



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva

Manghi Haquin, Dominique; Valdés Morales, René

Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 40, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243164095001>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940manghi1>

Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva

Dominique Manghi Haquin dominique.manghi@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

René Valdés Morales revalmorales@gmail.com

Universidad Andrés Bello, Chile

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 40, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Recepción: 11 Noviembre 2019
Aprobación: 11 Mayo 2020

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940manghi1>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243164095001>

Resumen: La literatura sobre educación inclusiva ha puesto el foco mayoritariamente en los docentes, administradores y directivos como agentes relevantes para transitar hacia un modelo de escuela inclusiva. Sin embargo, en la cotidianeidad de las escuelas existen diversos agentes que son parte del cambio cultural que requiere el sistema educativo y que no necesariamente entran en las categorías antes señaladas. Por este motivo, el objetivo de este estudio es describir las funciones en transformación de los asistentes de la educación, especialmente profesionales no docentes como inspectores de patio y personal de aseo, considerando sus aportes a la inclusión educativa dentro de los centros escolares. Para alcanzar el objetivo se llevó a cabo una aproximación etnográfica en 9 escuelas de tres regiones del país en las cuales se desarrollaron observaciones de campo, entrevistas individuales y revisión de documentos. Los resultados revelan una transformación de las funciones tradicionales en los profesionales no docentes, transitando de roles administrativos y de vigilancia hacia roles con sello pedagógico y de vínculo afectivo. Se discuten los resultados en función de la nueva administración pública chilena y de los aportes de los asistentes de la educación a la inclusión escolar.

Palabras clave: Funciones en transformación, asistentes de la educación, educación inclusiva, escuelas, etnografía escolar.

Abstract: The literature on inclusive education has mainly focused on teachers, administrators and managers as relevant agents to move towards an inclusive school model. However, in the daily life of the schools there are several school agents that are part of the cultural change that the educational system requires and that do not necessarily fall into the categories indicated above. For this reason, the objective of this study is to describe the transformative functions of education assistants, especially non-teaching professionals such as yard inspectors and grooming staff, considering their contributions to educational inclusion within schools. To achieve the objective, an ethnographic approach was carried out in 9 schools in three regions of the country in which field observations, individual interviews and document review were developed. The results reveal a transformation of traditional in non-teaching professionals, moving from administrative and surveillance roles to roles with pedagogical seal and emotional bond. The results are discussed based on the new Chilean public administration and the contributions of education assistants to school inclusion.

Keywords: Functions in transformation; education assistants; inclusive education; schools; school ethnography.

1. INTRODUCCIÓN

Chile -al igual que otros países latinoamericanos- se ha propuesto avanzar hacia un modelo de educación inclusiva. Esta preocupación se instala

en una trayectoria de políticas públicas en educación, muchas de las cuales avanzan en sentido contrario. El inicio está marcado por la Ley de Municipalización de la Educación del año 1980, la cual instala un sistema de provisión mixta en donde la educación privada también recibirá financiamiento público vía subvención a la demanda (Alarcón y Donoso, 2017). En el año 2007 surge la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) que continúa con la lógica antes señalada, generando un índice que cuantifica la vulnerabilidad de cada estudiante para que la escuela reciba una subvención extra y se comprometa con el logro de metas de aprendizaje en plazos específicos y evaluadas con pruebas estandarizadas.

El efecto de estas y otras estrategias ha sido la profundización de la segregación del sistema escolar, la naturalización de la competencia, la creación de un ambiente escolar punitivo y la medición de los profesores, directores y estudiantes (Alarcón y Donoso, 2017; Carrasco-Aguilar, Ascorra, López y Álvarez, 2018; OCDE, 2004). De la misma forma, se han invisibilizado las condiciones reales de las comunidades escolares y se ha simplificado la mejora escolar sin considerar el cambio cultural que se requiere (Valdés, 2018). En este contexto, el 2015 se aprueba en Chile la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la cual pone fin al lucro de los sostenedores educacionales, fin a la selección de estudiantes y genera las condiciones de gratuidad para los colegios que reciben subvención estatal. Por lo tanto, el aprendizaje de todos y la inclusión educativa quedan como desafíos que las escuelas deben enfrentar.

En función de lo antes señalado, la investigación educativa y algunos organismos internacionales como la OCDE (2004) han puesto el foco en las capacidades docentes para enseñar, en las capacidades directivas para liderar y en los administradores para gestionar los recursos de escuelas y liceos (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2008), asumiendo que con esto ocurriría el deseado cambio cultural que permitiría revertir la exclusión y la segregación en los espacios educativos. Por lo tanto, el foco se ha puesto en algunos agentes escolares que parecen determinantes pero no se ha mirado la comunidad educativa en su conjunto y con ello las transformaciones que han experimentado con las últimas normativas basadas en la rendición de cuentas.

Enmarcado en el contexto previamente explicado y en una investigación mayor sobre Prácticas Educativas y Procesos Inclusivos (Conicyt PIA CIE 160009), el objetivo de este estudio es describir las funciones en transformación de los asistentes de la educación, especialmente profesionales no docentes como inspectores de patio y personal de aseo, considerando sus aportes a la inclusión educativa dentro de los centros escolares. Para responder al objetivo planteado, en primer lugar, se presenta el marco analítico del estudio. En segundo lugar, se explica la metodología que comprende la recogida de datos y el procesamiento de los mismos. Finalmente, se analizan los resultados y se presentan las conclusiones.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PARADIGMA

La noción de inclusión no es unívoca: existen diversas definiciones y, por lo tanto, su interpretación puede presentar tensiones dependiendo desde qué lugar se piensa la sociedad y la educación. Como la inclusión se ha desplazado al interior del ámbito escolar, focalizaremos en dos aspectos para comprender lo que es la inclusión educativa: (1) como paradigma distinto al de integración y (2) como un proyecto social.

2.1 Integración vs inclusión

La educación inclusiva surge a finales de los años ochenta como respuesta a los efectos nocivos del paradigma de la integración escolar que buscaba incorporar a todos los estudiantes a la escuela regular, especialmente a los diagnosticados con alguna discapacidad. Esto se llamó paradigma de la integración, y se centró principalmente en la educación especial (López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014). Sin embargo, implementar la integración en el contexto de la educación de mercado promovió sobreetiquetar y sobrediagnosticar al alumnado con el fin de obtener más subvención estatal, aumentando la discriminación y segregación en el interior de la escuela regular, especialmente la pública.

Por lo tanto, si hablamos de la necesidad de inclusión, uno de los factores a considerar es el paradigma de integración escolar, el cual generó exclusión operando en la clasificación de la población escolar (López et al., 2018). La práctica de clasificación se ha vuelto una acción discursiva común: cotidianamente escuchamos hablar de estudiantes indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, “chicos-problema”, hiperactivos, discapacitados, etc. (Dussel, 2004). La educación inclusiva no es el paso natural desde las prácticas discursivas de las necesidades educativas especiales, sino un cambio de paradigma fundamental que se instala en un contexto contradictorio (Slee y Allan, 2001). Se diferencia de la integración escolar, pues esta guarda relación con los procesos de inserción de los estudiantes en la escuela regular, históricamente de aquellos considerados como con necesidades educativas especiales (NEE), y su responsabilidad de adaptarse a la normalidad. En cambio, la inclusión escolar valora la diversidad y sostiene que son las instituciones las que deben transformarse. Por lo tanto, es un concepto más amplio, vinculado a lo social y apela al espacio donde se prescribe la oferta educativa a la diversidad, aspirando a la plena escolarización (López et al., 2014).

