociedad justa. Haesbaert (2007a) propone que las relaciones de poder se mueven en un aspecto concreto y simbólico, lo que rebota en las políticas de inclusión implementadas concretamente en las escuelas, mientras que las elucubraciones entre autoridades y profesores podrían manifestarse como simbólicas al sostenerse solo en términos discursivos.

En la misma línea investigativa, se afirma que las escuelas están situadas políticamente, comenzando estas a actuar como *“currículum oculto o agencia de control social que funciona para ofrecer normas diferenciales de enseñanza a diferentes clases de estudiantes”* (Giroux,

20004:73). Desde aquí surgen cuestionamientos en torno al estudiante como sujeto posible de encasillar en base a la unificación de criterios evaluativos e instrumentos estandarizados. Pero ¿qué ocurre con el espacio escolar de los sujetos desde la mirada de territorio?:

“Hay tantos espacios como formas de existencia humana, y aquellos que son producidos en un contexto escolar, tienden a ser normalizados sin pretexto de una equiparación de las condiciones que los sujetos debieran tener respecto de su mundo exterior” (Garrido, 2015:5)

El territorio inclusivo en la escuela

Las normativas de inclusión pretenden equiparar las condiciones de los sujetos, pese a la inherente diversidad humana en los equipos de gestión. Las teorías críticas afirman que la escuela se encarga de perpetuar la desigualdad en toda escala, pues existen mecanismos que naturalizan estas situaciones y donde *“el papel que el currículum desempeña en la creación y recreación del monopolio ideológico de las clases dominantes y segmentos de clase en nuestra sociedad”* es clave (Apple, 1987:34). El actual contexto censal de las evaluaciones en el sistema chileno incluye a profesores y estudiantes, situándolos en un proceso económico y político de globalización propio del siglo XX, donde el acceso a la comunicación y la transparencia promueven de inmediato una imagen de homogenización sociocultural que debería ser resguardada con el sistema educacional.

La segunda perspectiva de territorio contiene el carácter subjetivo del sujeto en el espacio. Aquí el foco deja de ser la escuela como reproductora de desigualdades sociales pasando a ser una institución diferenciadora de aquellas culturas locales contestarias ante las limitaciones del contexto actual. Así lo manifiesta Da Silva:

“La tradición crítica inicial llamó nuestra atención sobre las determinaciones de clase del currículum. El multiculturalismo muestra que la desigualdad en materia de educación y de currículum está en función de otras dinámicas, como las de sexo, raza y opción sexual, por ejemplo, que no pueden reducirse a las dinámicas de clase. Además, el multiculturalismo nos recuerda que la igualdad no puede obtenerse simplemente a través de la igualdad en el acceso al currículum hegemónico existente, como sostenían reivindicaciones progresistas anteriores” (Da Silva, 2001:109).

Este aporte es claro en establecer que la igualdad social no solo se alcanza mientras el discurso hegemónico esté en manos de unos pocos, sino que hay otras limitantes que provoca la escuela. Ejemplo de ello es la infraestructura inadecuada para estudiantes con discapacidades físicas o las dificultades de aprendizaje imposibles de ser atendidas sin el capital humano necesario. En este sentido la segunda mirada del territorio propuesta por Haesbaert (2007) concuerda con esta visión de políticas de inclusión, problemática del sistema escolar que para este caso dependerá de las subjetividades de los actores educativos constructores de territorio, como lo plantea De la Vega:

“Mientras se pedía a la escuela que integrara e incluyera a los niños de rasgos, identidades y contextos diversos, que transformara sus prácticas expulsivas y segregadoras, las políticas sociales hacían sentir cada vez más los efectos devastadores de la más terrible exclusión. La falta de trabajo, la desocupación y el empobrecimiento destruían a miles de familias argentinas e impactaban en la fisonomía de la escuela, reformulando su paisaje tradicional” (De la Vega, 2008:45)

Desde este paradigma curricular, se establece que la cultura y el poder no se pueden separar, pues el sujeto está limitado por su contexto, no solo con relación a su condición socioeconómica, sino que, en referencia a sus capacidades diferentes, quedando imposibilitado de participar de la sociedad de manera justa. Sin embargo, las circunstancias que han llevado a la escuela a actuar de tal forma no responden a un acontecer ordinario existe, más bien, la necesidad de un sistema económico capaz de otorgar tareas a la educación lo que *“resulta paradójico [...] que el paradigma integracionista se instaló en dicho ámbito al mismo tiempo que triunfaba en todo el mundo, el modelo económico neoliberal” (De la Vega, 2008:45).*

Considerando estos argumentos, el territorio de la deliberación curricular es producto de interacciones sociales que se generan en la escuela. Harvey (1990) plantea que las interacciones están mediadas por transacciones que coinciden en espacio y tiempo, que se transforman en discursos hegemónicos que se inscriben en la oficialidad. En las últimas décadas, este discurso en Chile está representado y validado por mecanismos evaluativos que buscan medir los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las pruebas estandarizadas³, si bien con objetivos distintos, constituyen el escenario de la competitividad académica que vive el país. Los padres pueden acceder a la información de los puntajes, y de esta forma determinar la matrícula de una institución. La vinculación de la escuela al sistema económico ha provocado críticas desde paradigmas curriculares, que se han encargado de establecer hoy que esta relación se ha mantenido perpetua, e incluso la escuela se ha tenido que ir ajustando a los requerimientos del contexto globalizado.

