

UNIVERSIDAD DE CHILE

UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología
Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad



Inclusión/Exclusión de los Escolares con Necesidades Educativas Especiales

Análisis Sistémico-Constructivista de Discursos Políticos y Normativa Vigente del Sistema Educativo Chileno

**Tesis presentada para obtener el grado de Magíster
en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad**

Nombre Profesora Guía: Anahí Urquiza Gómez

Nombre de la Alumna: Patricia Rojas Alarcón

Santiago de Chile, julio 2013

Dedicatoria

A

Lucas y Fernanda

Agradecimientos

*A mi familia,
por vuestra paciencia.*

Resumen

El sistema educativo en una sociedad funcionalmente diferenciada, se ha especializado a través de las organizaciones educativas para ejercer la función de educar a todos los niños y niñas a lo largo de un extenso proceso que se inicia en la educación primaria, junto con la homogenización del comienzo de los escolares. En Chile, desde el año 1990, la normativa y los discursos políticos se han dirigido hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, que hasta esa fecha eran relegados a escuelas especiales o sus condiciones eran subvaloradas como condiciones preexistentes hasta la publicación de la Ley N°20.422 de Igualdad de Oportunidades. Esto marca un antes/después en el Sistema Educativo a partir del Derecho y desde una decisión política, puesto que cambia una de las distinciones principales que se realizaba en el entorno sistémico: la inclusión/exclusión de estos alumnos con necesidades educativas especiales. La investigación aquí presentada observa y analiza la legislación vigente y discursos políticos, y cómo estas mismas comunicaciones dan cuenta de la inclusión/exclusión de los escolares con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y la forma en que estas decisiones organizacionales se introducen y reintroducen en las organizaciones. Se pretende identificar dichas premisas y con ellas construir una matriz decisional que describa o explique el fenómeno de la inclusión/exclusión en el operar del sistema Educativo.

Palabras Clave: *Organizaciones Educativas, Necesidades Educativas Especiales (NEE), Inclusión/Exclusión, Integración Educativa, Fracaso Escolar*

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| PRIMERA PARTE: SISTEMA EDUCATIVO CHILENO Y EDUCACION ESPECIAL | 5 |
| 1. Sistema Educativo Chileno | 5 |
| 1.1 Hitos Históricos Importantes. Reforma Educacional y Educación Especial..... | 5 |
| 1.2 Organización del MINEDUC. Políticas y Subvenciones Estatales..... | 9 |
| 1.3 Matrícula, Procesos de Selección, Evaluación y Promoción | 11 |
| 1.4 Políticas Públicas, Metas y Desafíos con la Educación. Calidad e Igualdad de Oportunidades | 13 |
| 2. Planteamiento de la Investigación | 14 |
| 2.1 Problema de Investigación | 15 |
| 2.2 Objetivos | 16 |
| 2.3 Relevancia del Problema | 16 |
| 3. Programa de Observación. Aspectos teórico-metodológicos | 18 |
| 3.1 Teoría de los Sistemas Sociales: Sociedad Funcionalmente Diferenciada. | 19 |
| 3.2 Enfoques en Educación, Educación Especial y Conceptos afines. | 26 |
| 3.3 Aspectos Metodológicos. Observación de Segundo Orden..... | 30 |
| SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DE DISCURSOS POLÍTICOS Y NORMATIVA VIGENTE | 34 |
| 1. Análisis Documental | 34 |
| 1.1 Construcción del Tesauro | 34 |
| 1.2 Análisis integrativo y concordancias de los corpus..... | 38 |
| 2. Análisis Crítico del Discurso | 42 |
| 2.1 Análisis Sintáctico de los Corpus Discursivos..... | 42 |
| 2.2 Análisis semántico-pragmático de los discursos políticos..... | 50 |
| 3. Análisis de Contenido de los corpus normativos | 62 |
| 3.1 Organización y Estructura del Sistema Educativo | 63 |
| 3.2 Funciones Atribuidas a las Organizaciones Educativas..... | 68 |
| 3.3 Operaciones para la Exclusión | 72 |
| 3.4 Operaciones para la Inclusión..... | 76 |
| 3.5 Homogenización Escolar y Segregación..... | 79 |
| 3.6 Triada de la Individualidad-Competencia-Mérito..... | 84 |
| 3.7 Contradicciones decisionales y prioridades | 90 |

| | |
|---|-----|
| TERCERA PARTE : DISCUSIÓN | 93 |
| 1. Elementos Discursivos desde la Inclusión/Exclusión. | 93 |
| 2. El Discurso Institucional acerca del Éxito y Fracaso Escolares..... | 97 |
| 3. Premisas de Decisión y Necesidades Educativas Especiales: Cómo Decide el Sistema Educativo. | 101 |
| 4. Observación de Segundo Orden, Necesidades Educativas Especiales y Sistema Educativo..... | 106 |
| CONCLUSIONES | 109 |
| CONSIDERACIONES FINALES | 116 |
| BIBLIOGRAFIA | 119 |
| ANEXOS | 125 |
| 1. <i>Fichas Documentales por Corpus</i> | 126 |
| 2. <i>Cuadros Palabras-Clave y Citas Seleccionadas</i> | 139 |
| 3. <i>Falacias Argumentativas de los Discursos Políticos</i> | 149 |
| 4. <i>Distribución de Frecuencias de los Actos del Habla</i> | 150 |
| 5. <i>Análisis de Discurso (ACD) por Corpus</i> | 151 |