La inclusión en Chile se ha desarrollado manteniendo las estructuras educativas de base y las condiciones de entrega de subvención asociada a diagnóstico y a asistencia de los estudiantes en un ambiente de fiscalización y de rendición de cuentas (López et al., 2018). De esta manera, la política educativa nacional reciente habla de inclusión pero mantiene administrativamente los criterios que justifican en cada contexto educativo acciones de implementación coherentes con la integración. Estos procesos híbridos, profundizan la clasificación en base a rasgos médicos y la discriminación social entre estudiantes (López et al., 2014) sintetizándose la inclusión finalmente a un tema financiero

que distingue entre aquellos estudiantes que reciben subvención estatal adicional y aquellos que no. En las prácticas sociales en las escuelas se produce una paradoja que refleja esta tensión. La comunidad escolar tiene una doble visión del estudiante: como fuente de recursos que aumenta subvención escolar estatal que recibe la escuela, y a la vez este estudiante asociado a un diagnóstico médico se convierte en un problema a resolver (Acuña, Assael, Contreras y Peralta, 2014).

2.2 Inclusión como proyecto de sociedad

Las nociones de inclusión y de exclusión no son conceptos opuestos. Para que haya inclusión se requiere que haya habido una situación de exclusión: son nociones mutuamente imbricadas que funcionan como un doblez. La noción de inclusión cobra protagonismo en las políticas internacionales en el marco de una problemática de equidad, la cual responde a la preocupación por el aumento de grupos marginados. Pero para definir a dichos grupos de personas se elaboran tesis culturales comparativas que finalmente producen exclusión (Popkewitz, 2010). Por lo tanto, la fijación de la diferencia como negativa o amenazante, es una decisión política (Dussel, 2014). Si lo llevamos al contexto educativo, los estudiantes son excluidos cuando no se adaptan al modelo ideal de lo que se espera de ellos. Al relacionar las formas de exclusión con las de integración/inclusión se puede articular de manera paradójica tanto a las “escuelas comunes expulsoras” como a las “escuelas comunes receptoras” ya que ambas no siempre se hacen responsables no sólo del problema del aprendizaje del niño, sino, fundamentalmente, de la cuestión de la enseñanza (Sinisi, 2010).

En ese sentido, la educación inclusiva es un asunto de carácter político que versa sobre el proyecto de sociedad en el que queremos vivir (Slee, 2012). Si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debamos comenzar por cuestionar este “relato sobre la inclusión”. Es decir, debemos interpelar aquella narrativa que sostiene que la inclusión se juega únicamente en la expansión del sistema escolar moderno (Dussel, 2014). La idea, por lo tanto, no es denunciar a la escuela pública, ya que es una institución que debemos seguir defendiendo como proyecto político por su función social (Sinisi, 2010). Sin embargo, no podemos limitarnos a pensar que la única forma de alcanzar la justicia social es a través de la escuela y la forma tradicional de enseñar el currículo que allí se espera que ocurra.

Las reformas estructurales con escolarización masiva se han basado en el optimismo pedagógico, el cual plantea que la educación conducirá al desarrollo individual y al mejoramiento democrático de la sociedad (Caruso y Dussel, 1996). No obstante, el no cuestionar dichos razonamientos podría ser parte del problema más que de la solución (Dussel, 2004; Popkewitz, 2010). Hoy dadas las nuevas condiciones de vida, es necesario repensar el lugar de la escuela desde un optimismo local. Es decir, que cuestione las expectativas puestas sobre la escuela de manera universal, para desarrollar otro tipo de relaciones pedagógicas y pensar

cómo puede redefinirse la inclusión y la exclusión en esta escuela que busca romper un status quo (Dussel, 2004; Slee, 2012).

En base a lo dicho anteriormente, podemos señalar que la inclusión educativa se pone principalmente en juego en la escuela, lugar donde se prescribe la educación en y para la diversidad. Una escuela con enfoque inclusivo debe, entre otras cosas, contar con un proyecto educativo y una cultura escolar que asuman la diversidad y el pluralismo como valores y como ejes nucleares para el conjunto de prácticas de la institución escolar (Valdés, 2018). En estas prácticas todos los agentes escolares son relevantes, ya que una escuela inclusiva debe aprovechar los recursos disponibles y asegurar que toda la comunidad participe en las decisiones escolares (Stainback y Stainback, 2007).

3. LOS AGENTES ESCOLARES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO LOCAL

Enmarcada en la lógica del Nuevo Management Público (Hall et al., 2015), desde los años noventa en el campo educativo chileno se siguen los principios de gestión emergentes del campo de la empresa privada (Sisto, 2019). Cada nuevo gobierno se esfuerza por persuadir a los ciudadanos de que sus propuestas son las más óptimas para una gran reforma educativa, pero en las últimas dos décadas el cambio educativo “ha transcurrido inevitablemente por un permanente déja vu político” (Galaz, Fuentealba, Cornejo y Padilla, 2014, p. 7). Las políticas internacionales han creado la ilusión de que la inclusión elimina la exclusión, argumentando que el “todos” borra las diferencias si se aplican correctamente procedimientos técnicos para lograr convivir en una diversidad como una diferencia dentro de la igualdad (Popkewitz, 2010). A juicio de estos autores, ese fenómeno es el resultado de la hegemonía de una cierta racionalidad y del despliegue de principios científico técnicos bajo los cuales se ha fundado el modelo educativo actual caracterizado por la implementación de dispositivos de acreditación, estandarización, evaluación, premios y castigos. Esta racionalidad no solo ha aquejado las aspiraciones de un modelo educativo inclusivo, sino que ha permeado las prácticas cotidianas de directivos, docentes, profesionales de apoyo, asistentes de la educación, padres y estudiantes.

En el caso de los directivos, se espera que se conviertan en gerentes líderes que orienten y guíen a la comunidad educativa hacia un mejor desempeño, mediante tareas administrativas y pedagógicas (Campos, Valdés y Ascorra, 2019), razón por la cual las políticas orientadas a la dirección escolar en Chile son consideradas como un caso emblemático de managerialismo: “elevan al Director a una posición autárquica propia de cuentos medievales” (Sisto, 2018, p. 153). A modo de ejemplo, Sisto (2018) analiza el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) y la Ley 21.128 que fortalece las facultades de los directivos en materia de convivencia escolar, pudiendo actuar como un juez que decide a su arbitrio, en forma autoritaria, ya que el Consejo de Profesores sólo tiene carácter consultivo y, al momento de tomar una decisión, el líder

directivo puede no tener en cuenta las recomendaciones realizadas por ese organismo. Así se convierte en representante de la macropolítica más que de la comunidad escolar y en garante del cumplimiento de la normativa (Santos, 2015).

