



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Chile

Apablaza Santis, Marcela

Prácticas 'Psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias

Psicoperspectivas, vol. 16, núm. 3, 2017, pp. 52-63

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171053556006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Prácticas 'Psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias

'Psi' practices in school context: New forms of subjectivation of the differences

Marcela Apablaza Santis

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

*marcela.apablaza@uach.cl

Recibido: 26-febrero-2017

Aceptado: 6-noviembre-2017

RESUMEN

En un contexto educativo chileno, marcado por principios neoliberales en su financiamiento y de *accountability*, esta investigación busca desamarrar las formas en las que se producen, gobiernan y gestionan las diferencias culturales y sociales en el espacio escolar a partir de la internalización de tecnologías 'Psi'. Desde el marco de gubernamentalidad y el análisis político del discurso, se analizan las políticas educativas de inclusión bajo tres componentes: marco jurídico, administrador-sostenedor y escuela. Problemático la instalación de tecnologías 'Psi' y los efectos que derivan de esta manera de pensar, diagnosticar e intervenir los contextos escolares 'vulnerables', bajo premisas de normalización de la conducta 'abyecta/desviada' en función de la normalidad y de lo sano/insano. Entre sus efectos, destaco los usos de las ciencias 'Psi', articulada con discursos jurídico-penales, cuya función no sólo es intervenir para 'reorientar' estudiantes y sus familias, sino también para estudiar, evaluar y explorar sus conductas y comportamientos, logrando generar nuevas formas de subjetivación. Profundizo en prácticas de resistencia que elaboran estudiantes y familias mediante micropolíticas que ponen en tensión el proyecto educativo institucional de la escuela.

Palabras clave: análisis político del discurso (APD), educación, gubernamentalidad, inclusión

ABSTRACT

In a Chilean educational context, marked by neoliberal principles in its financing and accountability, this research seeks to untie the ways in which cultural and social differences are produced, governed and managed in the school space through the internalization of 'Psi' technologies. From the governmentality framework and the political analysis of discourse, educational policies of inclusion are analyzed under three components: legal framework, administrator-holder and school. I problematize the installation of 'Psi' technologies and the effects that derive from this way of thinking, diagnosing and intervening in 'vulnerable' school contexts, under the premises of normalization of 'abject/ deviant' behavior in function of normality and what is considered to be health/insane. Among its effects, I emphasize the uses of 'Psi' sciences, articulated with legal-penal discourses, whose function is not only to intervene to 'reorient' students and their families, but also to study, evaluate and explore their behaviors, bringing about new forms of subjectivation. I look deeply in resistance practices that students and families develop through micropolitics that put the institutional educational project of the school in tension.

Keywords: education, governmentality, inclusion, political analysis of discourse, 'Psi' technologies

Financiamiento: Beca Doctoral Nº 21120308, Comisión nacional de investigación de Ciencia y Tecnología (CONICYT) y Proyecto CONICYT-Anillos SOC1106, Normalidad, Diferencia y Educación.

Cómo citar este artículo: Apablaza Santis, M. (2017). Prácticas 'Psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63.
<https://dx.org/10.5027/psicoperspectivas-vp16-issue3-fulltext-1063>



Publicado bajo [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional\(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En un contexto educativo chileno, marcado por principios neoliberales en su financiamiento, *accountability* y fuertes sistemas de medición/fiscalización (Falabella, 2014), problemáticas como la discriminación, exclusión y marginalización, continúan siendo un asunto de preocupación para el campo educativo a nivel gubernamental, académico y social (Matus & Rojas, 2015).

Para su abordaje, se hallado en los discursos de inclusión, una alternativa de 'solución' (Apablaza, 2015), pues el problema ha sido delimitado como una situación de desventaja/desigualdad social, económica y/o política de ciertos grupos ubicados en un lugar de diferencia u *otredad*, distinguidos a través de marcadores de identidad (nivel socioeconómico (*pobre*) género (*mujer*), capacidad (*discapacidad*), orientación sexual (*gay-lesbiana-trans*), etnia (*mapuche*), cultura (*migrantes*), entre otros).

Amparados en términos como *diferencia* e *inclusión*, tanto la producción de conocimiento, como el campo técnico-práctico, han adoptado dicho lenguaje bajo los principios de equidad y justicia social en contraposición a los discursos de normalidad (Ahmed, 2007; Ahmed & Swan, 2006; Baez, 2000). No obstante, diversos autores/autoras advierten que trasladar la atención al lenguaje de *diferencia* y a sus conceptos asociados – *diversidad* e *inclusión*– nos ha conducido a invisibilizar y a neutralizar los cuestionamientos sobre los regímenes de normalización de los individuos (Baez, 2004; Davis, 2007; Kumashiro, 2000; Matus & Infante, 2011), siendo estos últimos discursos –los de normalidad– los que hasta ahora gozan de una vigencia difícilmente cuestionable.

En esta línea, se han elaborado diversas políticas y normativas que bajo una racionalidad de acción afirmativa, intentan compensar y disminuir los efectos de desigualdad y discriminación producidos en el espacio escolar. Ejemplo de ello, son la normativa que regula la atención y entrega de recursos para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a través de los Programas de Integración Escolar (PIE) (MINEDUC, 2009); el financiamiento para los establecimientos educacionales que concentran mayor cantidad de estudiantes en situación de vulnerabilidad, a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, denominada ley SEP (MINEDUC, 2008); la Política de Convivencia Escolar que regula los asuntos de acoso y violencia al interior de las escuelas (MINEDUC, 2011); hasta la recientemente promulgada Ley de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015). Todas ellas, conforman un cuerpo político-normativo que configura una nueva institucionalidad escolar (Falabella, 2016), un nuevo régimen de saber-poder basado en los principios de inclusión, de igualdad y de perspectiva de derecho, sostenido bajo una racionalidad neoliberal tanto en sus principios de base (Infante & Matus, 2009; Matus & Infante, 2011), como también en sus lógicas de administración o el llamado nuevo *management* público

(NMP) (Falabella & de la Vega, 2016; Fardella, Sisto, Morales, Rivera, & Soto, 2016; Sisto & Fardella, 2015).