Índice de Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Clasificación de las Organizaciones educativas | 11 |
| Tabla 2 Tipologías de la Inclusión y la Exclusión | 25 |
| Tabla 3 Tesouro Resumen. Normativa vigente por Materia | 34 |
| Tabla 4 Tesouro Resumen. Discursos Políticos sobre el tema de la Educación | 37 |
| Tabla 5 Incidencia de las categorías sintácticas de los corpus discursivos | 43 |
| Tabla 6 Distribución de Frecuencias de las Palabras-Clave | 46 |
| Tabla 7 Palabras-Clave para Construir el Concepto de Educación | 47 |
| Tabla 8 Palabras-Clave para el concepto de Principios de la Educación | 48 |
| Tabla 9 Palabras-Clave para construir el concepto de Integración Escolar | 48 |
| Tabla 10 Palabras Clave para el concepto de Éxito Escolar | 49 |
| Tabla 11 Palabras Clave para el Concepto de Fracaso | 49 |
| Tabla 12 Códigos para la Categoría I: Organización/Estructura del Sistema Educativo | 63 |
| Tabla 13 Códigos para la Categoría II: Funcionalidad del Sistema Educativo | 68 |
| Tabla 14 Códigos para la Categoría III: Operaciones para la Exclusión | 72 |
| Tabla 15 Códigos para la Categoría IV: Operaciones para la Inclusión | 76 |
| Tabla 16 Códigos para la Categoría V: Heterogeneidad y Homogeneización Escolar | 80 |
| Tabla 17 Códigos para la Categoría VI: Operaciones para la Inclusión en la Inclusión v/s Exclusión en la Inclusión | 85 |
| Tabla 18 Códigos para la Categoría VII: Prioridades y Contradicciones Decisionales | 90 |
| Tabla 19 Ficha Documental Constitución de la República de Chile | 126 |
| Tabla 20 Ficha Documental Ley N°20.529 | 126 |
| Tabla 21 Ficha Documental Ley N°20.637 | 127 |
| Tabla 22 Ficha Documental Ley N°20.567 | 127 |
| Tabla 23 Ficha Documental Ley N° 20.553 | 127 |
| Tabla 24 Ficha Documental Ley N°20.550 | 128 |
| Tabla 25 Ficha Documental Ley N° 20.536 | 128 |
| Tabla 26 Ficha Documental Ley N°20.501 | 128 |
| Tabla 27 Ficha Documental Ley N°20.370 | 129 |
| Tabla 28 Ficha Documental Ley N°20.248 | 130 |
| Tabla 29 Ficha Documental Ley N°20.201 | 130 |
| Tabla 30 Ficha Documental Ley N°19.532 | 131 |
| Tabla 31 Ficha Documental Decreto Supremo N°32 | 131 |
| Tabla 32 Ficha Documental Decreto Supremo N°91 | 132 |
| Tabla 33 Ficha Documental Decreto Supremo N°31 | 132 |
| Tabla 34 Ficha Documental Decreto Supremo N°291 | 132 |
| Tabla 35 Ficha Documental Decreto Supremo N°755 | 133 |
| Tabla 36 Ficha Documental Decreto Supremo N°511 | 133 |
| Tabla 37 Ficha Documental Decreto Supremo N°256 | 134 |
| Tabla 38 Ficha Documental Decreto Supremo N°171 | 134 |
| Tabla 39 Ficha Documental Decreto Exento N°1300 | 135 |
| Tabla 40 Ficha Documental Decreto Exento N°637 | 135 |
| Tabla 41 Ficha Documental Decreto Exento N°87 | 136 |
| Tabla 42 Ficha Documental Decreto Supremo N°170 | 136 |
| Tabla 43 Ficha Documental Ley N°20.422 | 137 |
| Tabla 44 Ficha Documental Decreto Supremo N°332 | 137 |
| Tabla 45 Ficha Documental Decreto N°815 | 138 |
| Tabla 46 Citas y Palabras-Clave Discurso del Ministro Sergio Bitar (2004) | 139 |
| Tabla 47 Citas y Palabras-Clave Discurso Cuenta Anual del Presidente Ricardo Lagos (2005) | 140 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 48 Citas y Palabras-Clave Discurso Presidenta Michelle Bachelet (2006) | 140 |
| Tabla 49 Citas y Palabras-Clave de la Cuenta Anual de la Presidenta Michelle Bachelet (2008)..... | 141 |
| Tabla 50 Citas y Palabras-Clave del Discurso Inicio Año Escolar Presidente Sebastián Piñera (2010) | 142 |
| Tabla 51 Citas y Palabras-Clave Discurso Inicio Año Escolar Ministro J. Lavín (2010) | 142 |
| Tabla 52 Citas y Palabras-Clave Discurso Presentación Resultados Prueba SIMCE Presidente S. Piñera (2011) | 143 |
| Tabla 53 Citas y Palabras-Clave Cuenta Anual Presidente S. Piñera (2011)..... | 143 |
| Tabla 54 Citas y Palabras-Clave Discurso Acuerdo GANE Presidente S. Piñera (2011)..... | 144 |
| Tabla 55 Citas y Palabras-Clave Discurso Ley de Aseguramiento de la Calidad Presidente S. Piñera (2011) | 145 |
| Tabla 56 Citas y Palabras-Clave Declaraciones sobre Educación Presidente S. Piñera (2011)..... | 146 |
| Tabla 57 Citas y Palabras-Clave Discurso Presentación Ley Violencia Escolar Presidente S. Piñera (2011) | 147 |
| Tabla 58 Citas y Palabras-Clave Discurso en la Ceremonia Asignación Pedagógica Presidente S. Piñera (2013) | 147 |
| Tabla 59 Citas y Palabras-Clave Discurso Presentación Resultados Prueba SIMCE Presidente S. Piñera (2013) | 148 |
| Tabla 60 Falacias Argumentativas de los Discursos Políticos | 149 |
| Tabla 61 Distribución de Frecuencias de los Actos del Habla (discursos políticos) | 150 |
| Tabla 62 Análisis Discurso Ministro S. Bitar (2004) | 151 |
| Tabla 63 Análisis Discurso Presidente R. Lagos (2005)..... | 153 |
| Tabla 64 Análisis Discurso Presidenta M. Bachelet (2006) | 154 |
| Tabla 65 Análisis Discurso Presidenta M. Bachelet (2008) | 157 |
| Tabla 66 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2010)..... | 159 |
| Tabla 67 Análisis Discurso Ministro J. Lavín (2010) | 160 |
| Tabla 68 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2011)-1 | 161 |
| Tabla 69 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2011)-2 | 162 |
| Tabla 70 Análisis Discurso Presidente Piñera (2011)-3..... | 164 |
| Tabla 71 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2011)-4 | 166 |
| Tabla 72 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2011)-5 | 167 |
| Tabla 73 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2013)-1 | 169 |
| Tabla 74 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2013)-2 | 169 |

Índice de Esquemas e Ilustraciones

| | |
|--|--------------------------------------|
| Esquema 1 Categorías de Análisis de los corpus normativos | 62 |
| Esquema 2 Organización Jerárquica del Sistema Educativo y Principales Funciones Especificadas | 66 |
| Esquema 3 Estructura del Sistema educativo según el Mecanismo de Financiamiento de las Organizaciones educacionales | 67 |
| Esquema 4 Funciones Atribuidas a la Educación | 69 |
| Esquema 5 Principios del Sistema Educativo (Ley General de Educación). Contraste con las premisas decisionales..... | 70 |
| Esquema 6 Categorías de Inclusión/Exclusión del Sistema Educativo | 74 |
| Esquema 7 Contradicciones Decisionales e Inclusión/Exclusión | 77 |
| Esquema 8 Representación de la Heterogeneidad-Homogeneización de los Alumnos | 80 |
| Esquema 9 Representación de la Heterogeneidad-Homogeneización de las Unidades Educativas | 83 |
| Esquema 10 Representación del constructo Éxito Escolar..... | 87 |
| Esquema 11 Prioridades y Contradicciones Decisionales del Sistema Educativo | 91 |
| Esquema 12 Matriz Decisional del Sistema Educativo Chileno | ¡Error! Marcador no definido. |

INTRODUCCIÓN

La educación chilena enfrenta probablemente el momento más controvertido de los últimos años. Los actores sociales han posicionado el tema de la gratuidad, la calidad y han impulsado debates sobre las diferentes aristas del proceso educativo y del sistema educativo en sí. Esto ha provocado que la polisemia asociada a la educación haya hecho audibles conceptos que se encontraban silenciados o que simplemente no se invocaban como demandas.

Desde la década de los '90 con el advenimiento de la democracia, el sistema educativo consolidó y profundizó decisiones que venían gestándose desde la dictadura militar y que se consolidaron en políticas sociales y públicas que modificaron el operar del sistema educativo. La otrora Ley N°18.962 -o también conocida como Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)- que fuera aprobada en 1990, no sufrió significativas modificaciones en cuatro períodos consecutivos de los gobiernos de la Concertación. Esta LOCE facilitó el desmantelamiento gradual de la Educación Pública y fue el marco regulatorio que modificó sustancialmente las unidades educativas y su organización, instalando en éstas la lógica del mercado. A mediados de los '90 se impulsa la *Reforma Educativa*, que es considerada una reforma que incorporó la visión técnica-económica al sistema de educación pública y un enfoque por competencias en las modernizaciones del currículo oficial. Asimismo, comienza a ganar notoriedad el concepto de *Libertad de los Padres* para elegir la educación que quieren para sus hijos/as según sus preferencias.

La educación históricamente ha sido considerada como un mecanismo que participa en forma activa y preponderante en la formación de las personas a través de la escolarización, el aprendizaje y la alfabetización. El Banco Mundial, Naciones Unidas y una serie de instancias de cooperación internacional y diversos expertos, no discuten la importancia de la educación en la construcción de la sociedad y en la formación de competencias para el trabajo y la vida en comunidad (Corvalán, 2000; Cosso, 2010; García-Huidobro, 2007; Naciones Unidas, 2008; Tiramonti, 2004). En el encuadre de estas agencias internacionales, el 2002 se identificaron focos estratégicos orientados a promover el logro de objetivos comunes, tales como la cobertura masiva, educación de calidad y egreso de los escolares del sistema. Los Ministros de Educación de los países asistentes aprobaron un nuevo Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) para el período 2002-2017 que fuera acordado previamente en el Foro Mundial de la Educación realizado en Marruecos el año 2000 (UNESCO, 2000). De este modo, la UNESCO a través de una serie de documentos, tales como el *Informe Delors: La educación encierra un tesoro* (1996); *Priorities and strategies for Education* del Banco Mundial (1995); El *Informe de Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992) de la CEPAL, reafirman la relevancia de la Educación como fundamento de cualquier

pretensión de desarrollo regional o nacional. Otras similares propuestas en 2008 llevan a estas agencias a plantear la importancia de la educación para el desarrollo humano como prioridad para el milenio (Naciones Unidas, 2008) y se repiten una vez más en el último Informe Anual de Desarrollo Humano (PNUD, 2013).