Bajo estos argumentos es que el sistema escolar, al mismo tiempo en que se encuentra al servicio del sistema económico, actúa como dispositivo que permite que las políticas compensatorias se sostengan en el tiempo, Harvey (2005) establece que el propósito de la educación en relación con la igualdad de oportunidades tiene como objetivo mediar sobre la distribución de renta, sin vínculo con la resolución de las inequidades sociales. En este sentido ¿cuál es el lugar de los estudiantes en una condición de vulnerabilidad social?, ¿cuál es el lugar de los estudiantes con trastornos de aprendizaje? Si los estándares son efectivos ¿cómo interactúan las NEE? La escuela es un mundo arrojado a las lógicas del mercado, como lo plantea Apple et al.:

³ El SIMCE -Sistema Nacional de Evaluación de los Resultados de Aprendizaje- corresponde a una prueba estandarizada de aplicación nacional cuyo principal objetivo es medir la calidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en al menos tres momentos de su formación escolar. Por su parte, PSU -Prueba de Selección Universitaria- es el examen establecido para controlar en cuatro áreas del conocimiento y que sus resultados se utilizan como mecanismo objetivo en el ingreso a las universidades chilenas.

“In conclusion, the marketization of education has all the hallmarks of an entrepreneurial takeover executed with blitzkrieg precision backed by the trappings of legality and plausibly justified on the grounds of national economic survival in the face global competition” (Apple et al, 2007:244).

La educación tiene todas las muestras de una forma empresarial. Este mundo de niños vigilados por adultos, sin tener conciencia de sí, deambula en un acontecer que se define en las macropolíticas y las necesidades económicas del mundo capitalista (Apple et al, 2007). La estandarización es parte de este fenómeno cosmopolita en que la necesidad de demostrar aprendizaje de forma cuantitativa y no solo en un contexto nacional, sostiene la existencia de pruebas como PISA (Popkewitz, 2006). De acuerdo con los postulados, se afirma que la estandarización promueve un deber ser en los estudiantes, como lo caracteriza De la Vega:

“No hubo que esperar el discurso de la diversidad para promover la discapacidad como uno de los rostros de la pobreza extrema. Los estudios genealógicos demuestran que fueron los niños abandonados, huérfanos, inmigrantes, trabajadores, miserables, los primeros destinatarios de la educación especial en Argentina” (De la Vega, 2008:46).

En este contexto se enmarcan las coordinaciones curriculares de las instituciones educativas y son estos organismos locales quienes tienen en sus manos la interpretación de las normativas, de modo que poseen un poder político capaz de provocar transformaciones que contribuyeran en una sociedad más justa, a un nivel focalizado definido por Apple et al. como una condición estructural del capitalismo (2007:244). Este aporte es certero en establecer que el sistema económico presenta fragilidades, las que son invisibilizadas por las políticas de inclusión que respaldan al capitalismo de Estado, quedando las instituciones en el nivel medio de concreción, con limitadas posibilidades para identificar aquellas debilidades que pueda tener el sistema y desde aquí contribuir en un territorio curricular justo.

Metodología: campos de deliberación curricular⁴

La metodología presenta un enfoque cualitativo identificado con técnicas de investigación en *“contexto de descubrimiento”* (Ruiz, 2005:20). En este sentido, la coordinación académica de la institución es un espacio que se vincula con el aula y al mismo tiempo con las disposiciones ministeriales, de alguna forma se transforma en un ente mediador.

El trabajo presenta dos técnicas de recolección, debate de grupo y entrevistas (Flick, 2004). El análisis de los datos se expone a través de la técnica de análisis crítico del discurso -ACD-, considerando lo planteado por van Dijk (1999) y teoría fundamentada desarrollada por Sandin (2003). Utilizar dos técnicas de análisis se relaciona con distintos contextos de para el catastro. Las reuniones de coordinación se transforman en un espacio de poder que, al ser

⁴ El concepto de campo curricular es extraído de los autores Pinar (2014) y Díaz Barriga (2016) quienes establecen que el análisis sobre el currículum no debe situarse desde una mirada prescrita sino, más bien, se debe entender que este campo es dinámico y está sujeto a una infinidad de miradas e intereses críticos. De esta forma es que ambas técnicas de recolección (entrevistas y grupos de discusión) representarían a estos campos de deliberación.

complementado por las entrevistas a los actores clave, entregan más información sobre la temática a investigar desde la teoría fundamentada y la comparación como método constante.