Comprender la política como discurso, permite visibilizar los efectos sobre las formas en las que se nombran a los sujetos, y la manera en la que sus agentes se relacionan y en consecuencia, los modos en que se organiza el campo social (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011). Diversas investigaciones han puesto atención a los efectos que la política ha generado en la producción del sujeto que intenta representar, ya sea en las formas de subjetivación de estudiantes pertenecientes a los PIE y su impacto en las trayectorias de vida (Castignani, López, Espinosa, & Pavez, 2014), en los sistemas de razonamiento/conocimiento que se emplean en la elaboración de categorías como "diferencia" (Infante, Matus, & Vizcarra, 2011) o "vulnerabilidad" (Infante, Matus, Paulsen, Salazar, & Vizcarra, 2013) y los modos en los que operan dichas políticas en la producción de diferencia en contextos educativos vulnerables (Apablaza, 2016).

Ciertamente, este conjunto de políticas 'públicas' han instalado nuevas formas de comprender el problema (Bacchi, 1999; Matus & Rojas, 2015) y desplegado diversas tecnologías de gobierno para la conducción de los sujetos hacia un fin específico: la formación del ciudadano neoliberal. Con ello, las fronteras del espacio escolar han sido atravesadas y conquistadas por discursos 'Psi', por formas de pensar al sujeto, ya sea estudiante y sus familias, como un objeto de estudio, diagnóstico e intervención por parte de saberes disciplinares provenientes de las ciencias sociales y en especial del campo de la psicología y la psiquiatría.

Dada la estabilidad y asentamiento aparentemente fijo e incuestionable de este nuevo saber experto –las ciencias 'Psi'– se 'cristaliza' y naturaliza como 'verdad'. Por lo que, no sólo circula como un discurso enunciado, sino de un modo performativo, como tecnologías del yo, cuya materialidad elabora prácticas que subjetivan y configuran nuevas lógicas de gobierno a nivel institucional, social y familiar y que para efectos de esta investigación, denomino 'tecnologías psi' (Arensburg & Jeanneret Birth, 2002).

Bajo esta marco, se abren nuevas interrogantes, particularmente ¿cuáles son los efectos de los nuevos saberes 'Psi' sobre las prácticas de los actores educativos? y ¿cómo dichos efectos influyen en el proyecto 'educativo' de la escuela bajo esta nueva institucionalidad?. Por tanto, en este artículo busco desamarrar las formas en las que se producen, gobiernan y gestionan los discursos de diferencia en el contexto educativo a partir de la internalización de las tecnologías 'Psi'. Esto nos permitirá *des-sedimentar* ciertos procesos de subjetivación que han sido elaborados y fijados como un fenómeno social 'dado' y 'natural' y que funcionan

como condiciones de producción histórico contingente de las diferencias sociales y culturales existentes en la escuela.

Organizo este artículo en tres momentos. Inicialmente, delinearé las elecciones metodológicas constitutivas de la caja de herramientas. En un segundo momento, profundizaré en la instalación de las tecnologías 'Psi' y los efectos que derivan de esta en un contexto escolar 'vulnerable'. Finalmente, ahondaré en las formas de resistencia que elaboran estudiantes y familias a través de micropolíticas reiteradas y cotidianas que ponen en

tensión el proyecto educativo de la escuela y que generan nuevas formas de resistencia a nivel institucional.

Método

Dado que mi interés es analizar los usos y efectos de las tecnologías 'Psi' en el marco de las políticas educativas ligadas a inclusión/diferencia, propongo un estudio de caso más bien como un dispositivo, conformado por tres grandes componentes: 1) el documento de la política, 2) el organismo administrador y 3) la escuela, descritos más adelante. De esta manera, el componente de lo político no queda reducido a niveles de actuación, ni a formatos de registros (lingüísticos o extralingüísticos), sino por el contrario, se salvaguarda su complejidad discursiva y sus articulaciones, que en su multiplicidad conforman una red de relaciones que podríamos esbozar precariamente en la siguiente imagen:

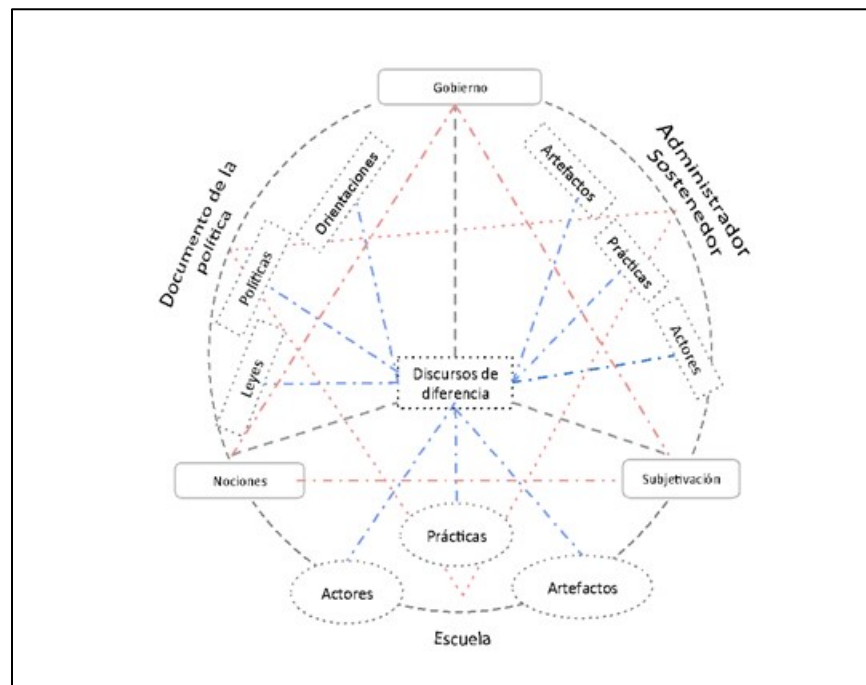


Figura 1

Dispositivo de investigación

Fuente: Elaboración propia

Analítica de la investigación

La caja de herramientas la elaboré bajo una mirada ecléctica, nutrida por los estudios de gubernamentalidad (Rose, O'Malley, & Valverde, 2009) y el Análisis Político del Discurso (APD) (Buenfil, 1994). Este marco analítico, resulta provechoso y pertinente para dar mayor comprensión sobre el fenómeno, en particular sobre las tecnologías 'Psi'; que visto desde mi objeto de estudio, éste respondería al interés por asegurar un particular régimen, a partir del cual, las políticas de inclusión chilenas –preocupadas por 'las diferencias'– tendrían como objetivo basal la conducción de sujetos hacia un propósito centrado en el control social (Matus, 2017).