Hoy sabemos que la educación no se limita a la adquisición de la lectoescritura o de habilidades cognitivas medidas y estandarizadas. Desde distintas perspectivas el sistema educativo tal como lo conocemos ha sido criticado y cuestionado (Arenas, 2007; Atria, 2009; Mancebo, 2010). Diversos enfoques han situado a la educación como un proceso de socialización y consideran que las unidades educativas son el espacio para la convivencia e integración social (Mancebo, 2010; Pereda, 2003; Santarrone, 2005; Orlando, 2009). De este modo, Chile asume una postura que plantea que la función del sistema educativo no se limita sólo a la enseñanza-aprendizaje de conocimientos. Esto dado por el nuevo encuadre de tendencias políticas y acuerdos internacionales, tales como el *Acuerdo de Eliminación de Todas las Formas de Discriminación de la Discapacidad* (1997) que fue ratificada por nuestro país sólo el año 2002; la promulgación de la *Ley de Convivencia Escolar* (N°20.536), la *Ley de Plena Integración de las Personas con Discapacidad* (N°19.284) y la *Ley de Integración Escolar* (N°20.422). Estas convenciones y normativas indican que la alfabetización no es la única prioridad en materia de educación en el siglo XXI. Todos estos cuerpos legales comenzaron a marcar un nuevo camino para la sociedad chilena¹. A través de estas nuevas disposiciones jurídicas se marcaba una distinción: **desde ahora, las políticas educativas deberían considerar una perspectiva inclusiva-integradora**. Se ordena desde el Derecho que el sistema educativo debe incluir nuevos conceptos y prácticas que influirán en sus decisiones y en las relaciones que se establecerán entre los sistemas involucrados, y finalmente con la Sociedad.

Existe acuerdo que el sistema educacional chileno se encuentra en crisis y debe ser re-estructurado. En ese sentido, se ha impulsado la elaboración y aprobación de nuevos cuerpos legales, más aportes económicos, nuevas instancias de fiscalización y perfeccionamiento de instrumentos de medición. Todos estos esfuerzos poseen en común el objetivo de garantizar la calidad tan cuestionada de la educación y aumentar el acceso y cobertura de ésta. Se ha posicionado como

¹La normativa en relación a la discapacidad posee un amplio debate y jurisprudencia en el derecho internacional. De este modo, tenemos como precedentes legales *La Convención Interamericana Para La Eliminación De Todas Las Formas De Discriminación* contra las Personas con Discapacidad, es un documento que conceptualiza y reafirma los derechos que contemplan y detallan otros documentos formulados desde las instancias de diálogo y cooperación internacional. A modo de ejemplo, tenemos: (1) Convenio sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas de la Organización Internacional del Trabajo (Convenio N° 159); (2) Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (AG26/2856, del 20 de diciembre de 1971); (3) Declaración de los Derechos de los Impedidos de las Naciones Unidas (Resolución No. 3447 del 9 de diciembre de 1975); (4) Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidad, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 37/52, del 3 de diciembre de 1982); (5) Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales 'Protocolo de San Salvador' (1988); (6) Declaración de Caracas de la Organización Panamericana de la Salud; la Resolución sobre la situación de las personas con discapacidad en el Continente Americano (AG/RES, 1249 (XXIII-0/93)); (7) Normas Uniformes sobre igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (AG 48/96, del 20 de diciembre de 1993)

un tema relevante y contingente. Una crisis que ha generado discusión, diálogos y protestas sociales. Desde el sistema político, se han impulsado y promulgado una serie de normativas que modifican las condiciones y comunicaciones que determinan el funcionamiento del sistema educativo. Cuerpos legales tales como las leyes de *Subvención Escolar* (Ley N°20.550; Ley N°20.637; Ley N°20.248) y la *Ley Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación* (Ley N°20.529) son ejemplos de normativas que surgen como respuesta a las críticas realizadas al sistema educativo y que incluyen nuevas distinciones y decisiones al sistema emanadas como respuesta a las demandas políticas y sociales.

Dada la actual contingencia, en la presente investigación se aborda al sistema educativo chileno desde sus decisiones y las inclusiones/exclusiones que dichas decisiones pueden eventualmente provocar. Dadas las tendencias internacionales y las nuevas normativas relacionadas con la inclusión/integración educativas ha tomado relevancia el concepto de ***Necesidades Educativas Especiales*** (NEE) en las organizaciones educativas que imparten la educación regular formal. A partir del año 2010 existe un marco jurídico regulatorio que establece que dichas NEE no deben estar relegadas en todas sus condiciones y diagnósticos sólo a la educación especial como ocurría en el pasado. De este modo, pareciera particularmente interesante plantear una investigación para observar las premisas decisionales relacionadas con las NEE en un momento histórico en el que se le exige al sistema educativo la integración de todos y todas.

La investigación se inicia primero estableciendo las características principales del sistema educativo chileno y su relación con las necesidades educativas especiales (NEE) y la Educación Especial (EE). Esta investigación plantea como objetivo primordial describir los elementos reglamentarios y discursivos que obstaculizan o favorecen la inclusión/exclusión de alumnos con NEE en las organizaciones educativas, a fin de poder caracterizar los conceptos fundamentales presentes en las comunicaciones institucionales que construyen las integraciones/inclusiones/fracasos educativos y NEE. Finalmente, esta investigación se propone construir una matriz conceptual articulando las premisas de decisión del sistema educativo relacionadas con la inclusión/exclusión de escolares con NEE.

Los principales antecedentes sobre este tema, la descripción del problema de investigación y el Programa de Observación, son presentados en la Primera Parte. En la Segunda Parte del documento, y dado el análisis contextual realizado, se seleccionaron diferentes reglamentos y normativa vigentes relacionados con los escolares con NEE y los discursos políticos pertinentes con el tema de educación, pronunciados por autoridades políticas, considerando a los últimos tres presidentes de la República y dos ministros de Estado de la cartera de Educación. Se realizó primero, un análisis documental, para organizar el material constitutivo de la muestra de estudio. En segundo lugar, se sometieron todas las unidades (corpus legales) a un análisis de contenido y finalmente, se realizó un Análisis Crítico del Discurso a las exposiciones públicas de máximas autoridades políticas seleccionadas. En la Tercera Parte se discuten los resultados, aplicando las

herramientas teóricas desarrolladas y finalmente, se ofrecen las conclusiones y consideraciones.

Existe un consenso nacional, que la discusión acerca de calidad y equidad en educación serían sólo un eslabón en la cadena de acontecimientos que están por venir. La alta complejidad de este escenario, obliga a la Universidad a situarse como una fuente de propuestas para enriquecer no sólo la discusión, sino la toma de decisiones organizacionales que se articulan en el contexto de los distintos sistemas funcionales. Esperamos que esta investigación sea un aporte a esta iniciativa, un aporte desde una mirada sistémico-constructivista donde se dará cuenta de la normativa actual, a partir de un análisis que muestra cuáles son las reglamentaciones actuales y cómo éstas facilitan u obstaculizan el gran objetivo que se orienta al quehacer del sistema educativo, que se dice es educar a *todos y todas*.

PRIMERA PARTE

SISTEMA EDUCATIVO CHILENO Y EDUCACION ESPECIAL

Esta primera parte se ha estructurado para exponer los aspectos que servirán como fundamento teórico para los conceptos utilizados en la investigación; que van desde las nociones históricas y organizacionales de la educación en Chile hasta los planteamientos teóricos sistémico-constructivistas de la teoría de sistemas sociales y la Observación de Segundo Orden. Estos elementos permitirán relacionar el funcionamiento y estructura del sistema educativo, facilitado por la observación de segundo orden como el recurso metodológico para distinguir e identificar los mecanismos mediante los que opera el sistema en cuestión. En palabras de Arnold “*su novedad descansa en registrar lo que otros no ven mientras ven*” (Arnold, 2006).