Para el caso de profesores, se han desplegado estándares de desempeño que determinan sistemas de formación, selección, evaluación, incentivos y desarrollo de la carrera profesional para los docentes (Sisto, 2012). Las nuevas políticas públicas afectan directamente a los docentes, considerados piezas claves para el éxito de las reformas educativas (Sisto y Fardella, 2011). De los profesores y profesoras se espera la efectividad en los resultados para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, por un lado, las prácticas profesionales durante la formación inicial “aparecen subvaloradas, arraigándose en una noción de ‘entrega de información’ que se suele interpretar como una tarea simple o sencilla” (Cornejo, 2014, p. 241). Por otro lado, en el contexto educativo actual conviven dos tipos de docentes: efectivo y afectivo (Soto, Mera, Núñez, Sisto y Fardella, 2016). El primero es visto como una posibilidad futura; de él se demanda buenos resultados en las evaluaciones. El segundo, se vincula a la manipulación en el discurso de los dispositivos del Nuevo Management Público y apela a las emociones interpelando la vocación de los docentes, expresando que, si tienen vocación, entonces asumirán las evaluaciones y competirán por ser los mejores (Soto et al., 2016). Toda esta narrativa managerialista ha implicado que los profesores no participen de la toma de decisiones sobre enfoques pedagógicos y didácticos a nivel de políticas educativas. Esto se traduce en “enseñar para responder pruebas”, afectando la diversificación de la enseñanza y flexibilidad curricular, debido a la sobrecarga y a la pérdida de autonomía (Lerena y Trejos, 2015).

En relación a los profesionales de apoyo (como educadores diferenciales y profesionales de apoyo psicosocial) la investigación ha demostrado que muchos profesores contribuyen su rol docente centrado en el rendimiento escolar. Esto ha implicado que consideren los problemas de aprendizaje como un problema de los educadores diferenciales o que consideren las problemáticas emocionales o de convivencia escolar como un problema de los profesionales de apoyo psicosocial (López et al., 2011) o de los inspectores. Esta práctica de no responsabilidad ha producido un encapsulamiento de los psicólogos escolares y de los profesionales de apoyo psicosocial en la escuela (López et al., 2011), quienes adoptan una orientación fundamentalmente clínica y escasamente educativa al ver al estudiante como un caso e individualizar las problemáticas escolares y externalizar la acogida a través del equipo multidisciplinar (Ramírez y Valdés, 2019). Esto promueve la atención individual desde el modelo clínico lo que alimenta los procesos de hibridación entre la integración e inclusión mencionados anteriormente. Las nuevas políticas de inclusión exigen la presencia en las escuelas de psicólogos escolares y de profesionales de apoyo psicosocial que favorezcan la inclusión y la convivencia escolar desde un enfoque formativo y basada en estrategias metodológicas participativas y colectivas (López et al., 2011). En el caso de la educación especial, el nuevo paradigma de la educación inclusiva exige

una redefinición del rol del educador diferencial asumiendo la diversidad como valor y sin perder de vista su identidad profesional (Manghi et al., 2012). Se busca además, basado en los énfasis de políticas internacionales como el movimiento Educación para todos, que la educación especial sea concebida como “una modalidad de enseñanza transversal, que respete las diferencias, que traspase todos los niveles, etapas, modalidades, que realice atención educacional especializada y que ponga a disposición los recursos y servicios más variados” (Cardoso, 2013, p. 108). En otras palabras, el desafío consiste en lograr un profesional de apoyo con una formación ecléctica y con una marca de multifuncionalidad y pluralidad.

En cuanto a los estudiantes, se visualiza que las acciones de trabajo de las escuelas se focalizan en los grupos de riesgo más evidentes, quedando en un nivel secundario los factores preventivos o predictores. Se advierte que el foco de atención no se encuentra en las barreras del sistema escolar, sino en aspectos principalmente endógenos. Es decir, las causas del fracaso escolar están puestas en el estudiante y no en el contexto escolar (Aristimuño, 2014). A este hecho se suma otro de no menor importancia: la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) ha sido difícil dentro de las escuelas para lograr el aprendizaje de los estudiantes, debido a ciertas carencias tales como: el trabajo coordinado entre profesionales, la capacitación del personal y la disponibilidad de recursos para la implementación, entre otros (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013). Diversas investigaciones apoyan dos hipótesis: primero, que el nivel de victimización reportado por los estudiantes referidos a los PIE es sustancialmente mayor que el reportado por sus compañeros no incluidos en dichos proyectos; y segundo, que el riesgo de ser victimizado por sus pares aumenta cuando recibe victimización por parte de los adultos de la escuela, siendo este riesgo aún más alto para los estudiantes referidos a los programas de integración escolar (Villalobos et al., 2016).

Como se puede observar en los párrafos anteriores: en toda comunidad educacional existe un posicionamiento político, una gestión de poder (Foucault, 1993), en la que directivos, profesores y profesionales de apoyo tienen la hegemonía (Stecher, 2014); en tanto, otros actores sociales llamados Asistentes de la educación (Ley 21109, 2018) como los inspectores de patio, personal de aseo, asistentes de aula se mantienen más ocultos o invisibilizados.

En cuanto a las funciones de los asistentes de la educación, estos desempeñan desde servicios auxiliares menores hasta profesionales y de colaboración con la función educativa (Ley 21109, 2018). Según la ley 19.070 (1997) vigente hasta antes de la entrada en funcionamiento de los Servicios Locales, los asistentes de la educación en Chile se dividían en tres grupos: profesionales, paradocentes y Servicio de auxiliares menores. A contar del año 2018 en que las escuelas públicas cambian de administración hacia Servicios Locales, entra en vigencia una división diferente de asistentes de la educación: (1) rol profesional, como psicólogos, asistentes sociales, fonoaudiólogos, psicopedagogos, y otros; (2) rol técnico, ya sea de apoyo directo a educadores y docentes en el aula; (3) rol administrativo; en funciones administrativas o en procesos

informáticos claves para la gestión de los establecimientos educacionales; (4) servicios de apoyo, que permiten mantener las condiciones necesarias para el buen funcionamiento de éstos (Ley 21040, 2017).

En el plano nacional, un estudio en escuelas en Valparaíso nos indica que los asistentes de la educación tienen un papel relevante en la gestión de situaciones de convivencia que emergen en los recreos, así como la prevención de la violencia y las agresiones. Su mirada no docente, muestra la riqueza y complejidad de lo cotidiano donde la escuela es un espacio de acogida y protección, ocupándose del comportamiento de los estudiantes en los espacios escolares como el patio, conscientes de un cambio en las generaciones (Bravo, 2016). Según Valdés (2019), los asistentes de educación, especialmente inspectores de patio, son agentes relevantes en escuelas con sello inclusivo, convirtiéndose en marcadores culturales para una cultura escolar inclusiva. Esto implica que desarrollen acciones de colaboración y apoyo en las dimensiones de convivencia escolar y familiar. Sin embargo, a la fecha no hay suficiente evidencia empírica sobre los nuevos roles que despliegan los asistentes de la educación en un país que se ha propuesto en avanzar en inclusión pero que a la vez se caracteriza por tener un modelo educativo gerencialista (Lerena y Trejos, 2015).