Gubernamentalidad

La noción de gubernamentalidad, refiere a la mentalidad de gobierno entendida como una forma específica de conducción (Foucault, 2006). Se trataría de las diversas tácticas y estrategias, que de forma articulada y calculada, instituciones y actores –incluyendo al Estado– buscan dirigir la conducta de los individuos, hacia un fin previamente establecido (Baez, 2014 p. 6). Esta forma de gobierno, requiere de una racionalidad particular, una lógica basada en el cálculo para conducir hacia ciertos comportamientos, donde su novedad estaría dada por la mentalidad que instala en las/los individuos, mediante el uso de ciertas lógicas (tecnologías), convirtiéndolos en

sujetos de autogobierno (Baez, 2014; Lemke, 2011). Por tanto, el ejercicio de poder estaría dado por la 'conducción de conductas' (*'conduct of conducts'*) bajo una específica administración de posibilidades (Lemke, 2011 p. 18).

Como procedimiento analítico, se emplearon tres consideraciones críticas sobre el concepto de gubernamentalidad propuestas por Lemke (2011):

1) La no separación entre conocimiento y política. Más que interesarse por la correspondencia entre racionalidad de las políticas y las prácticas que se desarrollan, se busca elucidar el tipo de racionalidad que se emplea en un régimen determinado, es decir, distinguir las nociones que lo sustentan, la especificación de los objetos de gobierno y la provisión de argumentos y justificaciones.

2) La relación articulada y estrecha entre economía y política. Ambas entidades son constitutivas del arte de gobierno y su mera separación (como en el caso del régimen neoliberal), no es más que una diferenciación interna de un tipo de orden que se elabora en función de una tecnología particular de gobierno. En efecto, los estudios de gubernamentalidad se distancian de todo supuesto que considere a la economía como un *a priori*, autónoma y transcendental, y en su lugar, se interesan por analizar esa separación como parte de un programa político específico, donde la supuesta 'retirada del Estado' no es más que una táctica de desplazamiento del poder desde un gobierno formal a uno informal, del traspaso de un gobierno centralizado por el Estado a uno que promueva la responsabilidad individual o el autogobierno.

3) La articulación entre poder y subjetivación entendida como un continuum, donde las tecnologías del yo, se consideran como la nueva herramienta de conducción que distingue a los gobiernos neoliberales. Foucault (2008), se refiere a las tecnologías como aquel conjunto de prácticas y artefactos estructurados a partir de una racionalidad práctica y que tienen un objetivo más o menos consciente (Rose, 1996 en Hall & Du Gay, 2011, p. 221): producir modos de existencias, pues su conducción eficaz estaría dada por la aplicación de ciertas estrategias, elaboradas en base a un sistema de cálculo que orienta su elección (Castro-Gómez, 2010).

La particularidad de esta nueva forma de gobierno, es su acción indirecta sobre la conducta, mediante la cual se refuerza y se alienta a las/los sujetos a alcanzar una supuesta autonomía y autodeterminación, tránsito que tiene como fin el traspaso de la responsabilidad colectiva y del Estado hacia una responsabilidad individual por

aquellos asuntos que antes eran dominio y preocupación del aparato estatal. En este sentido, los individuos son llamados a convertirse en sujetos activos, autónomos, responsables y precavidos, bajo el supuesto de máxima libertad individual posible.

En este sentido, focalizaré sobre un tipo particular de tecnologías, las tecnologías 'Psi'. Un nuevo saber que sostiene la racionalidad de gobierno en el espacio escolar, donde a partir de premisas y supuestos instalados como 'verdad', el campo educacional internaliza y pone a funcionar saberes provenientes de las ciencias sociales, en particular de la psicología y de las ciencias de la salud, específicamente de la medicina psiquiátrica.

Corpus de análisis y participantes

Documentos: Seleccioné diversos documentos de políticas agrupados bajo la categoría que denominé 'Políticas de diversidad/inclusión', cuyo criterio de selección fue su vinculación con temáticas de diferencia. Analicé ocho documentos principales, con sus respectivas reglamentaciones, decretos, orientaciones técnicas, entre otros. Estos son: Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005), Decreto 170 (MINEDUC, 2009), Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (MINEDUC, 2008), Política de convivencia escolar (MINEDUC, 2011), Programa de educación en sexualidad, afectividad y género (MINEDUC, 2012), Ley 20.609 de no discriminación (SEGEGOB, 2012) y Proyecto de Ley de migración y extranjería (Gobierno de Chile, 2013), entre los más destacados.

Organismo administrador municipal: Se seleccionó una comuna de la Región de Los Ríos, que denominaré "Sur Austral" para efectos de confidencialidad. Su selección se realizó según criterios de accesibilidad de la investigadora y con la finalidad de descentralizar la investigación y generar nuevos antecedentes provenientes del contexto regional. La recolección de información se llevó a cabo entre mayo y octubre de 2014. Los datos recogidos fueron documentos (documentos de programas educativos, PADEM, instructivos, folletos, entre otros) y 8 entrevistas en profundidad a actores claves (jefe DAEM, coordinador(as) de programas educativos municipales, (PIE, SEP, Pro Retención, PEIB, Convivencia Escolar, etc).

Escuela 'Sur Austral'. Durante 9 meses se analizó la operación de la política en una escuela básica de dependencia municipal cuya matrícula ha tenido un fuerte descenso en los últimos 10 años (de 1.000 a 300 estudiantes). La fuerte presencia de políticas vinculadas a inclusión/diferencia fue el criterio de selección principal, es decir, que contara con PIE, Convenio por Ley SEP, equipo de convivencia escolar y que en su proyecto educativo estuviese la inclusión como un eje central. La

particularidad del contexto está dada por su carácter regional, en contraste con un contexto metropolitano y su emplazamiento en una de las poblaciones emblemáticas de la ciudad. Las fuentes de información recogidas fueron notas de campo, observación de actividades cotidianas formales e informales (actos, clases, recreos, etc.), documentos institucionales (Proyecto educativo institucional, instructivos, reglamento interno, etc.) y 15 entrevistas individuales a docentes, directivos, paradocentes, profesionales especialistas y 3 entrevistas grupales a estudiantes. Éstas fueron registradas en audio, transcritas y posteriormente analizadas.