1. Sistema Educativo Chileno

En la presente sección se revisará la estructura del sistema educativo chileno, su evolución histórica y principales hitos. Posteriormente, se describe el sistema desde la educación tanto regular como la educación especial. La incorporación del concepto de integración escolar y los enfoques actuales en educación especial. En un apartado se detallan las actuales políticas educativas relacionadas con los escolares con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el concepto de subvenciones estatales. Se aborda el tema de la promoción, evaluación y utilización de instrumentos estandarizados y finalmente, se enuncian las políticas educativas y las subvenciones escolares.

1.1 Hitos Históricos Importantes. Reforma Educacional y Educación Especial.

En 1819, durante el gobierno de Bernardo O’Higgins se dicta el primer Reglamento Interno para las Escuelas, y en la Constitución Política de 1822 figura con mayor énfasis la intención de extender la cobertura educativa fuera de los límites de la ciudad de Santiago. Posteriormente, en la Constitución de 1828 se establece el concepto de Escuela Normal Lancasteriana. La Constitución de 1833 reconoce la libertad de enseñanza y establece que el gobierno debe promover la instrucción pública, creando para esto la Superintendencia destinada a velar por la inspección y dirección de la enseñanza nacional. En este cuerpo legal aparece por primera vez las divisiones de escuelas públicas, municipales y conventuales. En el año 1856 se constituye la Sociedad de Instrucción Primaria (Campos, 2000; Núñez, 1997).

En 1860 se dicta la **Ley Orgánica de Instrucción Primaria**, instrumento que consagra la absoluta libertad de enseñanza y la gratuidad de la Educación. Evidentemente, esto trajo como efecto el aumento significativo de escuelas y matrículas. En esta ley, la instrucción escolar es dividida en primaria y secundaria, quedando la primera bajo supervisión del Ministerio y la segunda del Consejo Universitario en parte por la influencia cultural y educativa francesa, el sistema se organizó en forma centralizada. A partir de 1880 se abrió paso la influencia cultural y pedagógica alemana, inaugurándose a fines de esa década el Instituto Pedagógico encargado de la formación de docentes secundarios. La Constitución dictada en 1925 estableció la separación de la Iglesia del Estado, y mantuvo en materia de educación el principio de libertad de enseñanza declarando que la educación era "*atención preferente del Estado*". Antes de 1930 comienza el proceso de reorganización del sistema educacional público y es creado lo que hoy es conocido como el Ministerio de Educación, haciendo énfasis en la centralidad y la regulación administrativa y supervisión pedagógica (Campos, 2000; Sepúlveda, 1996). En el momento de su creación en 1927 y hasta 1990 se llamó Ministerio de Educación Pública (Ley N°18.956).

La educación chilena desde 1950 en adelante, no sólo se caracteriza por la explosiva cobertura y masificación de las organizaciones educativas, sino que además por una pronunciada modernización de los aspectos curriculares y una serie de políticas públicas y reformas de la gestión educativa. Hasta el año 1967 la estructura escolar toma la distribución de cursos conocida actualmente, 8 años para la Educación general Básica y una educación Media con dos diferentes ramas, técnica-profesional o humanista-científica (Sepúlveda, 1996).

La Junta Nacional de Jardines Infantiles es creada en 1970, esta repartición pública debía fomentar la educación pre-básica, masificando los jardines infantiles en sectores poblaciones de ingresos bajos, a este esfuerzo se unen otras entidades privadas o de financiamiento público, que comenzaron a desarrollar este trabajo en sectores marginales (Campos, 2000; Núñez, 1997).

La Educación Especial tiene su primera mención en la historia nacional con la fundación de la primera escuela para escolares con discapacidad auditiva en 1852 y sólo en 1900 se crea una sección dirigida a atender niños con discapacidad visual. Según un decreto del año 1927 estas escuelas especiales son reconocidas como partes del sistema educacional chileno. Sólo en 1950 el Estado a través del Ministerio de Educación Pública comienza el proceso de aumentar la cobertura tanto en matrículas disponibles como territorialmente de este tipo de establecimientos, pero siempre entendidos como periféricos a la Educación formal. En 1964 se inicia el proceso de formación docente con especialización en deficiencias mentales, creándose un departamento de Educación Diferencial en el mismo ministerio. En el año 1976 se establece que las escuelas básicas deben contar con Grupos Diferenciales y entre los años 1976 y 1981 son aprobados los planes y programas de estudio específicos para los establecimientos que atendían a escolares en estos grupos. Pero esto no un tendencia nacional, el mundo

comenzaba a entender la EE desde diferentes posiciones, y de este modo, surge un movimiento mundial² a favor de la **inclusión** educativa, por considerar que la **integración**³ era un concepto que limitaba y estigmatizaba a los menores colocándolos en una condición de asimetría y vulnerabilidad, criticándose a muchos establecimientos educacionales de generar una verdadera segregación y exclusión de sus alumnos (Infante, 2010).

El debate mundial en otros países se centra en la inclusión educativa y ésta es claramente diferenciada de la integración. La educación inclusiva debería trascender las implicaciones sólo al contexto educativo, dado que guardaría relación con la esfera valórica, con la integración de las personas a la Sociedad. El movimiento inclusivo se remonta a la ley de 1975 de los Estados Unidos (*Education for All Handicapped Children Act*), en la cual se consideraba que el alumnado con algún tipo de deficiencia podía recibir una educación apropiada en ambientes menos restrictivos (clase ordinaria). A partir de esta idea, surgen dos grandes movimientos: la iniciativa de educación regular (REI) y la escuela inclusiva (Agusti, Company, & Peydró, 1997).

El movimiento de la escuela inclusiva se centra en cómo aumentar la participación del alumnado con deficiencias en un aula ordinaria, independientemente de las características y niveles de cada persona. El origen del movimiento inclusivo se sitúa en los países anglosajones, dentro del marco de la educación especial. La escuela inclusiva reconoce la diferencia como un valor, y considera que todo el mundo puede formar parte de ella en situación de igualdad. Este reconocimiento de las diferencias individuales nos lleva al reconocimiento de la diversidad (Aguado, 2011; Santarrone, 2005; Tiramonti, 2004).

Chile, atendiendo esta tendencia internacional, promulga primero el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, documento que establece en forma inédita en nuestro país, normas para integrar alumnos diagnosticados con discapacidad en establecimientos educacionales regulares. En 1994 siguiendo la misma tendencia se promulgó la Ley N° 19.284 sobre la *Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad*, la que reglamentaba y garantizaba la integración de la población escolar que presentaba discapacidad. Esta Ley indica en su cuerpo que *“los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales (N.E.E.), el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho*

² En el año 2010, *Inclusion Internacional* celebró su quincuagésimo aniversario, este movimiento europeo surge a partir de las fundaciones y ONG creadas por padres de escolares con NEE que no tenían apoyo de otras instituciones. En 1960, las organizaciones nacionales se congregaron con el objeto de establecer una alianza internacional. En el año 1994 se realizó la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Especiales Educativas, convocada por la UNESCO en España. Se firmó la Declaración de Salamanca por 92 gobiernos participantes. Pese a que muchos Estados garantizan la educación para todos los niños, menos del 5 % de los niños con necesidades educativas especiales termina la educación primaria.

³ Las diferencias entre el uso de **educación inclusiva**, **educación con integración** y **educación exclusiva** se profundizan más adelante.

sistema” (Ley 19.284, de la República de Chile, MINEDUC). Complementando y asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos (Ley General de Educación y Ley N° 20.422).