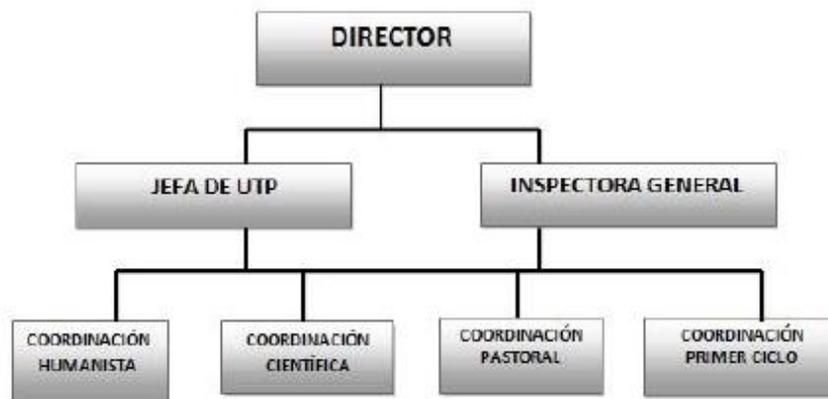
Resulta fundamental avalar ambas técnicas de investigación en su contexto de recolección de datos, pero se debe destacar que el ACD será la técnica que proporcionará bases para la investigación que, en complemento con las entrevistas, permitirá analizar el fenómeno de una mirada más amplia otorgándole más fundamento a la investigación.

Análisis sobre el territorio de la deliberación curricular

A continuación, se exponen las deliberaciones del equipo de gestión curricular, en torno a tres elementos: política de inclusión social, política de inclusión educativa y estandarización. Estas temáticas son discutidas a través de un enfoque curricular y geográfico, a veces de manera explícita -en que los actores educativos transparentan sus discursos y se enfrentan a disyuntivas- y, en otras ocasiones las reflexiones subyacen bajo argumentos que ha sido necesario develar para comprender realmente cómo la escuela se enfrenta a estas políticas de inclusión en su relación con la estandarización, a la luz de lo que los actores educativos plantean.

El equipo directivo y de gestión curricular, que conforman las reuniones de coordinación pronto a ser analizadas presenta la siguiente estructura.

Figura N° 1, Jerarquía de actores en el espacio escolar



Fuente: elaboración propia.

Discurso dominante, políticas de inclusión y metodología en el territorio de deliberación curricular

Apple sostiene que la cultura hegemónica se legitima frente a la sociedad y teme a las voces que puedan entorpecer su accionar. Esta cultura dominante, se ha instalado en nuestro país al mismo tiempo que se instala un sistema económico (Apple, 1994:158).

En este sentido es que la estandarización se presenta frente a la escuela como un mecanismo de evaluación que proporcionaría información respecto de la calidad educativa de la institución, condicionando con ello la matrícula -demanda- de los establecimientos a esta única forma de comprender el concepto numérico de buena educación, minimizando los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje que se podrían desarrollar en una institución. Es evidente que, a pesar de la libertad de los colegios para crear su proyecto educativo, deban aun lidiar con su propio contexto y a la vez, responder al discurso hegemónico que les permite validarse frente a la sociedad. En el marco de las deliberaciones del equipo de gestión curricular en cuestión, los actores discuten decisiones frente a la existencia de esta cultura dominante, expresándose con suspicacia por parte del director del establecimiento, quien critica la validez de los instrumentos situados en una u otra directriz estandarizada. Para ello, el director de la institución evidencia que el colegio ha optado por sumarse a este *deber ser educativo* promoviendo acciones focalizadas al objetivo. Estas no son llevadas a cabo por los docentes de la institución, sino que existe una empresa externa en su calidad de Asistencia Técnica Educativa -ATE-. La autoridad máxima de la institución asume una postura frente al escenario de estandarización en Chile, validando el discurso imperante y a la vez recurre a un organismo que le permita volver a legitimar esta postura. Entonces, la evaluación actúa como un organismo externo que se encuentra de forma permanente presionando el logro de resultados. Sin embargo, en la institución existe el equipo SEP y el equipo sicotécnico, ambos representantes de la inclusión prescrita por la ley, cuya voz en la toma de decisiones frente a la estandarización no existe en el territorio dialogante, puesto que no participan de las reuniones de coordinación.