Aspectos éticos

Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, empleando consentimientos informados en las entrevistas realizadas.

Resultados

Tecnologías ‘Psi’: el saber experto

‘nosotros con el equipo psicosocial tenemos un trabajo preventivo, incluso, hemos podido no sólo intervenir, sino también estudiar a nuestra población, nosotros sabemos con mirar a algunos estudiantes y sus comportamientos, que tienen problemas con su familia y qué pasará sino intervenimos. Así generamos patrones y podemos intervenir mejor’ (Notas de campo nº 35)

Un miembro del equipo directivo me comenta sobre el valor que el ‘equipo de especialistas’ tiene para la escuela. Enfatiza sobre su experticia y cómo su calidad de expertos/expertas les ha permitido ‘conocer’ la escuela de un modo más objetivo; de tal forma de establecer ciertas predicciones sobre el perfil de sus estudiantes. Esto refleja el efecto y las implicancias de la actuación de las políticas en estudio.

En el escenario actual, las escuelas son empujadas a asumir nuevas responsabilidades orientadas a abordar problemáticas, no sólo referidas al aprendizaje de sus estudiantes, sino también de sus necesidades socio-afectivas, debiendo incorporar regímenes de saber como el enfoque psicosocial (Carrasco & Yuing, 2014). En efecto, bajo el alero de la Ley SEP y Ley de Violencia Escolar, ambas basadas en una racionalidad de *accountability*, la escuela condiciona su financiamiento al cumplimiento de metas que exceden los aprendizajes formales específicos (currículum estandarizado), y que ponen énfasis sobre la formación valórica. Esta última, ligada al comportamiento de los estudiantes y sus familias, relacionada con temáticas de convivencia, dinámicas familiares y de protección de la infancia.

Ejemplo de ello es el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), donde uno de sus 4 ejes es el de convivencia escolar basado en la Política Nacional de Convivencia escolar, cuyo principio central es el sujeto de derecho en el marco de la responsabilización:

La convivencia escolar es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa (...) La comunidad educativa debe constituirse en una garante de la formación y del desarrollo integral de las y los estudiantes, asumiendo roles y funciones que establecen las normas, resguardando los derechos y deberes de cada uno de sus integrantes (Extracto del Plan Nacional de Convivencia Escolar, 2011, p.18).

Para dar cumplimiento a su nuevo rol y sustentadas en las políticas de ‘diversidad-inclusión’, la escuela internaliza y produce una serie de tecnologías que articulan lógicas disciplinarias y de conducción a distancia. Para ello, recurre a diversos saberes y expertos, en particular, a discursos de judicialidad materializados en el “Reglamento interno” y de la intervención psicosocial, incorporando nuevos actores dentro del proceso de gestión e intervención de las diferencias sociales; y desplegando una serie de tecnologías del yo, en el marco de los objetivos del “Plan de acción de Convivencia Escolar” (talleres de formación, intervenciones, evaluaciones diagnósticas, etcétera).

(sobre el conflicto) ...El desafío es abordarlos formativamente, considerándolos una oportunidad de aprendizaje, más que una oportunidad para aplicar sanciones o castigos, graduándolas de acuerdo con su mayor o menor gravedad y garantizando en todo momento el justo procedimiento (...) Esto es posible utilizando estrategias de resolución pacífica de conflictos (...), de tal modo que permita a todos los involucrados asumir responsabilidades individuales por los comportamientos inadecuados y reparar el daño causado...’ (extracto Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento interno de convivencia escolar, MINEDUC, 2013, p. 12).

Esta nueva tecnología ‘Psi’ puesta en funcionamiento por el ‘equipo de especialistas’ y en base a cánones de comportamiento provenientes de sectores ‘privilegiados’ (*blanco, clase alta, hombre, heterosexual*), ha modificado no sólo las formas de subjetivación de los individuos que gobiernan, sino también ha dislocado la subjetividad institucional. En consecuencia, este nuevo saber ‘Psi’, adquiere un rol preponderante no sólo para la intervención, sino en la internalización de ciertos conocimientos que definen lo que cuenta como una conducta ‘sana’ o ‘desviada’ y las diversas clasificaciones que se derivan a partir de ella, las que se emplean como mecanismos de configuración de la estructura y organización de las/los estudiantes de la escuela categorizada ‘en riesgo’ o ‘vulnerable’.

Bajo el alero de la nueva normativa, la escuela en estudio conformó dos equipos de especialistas, denominados 'El psicosocial' y 'el PIE'. Integrados por diez profesionales de las ciencias 'Psi'; entre ellos: psicólogos/as, terapeuta ocupacional, trabajadora social y fonoaudióloga; cuyos roles y funciones se organizaban en tres niveles:

1) Estudiar y conocer la población objetivo (estudiantes y sus familias), mediante la aplicación de instrumentos que miden indicadores de violencia, clima, logros de aprendizaje según modelo de estándares, entre otros. Dichos resultados permitían conocer a estudiantes y familias, produciendo así, categorías que posibilitarían el ordenamiento y clasificación de los sujetos de la política. En consecuencia, este saber 'Psi', sirve a la escuela para planificar sus intervenciones en base a una lógica de cálculo y de esta forma, generar una proyección en sus resultados, dando cumplimiento a las metas comprometidas en su planificación anual.

2) Pesquisar y diagnosticar, específicamente las necesidades educativas especiales (NEE), en base a criterios diagnósticos clínicos establecidos en el Decreto 170 y el Decreto 83, las necesidades psicoafectivas en los casos de convivencia escolar y el estado psicosocial en el caso de las familias, permitiendo identificar los casos de vulneración de derechos. Dicha pesquisa se interrelacionaba con otros programas, pudiendo determinar indicadores de 'riesgo', de 'vulnerabilidad', de 'NEE', entre los más frecuentes.

3) Intervenir, efectuar el tratamiento de los diagnósticos clínicos pesquizados (trastornos de lenguaje, de aprendizaje, déficit atencional e hiperactividad, entre los más comunes) e intervenciones para el abordaje de las problemáticas de convivencia escolar, tales como talleres psicoafectivos, psicoeducativos y la judicialización en caso de vulneración de derechos.