Este hecho, marca un hito importante en la Educación Chilena, que no se limita sólo al campo de la pedagogía, dado que guarda relación directa con la educación en la diversidad, la convivencia social, la participación y la democracia. En resumidas palabras, da cuenta de una nueva forma de entender la sociedad desde la educación. Sin embargo, no basta con reconocer la diversidad. En Chile aún se continúan aplicando instrumentos de medición estandarizados que homogenizan a la población, y dan cuenta de la profunda crisis⁴ de desigualdad en los desempeños de las organizaciones educativas (municipales y particulares) evaluados a través de mediciones estandarizadas como por ejemplo, la llamada prueba SIMCE⁵ y otras pruebas estandarizadas internacionales en las Chile participa. Además, de esa desigualdad entre municipales/particulares surgen otras asimetrías como las de incluidos/excluidos, aprobados/reprobados, normales/lentos.

Cifras del Ministerio de Educación indican que en el año 2005 los colegios atendían 129.994 estudiantes con necesidades educativas especiales. A partir del año 2010 se calcula que alrededor de 850.000 estudiantes en el país presentan NEE, sin embargo, de esa cantidad estimada sólo 228.000 estudiantes recibieron apoyo de educación especial, tanto en escuelas especiales como en Programas de Integración Escolar (PIE). El MINEDUC el año 2010 se plantea como desafío aumentar la cobertura y mejorar las condiciones educativas en que estos estudiantes se educan (MINEDUC, 2012). Hoy en día Chile se define como un país que posee una reglamentación que favorece una educación con integración y se pretende avanzar en el sentido de eliminar las escuelas especiales, de lenguaje o cualquiera otra que favorezca la separación por NEE.

Estos temas relacionados con la Educación Especial y las Necesidades Educativas han sido estudiadas desde diferentes enfoques, objetivos y disciplinas, tales como investigaciones acerca de las representaciones sociales y las percepciones de los profesores frente a la integración educativa (Arias y Colaboradores, 2005; Tenorio, 2004; 2005), a los cambios curriculares y a sus condiciones laborales (Infante, 2010). Asimismo, existen investigaciones en el

⁴Al momento de la redacción de este documento, el MINEDUC publicaba los resultados de la aplicación del SIMCE por primera vez aplicado a estudiantes de 2° año básico. Los resultados dan cuenta de una brecha de 43 puntos entre los colegios municipales y particulares pagados en el área de lectura. El test fue aplicado a 218 mil niños y niñas pertenecientes a 7.742 establecimientos del país y constató que el 25 por ciento de estos alumnos presenta una comprensión lectora deficiente.

⁵Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. *En cuanto al tema de la calidad de la educación, la referencia básica se relaciona con la las características de la oferta de servicios, sin embargo, dada la dificultad de una adecuada cuantificación de calidad, se recurre a otros indicadores tal como los resultados educativos, es decir, el rendimiento académico. Las alternativas para la medición del rendimiento van desde el promedio de notas obtenido en el nivel, la aplicación de pruebas que miden conocimientos, hasta la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional. Tal es el caso de Chile, en donde se aplica la prueba SIMCE a partir de 1988.* (Arenas, 2007)

área de la comparación de metodologías pedagógicas (Cardemil, 2002; Echeita y Dunk, 1996) y proyectos dentro de las políticas públicas (Diez, 2004; Narodowski, 2008) tales como las de convivencia escolar y calidad de la educación (Gajardo, 2008), en especial las necesidades educativas han sido investigadas desde las limitaciones sensoriales leves/moderadas y psicomotoras (Bravo-Valdivieso, 2009), pero existen escasas investigaciones con respecto a síndromes de menor prevalencia como el Asperger, Down y otras del espectro autista y trastornos generalizados del desarrollo (TGD); o de alta prevalencia como los déficits atencionales, hiperactividad y similares (Tenorio, 2000; Urzúa, 2009; 2010; Herrera, 2005; Navarro, 2004). Existen además, investigaciones relacionadas con el fracaso escolar (Escudero, 2005; Ossandón, 2002), discriminación (Larraín, 2005) y la deserción (Jadué, 1999; Kessker, 2005; Richmond, 2009). Sin embargo, no se ha considerado observar y describir el sistema educativo desde su semántica y cómo ésta influiría en las decisiones o determinan decisiones del operar del sistema y de sus organizaciones educativas en esta materia. Los enfoques de todas las investigaciones revisadas radican en variables centradas en diferentes actores, los alumnos, el criterio diagnóstico, la metodología de enseñanza o los profesores, pero nunca desde fuera de la sala de clases, desde más allá de la organización educativa.

1.2 Organización del MINEDUC. Políticas y Subvenciones Estatales

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) de acuerdo a la división ministerial del Estado chileno es la repartición pública encargada de fomentar el desarrollo de la educación en todo el territorio nacional; asegurando las condiciones necesarias para que toda la población tenga acceso a la instrucción básica y media, estimulando la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación. Según la actual estructura se distinguen cuatro niveles, estos son, educación preescolar, básica, media y superior. (Kremerman, 2007; Naciones Unidas, 2010; Ley de la República N°18.956)

El MINEDUC posee las siguientes divisiones: Gabinete del Ministerio, Subsecretaría de Educación, División de Educación General, División de Educación Superior, División de Planificación y Presupuesto, División Jurídica, División de Administración General, Oficina de Comunicaciones, Relaciones Internacionales; Unidad de Currículo y Evaluación; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Programa Chile Califica, Centro de Educación tecnológica, Consejo Nacional de Cultura y las Artes, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, División de Bibliotecas, Archivos y Museos y la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Ley N°18.956).

Un día antes que terminara la Dictadura Militar (1990), en Chile es promulgada la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza conocida como LOCE, que fuera

objeto de críticas por diferentes sectores, especialmente durante las jornadas de protesta estudiantiles (2005). Se acusó a esta Ley de ser la causa de transformación del sistema educativo y dado que modificaba la prioridad fundamental, es decir, desplazaba el Derecho constitucional a la Educación reemplazándolo por la Libertad de Enseñanza. A partir de 1990 los gobiernos de la Concertación intentarán revertir este proceso -fundamentalmente a través de la asignación de recursos financieros- pero sin realizar cambios que permitieran reales transformaciones estructurales. En 1994 el entonces Presidente Frei Ruiz-Tagle ordena la conformación de una Comisión de Expertos quienes entregarán el informe conocido como el “Informe Brunner” documento del que emanaban las influencias de la Reforma Educacional de 1996 cuyos objetivos centrales se resumen en: (1) Aumentar la cobertura educativa en el territorio nacional (2) Aumentar las remuneraciones asignadas a los profesionales de la educación. (3) Someter a los currículos a una revisión exhaustiva ideando contenidos mínimos y obligatorios (4) Incorporación de las Nuevas Tecnologías de Información al proceso educativo (5) Mejoramiento de infraestructura de liceos/colegios públicos y particulares subvencionados. (6) Mejorar los textos escolares y aumentar su distribución a todos los alumnos del sistema educativo público (7) Implementación de la Jornada Escolar Completa (8) Aumentar la cobertura de entrega de becas de alimentación (9) Asistencia focalizada en los grupos detectados con riesgo de vulnerabilidad social (Doniez, 2008; Kremerman, 2007).

En Chile la **Ley General de Educación** (2005) determina las características, obligatoriedad y funcionamiento de las organizaciones encargadas de impartir la escolaridad. Hasta el año 2003 la educación obligatoria se consideraba desde 1° a 8° año básico, pero ese año es modificado por una ley del ejecutivo aumentando a 12 años como el período obligatorio garantizado por el Estado, hecho considerado un hito latinoamericano (Ley N°19.876).

A partir del año 1993 se incorpora en sistema de *Financiamiento Compartido*. Esto implica que con este sistema se autoriza a la unidad educativa recibir por concepto de copago dineros mensuales aportados por los padres y apoderados (en la enseñanza media municipal) y en establecimientos particulares subvencionados. El propósito de esto es incorporar más recursos económicos entendiendo que éstos vendrían a mejorar la calidad de la educación impartida.

En febrero de 2008 la Ley 20.248 establece una subvención denominada *preferencial*, destinada mejorar la calidad de la educación que es recibida por escolares que han sido clasificados como pertenecientes a los segmentos de mayor vulnerabilidad o prioritarios por variables socioeconómicas. Estos escolares deberían estar cursando el primer y segundo nivel de transición parvularia (preescolar) y de 1° a 8° año de la Educación General Básica. Esta Ley define como “*alumnos prioritarios a los niños cuya situación socioeconómica dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo*”. Del mismo modo, se contempla una subvención especial para los alumnos matriculados que presenten NEE permanentes o transitorias.