En este estudio nos focalizaremos en aquellos asistentes que se encuentran en espacios diferentes al aula: inspectores de patio y personal de aseo -como grupo representativo de los servicios de apoyo y debido a su relevancia en el trabajo etnográfico- para describir las funciones en transformación considerando sus aportes a la inclusión educativa dentro de los centros escolares.

4. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de diseño de investigación

Este estudio es parte de un estudio mayor (Pia Conicyt CIE 160009) que a la fecha lleva tres años de ejecución (desde 2017) y que busca comprender las prácticas de aula y de escuela para la inclusión. Se posiciona desde un diseño cualitativo, debido a la necesidad de comprender las cualidades del fenómeno de estudio, y desde un enfoque etnográfico, dada la profundidad del estudio y el uso de variadas técnicas de investigación. Según Díaz de Rada (2013), la etnografía escolar permite profundizar en las prácticas de las escuelas y en los marcos socioculturales de los actores participantes para reconocer aquello naturalizado que ocurre cotidianamente en la escuela, ya que las personas externas a la comunidad, en este caso los investigadores, pueden reconocer lo que aparece invisible a los agentes escolares, documentando lo no-documentado (Rockwell, 2009). Por lo tanto, es pertinente para el objetivo de esta investigación.

4.2 Participantes

Participaron nueve escuelas públicas chilenas de distintas regiones del país, tres de ellas pertenecientes a la comuna de Alto Hospicio, tres pertenecientes a la comuna de Viña del Mar y tres de la comuna de Renca. La primera es una comuna nueva de la zona norte con acelerado

crecimiento, con escasa oferta de educación pública y en un área alta cercana al desierto. La segunda comuna pertenece a la zona central costera, cuyas escuelas públicas se encuentran en la parte alta de los cerros separadas de la zona turística. La tercera comuna se encuentra en la zona poniente de la capital y es conocida como zona popular. Por cada escuela participaron los adultos (directivos, profesores, asistentes de la educación y familias) y los estudiantes de primaria y secundaria que conforman las comunidades escolares. Los criterios para seleccionar las escuelas fueron los siguientes: que tuvieran a la inclusión como un sello educativo de su proyecto institucional y que sean de zonas heterogéneas. Luego de considerar esta información se dialogó con sostenedores y equipos directivos, quienes mostraron interés en participar del estudio y por lo tanto en profundizar en cómo estas escuelas responden a la demanda de la inclusión a nivel país. Para el caso de este artículo se considera el trabajo de campo realizado entre agosto de 2017 y julio de 2018 y especialmente referido a los asistentes de la educación como inspectores de patio y personal de aseo. El foco estuvo en estos dos agentes escolares debido a su relevancia emergente en el campo etnográfico, especialmente en los patios de las escuelas, y en el vínculo que estos sostenían con los estudiantes, los cuales son el tema central de la investigación mayor en la cual se inserta este estudio.

4.3 Técnicas de recopilación de datos

El equipo de investigación responsable del estudio llevó a cabo observaciones de campo en los espacios formales e informales de la escuela; entrevistas individuales a los adultos (profesores y asistentes de la educación profesionales y no profesionales) y grupos focales a estudiantes de la escuela. Todas estas técnicas se implementaron de modo secuencial. Paralelamente, se revisó la documentación relevante de cada establecimiento (proyectos educativos, manuales de convivencia y reglamentos escolares) para identificar funciones reglamentadas y específicas de los asistentes de la educación. Particularmente, en este estudio se focaliza en los datos recogidos de la Tabla N°1.

1

Tabla N°1 Síntesis técnicas y datos recolectados.

Síntesis etnográfica	3 escuelas	3 escuelas	3 escuelas
Comuna	Alto Hospicio	Viña del Mar	Renca
1era fase etnográfica (2017)	20 visitas en 10 semanas.	30 visitas en 10 semanas.	20 visitas en 10 semanas.
2da fase etnográfica (2018)	6 observaciones en 3 meses.	8 observaciones en 3 meses.	7 observaciones en 3 meses.
Entrevistas	2 asistentes por escuela.	3 asistentes por escuela.	3 asistentes por escuela.
Notas de campo	Cuadernos y fotografías.	Cuadernos y fotografías.	Cuadernos y fotografías.
Documentos revisados	PEI, reglamentos y manual de convivencia.	PEI, reglamentos y manual de convivencia.	PEI, reglamentos y manual de convivencia.

Fuente: Elaboración propia.

4.4 Técnica de análisis de datos

Para el análisis de los datos utilizamos el análisis de contenido (Vásquez, 1994), buscando semejanzas y similitudes entre las técnicas utilizadas (Flick, 2012). Este análisis permite descomponer los textos en unidades según criterios de densidad de citas y de relevancia de estas según los objetivos del estudio para luego levantar categorías de trabajo. Este trabajo de análisis se resume de la siguiente manera: (1) lectura de documentos primarios, (2) codificación preestablecida y emergente de citas, (3) categorización según objetivo del estudio, (4) agrupación de categorías, (5) relacionar las categorías con las notas de campo, (6) relacionar las categorías con la revisión documental, (7) selección de categorías finales según densidad de citas y relaciones entre técnicas, (8) triangulación metodológica y (9) redacción de resultados. En cuanto a la validez de los datos y de las categorías seleccionadas, utilizamos la triangulación (Flick, 2012), la cual consiste en alcanzar resultados similares utilizando diversas técnicas. Es decir, las categorías que se exponen en los resultados aparecieron de forma transversal en todas las técnicas aplicadas. Se utilizó Atlas.ti como software de mediación para la codificación y análisis de datos.

De esta manera identificamos aquellas funciones reglamentadas y en transformación de los actores participantes del estudio. Las categorías consensuadas fueron tres: (1) los asistentes de la educación como conocedores de estudiantes y familia, (2) los asistentes de la educación y su vínculo afectivo y (3) los asistentes de la educación y su labor pedagógica. Estas categorías corresponden a las funciones en transformación y surgen de la codificación de los datos, de la triangulación metodológica y de reuniones de consenso dentro del equipo de investigación.

4.5 Consideraciones éticas

Para el trabajo etnográfico con las escuelas y la implementación de las diversas técnicas se solicitaron autorizaciones a los directores de escuelas, consentimientos informados a adultos y asentimientos informados a estudiantes, todos ellos visados por el comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se analizarán las notas de campo y las entrevistas realizadas durante la etnografía a los asistentes de la educación no profesionales. Según los proyectos educativos, los inspectores de patio están relacionados principalmente con la supervisión de estudiantes en los espacios escolares y el cumplimiento de la normativa escolar, mientras que el personal de aseo vela por el aseo y ornato de las salas de clases y de los diversos recintos de la escuela. Estos Asistentes de la Educación cumplen múltiples funciones, algunas de ellas más tradicionales y que están normadas en los reglamentos internos de las escuelas, y otras que son más emergentes, no reglamentadas y que son consideradas funciones en transformación. La Tabla N° 2 identifica y caracteriza estas tareas en función de los roles reglamentados y las funciones en transformación.

2

Tabla N°2. Funciones reglamentadas y en transformación de los asistentes de la educación.