Asimismo, resulta interesante analizar la manera en la que se articula la racionalidad neoliberal con los discursos de inclusión que finalmente cristaliza en la conformación del 'equipo especialista'. Este equipo se gestó gradualmente a partir de la Ley SEP y de la normativa PIE (ambas políticas que generan mayor inyección de recursos para escuelas municipales) con la finalidad de abordar aquellos puntos críticos que la escuela había identificado en su Plan de Mejora Educativa (PME), instrumento a partir del cual será medida y evaluada y según sus resultados, se determinarán los recursos que recibirá.

Por consiguiente, la articulación de las políticas de inclusión con la Ley SEP, no es casual, ni mucho menos incondicional. Muy por el contrario, la incorporación de

este equipo 'experto', buscaba articular sus funciones con las responsabilidades y compromisos asumidos por la escuela en el convenio SEP, mediante la asignación de responsabilidades y resultados comprometidos en el PME. Específicamente, me refiero a índices de inasistencia y retención escolar a través de la intervención de la trabajadora social (indicador clave para el importe de subvención); acción y prevención sobre las posibles causales de denuncias canalizadas a través de la superintendencia de educación (aplicación de protocolos en casos de bullying, violencia o vulneración de derechos), evaluación diagnóstica y apoyo de reforzamiento para las/los estudiantes con NEE, dado que su desempeño será incluido dentro del sistema de medición nacional (SIMCE).

A continuación me referiré a un efecto particular que trastoca el rol institucional pedagógico de la escuela categorizada como 'vulnerable'. Destaco la articulación entre el saber 'Psi' y el saber 'jurídico-penal y la introducción de otros actores: la policía, tribunales de familia y servicios de apoyo a la infancia (SENAME), para dar mayor fuerza al nuevo propósito de la escuela.

La articulación entre prácticas 'Psi' y saber judicial

Una de las preocupaciones que la escuela expone, es la sobreimplicancia que han asumido en las acciones judiciales que realizan producto del cumplimiento de las nuevas normativas, ligadas a la Ley de Violencia Escolar (MINEDUC, 2011b).

Estarán obligados a denunciar (...) los directores, inspectores y profesores de todo nivel, los delitos que afectaren a los alumnos o que hubieren tenido lugar en el establecimiento" (...) "Si las autoridades no toman las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas...

Esto da cuenta de la transformación que ha tenido la institución producto de la nueva mentalidad de gobierno y del contexto social donde se sitúa la escuela. En base al relato de un entrevistado, intento exponer dicha transformación, efecto que denomino *despedagogización* y que distingo entre las implicancias de las prácticas 'Psi'.

"Un miembro de la escuela me plantea a modo de autocrítica, que han instalado una especie de tribunal familiar al interior de la escuela. Se cuestiona la vinculación excesiva que establecen con los casos de estudiantes judicializados por vulneración de derecho. A modo de ejemplo menciona el caso de una niña que la escuela debió denunciar y que fue enviada a un hogar de menores. Para evitar que la niña fuese trasladada a otra escuela, el equipo 'psicosocial' abogó y su petición fue

aceptada por el tribunal familiar. Esto trajo como consecuencia que la jueza a cargo, delegara en la escuela la co-responsabilidad de la estudiante, mandando el seguimiento y supervisión, ya no sólo de su proceso escolar, sino también de su situación psicosocial. Para dar cumplimiento, la escuela debió generar diversas estrategias: visitas al hogar, elaboración de informes y constante comunicación con el tribunal de familia. Ante esta experiencia la escuela reflexiona y concluye que asumió responsabilidades que no le competían dentro de su rol institucional y que a la vez, no cuentan con las competencias técnico-profesionales para instaurarlo como una medida permanente.’ (Notas de campo nº 35, 8.07.2015)

Este relato, constata las implicancias que traen consigo las tecnologías ‘Psi’, donde vemos los modos en que la política indirectamente coacciona a la escuela a asumir nuevas responsabilidades. En esta línea, si bien la escuela valora al equipo *psicosocial* –pues les ha permitido efectuar acciones que excedían sus competencias pedagógicas y que les exigía la normativa central (temas de convivencia, de salud y el manejo de casos de vulneración de derechos)– a la vez, reconoce que situaciones como la relatada, los ha conducido a asumir responsabilidades que sobrepasan su misión y capacidad resolutoria y por tanto, pueden ser tensionadas a reconfigurar su propósito, que excede el ámbito pedagógico. En síntesis, se enfrentan a la responsabilización del cuidado de las familias y de la seguridad ciudadana, desplazando su rol formador hacia una *despedagogización* del espacio escolar, pese a que la nueva normativa focalizar sobre la calidad de los aprendizajes.

El diagnóstico: Infantometría y medicalización de las diferencias

A partir de la normativa que regula los PIEs, se introdujo en las escuelas una serie de prácticas ‘Psi’ cuyos regímenes de saber-conocimiento se basan en premisas provenientes de las ciencias médicas, particularmente de la psicología. Específicamente, el decreto 170 derivado de la Ley Nº 20.201 de Subvención Escolar e implementado a partir del 2010, es una de las políticas de inclusión de mayor relevancia, dada su contribución económica, marco que posibilitó la internalización de las primeras tecnologías ‘Psi’.

Dicha normativa, regula las condiciones de ingreso, especifica los diagnósticos que tipifican la categoría de NEE, los especialistas que participan del diagnóstico, la cantidad de cupos por curso que pueden ser ingresados al programa y los montos de subvención que serán asignados. Financiamiento que en el caso de las escuelas municipales, inmersas en el mercado educacional, constituye un recurso prioritario para su subsistencia.

Con esto, prácticas tales como: procesos diagnósticos en base a criterios clínicos, la aplicación de psicometrías o pruebas estandarizadas, la intervención de profesionales provenientes del área de la salud, conforman los modos de funcionamiento de las tecnologías ‘Psi’ y cuyas acciones se orientan, al igual que en los temas de convivencia escolar, a examinar, diagnosticar e intervenir, desplegando una serie de artefactos ‘Psi’ que hasta hace algunos años se alojaban en la exterioridad del espacio escolar.

Esta nueva biopolítica, se sostiene sobre los discursos de normalidad-diferencia, amparados en el lenguaje de *diversidad* e *inclusión*, ampliamente aceptado y legitimado en el contexto escolar. Del mismo modo, su entrelazamiento con las políticas de administración y gestión educacional centrada en lógicas de *accountability*, configurará una nueva gubernamentalidad del espacio escolar y de producción de las diferencias.