La *Subvención* es un aporte económico que es recibido por todos los establecimientos municipalizados, como también las corporaciones de administración delegadas y los establecimientos educacionales de financiamiento compartido o particulares subvencionados. Las unidades educativas pueden ser administradas tanto por los Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM) o también las Corporaciones Municipales, recibiendo cada director –o el respectivo gerente de la corporación- los recursos asignados. Del mismo modo, existen unidades educativas de carácter subvencionado gratuitas y aquellas con cuota mensual aportada por los padres y apoderados, tanto en educación media como a nivel básico.

Tabla 1 Clasificación de las Organizaciones educativas

| Tipo de Unidad Educativa | Tipo de Financiamiento | Características | Matrícula Año 2012* |
|--|--|--|---------------------|
| Establecimientos Municipales | Subvenciones Estatales Subvenciones Preferenciales Aportes Privados por Ley de Donaciones Fondos por concurso | Subvenciones Sin copago (educ. básica) Copago (Ed. Media) Aplicación SIMCE y otras pruebas estandarizadas | 1.729.217 |
| Colegios Particulares Subvencionados con fines de lucro | Subvenciones Estatales Financiamiento Compartido Aportes | PEI y SEP opcionales Procesos de Admisión Aplicación SIMCE y otras pruebas estandarizadas | 1.777.552 |
| Colegios Particulares de orientación religiosa | Subvenciones Estatales Financiamiento Compartido Aportes Ley de Donaciones | PEI y SEP opcionales Procesos de Admisión Aplicación SIMCE y otras pruebas estandarizadas | |
| Colegios Particulares Subvencionados sin fines de lucro | Subvenciones Estatales Financiamiento Compartido Aportes Ley de Donaciones Contribuciones de Fundaciones | PEI y SEP opcionales Procesos de Admisión Aplicación SIMCE y otras pruebas estandarizadas | |
| Colegios Particulares | Pago pactado con los padres Aportes privados | Aplicación SIMCE y otras pruebas estandarizadas Sin información | 263.377 |

Fuente: Elaboración Propia

*Matrícula 2012: Datos MINEDUC, 2013

1.3 Matrícula, Procesos de Selección, Evaluación y Promoción

Chile presenta una cobertura y acceso a la educación básica cercana al 100%, según los datos de la encuesta CASEN del año 2009, no existiendo diferencias estadísticamente significativas por quintiles de ingreso. La misma Constitución de la República garantiza el acceso a la Educación y su promoción y contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de ésta. La legislación vigente plantea la libertad de los padres para elegir el establecimiento educacional y proyecto educativo que prefieren para sus hijos.

Se ha observado un aumento progresivo de la matrícula efectiva en los establecimientos educacionales particulares subvencionados. El año 2007 fue el año lectivo que por primera vez la matrícula de los colegios municipales se ubicaba por debajo de la presentada por los particulares subvencionados. Esta ha sido una tendencia progresiva y que no ha mostrado retrocesos. Chile de este modo, se constituye como un país cuya educación elemental presenta una matrícula predominantemente privada, a diferencia de la tendencia exhibida por los países desarrollados en los que el 90 % de sus escolares asisten a escuelas públicas. Lo anterior, permite establecer que en el año 1990 de cada 3 colegios, 2 eran municipales. Sin embargo, 17 años después la oferta de colegios subvencionados aumenta hasta el 87,6 % de la matrícula efectiva (Kremerman, 2007).

Los criterios de desempeño y aprendizaje de las organizaciones educativas están contemplados en los reglamentos establecidos por el MINEDUC, y detallan una serie de criterios para el ingreso, evaluación y promoción de los alumnos por todos los niveles de la estructura educacional. Estos cuerpos legales especifican las características y requisitos para ingresar a las unidades educativas, cursar el año académico, los contenidos, mecanismos de evaluación, los planes, programas aprobados y la promoción según las disposiciones vigentes. A través de estas disposiciones y a partir de la reforma curricular para la enseñanza básica y media, se introdujo en las organizaciones educativas las modificaciones sobre lo que se *debía enseñar*, el *cómo* y el *para qué* del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se comienza a hablar de la necesidad de ofrecer a los estudiantes una *formación por competencias*⁶⁶ o formación para la vida. Este modelo por competencias ha sido ampliamente criticado, en especial porque hace excesivo énfasis en la evaluación en vez del aprendizaje en sí. La enseñanza por competencias formula los objetivos del aprendizaje supeditándolos a la evaluación y no en sentido inverso, esto es subordinar la evaluación al criterio principal que es el aprendizaje: “*el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado*” (Del Rey & Sánchez-Parga, 2011). En palabras simples, se evalúa sólo que lo se ve.

En 1996 se promulgaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) este hecho marca un momento crucial en la Reforma Educacional que se implementó en esa década, porque actualizaba la estructura y contenido curricular incorporado el enfoque por competencias. Los OF-CMO suponen que para realizar un trabajo pedagógico se deben considerar las características y experiencias previas de los estudiantes, por lo tanto, la estrategia pedagógica será diferenciada y será capaz de adaptarse a las diferencias según los niveles, ritmos y estilos de aprendizaje. Se facilitó entonces la posibilidad de

⁶⁶ El modelo educativo llamado ABC, es decir, el Aprendizaje Basado en Competencias. Se define la competencia como “*un saber hacer fundado sobre la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos*”; “*un empleo organizado de un conjunto de capacidades y habilidades, y de conocimientos aplicado en situaciones determinadas*” (Del Rey & Sánchez-Parga, 2011)

incorporar procedimientos didácticos basados en la indagación, la creatividad y actividades de análisis, interpretación y síntesis. El Marco Curricular orienta el logro de los aprendizajes esperados y sobre éste se construyen los programas y planes de estudio, se diseñan los textos escolares y se elaboran los instrumentos de evaluación. El aprendizaje en el sistema educacional se realiza a través de programas que el sistema ha definido como tales, estos homogenizan a los estudiantes aprobando/reprobando los contenidos aprendidos de acuerdo a los Planes Educativos.

Dentro de los procedimientos de evaluación, el Ministerio de Educación ha determinado la aplicación de una prueba estandarizada en todo el territorio nacional a todos los escolares que cursen 4° año básico, 8° año básico y II medio. El objetivo de este instrumento es realizar comparaciones y obtener información que dé cuenta del mejoramiento de la calidad y equidad en la educación, de este modo, el instrumento informaría de los desempeños de los alumnos en las distintas disciplinas midiendo las competencias y conocimientos mínimos necesarios⁷. Los resultados anuales han generado diversas críticas, desde la forma de interpretar los resultados, las variables de las cuales no da cuenta y las desventajas de realizar comparaciones. Hay acuerdo que la prueba SIMCE ha mostrado sin lugar a dudas, una profunda desigualdad en la calidad de la educación de los colegios en Chile, evidenciando las desventajas presentados por los colegios municipalizados comparados con los colegios privados (Doniez, 2008; Kremerman, 2007).

1.4 Políticas Públicas, Metas y Desafíos con la Educación. Calidad e Igualdad de Oportunidades.

Existe una contingencia instalada en la agenda política relacionada con la educación de calidad. Esto debido a las movilizaciones estudiantiles de los últimos años en conjunto con otros movimientos sociales y sindicales (entre ellos el gremio de los profesores) que han convocado a manifestaciones públicas y masivas y emplazamientos políticos exigiendo educación de calidad y el acceso gratuito a ésta como una forma de igualdad de oportunidades, lo que ha generado un debate que tiene y tendrá diferentes aristas y perspectivas de análisis diversas. Este tema es relevante porque posiciona en la agenda y opinión pública un debate que se centra en la calidad de la educación, pero que no visibiliza las diferencias y exclusiones a partir de ese discurso homogeneizante.