Por consiguiente, se advierte la legitimación del discurso hegemónico por agentes externos, pero además se visualiza cómo este afán por *mejorar resultados* fragmenta los espacios de deliberación curricular, de modo que este discurso pretende el cumplimiento de metas comunes a las instancias de concreción curricular, imposibilitando a la institución trabajar en un proyecto en común (Torres, 1998:17). Este territorio deliberativo se podría fragmentar una y otra vez en las llamadas *rutinas individuales* enunciadas por Harvey (1990), que expresan el tránsito laboral de las personas al trabajo y del trabajo a la casa, pues no se encuentran en el espacio sus propias experiencias y apropiaciones espaciales.

Bajo estos argumentos es que trasladar a la escuela a las dinámicas de producción económica, se aclara la separación de espacios como una respuesta lógica ante las prohibiciones para aportar, debido a que la orgánica de la institución no se los permite. Esta cultura dominante silencia aquellas voces que pueden ser una amenaza, particularmente aquellas instituciones que levanten un discurso que rompa con el saber oficial, fracturando el territorio homólogo de la escuela. La reflexión sobre la práctica escolar proporciona información respecto a la visión de escuela producida en torno a estas políticas, entendiendo que los sujetos participantes del equipo de coordinación son actores con una carga ideológica y políticamente posicionadas, por lo tanto, espaciales, lo que se aprecia en las formas de reacción desde las jerarquías para el contexto estandarizado

En la experiencia de campo, tanto director como jefatura académica -UTP- rescatan que el objetivo político está en entregar una subvención preferencial a un estudiante cuya situación

socioeconómica no le permita transitar de buena forma en su proceso educativo, cumpliendo con el objetivo inclusivo inicialmente advertido: mejorar resultados, atender a las solicitudes externas de la ATE y responder al SIMCE. Por lo tanto, esta opción del equipo de gestión trata de vincular estandarización con políticas de inclusión haciendo evidente cuestionar los objetivos de esta subvención y si ella satisface los requerimientos del equipo de gestión respecto a la mejora de resultados. La respuesta vertida en los espacios de deliberación es silenciada frente a los discursos individuales, resignificándose desde sus actores:

“Creo que es una incoherencia absoluta, o sea lo incluyo o no lo incluyo, si el SIMCE dice A y luego B [...] creo que el objetivo del SIMCE era comprobar si se habían pasado los contenidos hasta ciertos niveles; el día de hoy quieren comprobar si lo hemos pasado todo [...] Entonces yo no estoy de acuerdo con el sistema de estandarización, ahora si tú me pides tomar una prueba en cada nivel en cuarto básico sería perfecto para ver cómo van los niños” (UTP, 45:3, Campillay, 2014).

Los participantes del equipo de gestión curricular se alinean en las reuniones de coordinación a pesar de que en los discursos individuales difieran, con la necesidad de responder ante el trato homogeneizador, que es superior a la expresión de la opinión profesional y pertinente a la realidad educativa. A partir de esto se identifican las distintas opiniones develadas en los campos curriculares. Con respecto a los docentes y el discurso dominante, cuando estos incurren en obtener malos resultados, no están resignificando el discurso antes planteado por la autoridad de la institución y por la oficialidad de una cultura dominante:

“Ahora, cuando yo le tomé las pruebas a los octavos, les dije chiquillos si no saben las preguntas no las contesten, déjenlas en blanco, y me dijeron ‘profe, usted es la primera que nos explica la prueba’, entonces no se dan el trabajo ni siquiera de leer la prueba con anticipación” (Coordinadora Jefaturas de Curso, 22:6, Campillay, 2014).

Esta acción realizada por los docentes devela el currículum oculto, sin lograr dilucidar sobre las intenciones de este (Giroux, 2004). Si los docentes no analizan sus prácticas frente a los objetivos de Dirección, esta acción no es mancomunada ni reflexiva de parte de todos los profesores, en tanto no existe una voz que advierta sobre una crítica de parte del profesorado a la estandarización.

Lo descrito corresponde a un *“territorio, visto por muchos en una perspectiva política o así mismo cultural, es enfocado aquí en una perspectiva geográfica, intrínsecamente integradora, que ve la territorialización como un proceso de dominio”* (Haesbaert, 2007a:1) En este proceso de dominio las deliberaciones avanzan en favor de la estandarización, modificando la orgánica de la institución, subordinando saberes profesionales y reduciendo el rol del profesorado con el fin de atender a una cultura dominante. Considerando los equipos existentes en la institución, Ball propone diferentes categorías organizacionales que se pueden reflejar en la institución *“las organizaciones jerárquicas (esencialmente de producción, comerciales o burocráticas), las organizaciones controladas por sus miembros y las comunidades profesionales”* (Ball, 1994: 8), todas ellas probablemente presentes en el espacio contradictorio de lo escolar.