Participantes	Funciones reglamentadas		Funciones en transformación	
	Ámbitos	Caracterización	Ámbitos	Caracterización
Asistentes de la educación	Administrativas	Asistencia de estudiantes. Atención al público. Registro de citaciones.	Conocimiento sobre los estudiantes y sus familias.	Conocimiento de la vida en casa de los alumnos y de sus familias.
	De vigilancia y protección	Supervisión de estudiantes. Resguardar accidentes. Seguir protocolos.	Vínculo afectivo con estudiantes. De índole pedagógico.	Confianza, empatía y comprensión hacia los estudiantes. Cercanía y diálogo Reemplazo de profesores en el aula. Formación de hábitos.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las funciones reglamentadas, la primera función tradicional se relaciona con labores administrativas establecidas legalmente en la política pública y en los reglamentos internos de las escuelas. En palabras de los asistentes de la educación “Nos corresponden tareas administrativas. Nos encargamos de la asistencia” (inspector de patio). Estas tareas implican un acompañamiento a los docentes en el registro de

asistencia en el libro de clases. En ocasiones, cuando el profesor no puede pasar la lista, el inspector de patio puede hacerse cargo de esta tarea.

A estas labores administrativas, se suman otras tareas que se enmarcan en el ámbito de la vigilancia y de la protección a los estudiantes. Estas tareas implican supervisar a los alumnos en el recreo, procurar que no ocurran accidentes y seguir la normativa del colegio y el protocolo en cuanto al comportamiento deseado por el establecimiento. Estas tareas generalmente son desempeñadas por el inspector de patio: “durante los recreos algunos Inspectores se quedan en el segundo piso y desde allí vigilan las distintas acciones de los estudiantes en tanto otros controlan a los alumnos en los baños” (nota de campo).

De lo observado e informado por los participantes se deduce que el inspector controla la conducta desde una posición de poder en términos similares al panóptico de Foucault (1993), el cual alude a un tipo de arquitectura carcelaria ideada por el filósofo Jeremy Bentham hacia fines del siglo XVIII. Desde el segundo piso, el Inspector vigila como un guardián que, desde una torre central, observa a todos los prisioneros, sin que estos puedan saber si son observados. En el contexto escolar, inspectores y estudiantes mantienen una relación asimétrica que otorga más poder al que ve que a quienes son vistos y genera una comunidad en que la disciplina está basada en un desigual vínculo en el que los Asistentes de la Educación muestran su superioridad en relación con los estudiantes. Este vínculo muchas veces está marcado por un tono y una actitud violenta por parte del adulto: “Con un tono duro y gritón, el Inspector frente a todo el curso dice al alumno:

¡Deje de hacerse el chistoso o se irá suspendido!” (nota de campo).

Algunas de estas prácticas son efectivamente de tradición, como los ejemplos anteriormente descritos, pero otras son prácticas que, aunque igualmente están reglamentadas, son relativamente nuevas en el ámbito escolar y responden principalmente a las nuevas políticas públicas de supervisión y rendición de cuentas. Entre ellas, el Inspector vela por la protección de los estudiantes frente a acciones peligrosas: “El rol del Inspector es la vigilancia, se encarga de resguardar la seguridad de los estudiantes. Se ocupa de los niños que tienen accidentes, que se caen o se hieren” (asistente de la educación). Las notas tomadas durante la aproximación etnográfica destacan el conocimiento que los Inspectores y los auxiliares de aseo tienen del protocolo de accidentes y la función que ellos cumplen en dejar registro y evidencia de la aplicación de los protocolos:

“El procedimiento en caso de accidentes es llenar el formulario que se envía al apoderado. Se registra en un libro. Si el apoderado no contesta se manda constancia de que el colegio trató de comunicarse con él y, si es necesario, se lleva al niño a emergencias” (nota de campo).

Si bien ambos tipos de Asistentes de la Educación (inspectores de patio y personal auxiliar de aseo) siguen cumpliendo con labores administrativas, de vigilancia y de una protección protocolizada, durante la aproximación etnográfica se constató, mediante observaciones participantes y entrevistas individuales, una transformación en las

funciones de inspectores y personal de aseo hacia nuevas funciones que se escapan de lo reglamentado. Del análisis surgen tres categorías vinculadas con estas funciones en transformación: (a) el conocimiento de estudiantes, padres y apoderados; (b) el vínculo afectivo con estudiantes; (c) y la labor pedagógica de los asistentes de la educación.

5.1 Los asistentes de la educación como conocedores de estudiantes y familia

Según las observaciones participantes y la aplicación de entrevistas en profundidad individuales, los asistentes de la educación observados han desarrollado un gran conocimiento de los estudiantes y de sus familias. Este conocimiento está basado en la cotidianeidad del diálogo que se da en espacios de las escuelas como pasillos y patios donde se encuentran los estudiantes que llegan tarde, que deambulan en hora de clases o que han sido expulsados de las salas. Dicho conocimiento guarda relación con vida en el hogar de los alumnos y el contexto de la crianza y de las relaciones familiares.

“Los niños no tienen ninguna meta. No hay motivación. Hay niños bastante inestables, explosivos y agresivos” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

“acá los niños igual vienen de diferentes partes, hay muchos que son vulnerables, que viven violencia, los papás están presos, están dentro del consumo de droga, etc., pero que nosotros como colegio, los acompañamos, y es preferible que estén acá que afuera” (Entrevista etnográfica inspectora).

La información que manejan inspectores y auxiliares de aseo sobre los estudiantes y sus familias permite el reconocimiento de la complejidad de sus contextos familiares. La forma de referirse a ellos y sus familias también habla de esta clasificación instalada en las escuelas (estudiantes vulnerables, familias disfuncionales) que reconoce una situación social complicada pero a la vez su discurso construye exclusión. Este saber de los asistentes de la educación permite una comprensión hacia los estudiantes de sus disposiciones a aprender y a estar en el colegio. De la misma forma, se reconocen los factores influyentes en la vida escolar.

“Tengo apoderados que son muy preocupados, excesivamente preocupados pero tengo el otro grupo que no, nada, cero apoyo en la casa tanto en el ámbito académico como en el ámbito de aseo personal nada, cero, cero, no hay caso” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Los informantes entrevistados construyen discursivamente la figura de los padres, madres y tutores, evaluados positiva o negativamente según los casos. Según ellos, los estudiantes “tienen” apoderados de un tipo o de otro, clasificándolos según el conocimiento que construyen en las interacciones cotidianas. A la vez, categorizan a los apoderados como preocupados o despreocupados responsabilizándolos de intensificar la dificultad de los estudiantes en la escuela: atribuyen responsabilidad a la familia por el rendimiento escolar de los estudiantes así como también por aspectos personales como el aseo personal de ellos. De alguna forma, la diversidad está presente en las familias en cuanto a su apoyo en el desarrollo de los estudiantes. Habría algunas familias que

están capacitadas y además dispuestas a facilitar los aprendizajes de los estudiantes, mientras otras negarían dicho apoyo.