En este mismo sentido, el Congreso finalmente – el 20 de abril de 2011- aprobó un proyecto que pone en marcha el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la

⁷ A contar del año 2013 la prueba SIMCE ha sido ampliada. A los 4°, 8° básicos y II medio, se agregan 2° y 6° básicos. Se modifica la prueba de Lenguaje siendo reemplazada por las subpruebas de Comprensión Lectora y Escritura y se agrega la Prueba de Educación Física para una muestra representativa de 8° año para el presente año lectivo. (MINEDUC, 2013)

Educación⁸, cuyas principales normas implican la re-estructuración del MINEDUC. Esta iniciativa ha sido caracterizada como *la reforma del reformador*. Esto es importante para las NEE porque por primera vez, existe una instancia que regule y acoja las asimetrías y exclusiones que no son visibilizadas actualmente, surge de esta forma un nuevo observador del sistema educacional.

Durante los últimos años las políticas públicas en materia educacional aplicadas han hecho predominante énfasis en mejorar la infraestructura y la dotación de acceso y material tecnológico; énfasis en identificar aquellos insumos que pudiesen tener influencia en los resultados en materia educativa, y de este modo, proveer lo necesario a los establecimientos educacionales. De este modo, se han mejorado los edificios, mejorando bibliotecas, ampliando el uso de textos escolares y aumentando las horas de clases y remuneraciones docentes. Se plantea que este tipo de políticas públicas son consistentes con un modelo que se ha caracterizado por ser centralizado.

Sin embargo, en la misma línea de análisis, las políticas públicas han enfatizado en menor grado el lograr mejorar el funcionamiento de aspectos económicos y administrativos de los recursos estatales y la revisión oportuna de los resultados/impactos de las políticas públicas implementadas en la población escolar, la supervisión y evaluación de éstas. Del mismo modo, menor atención han gozado las revisiones de la pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares y formas de evaluación en casos específicos como las subvenciones especiales o diferenciadas.

2. Planteamiento de la Investigación

El Estado de Chile a través de sus representantes e instituciones han impulsado una serie de políticas y reformas educativas enfatizando un discurso de integración social, movilidad y equidad para todas y todos, especialmente reconociendo la condición de la discapacidad o “*capacidades diferentes*” y la vulnerabilidad social. De esta forma ha comenzado como sistema político a dejar de lado el énfasis en las dificultades, en la diferencia y ha asumido –al menos oficialmente- los conceptos de persona y equidad. No obstante, al observar cómo se lleva a cabo estos principios de integración y equidad pareciera que son las mismas reglamentaciones las que determinan políticas focalizadoras y segmentadoras dificultando la inclusión sólo por la determinación de la ley (por ejemplo, Ley de Plena Inclusión e Igualdad de Oportunidades N°20.422)

⁸ Se decreta una nueva estructura y roles; El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación integra al Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. El MINEDUC establecería las políticas públicas educacionales y el material pedagógico, coordinando el funcionamiento de las demás instituciones. La Agencia de Calidad, evaluará el aprendizaje de los alumnos y clasificará a los establecimientos educacionales según sus logros alcanzados. La Superintendencia tendrá como misión fiscalizar la Ley y la Normativa Educacional y la rendición de cuentas por parte de los sostenedores públicos y privados. Atenderá las consultas y reclamos y aplicará las sanciones según lo dispuesto en la normativa educacional, incluso teniendo atribuciones para cerrar los establecimientos de baja calidad.

Estas leyes se basan en la relativa homogeneidad de los estudiantes, desconociendo de este modo la heterogeneidad dada por la diversidad dentro y fuera del aula. Toda la reglamentación enunciada anteriormente, da cuenta de la forma en que se estructura el sistema educativo chileno, en sus disposiciones, condiciones, requisitos, estructuras, procedimientos, pero todo esto, está dirigido a la colectividad que se condensa en la noción de homogeneidad. Es esta homogenización la que guarda relación con las dificultades de reflexión de los sistemas funcionales y con la circularidad autorreferencial que los caracteriza. Entonces, cuando emerge un cuerpo legal como la Ley de Integración Escolar este hecho marcaría un antes/después con repercusiones en todo el sistema -o probablemente reintroduce desigualdades- dado que por primera vez, se hace un reconocimiento a las diferencias en la población estudiantil, su diversidad dentro su categoría de alumnado. Esto plantea que desde este momento histórico, los escolares con NEE no deberían asistir a programas especiales fuera de la educación regular, pero al mismo tiempo establecería un cambio en las distinciones con estas nuevas observaciones y probablemente, nuevas homogenizaciones.

Este reconocimiento de la diversidad, de la igualdad de oportunidades contenida en las comunicaciones del sistema educativo a través de su reglamentación y discursos, deberían ser integrados y confrontados con las otras reglamentaciones que dan cuenta del operar de las organizaciones educativas, a fin de poder describir el sistema educacional chileno en relación a los niños con NEE como un sistema excluyente, inclusivo o integrativo, que permitirán finalmente, modificar la práctica pedagógica o el enfoque de las políticas públicas que se decidan. Las actuales normativas parecieran apuntar en distintas direcciones, siendo algunas inclusivas y excluyendo al mismo tiempo. Esto nos obliga a observar la semántica del sistema educativo, e intentar dilucidar cuáles serían sus premisas de decisión en esta materia. Al revisar los antecedentes surge la sospecha que la actual legislación de Chile en materia de integración escolar poseería una serie de contradicciones teórico-metodológicas que se reflejarían las decisiones traducidas y contenidas en los reglamentos y discursos que acarrearían consecuencias para el sistema mismo y para los menores diagnosticados con NEE.

2.1 Problema de Investigación

Estas particulares situaciones constituyen un contexto en el que surge esta investigación. Se abordó el sistema educativo desde sus comunicaciones (corpus legales y discursos políticos). Entonces, a partir del análisis de las comunicaciones del sistema educativo reflejado en el Ministerio de Educación: *¿Cuáles serían las distinciones de inclusión/exclusión en la semántica de la normativa vigente y los discursos políticos del Sistema Educativo Chileno –representado por el Ministerio de Educación – hacia los escolares con NEE?*

Para responder a esto, la pretensión fundamental de esta investigación fue analizar desde la *Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann* y la *Observación de Segundo Orden*, tanto la normativa vigente y como los discursos políticos del sistema educacional chileno representado por el Ministerio de Educación, describiendo las distinciones de inclusión/exclusión hacia los escolares con necesidades educativas especiales. Se eligen a los escolares con necesidades educativas especiales porque representan un grupo que se ha comenzado a visibilizar en los últimos años por sus características propias y por la importancia de la adquisición de ciertas competencias básicas tales como la lectoescritura marcarían el primer hito en su trayectoria escolar, marcando probablemente una distinción y una dirección de sus trayectorias educativas.

2.2 Objetivos

General: Analizar la semántica de la normativa vigente y los discursos políticos del sistema educacional chileno representado por el Ministerio de Educación describiendo las distinciones de inclusión/exclusión hacia los escolares con necesidades educativas especiales.

Específicos:

1. Identificar y describir los elementos reglamentarios y discursivos que obstaculizan o favorecen la inclusión/exclusión de alumnos con NEE en el sistema educativo.
2. Identificar y caracterizar los conceptos fundamentales presentes en las comunicaciones institucionales que construyen las integraciones/inclusiones/fracasos educativos y Necesidades Educativas Especiales.
3. Construir una matriz conceptual articulando las premisas de decisión del sistema educativo relacionadas con la inclusión/exclusión de escolares con NEE.