Para este cuestionamiento las comunidades profesionales no actúan de forma transversal en el equipo de gestión en materia de estandarización y resultados, resolviendo promover estrategias de enseñanza que apuntan al objetivo SIMCE-PSU, sin consultar a la comunidad educativa en su conjunto, de modo que el organigrama institucional se asemeja a un modelo jerárquico ligado a la producción de mejores resultados, expresando un poder multiterritorial.

Por otro lado, se advierte que las reuniones de coordinación no son el único espacio en que se delibera en torno a estrategias de enseñanza, sino que por una parte el equipo SEP supervisa el Programa de Mejora Educativa, realizando talleres SIMCE y llevando un de seguimiento a los estudiantes prioritarios. En otro espacio se encuentra el equipo sicotécnico, encargado de que las evaluaciones diferenciadas se apliquen, además de detectar problemas de aprendizaje en los estudiantes y realiza tareas para mejorarlas.

“primero entro a la sala y puedo pesquisar a los niños que tienen problemas de aprendizaje, o si no el profesor me los manda, se hace un diagnóstico y después se considera si tiene o no un trastorno de aprendizaje. Si lo tienen se hace una entrevista con apoderados y el compromiso que consiste en un taller. Este colegio no tiene proyecto de integración, entonces queda abierta la posibilidad que participen o no. Y lo otro es que el apoderado debe tomar algunos acuerdos, como por ejemplo no faltar a las entrevistas, cumplir con las derivaciones a otros especialistas requeridos y ahí se decide la evaluación diferenciada. El director firma y se informa al profesor de asignatura. Eso es la parte burocrática. Ahora lo otro son los talleres, en donde ellos se quedan, después de las 15:30” (Educadora diferencial, 24:8, Campillay, 2014).

39

Dentro de esta estructura organizativa existen distintos espacios que están pensando en múltiples estrategias de enseñanza. Asimismo, el equipo sicotécnico no está en la hilera jerárquica de decisiones en torno a resultados, sino que se visualiza como un espacio aparte cuyas estrategias de enseñanza están enfocadas a las NEE, desprendiéndose de la idea de resultados, de modo que para este caso las políticas de inclusión actúan de forma separada del equipo de gestión en donde se discuten estrategias de enseñanza asociadas a la estandarización.

Retomando el modelo organizacional que plantea Ball (1994) respecto a las comunidades de profesionales, existen tres evidentes en la escuela: el equipo de gestión curricular, el equipo SEP, el equipo sicotécnico, pero ¿en qué momento se comunican? ¿trabajan sobre los mismos objetivos?:

“La verdad es que no existe una instancia formal, yo tengo buena onda con ellas y lo que si, es que han sido súper respetuosas en el trabajo de psicopedagogía, ellas me piden apoyo a la SEP, pero que se haga algo como un conjunto. No, no hay un horario formal [...] Claro, la coordinadora académica es nuestra jefa, existe reunión de departamento, en que se reúne la psicóloga, orientadora, psicopedagoga y ella la mayoría de las veces asiste o en caso de que se trate de un niño puntual yo voy y hablo con ella sin problemas.” (Psicopedagoga, 14:10, Campillay, 2014).

A partir de lo antes señalado, esta afirmación expresa que, respecto a la mirada inclusiva en relación con los estudiantes con trastornos de aprendizaje, las decisiones se toman con la dirección de UTP y no con todo el equipo, estableciendo una micro-relación jerárquica, en que el equipo de gestión no se vincula con las políticas de inclusión asociadas a los problemas de aprendizaje de un estudiante. Por otra, parte la mirada inclusiva asociada a la condición socioeconómica de un estudiante promueve mecanismos de comunicación entre la otra línea inclusiva que les permite llevar un trabajo compartido, sin la supervisión de UTP. Por lo tanto, esta forma de organización se entiende como una comunidad profesional, pero en una instancia informal. Dicho de otro modo, se vislumbran tres equipos que están pensando en estrategias de enseñanza distintas, en espacios diferentes, en que la inclusión se aparta del objetivo del logro de resultados, pero que logran convivir.

En consecuencia, el territorio de deliberación se crea a partir de las situaciones coyunturales que van resolviendo los equipos, discerniendo en términos profesionales en beneficio de los estudiantes, como lo plantea Haesbaert:

“Cada uno de nosotros necesita, como un ‘recurso’ básico, territorializarse. No en los moldes de un ‘espacio vital’ darwinista-ratzeliano, que impone el suelo como un determinante de la vida humana, pero sí en un sentido mucho más múltiple y relacional, sumergido en la diversidad y en la dinámica temporal del mundo” (Haesbaert, 2007a:1).

Ambas miradas de inclusión se logran distinguir en los equipos SEP y sicotécnico porque logran comprender las diversas dinámicas del colegio y deliberan en espacios que no están destinados para la producción, creando nuevos territorios. Por otra parte, la misión y visión de la institución presenta coherencia respecto a las políticas de inclusión social, pero cuando aparece la temática en torno a las NEE de los estudiantes esta coherencia se comienza a fragmentar.