En síntesis, estas diferentes valoraciones respecto de los apoderados demuestran el alto grado de conocimiento que los Inspectores y Auxiliares tienen de los mismos. Este hecho se relaciona con el vínculo afectivo que los Asistentes mencionados logran con los alumnos y con algunos apoderados, tal como se muestra en el análisis de la segunda categoría que emerge del corpus.

5.2 Los asistentes de la educación y su vínculo afectivo

Además del conocimiento que inspectores y auxiliares de aseo tienen sobre la vida familiar del alumnado, se suma el vínculo afectivo que los asistentes de la educación crean con los estudiantes. Los entrevistados aclaran la relevancia que tiene que los estudiantes se sientan queridos y felices en el contexto escolar.

“yo ando con mis niños pegaditos a mí por lo mismo, porque encuentro que el ambiente, el lugar es muy inhóspito, cualquiera entra, llegan pelotazos, no se respetan los horarios entonces eso lo hace si bien un clima súper difícil para trabajar eh, es la infraestructura más que nada, porque el ambiente laboral es bueno en cuanto a mis compañeros” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Esta opinión, compartida por otros asistentes, se debe al mismo conocimiento que tienen de la vida de los estudiantes y de cuán importante es que la escuela sirva como un espacio de apoyo y acompañamiento. Recordemos que los momentos y espacios en que estos agentes educativos conversan y se vinculan se encuentran fuera de la sala de clases, cuando se esperaría que estuvieran adentro. La itinerancia aparece como una realidad escolar que correspondería a una modalidad de absentismo escolar y ocurre cotidianamente cuando los estudiantes evitan ciertas experiencias educativas, por lo cual se escapan de la sala de clases y se dedican a otras actividades.

A partir de las conversaciones con estos estudiantes en los espacios escolares en los cuales inspectores de patio y auxiliares de aseo frecuentemente transitan es que ven claramente que la escuela debería ser un espacio de apoyo y acompañamiento para el alumnado. En este contexto, los estudiantes tienden a confiar en los asistentes de la educación y comparten con ellos aspectos propios de la vida personal.

Desde su posicionamiento de adulto responsable, los asistentes destacan el respeto que inspiran en los estudiantes. Ese respeto no es simplemente una responsabilidad laboral sino una respuesta afectiva basada en la cercanía y la confianza generada por los asistentes, quienes los escuchan, los acogen y demuestran preocupación por sus situaciones personales, las cuales muchas veces explican el por qué se encuentran fuera de la sala de clases. El ser conocedores de los estudiantes y su familia, y establecer un vínculo afectivo con ellos permite construir un compromiso recíproco: yo te apoyo, tú me respetas.

“Es harta responsabilidad. Los profesores acá faltan mucho. Para lograr la disciplina tienes que comprender al niño y entenderlo. Acá los profesores faltan mucho; además el profesor es sólo materia, calificaciones,

está muy estresado, ya no conversa con el niño, no le pregunta ¿cómo estás?, ¿cómo te fue en la casa? ¿Qué almorzaste?” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

“Yo quiero mucho a los profesores, no los ando acusando, por lo que ellos me quieren mucho también” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Los asistentes han elaborado su propio saber respecto de cómo ha cambiado la labor de los profesores, concentrándose en prácticas, técnicas, como pasar el contenido y calificar, dejando en segundo plano el mantener la disciplina para enseñar a partir de la comprensión y conversación con los estudiantes. La percepción indica que los profesores se ven estresados y desinteresados en condiciones personales básicas de los estudiantes para estar en la escuela con disposición a aprender. A la vez declaran empatía con esta situación que viven tanto profesores como estudiantes.

“La fórmula, en primer lugar, es ser amigo del niño. Las niñas que llegaban atrasadas empezaron a llegar más tempranito porque yo como que las refugiaba, les ofrecía una tacita de té, un cafecito en las mañanas y ellas se abrían, me contaban sus cosas y ahora po’, las niñas están afuera y agradecen eso, de que uno las escuche, les diga “Hola, mijito, un besito, un abrazo o buenos días”. Entonces ya le lograba sacar así como una sonrisita”. (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Los inspectores también han creado su propia fórmula de lo que consideran un vínculo afectivo con los estudiantes. Esta fórmula recae en prácticas cotidianas de preocupación, de amabilidad y de acompañamiento. Los entrevistados enfatizan en la capacidad de escuchar a los estudiantes y en ofrecer un espacio de confianza para ellos. Destacan la necesidad que tienen los estudiantes de ser escuchados, de preguntar por qué llegan tarde, de solicitar refugio, de que los saluden cariñosamente. Actitudes que parecen no recibir de los demás agentes educativos. Estas prácticas generalmente se extienden a la sala de clases cuando deben reemplazar a los profesores de aula en caso de ausencia parcial o temporal. Sobre las labores con sello pedagógico trata la siguiente categoría.

5.3 Los asistentes de la educación y su labor pedagógica

Esta categoría nace de cómo los asistentes de la educación discursivamente se visualizan como agentes escolares que complementan la tarea de los profesores. La tarea docente, según ellos, está más ligada al ámbito académico (contenidos, notas), lo que les hace desatender la cercanía y el diálogo con sus estudiantes. La causa de este tipo de relación, en palabras de los informantes, radica en el estrés vivenciado por los profesores y en sus funciones más ligadas a la sala de clases. En cambio, los Inspectores y Auxiliares se distancian de los profesores. Ellos son los que tienen conocimiento directo de lo que pasa en los otros espacios educativos y conocen a los estudiantes en sus procesos personales, los profesores, según ellos, desconocen estas dimensiones de los estudiantes:

“sí, sobre todo en los recreos, a veces, bueno, yo entro a sala y ayudo al que más, al que le cuesta (asistentes de la educación), esto debido a que los profes no están [en el recreo]” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Estas concepciones, reiteradas en los distintos colegios observados, muestran una labor docente principalmente abocada a la sala de clases que no coincide con la labor de inspectores o auxiliares, los cuales se visualizan en diferentes espacios de la estructura escolar y con otro tipo de interacciones. Del mismo modo, los inspectores en ocasiones dejan entrever una perspectiva crítica en relación a las funciones de aula.

“nosotros somos entes a imitar y si nosotros como adultos no nos tenemos respeto por nuestro trabajo, ¿cómo le vamos a enseñar a los niños? Es un tema vital” (Entrevista etnográfica asistente de la educación).

Inspectores y auxiliares también asumen el desafío de intentar enseñar. Tal como indican, esto también se ha convertido en parte de sus funciones, pese a no estar preparados para ello. Frente a la dificultad de cuidar cursos, los Asistentes crean sus propias estrategias para controlar la disciplina. A través de variados juegos, canciones, cuentos logran así el acercamiento con los estudiantes. Además, la labor pedagógica de inspectores y auxiliares se extiende también a la formación de hábitos: “si ensucian el baño yo les hago limpiar con un pañito pa’ que vayan aprendiendo. Los cabros aquí a uno la respetan hartito, yo no tengo nada que decir, me respetan hartito los chiquillos” (auxiliar de aseo). Es decir, que afectan en todas las dimensiones del alumnado.