Esta interrelación entre las tecnologías ‘Psi’ y la racionalidad de mercado, funciona de un modo productivo, pues el financiamiento se establece mediante el sistema de subvención adicional y diferencial de acuerdo a un criterio específico que es el diagnóstico, es decir, en base al cumplimiento de ciertos requisitos y condiciones basados en un diagnóstico individual clínico, a través del cual se asigna un incremento en la subvención general que puede llegar incluso a doblar la subvención general básica. De esta manera se destinan recursos diferenciados, según la ‘complejidad’ del diagnóstico que porta el/la estudiante, o en un lenguaje más oficial, de acuerdo al tipo de NEE (transitoria o permanente) que el/la estudiante posea. Por ejemplo, un estudiante con diagnóstico trastorno específicos de lenguaje (TEL), que entra en la categoría NEE de tipo transitoria, tendrá menor subvención, respecto de un estudiante con discapacidad visual o auditiva, que entra en la categoría de NEE de tipo permanente y de mayor complejidad. Con esta lógica, se establece un criterio de valor económico diferencial no sólo respecto de sus pares sin NEE, sino también respecto de las distinciones que se hacen al interior de las mismas diferencias.

En este sentido, el diagnóstico es una de las tecnologías ‘Psi’ que resulta interesante analizar en sus modos de operación. Particularmente, trastoca la forma en la que las/los actores de la política conducen sus propias decisiones/acciones, es decir funciona de un modo performativo. En mi opinión, es justamente en este nivel de textualización de subjetividades (Foucault, 2008), donde las tecnologías ‘Psi’, se convierten en el problema que la política produce desde la mirada discursiva de sus actores, pues su preponderancia, su estatus de ‘verdad’,

su priorización en la toma de decisiones, marcan el actuar cotidiano del contexto escolar, generando así un uso versátil e instrumental del diagnóstico como práctica 'Psi'.

Bajo la lógica de *accountability*, donde las escuelas son medidas y categorizadas de acuerdo a sus desempeños, principalmente en función de los resultados obtenidos según la aplicación de exámenes nacionales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el diagnóstico opera como un elemento de aseguramiento y resguardo para cautelar los resultados en dichas mediciones, de tal forma de mantener niveles de desempeño esperados, para así obtener una mejor calificación en el sistema de ordenamiento (clasificación) de las escuelas y evitar posibles sanciones.

En consecuencia, el diagnóstico, se convierte en una estrategia de resguardo y una forma de enfrentar las presiones que ejerce el sistema de administración y de financiamiento sobre las escuelas, pues la ley permite que el puntaje de las/los estudiantes con NEE Permanente (corresponda o no a un diagnóstico de discapacidad intelectual), sean excluidos de los resultados generales. Esto se refleja en el siguiente Informativo de Agencia de la Calidad de la Educación sobre Envío de Certificados Aplicación SIMCE 2015:

"Le informamos que desde el 1° de julio inició el proceso de envío de certificados de estudiantes que presentan NEE permanentes, y estudiantes que no hablan español, correspondientes a la aplicación de pruebas SIMCE 2015" ([Agencia de la calidad de la Educación, 2015](#)).

Por tanto, si antiguamente esta práctica de exclusión se ejercía de un modo informal (docentes sugerían a estudiantes no asistir a la evaluación), actualmente se institucionaliza como un mecanismo formal, promovido por el mismo Estado-gobierno, mediante la figura de NEE.

Con prácticas como éstas, según Infante et al (2011), en vez de cuestionar la mantención de discursos de *normalidad*, muy por el contrario, se eclipsan las posibilidades de remover el orden *normalidad-diferencia*, pues desde una mentalidad de gobierno racional-instrumental se pone a disposición de las escuelas un recurso de 'inmunidad' parcial sobre los resultados que estas muestren en las mediciones.

Asimismo, vemos cómo la apropiación e internalización de los discursos médicos en base al diagnóstico, se convierten en prácticas reiteradas y comienzan a ocupar nuevos espacios discursivos, que ya no se restringen al ámbito de NEE, sino que se emplea como un sistema de información/verdad dentro del campo pedagógico y

social, pero siempre en función de la rendición de cuentas.

En consecuencia, el diagnóstico como evidencia no sólo tiene un propósito de transparencia y aseguramiento del buen uso de los recursos económicos, sino más preocupante aún, es considerado como un sistema de saber-verdad que se ha legitimado como el garante para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, desplazando de esta manera, el estatus y la profesionalización docente como un discurso válido al interior de la escuela. En este sentido, la voz de las/los especialistas se superpone a la de los actores educativos, quienes por un lado, lo han asumido de un modo natural, especialmente las/los administradores o que participan de la gestión de la escuela; a diferencia de las/los docentes de aula, quienes si bien valoran el diagnóstico que las/los especialistas determinan, éstos manifiestan altas expectativas sobre las implicancias que dichos regímenes de verdad/"realidad", tienen sobre sus prácticas.

De esta manera, y haciendo uso del APD, el valor que adquiere el diagnóstico como evidencia y régimen de verdad, opera en el plano entre lo Real, lo imaginario y lo simbólico (Stavrakakis, 2007), puesto que en el anhelo de las/los profesores por "tener acceso a la realidad tal cual es", su imaginario se configura como una ilusión de dicha realidad a través del artefacto del diagnóstico, no obstante, una vez que éste es otorgado, desde el juicio experto, tal realidad se simboliza como un escenario que "no cambia y continua siendo problemático y adverso". Ante esto, las/los profesores expresan sentimientos de frustración frente a la (*in*)completud que no pudo ser resuelta por dicho sistema de verdad.