Profesores y estudiantes en el territorio de deliberación curricular

Las reflexiones del equipo de gestión asociadas a la participación del profesorado en las estrategias de enseñanza hacen referencia exclusivamente a la mejora de puntajes. La consideración del equipo hacia el profesorado como actor curricular (Pinto, 2008) está vinculada al interés por mejorar en las evaluaciones nacionales, pero cuando se debe resolver en función de estudiantes con problemáticas asociadas a la condición socioeconómica o a los problemas de aprendizaje, el profesorado solo ejecuta, dejando a un lado las habilidades que pueda tener el docente.

“Creo que la estandarización no nos lleva a ninguna parte. Las realidades educativas son distintas, voy a decir una burrada del porte de un buque, yo también creo que los resultados del SIMCE se manejan. Por ejemplo, hay colegios que tienen 290 puntos y otro que tienen 260, pero también ven la realidad socioeconómica, y eso no me habla del nivel de compromiso. Ahora siento que los resultados no me aportan mucho dato” (UTP, 13:26, Campillay, 2014)

En los argumentos de UTP se distinguen las dos visiones de políticas de inclusión: la realidad socioeconómica de un estudiante y su contexto de discapacidad, las que quedan a un lado producto de la estandarización. El colegio queda imposibilitado de que ambas políticas puedan marchar en este contexto, expresando que esta contradicción resulta injusta para la medición real de la unidad educativa. En este sentido el discurso crítico que pueda existir pasa a segundo plano, como también la autonomía que pueda tener un docente al enfrentar las políticas de inclusión, pues se advierte lo siguiente respecto a un profesor:

“[La docente] ha dado un buen rendimiento dentro del aula, pero aún hay que moldearla. Ahora que tengamos un roce, entre los adultos nos arreglamos. Ahora yo le creo a los chiquillos en el aula, pero hay que darse un paseo” (UTP, 28:37, Campillay, 2014).

Esta reflexión deslegitima al docente de su actuar autónomo, lo desvincula de su capacidad profesional, despojándolo de sus propios conocimientos para ser moldeado tal como se unifican estrategias de enseñanza. De esta forma se afirma que el actor curricular no existe a nivel micro, a pesar de presentar el mismo grado académico se dejan de ver a sí mismos como docentes y las deliberaciones se realizan desde arriba a pesar de convivir en el mismo espacio, en el mismo contexto (Pinto, 2008). Las decisiones provienen desde una jerarquía, es así como surge una micropolítica desde la gestión curricular en que el docente ve a sus compañeros como ejecutores de sus propias decisiones.

La estandarización incita a los equipos de gestión a tomar decisiones relacionadas con problemas generacionales entre docentes y estudiantes, el cansancio, la desmotivación que, finalmente, estalla en un cúmulo de irresponsabilidades por parte del profesorado, pues no se responde a las tareas otorgadas por la institución. Todas estas reflexiones adquieren relevancia en las discusiones del equipo de gestión, quienes piensan en las repercusiones que esta situación podría provocar en los estudiantes.

“Lo que pasa es que no está funcionando con nada, no podemos tener esa inversión en una persona que no hace nada, no se quiere alinear. [Los profesores] tienen que estar al servicio de los niños y el departamento, se deben alinear con los planes y programas” (Director, 13:24, Campillay, 2014).

La importancia de estos argumentos es que se refuerza la idea de una estandarización que transita por distintos ámbitos de la escuela, influyendo en la crítica que se realiza a una profesora de mayor edad. Visto que el docente no es un actor curricular a la mirada del equipo de gestión, aparecen argumentos respecto a la construcción del territorio por parte del profesorado, ya que las subjetividades de estos profesionales quedan aisladas a otros fines educativos. En esta línea argumentativa es que Haesbaert (2007b) destaca la dimensión cultural del territorio respecto a la apropiación/valorización simbólica de un grupo en relación con su espacio vivido. Frente a los postulados curriculares-geográficos se revelan cuestionamientos en torno a la posibilidad de los profesores de construir territorio en un espacio escolar supeditado a la estandarización.

Por otra parte, en lo que respecta a los estudiantes, la gestión curricular de una unidad educativa está rodeada de otras organizaciones que tienen objetivos y tareas distintas, que muchas veces deben decidir en conjunto. En este sentido se plantea al currículum como un sistema social, el cual se compone de subsistemas. Los subsistemas corresponden a las distintas unidades que confluyen en el equipo de coordinación (Gimeno, 1988). Este subsistema de *participación social y control* podría hacer referencia a la inspectoría general del colegio, quienes se encargan de la labor administrativa y el cumplimiento de las normas referidas al buen comportamiento del estudiantado.