En síntesis, esta labor pedagógica, sumada al conocimiento de estudiantes y al vínculo afectivo, constituye evidencias de la transformación de las funciones de inspectores y auxiliares en la cotidianeidad de las escuelas, las cuales se materializan en aportes concretos para los centros escolares. De la misma manera, los entrevistados coinciden en la resignificación de las funciones de inspectores y auxiliares desde una visión más tradicional de disciplina ciega en cumplimiento del reglamento hacia una figura más cercana que logra autoridad y respeto, hecho que les permite mantener con los estudiantes una relación más afectiva, dialogante e inclusiva.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

El objetivo de este estudio es describir las funciones en transformación de los asistentes de la educación, especialmente profesionales no docentes como inspectores de patio y personal de aseo, considerando sus aportes a la inclusión educativa dentro de los centros escolares. Para ello se realizó una aproximación etnográfica en nueve escuelas públicas de tres regiones del país.

Los resultados revelan que las funciones de los asistentes de la educación (inspectores de patio y personal de aseo) han sufrido cambios relevantes en los últimos años, muchos de los cuales se explican por las nuevas políticas públicas de supervisión y rendición de cuentas que afectan las escuelas y, en especial profesores (Sisto, 2018), que ponen el foco sobre todo en los logros de aprendizaje que ocurren dentro de la sala de clases (Manghi, Saavedra y Bascuñán, 2018).

Las funciones que tradicionalmente estaban reguladas para los asistentes de la educación eran actividades de nivel técnico y

administrativo complementarias a la labor educativa del profesor. Tareas como atender al público, organizar la documentación, asistir a los estudiantes en diversos espacios de la escuela, colaborar en eventos o asumir tareas de control eran parte de los roles y funciones definidos por la Gestión y Dirección Escolar de Calidad. Estas tareas no solo se encontraron en los documentos consultados, sino que fueron parte de las observaciones realizadas en el trabajo de campo y estaban en la línea de lo normativamente establecido, aunque es relevante precisar que las tareas de control y protección hacia estudiantes fueron más frecuentemente visualizadas. Creemos que las nuevas políticas públicas de rendición de cuentas han implicado todos los espacios de la escuela y, por lo tanto, a todos los agentes escolares, entre ellos los asistentes de la educación.

En cuanto a las funciones en transformación que están adquiriendo los asistentes de la educación, se destacan las referidas al conocimiento que tienen sobre los estudiantes, especialmente del grupo que deambula por los patios, al vínculo afectivo que han establecido con ellos y a las diversas acciones cotidianas, muchas de las cuales tienen énfasis pedagógico. Algunas de estas funciones no eran totalmente ajenas a los asistentes de la educación, sin embargo, actualmente inspectores y auxiliares de aseo han gestado una identidad en particular en función de estas acciones. Los asistentes de la educación entrevistados son explícitos en comprender y señalar que ante el estrés que viven los profesores, deben asumir acciones compensatorias y vinculantes. Estas acciones permean discursivamente a los entrevistados, los cuales se posicionan desde un lugar de poder y de aporte concreto para la escuela y especialmente para los estudiantes, que parecen más necesitados de un adulto que se preocupe de las otras dimensiones personales, más allá de lo académico, coincidiendo con el estudio de Bravo (2016) y Valdés (2019).

En base a lo reportado por la literatura, se deduce que estas funciones se gestan por las características del modelo educativo que tenemos en Chile. En primer lugar, según Larena y Trejos (2015), el paso de un sujeto comunitario a un sujeto individualista ha generado que los agentes escolares trabajen por separado, sin mayor vinculación entre ellos, afectando al trabajo en comunidad. En segundo lugar, las prácticas de etiquetaje y clasificación de los sujetos que se desarrollan en las escuelas con Programas de Integración Escolar (López et al., 2014) son evidenciadas en estos agentes escolares también, no solo sobre los estudiantes sino también sobre las familias. Desde su saber habría algunas familias que están capacitadas y dispuestas a facilitar los aprendizajes de los estudiantes, mientras otras no. Por último, la mirada empresarial aplicada en nuestro sistema escolar (Sisto, 2019) ha sido aprendida también por los asistentes de la educación quienes identifican el compromiso – o falta de compromiso – de las familias hacia sus hijos estudiantes bajo una concepción de los padres como “emprendedores capaces de obtener el máximo rendimientos de sus hijas e hijos” (Precht, 2018, p. 122).

Además, la incorporación de la rendición de cuentas ha generado presión y sobrecarga de los agentes escolares, haciendo más difícil la posibilidad de construir escuelas inclusivas. Por un lado, los agentes

escolares como docentes y directivos aspiran a metas diferentes y en la que la lucha de intereses creados por las remuneraciones, la carrera y la promoción dificulta el consenso (Rodríguez, 2017). Por otro lado, la toma de decisiones termina siendo prescriptiva porque se relaciona con el aumento del control administrativo a través de estrategias diversas y contradictorias que conducen a una deformación de la realidad (Ball, 1994). Este contexto, que representa lo que ocurre en las escuelas públicas chilenas, muestra una debilidad de apoyos integrales disponibles para los estudiantes y, a la vez, la poca resiliencia de muchos docentes frente a las dificultades del mundo escolar. Es decir, el conocimiento sobre el estudiante está fragmentado y distribuido en diferentes agentes educativos, por lo que parece coherente que los apoyos educativos sean discontinuos. Además, los profesores son protegidos por su situación de permanente evaluación, fragilidad y estrés. En este escenario, los inspectores de patio y el personal de aseo -en el contexto de su conocimiento sobre las familias de los estudiantes- asumen roles afectivos, compensatorios y vinculantes tradicionalmente propios del ámbito pedagógico. Además, muchos significados vinculados a rendición de cuentas guardan relación con protocolos y manuales que se orientan a la reducción de la violencia. Estas significaciones actúan negando la subjetividad, historicidad personal, gustos y preferencias, aspectos identitarios, entre otros, y tratan a todos los estudiantes como si fueran iguales (Ascorra et al., 2018). En este contexto nuevamente los asistentes de la educación cumplen funciones remediadoras.

Estas funciones en transformación que han experimentado los asistentes de la educación se han traducido en aportes concretos para la vida escolar, destacaremos cuatro de ellos. Una primera forma de entender los roles en transformación de los asistentes de la educación es agrupando sus aportes según las dimensiones de la Guía para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). En cuanto a una cultura para la inclusión, los asistentes de la educación colaboran cotidianamente en la construcción de una comunidad afectiva y de valores, debido a las acciones de bienvenida, de ayuda, de respeto, de confianza y de recepción a las problemáticas del estudiante. Todas estas acciones reflejan las relaciones arraigadas en las escuelas observadas. En cuanto a las políticas inclusivas, los entrevistados cooperan en desarrollar un centro para todos y apoyar la atención de la diversidad, debido a que ayudan a los alumnos a integrarse mejor a la comunidad y a reducir los problemas de conducta por medio del buen trato y la confianza. Estas acciones están alineadas con la gestión de la escuela y sus respectivos proyectos educativos. Finalmente, en cuanto a prácticas inclusivas, los asistentes de la educación aportan en cuanto apoyan la disciplina y utilizan los recursos de las escuelas.