Lo interesante en todo esto, es que el diagnóstico sigue teniendo fuerza y poder en el contexto educativo, por tanto mantiene un estatus de cierta hegemonía y que intenta ser mejorado a través de regímenes de verdad, que giran en torno a la evidencia bajo condiciones de validez, rigurosidad y replicabilidad, observado en el aumento de pruebas e instrumentos de medición de mayor precisión y predictibilidad. Práctica 'Psi' que se reitera en la normativa actual, específicamente en el Decreto 83/2015, a través de la evaluación diagnóstica inicial y que se materializa en los actores educativos como una suerte de *infantometría*:

La evaluación diagnóstica individual es un proceso de recogida y análisis de información relevante de las distintas dimensiones del aprendizaje (...) Considera la participación de profesores, de la familia y de profesionales especializados para identificar los apoyos y las adecuaciones curriculares que podrían requerir los estudiantes (Extracto Decreto 83)

‘Contra más profesionales entraran en el diagnóstico de todos los alumnos de la escuela sería mejor, los conoceríamos al tiro o tendríamos un informe de qué es lo que es.’ (Miembro Equipo Técnico-Directivo Escuela, E12-9.10.14)

En este sentido, la autoridad que el diagnóstico goza, ya sea como evidencia y especialmente como tecnología ‘Psi’, es producto de la racionalidad técnico-instrumental que acompaña la mentalidad de gobierno, pues su validez y verificabilidad, le provee un valor imprescindible para la toma de decisiones. Como señala Baez (2004), el diagnóstico como artefacto provee de información ‘objetiva’ a las autoridades (locales, administrativas, del gobierno central) a la hora de definir las estrategias, tácticas y prácticas de gobierno, que se deben implementar para formar ‘buenos ciudadanos’.

Asimismo, el diagnóstico, en el caso de la política chilena, es internalizado de un modo acrítico funcionando como un régimen absoluto de verdad y de trascendencia, pues pese a los innumerables cambios que ha tenido a lo largo de las políticas de inclusión, y a su amplia cobertura, a través de la instalación del lenguaje de las etiquetas o ‘acrónimos’ como lo refiere Baker (2002), la modificación de criterios y a quienes se incluye en el etiquetado, pareciese ser otra de las fabricaciones (esta vez en serie) de la manufactura de las diferencias. TEL (Trastorno específico del Lenguaje), DEA (actualmente dificultades específicas del aprendizaje), TEA (trastorno del espectro autista), DI (discapacidad intelectual con sus siglas asociadas: FIL (funcionamiento intelectual límite), DM (deficiencia mental) –Categoría vigente de acuerdo al Decreto 47/2013 Reglamento para la calificación y certificación de la discapacidad (MINSAL, 2013)- TDA/h (trastorno déficit atencional con hiperactividad), TM (trastorno motor), son algunos de los acrónimos que la operación de la política de inclusión ha instalado y puesto a circular en el lenguaje educativo.

La demanda inagotable por ejercer el diagnóstico junto con una mirada acrítica, resulta problemática, pues esta ‘cacería por la discapacidad’ (Baker, 2002), da cuenta de una mentalidad con pretensiones inagotables de la búsqueda de objetividad, a razón de la falta o de la imposibilidad de erradicación de fenómenos como la exclusión, en cuyo resultado las/los sujetos de la escuela, especialmente docentes y directivos, caen en la frustración, y en cuya forma de resolución, la mentalidad de gobierno, incorpora nuevas formas de intelección. Ejemplo de ello es el caso del diagnóstico de discapacidad intelectual que para el caso chileno, pese a sus criterios movedizos, estudiantes en situación de pobreza ahora entran en esta categoría diagnóstica. De este modo, las prácticas ‘Psi’ funcionan con una sutileza pero a la vez potencia, cuya efectividad nuevamente llega incluso a

despedagogizar el propósito primario de la escuela, aun cuando se reconoce la intencionalidad de la política actual sobre la calidad de los aprendizajes, no obstante en la relación de fuerzas de una perspectiva de derecho, del valor de lo educativo y de la rendición de cuentas en los mercados educacionales, las escuelas superponen la producción de la evidencia como objeto más que el énfasis en el proceso educativo como tal.

Discusión y Conclusión

La forma en la que las tecnologías ‘Psi’ han sido instaladas y puestas en funcionamiento resulta preocupante, pues la escuela inmersa en un conjunto de factores culturales, sociales y económicos más amplios, se ve obligada a actuar conforme a un marco político-legislativo, que a su vez despliega un conjunto de tecnologías que se entretienen y delimitan los ámbitos de posición y de acción que la escuela puede/debe realizar. Me refiero con esto, a un escenario de una economía y de una moral neoliberal, donde las políticas educacionales han internalizado principios de mercado y de *accountability*, donde las escuelas deben responsabilizarse por el cuidado moral de la población, excediendo sus funciones de base.

En efecto, la escuela debe hacer frente a las coacciones y restricciones de un escenario donde el marketing, es decir, la imagen de la escuela, es uno de los pilares centrales para su existencia, por lo que debe invertir recursos no sólo en mejorar sus resultados, sino también en conducir a la población que gobierna hacia ciertos principios de deseabilidad social; esto sin considerar los fuertes niveles de segregación que definen la composición de una matrícula como la escuela “vulnerable”, que de acuerdo a la política de Estado-gobierno, no cumple con los mismos sistemas de valores y principios morales que rigen en otras clases sociales. En este sentido, la pobreza ya no sólo desafía a las escuelas en términos pedagógicos, sino que estas instituciones se ven tensionadas por un régimen moral ‘propio de estos grupos vulnerables’ (tanto para la mentalidad central como de la escuela) y que no necesariamente llega a compartir, la escuela como institución (Burchell, Gordon, & Miller, 1991). Podríamos entender esto, en base a la articulación o interrelación entre el código moral que la escuela intenta imponer, a través de su política, y por otra parte las prácticas y formas de resistencia que la población elabora, poniendo en cuestionamiento el proyecto ético de la escuela (Foucault, 2011).

Estas prácticas de resistencia que pueden hallarse cotidianamente entre las/los estudiantes y sus familias, llevan a la escuela a una especie de antagonismo, desde

una perspectiva del APD (Buenfil, 1994; Laclau & Mouffe, 2011). Por un lado, la subjetividad de las/los estudiantes y sus familias se ve antagonizada por aquello que la escuela define y restringe sobre lo que las/los estudiantes deben llegar a ser y por otra parte, la escuela "vulnerable" en sí misma se siente antagonizada, tanto por la demanda que la política gubernamental le encomienda cumplir, como por las prácticas de resistencia que las/los estudiantes despliegan en su actuar. Si bien, reconozco que la institucionalidad de la escuela tiene una autoridad y asume una posición de privilegio para ejercer el poder sobre las/los estudiantes, esta a su vez está subsumida a los procedimientos de fiscalización/vigilancia e intervención/sanción, por parte del aparato Estado. En consecuencia, la escuela halla en las tecnologías 'Psi' una forma de resistencia, donde la *despedagogización* centrada en la producción de la evidencia y el sobreuso del diagnóstico, es uno de los costos que debe asumir para mantener su subsistencia.