“Existen conductos creados hace años que permiten llevar un control del comportamiento de los educandos. Ahora yo les quiero decir que la forma de actuar, cuando hay una situación, de inmediato se llama al apoderado víctima y al victimario se le da la sanción correspondiente” (Inspector General, 36:44, Campillay, 2014).

Estos mecanismos no se discuten por los integrantes del equipo, ya que están instalados en lo ejecutivo y lo normativo, validándose en el paso de los años. Con base en estos argumentos la conducta de los estudiantes y las políticas de inclusión comienzan a cruzar sus enfoques mediante un elemento unificador, la estandarización. Sin embargo, la remisión a la responsabilidad docente deja a un lado la reflexión sobre una mirada de inclusión que puede estar perjudicando el aprendizaje de los estudiantes, pues la respuesta de parte de la Coordinación de Jefaturas Docentes es el tema de la “inmadurez y la disciplina. Yo escucho acá el griterío de los colegas, es impresionante” (Coordinadora Jefaturas de Curso, 22:6, Campillay, 2014)

Finalmente, las políticas de inclusión en una escuela como se vislumbra en este caso quedan relegadas en ciertos aspectos por el logro de resultados. Resulta interesante comprender cómo la estandarización logra entrometerse en las diferentes dinámicas de una institución educativa, en busca de su concretización. El estudio de un equipo de gestión curricular invita a comprender la realidad escolar, la construcción curricular en su praxis y la forma en que en el espacio escolar se produce territorio.

Anotaciones finales: el encuentro de ambas miradas de inclusión

El equipo de gestión curricular opta por cambios curriculares en función de resultados, mientras que la evidencia acusa que las políticas de inclusión implementadas por el equipo sicutécnico y SEP, al no tener canales de comunicación establecidos, demandan espacios de interacción y buscan la forma de comunicarse a través de instancias informales, que les permitan escapar de la estructura jerárquica existente en la organización institucional, con el fin de generar reflexiones en torno a los estudiantes y planificar estrategias “alternativas” a las propuestas realizadas desde la gestión curricular. En este sentido el territorio de deliberación se presenta fragmentado producto de las dimensión política y económica expresada en la estandarización.

La búsqueda de estos espacios plantea la necesidad de construir escuelas democráticas, en que los actores interactúen con canales de comunicación establecidos. Además de crear espacios al

margen de la orgánica de la institución en lugares en los que el currículum crítico subyace sobre la práctica, sin cuestionar si este es consciente o no, más bien comprender que estas acciones emergentes posibilitan la interacción entre los actores educativos. Frente a estas acciones no es posible afirmar la materialización del currículum crítico, debiendo considerar más elementos. De esta forma ambas miradas de inclusión, en el intento de comunicarse en su trabajo, serían complementarias más que enfrentadas, deliberando en función de un territorio que releva el espacio vivido.

El equipo de gestión curricular asocia problemas de aprendizaje a malos comportamientos; es decir, un curso problemático que se escapa de las normas de conducta tiene la característica de presentar un número importante de evaluaciones diferenciadas, por lo tanto, las decisiones que se toman no consideran los diagnósticos de los trastornos de aprendizaje, sino que existe una decisión mayor asociada a la conducta, sin considerar los aportes que pueda proponer el equipo multidisciplinar. La información de las reuniones de coordinación, demuestran que el equipo de gestión curricular constantemente elabora estrategias de enseñanza enfocadas en el alza de resultados SIMCE, pero en esta construcción no está presente ningún integrante del equipo sicotécnico, de modo que las evaluaciones diferenciadas o bien las NEE quedan relegadas para la coordinación curricular. En este sentido se visualiza la opción de una racionalidad técnica de parte del equipo, no considerando las estrategias de aprendizaje que puedan requerir los diferentes estudiantes, dejando a un lado el contexto, concentrándose en el objetivo de cumplir con la estandarización.

Esta triada de coordinaciones -Gestión Curricular, SEP y sicotécnico- trabaja sobre objetivos distintos, las dos miradas de inclusión más la estandarización logran convivir en la escuela. Sin embargo, la estandarización logra entrometerse en diferentes ámbitos, determinando los mecanismos de evaluación de los docentes, pues si obtienen buenos resultados en los ensayos, serán bien considerados por los directivos. La estandarización logra que las estrategias de enseñanza en favor de su logro sean prioridad, por lo tanto, se modifica el plan de estudio relevando a las asignaturas medibles -Lenguaje y Matemática-. Además, determina el trabajo de los docentes en una instancia de jubilación, considerando que su aporte no es significativo para obtener mejores resultados en el SIMCE.