Una segunda forma de entender los aportes de los asistentes de la educación en el ámbito inclusivo es teniendo como referente el concepto de Escuela inclusiva. Según Booth y Ainscow (2015), Slee (2012) y Stainbak y Stainback (2007), una escuela inclusiva debe:

- Adoptar un modelo social. Los participantes del estudio señalan la necesidad de comprender el contexto de las familias de los estudiantes y,

por lo tanto, entender que la focalización no debe estar en responsabilizar exclusivamente a los alumnos de su desempeño escolar.

- Desarrollar una enseñanza adaptada y diversificada. La nueva impronta pedagógica que asumen los asistentes de la educación permite que estos tengan funciones, aunque emergentes, dentro de la sala de clases donde es posible visualizar la presencia de sus propias estrategias disciplinares.

- Contar con una cultura que valore la diversidad. Del mismo modo que los participantes del estudio comprenden las dinámicas familiares, a la vez valoran las diferencias de los estudiantes.

- Una fuerte relación entre escuela y su entorno. Los asistentes de la educación han desplegado un gran conocimiento de la vida de los estudiantes, sus barrios y sus familias. Esto permite que exista una comprensión más global por parte de los participantes sobre la escolaridad de los alumnos.

Como tercer punto, es importante destacar que la identidad de estos agentes educativos y sus funciones en transformación se forjan principalmente en torno a los estudiantes itinerantes que se encuentran ausentes de la sala de clases (Serra, 2017), estudiantes que tienen modos particulares de estar en la escuela y que desarrollan una escolaridad de escasa presencia en la sala de clases debido a su falta de involucramiento en las actividades formales que se espera que participen (Terigi, 2009). Poner atención a este grupo de estudiantes y a los asistentes de la educación en sus acciones de naturaleza inclusiva amplía el relato sobre la inclusión escolar que ocurre en el aula con los profesores (Dussel, 2014) y nos desafía a investigadores y profesores a reconocer estas subjetividades, destacando la multiplicidad de relatos que se entretajan en los espacios de la escuela (Ascorra et al., 2018) y que finalmente construyen la experiencia escolar de un grupo importante de personas.

En un cuarto punto, desde un enfoque inclusivo que legitima a los asistentes de la educación como agentes educativos importantes dentro de la comunidad, dichas funciones en transformación responden a acciones más bien intuitivas y no tanto desde la instrucción o la preparación. Esto implica entonces pensar en desafíos y posibles perspectivas de futuro. Un primer desafío es abrir una puerta de entrada para la formación en inclusión a los asistentes de la educación. Si bien las escuelas del estudio se reconocían como inclusivas, es necesario que inspectores de patio y personal de aseo participen en el debate de construcción de una escuela inclusiva. Se hace necesario un lenguaje común dentro de los espacios escolares -saliendo de acciones emergentes y entrando a acciones consensuadas- tal como lo han comenzado a hacer las escuelas de una de las comunas del estudio a través de su Congreso de Educadores, convocado estos últimos dos veranos a nivel comunal. Un segundo desafío es ampliar los horizontes de trabajo colaborativo haciendo parte a los asistentes de la educación en la toma de decisiones sobre algunos ámbitos de acción. Y un tercer desafío es descongestionar a las escuelas de las presiones propias del modelo de rendición de cuentas. Esto ha implicado en muchos casos una despersonalización de los roles históricamente asignados para atribuirse

una performatividad managerialista de trabajo individual y en función de metas de docentes y directivos.

Las limitaciones de este estudio radican en tres ámbitos: (1) necesidad de incorporar a otros asistentes de la educación, como personal administrativo; (2) ausencia de técnicas grupales y participativas que permitan conocer las voces de los asistentes de la educación y; (3) urgencia de profundizar en las voces de los estudiantes como agentes escolares que mayormente se vinculan con estos profesionales no docentes. Sin embargo, este estudio aún se encuentra en curso. Por lo tanto, se proyecta completar los resultados con estas perspectivas durante los años 2020 y 2021.

REFERENCIAS

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363.
- Alarcón, J., y Donoso, S. (2017). Hitos Significativos de la Política Educacional del Gobierno de la Coalición por el Cambio (2010-2014). *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 371-388. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100021>.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? la modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155505>.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., y Núñez, C.G. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>.
- Ball, S. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Philadelphia: Open University Press.
- Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. P. (2008). *La Agenda Pendiente en Educación*. Santiago, Chile: Programa de Investigación en Educación de la Universidad de Chile y UNICEF. Ocho Libros Editores.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bravo, S. (2016). *Convivencia escolar durante los recreos: Rol de los Asistentes de la Educación en Chile*. Madrid: Publicia.
- Campos, F., Valdés, R., y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53-84.
- Cardoso, R. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 101-119.
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V., y Álvarez, J.P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la

- Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982018000100126&lng=es&nrm=iso&ctlng=es.
- Caruso, M., y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 239-256.
- Díaz de Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 13-39.
- Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Argentina: FLACSO.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1993). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, J., y Padilla, A. (2014). El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional. *Estudios Pedagógicos*, 40, 7-10.
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Moller, J., Serpieri, R., y Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507.
- Lerena, B., y Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 145-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504536>.
- Ley N° 21109. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 02 de octubre de 2018. Ley N° 19070. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de enero de 1997.
- Ley N° 21040. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., y Salgado, M. (2018) Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (157), 96- 129.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J., y Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2), 7-23.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., y Pérez, M.V. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E. Murillo, M., y 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.
- Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñán, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago: Ministerio de Educación.
- OCDE (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- Popkewitz, T. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, 33(1), 11-27.
- Precht, A. (2018). “Nos vienen a tirar a sus hijos a la escuela”: problematizando la relación entre familia y escuela en tiempos de intensificación de la parentalidad”. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 119-132), Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Ramírez, L., y Valdés, R. (2019). El CASO como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-23.
- Rodríguez, F. (2017). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 219-233.
- Rockwell, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, M. (2015). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: GRAO.
- Serra, M. L. (2017). *Análisis cualitativo de los procesos de absentismo escolar en estudiantes de enseñanza media del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso* (Tesis de Magister). Pontifica Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar.
- Sinini, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 01, 11-14.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psikhe*, 21(2), 35–46.
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha. Por el alma de la gestión: el caso de las Últimas reformas en políticas de dirección Escolar en Chile. *Revista FAEEBA*, 27(53), 141-156. doi: <http://dx.doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>.
- Sisto, V., y Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: El Caso De Las Políticas Orientadas a Los Docentes En Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123–141.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

- Slee, R., y Allan, J. (2001). Excluding the Included: a recognition of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.
- Soto, R., Mera, J.M., Núñez, C.G., Sisto, V., y Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(3), 19-29.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.
- Valdés, R. (2019). *Prácticas de liderazgo de equipos directivos para el desarrollo de culturas inclusivas en escuelas de la Región de Valparaíso* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244885502018000100051&lng=es&tlng=.
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Documento de trabajo: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D. Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, A., Bilbao, A., Morales, M., y Álvarez, J.P. (2016). Victimización de Pares y Satisfacción con la Vida: La Influencia del Apoyo de Profesores y Compañeros de la Escuela. *Psykhé*, 25(2), 1-16. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n2/art01.pdf>.