Ciertamente, la reapropiación de las políticas de diversidad-inclusión y su ensamblaje con las prácticas 'Psi', se configura como el espacio de protección y contrarrespuesta de la escuela hacia la racionalidad de NMP.

No obstante, esta misma práctica de resistencia conforma uno de los efectos sobre la subjetividad de quienes dice representar la política y que trastoca los principios de base de la inclusión. En efecto, la elaboración de las políticas de inclusión, de acuerdo a criterios 'Psi', cuyas marcas identitarias se establecen en base a condiciones biológicas y en articulación con las políticas de *accountability*, responde a una lógica ético-moral de racionalidad eugenésica (Baker, 2002). En este caso, la marca o etiqueta, cumple una doble función, por un lado el criterio económico para la asignación de subvención y por otro, el criterio de desempeño, con la aparente intención de resguardar al sujeto de 'derecho', no obstante la interacción de ambas lógicas reafirman la individualización por capacidades/desempeño en la participación de determinado grupo. Esta forma de gobierno, remite a discursos eugenésicos (Baker, 2002), pues la "caza por la discapacidad" y asignación de la etiqueta del diagnóstico, cumple una finalidad de control de calidad y de supervivencia institucional (autogestión), más que de posiciones de justicia social.

Con ello, no pretendo caer en el juicio de las intenciones (genuinas) de la política, más bien quiero desafiar los usos cotidianos de los discursos centrados en la medicalización de las diferencias. Al respecto, Baker (2002) es clara en dismantelar los usos y fines del lenguaje de la discapacidad en el contexto educacional, y argumenta que tales discursos eugenésicos sirven con fines de

selección y clasificación de las/los sujetos en función de criterios biológicos, más que sobre las condiciones estructurales culturales-sociales de producción.

Todo este marco, entendido como elementos que juegan un rol clave en la producción de prácticas escolares que crean niveles de inequidad desde la política (Youdell, 2011), en mi opinión, conlleva a una pérdida de la autoridad sobre los procesos educativos formales. Pues dada las nuevas formas de gobierno, específicamente de gubernamentalidad, las ha empujado a asumir responsabilidades que antes se enmarcaban en contextos de exterioridad al campo educacional y que en este nuevo desafío, la escuela recurre al despliegue de tecnologías 'Psi' para cumplir con tales propósitos.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). SIMCE. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/envio-de-certificados-aplicacion-simce-2015/>
- Ahmed, S. (2007). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870601143927>
- Ahmed, S., & Swan, E. (2006). Introduction. Doing Diversity. *Policy Futures in Education*, 4(2), 96. <https://dx.doi.org/10.2304/pfie.2006.4.2.96>
- Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Revista de estudios Pedagógicos*, 41(Número Especial). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>.
- Apablaza, M. (2016). *Producción de los discursos de diferencia en el contexto escolar: Problematicación de las políticas educativas chilenas*. (Tesis de Doctorado), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Arensburg, S., & Jeanneret Birth, F. (2002). Tecnologías Psi: políticas de la verdad sobre el sujeto/sujeción criminal. *CASTALIA, Revista de Psicología de la Academia (Santiago)*, 1(3), 81-93.
- Bacchi, C. (1999). *Women, Policy and Politics: The construction of policy problems*. London, UK: Sage Publications.
- Baez, B. (2000). Diversity and its contradictions. *Academe-Bulletin of the Aaup*, 86(5), 43-47.
- Baez, B. (2004). The study of diversity - The "knowledge of difference" and the limits of science. *Journal of Higher Education*, 75(3), 285-306. <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2004.11772257>
- Baez, B. (2014). *Technologies of Government: Politics and Power in the "Information Age"*. Charlotte, NC:

- Information Age Publishing.
- Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00175>
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. México, D. F.: Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N./Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (Eds.). (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago, Ill: The University Of Chicago Press.
- Carrasco, J., & Yuing, T. (2014). Lo biomédico, lo clínico y lo comunitario: Interfaces en las producciones de subjetividad. *Psicoperspectivas*, 13(2), 98-108. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-415>.
- Castignani, M., López, V., Espinosa, M., & Pavez, S. (2014). Discriminación y segregación: efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 69-83.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), n70.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 107-126.
- Falabella, A., & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413.
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé (Santiago)*, 25, 1-11.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de la Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós/I.C.E.-U.A.B.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. Vol. 2. El uso de los placeres*. México, D. F: Siglo XXI.
- Cámara de Diputados (2013). Proyecto de Ley de Migración y Extranjería, Cámara de Diputados. Disponible en https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=9377
- Hall, S., & Du Gay, P. (Eds.). (2011). *Cuestiones de identidad cultural* (Vol. 314). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Infante, M., & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437-445. doi 10.1080/09687590902879049
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 281-308.
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26(2), 143-163.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de la Cultura Económica.
- Lemke, T. (2011). *Foucault, Governmentality and Critique*. New York, USA: Paradigm Publishers.
- Matus, C. (2017). The uses of affect in education: Chilean government policies. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(2), 235-248. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1087678>
- Matus, C., & Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y Diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-56.
- MINEDUC. (2005). *Política Nacional de educación especial*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ley 20.248. Ley Subvención Escolar Preferencial, Biblioteca Congreso Nacional, 2008. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- MINEDUC. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, Decreto 170 C.F.R.

- MINEDUC. (2011). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://www.convivenciaescolar.cl>.
- MINEDUC. (2012). *Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional.
Recuperado desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201501071223230.IndicacionesLeydeInclusionSenado.pdf>
- MINSAL. (2013). Reglamento para la calificación y certificación de la discapacidad, Decreto 47 C.F.R.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2009). Governmentality. *Legal Studies Research Paper*, 94(9), 32.
- Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Sisto, V., & Fardella, C. (2015). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas—Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, 49, 3-23.
- Stavrakakis, Y. (2007). *Lacan y lo político*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros Editorial.
- SUPEREDUC. (2013). Actualiza instructivo para los establecimientos educacionales sobre Reglamento Interno, en lo referido a Convivencia Escolar. Disponible en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201312131204550.ORDN476ACTUALIZAINSTRUCTIVOPARALOSEESOBREREGLAMENTONTERNO.pdf
- Youdell, D. (2011). *School trouble. Identity, power and politics in education*. New York, NY: Routledge.