Las deliberaciones de la coordinación curricular no solo proporcionan información respecto al modo en que enfrentan sus políticas, sino también respecto a la voluntad existente de los actores educativos, de querer transformarse en actores curriculares (Pinto, 2008), siendo fieles a su proyecto educativo e intentando apropiarse de aquellas exigencias estructurales que no consideran los factores políticos, sociales o culturales de una escuela. Desde esta convicción, los actores comienzan a construir un proyecto curricular consensuado, el cual intenta respetar el espíritu institucional y cumplir con los requerimientos que se demuestran a la sociedad. Sin embargo, este accionar resulta más bien voluntarioso, y se queda en el intento, pues en esta necesidad de reunir los diferentes elementos de la escuela y reflexionar sobre su contexto, dejan a un lado en esta construcción curricular a los docentes de aula, transgrediendo una de las bases de un paradigma crítico, que es la construcción de un proyecto basado en el diálogo con y entre la comunidad.

Las dimensiones de territorio en lo político, cultural y económico se presentan en diferentes aspectos de la deliberación curricular. La búsqueda exacerbada del logro de resultados permite que las relaciones de poder entre el equipo de gestión adquieran carácter político-económico hacia la gestión de los recursos que subvencionen los mecanismos orientados al logro educativo, enfatizando la dimensión espacial de las relaciones económicas reflejadas en la escuela. Por otro lado, la dimensión cultural implica apropiación de los sujetos sobre el espacio haciendo que este sea vivido, esta construcción hace referencia a la posibilidad escasa de los profesionales de tomar decisiones que estén por sobre la estandarización.

Este caso permitió analizar de qué manera en un contexto específico, las políticas de inclusión se instalan en una escuela. Pasado un tiempo prudente desde la instalación de las políticas al inicio anunciadas, es que resulta primordial indagar en los actores educativos que toman decisiones sobre la ejecución de estas políticas, ya que estas sin duda responden a visiones ideológicas que nos permiten comprender la realidad del espacio escolar. Espacio, desde lo expuesto por Santos como la “*inseparabilidad entre sistema de objetos y sistema de acciones*” (2000:84). En este sentido, el territorio curricular deliberado por los actores educativos queda atado a un sistema de acciones construido a un nivel macro, es decir, supeditado al diseño de la política.

Agradecimientos

Roberto Fuenzalida y Wilfredo Terzán, profesores que colaboraron con este trabajo.

Bibliografía

Apple, M (1979). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Editorial Paidós.

Apple, M. (1994). Educación cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la Educación. *Revista de Educación -España-*, 305: 157-177.

Apple, M., Kenway, J. y Singh, M. (2007). *Globalizing education: Policies, Pedagogies, & Politics*. Nueva York: Peter Lang Publishing.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Editorial Paidós.

Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar chileno*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

De la Vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Editorial Autentica Belo Horizonte.

Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Díaz Barriga, F (2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69): 641-646.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.

Freire, P. (1970). *La Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.

Garrido, M. (2015). Reconocimiento del espacio escolar: una mirada de casos, a los mecanismos validadores y anuladores de la experiencia espacial en liceos del Gran Santiago. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19. Disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15110> [Consultado en diciembre de 2017].

Gimeno, J. (1988). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Editorial Anaya.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

Haesbaert, R. (2007a). O território em tempos de globalização. *Etc... Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas*, 1(2): 39-52.

Haesbaert, R. (2007b). *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Harvey, D. (2005). *Espacios de Esperanza*. Madrid: Akal.

Infante, M. (2007). *Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva en Chile. América Latina, Regiones Andinas y Cono Sur*. Buenos Aires; Inclusión Educativa en el Cono Sur.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36(1): 287-287.

Manosalva, S. y Tapia, C. (2014). La educación especial y su desarrollo histórico como dispositivo de control de la infancia con discapacidad. *Temas de Educación*, 20(1): 37-47.

Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile: LOM.

Olavarría, M. (2007). *Conceptos Básicos en el análisis de Políticas Públicas*. Documentos de Trabajo Nº 11, Universidad de Chile.

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Revista Pensamiento Educativo*, 23(2): 13-72.

Pinar, W. (2014). *La Teoría del Currículo*. Madrid: Narcea.

Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Popkewitz, T. (2006). La escolaridad y la exclusión social. *Anales de la Educación Común*, 4(2): 78-94.

Ruiz, A. (2005). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba -Argentina-: Editorial Universitas.

Sandin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw Hill.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*. Barcelona: Ariel.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Editorial Morata.

Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Editorial Morata.

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Antrophos*, 186: 23-36.

Weinstein, J. Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). *La subvención preferencial: Desde una difícil instalación hacia su institucionalización. Fin de Ciclo. Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile: Andros Impresores.

Tuan, Y-F. (1997). *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Recibido: 14 de abril de 2017
Aceptado: 20 de septiembre de 2017