2.3 Relevancia del Problema

Durante varias décadas consideramos que el acceso a la educación no sólo se trataba de un derecho que debía estar garantizado constitucionalmente, sino que la masificación de la educación podría contribuir a reducir las desigualdades educativas y por consiguiente, las desigualdades sociales (Bello, 1997; Escudero, 2005). En este contexto, Chile impulsó una serie de reformas enmarcadas en políticas neoliberales y convenciones internacionales que lo llevaron a aprobar por ejemplo: La nueva *Ley General de Educación* (Ley N°20.370), la *Ley de Plena Integración Social de las personas con discapacidad* (Ley N°19.284); la *Ley de*

Plena Integración Social de las personas con discapacidad e Igualdad de oportunidades (Ley N°20.146) y la *Ley de Integración Escolar* (Ley N°20.422), La *Ley de Obligatoriedad de la Educación Escolar* (Ley N°19.876) y una larga lista de reglamentaciones y regulaciones. Estos cuerpos legales daban cuenta no sólo de la masificación del acceso a la educación haciendo obligatorios 12 años⁹ de instrucción escolar, sino que además, perfilaba un nuevo escenario para las trayectorias escolares y la igualdad de oportunidades. Entregaba un escenario donde se incorporan cambios al sistema educativo a partir de la reglamentación y se modifican las inclusiones y exclusiones del operar del sistema educativo.

El sistema educacional chileno ha sido calificado en reiteradas oportunidades como un sistema poco equitativo y que no sólo reproduce desigualdades, sino que además las mantiene y profundiza dichas desigualdades. (Cosso, 2010; Dubet, 2005; Redondo, 2007). No obstante, se debe reconocer que durante varias décadas la política educativa impulsada por diferentes gobiernos ha hecho especial énfasis en asegurar la cobertura (matrícula disponible) para todos los niños y niñas. Según cifras del Ministerio de Educación y del Ministerio de Planificación y Cooperación, en el período 1990 a 2003 la cobertura aumentó de 95% a un 99% en la enseñanza básica, superando los 2.312.274 alumnos y en la enseñanza media en el mismo período de comparación de un 77% a un 92% bordeando el millón de matriculados. De este modo, las cifras expuestas dan cuenta que el acceso y la disponibilidad de matrícula escolar no demuestran diferencias significativas en los quintiles por ingreso socioeconómico. Las diferencias comienzan cuando comenzamos a comparar y analizar las trayectorias educativas¹⁰.

Las trayectorias educativas se verían influidas por el fracaso escolar, las desventajas para el acceso y permanencia en el sistema, las condiciones y exigencias para el éxito y la vulnerabilidad social. Existe un 16,5% del total de cada generación que no logra el objetivo de egresar de su nivel. ¿Son las políticas educativas *per se* suficientes para que estos alumnos permanezcan en el sistema y no sólo permanezcan sino que además exista verdadera inclusión? ¿Son las políticas educativas y los discursos políticos consistentes con la inclusión escolar y la igualdad de oportunidades? Diferentes autores coinciden en que la deserción escolar no es una decisión unilateral o antojadiza, sino que vendría a ser el resultado de un proceso que agrupa *repitencias*¹¹, bajos rendimientos, abandonos

⁹Al momento de redactar este documento, el Presidente de la República Sebastián Piñera Echeñique anunciaba en la cuenta anual ante el Congreso Nacional (21/05/2013) que se promulgaría próximamente la Ley para incluir el Nivel Transición Mayor (Kinder) como obligatorio sumándose a los 12 años de escolaridad.

¹⁰ Se define como "*tasa de éxito oportuno*" al total de estudiantes que egresan en los períodos que contempla cada período educacional, en relación a la matrícula inicial de primer año. De este modo, la "*tasa de éxito total*" se trataría del número total de estudiantes que egresa en el período definido por la cohorte en relación a la matrícula del primer grado (MINEDUC, 2012)

¹¹ **Repitencia, Repitente.** Son términos no reconocidos por la Real Academia española, pero que suelen ocuparse con frecuencia en el ámbito de la pedagogía. Se entiende por *repitencia* la situación que se produce cuando el alumno no cumple con los criterios de evaluación y de acuerdo a la escala y grado en el que se encuentra no alcanza la nota mínima de promoción al siguiente grado. Se utilizan en Chile, Argentina, Guatemala, República Dominicana, entre otros, sin embargo es el sinónimo de reprobación de grado para otros países.

parciales, expulsiones, etc. Según el MINEDUC la tasa de deserción¹² correspondería al número total de estudiantes matriculados que estando en condiciones de cursar un grado determinado no lo cursan en relación a la matrícula teórica esperada para el año siguiente.

Según cifras del Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC, 2011) en el país existirían alrededor de un millón de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) transitorias y permanentes. En otras palabras, uno de cada cinco niños tendría esta condición que de una u otra forma podría eventualmente convertirse en un potencial obstáculo para el aprendizaje y por lo tanto, un factor perturbador para su trayectoria educativa. De este conjunto de estudiantes sólo 130.000 tendría acceso a establecimientos educacionales que poseen programas de integración educativa.

Las NEE se definen como condiciones diferentes y complejas que están presentes en un alumno que comparado con su grupo etario dificultaría su ritmo y calidad de aprendizaje efectivo. Se estima que el 20% de la población escolar que presenta esta condición el 9% presentaría una discapacidad sensorial (visual/auditiva), el 2% discapacidad física y el 1,2% discapacidad intelectual. Sin embargo, la categoría de NEE incluye además los llamados trastornos generalizados del desarrollo, los cuadros por déficit atencional e hiperactividad, como también los trastornos específicos/globales del aprendizaje.

3. Programa de Observación. Aspectos teórico-metodológicos

Para abordar los objetivos planteados para esta investigación se desarrolló según la teoría de los sistemas sociales un programa de *Observación de Segundo Orden*. Los ejes teóricos relevantes para la reflexión sobre el sistema educativo se construyeron desde esta mirada sistémico-constructivista. Desde la teoría de Niklas Luhmann se entiende el sistema educativo como un subsistema funcional, un sistema organizacional (las unidades educativas) y sistemas de interacción (docente-alumno en el aula), siendo todas estas interacciones comunicaciones sistémicas. Se revisarán los conceptos principales de las teorías pedagógicas relacionadas con las necesidades educativas especiales. Finalmente, se presentan los aspectos metodológicos del programa de observación sociopoiético, herramienta que nos permite registrar formas, distinciones y los mecanismos que se utilizan para la construcción de la realidad (Arnold, 2006).

¹² Se contabiliza como “deserción” tanto el abandono del curso durante el año académico cursado como el abandono concreto que se lleva a cabo al año lectivo siguiente.

3.1 Teoría de los Sistemas Sociales: Sociedad Funcionalmente Diferenciada.

La tradición filosófica y sociológica clásica sufren un quiebre con los planteamientos de Niklas Luhmann, quién propone una teoría que entrega nuevas herramientas y nuevo encuadre teórico para identificar y comprender los problemas y/o fenómenos de nuestra era contemporánea. Desde su categoría elemental de *sistema* nos permite comprender el funcionamiento de la sociedad en su conjunto, a través de los subsistemas y sistemas organizacionales (Pintos, 2003). Para Luhmann toda teoría científica tiene como tarea primordial la descripción, comprensión y explicación del mundo, y siendo la sociedad un sistema autorreferente que determina sus condiciones de existencia y cambio. La estructura o dinámica social no es entendida desde el sujeto antropológico – el humano – sino el sistema. De este modo, los sistemas son capaces de establecer relaciones consigo mismos (autorreferencia) y al mismo tiempo diferenciar relaciones con su entorno. Para Luhmann la Sociedad es un conjunto de sistemas que se estructuran funcionalmente diferenciados (Luhmann, 1997). El autor comprende a la sociedad como un sistema de códigos que se autogeneran y que a su vez se encuentran en constante cambio, donde existen mecanismos de reducción de complejidad, códigos articulados en los diversos subsistemas, regulación de relaciones al interior de cada subsistema y esquemas binarios de selección (Pintos, 2003). Ahora bien, cada sistema funcionalmente diferenciado en su autorreferencialidad opera dentro de su propia lógica o ámbito de función a través del establecimiento de códigos y programas (Luhmann, 1997).

La tradición de entender lo social como “*mundo de la vida*” y sostener la noción del ser humano en un nivel de supremacía es una herencia del Siglo de la Ilustración. Para Luhmann no hay realidades ontológicas fijas, así como no hay una dirección de la historia, una teleología. Luhmann con su planteamiento novedoso marca un hito en la tradición filosófica de Occidente para avanzar a una preeminencia de lo social (Luhmann, 1998b).

Sistema Educativo

Para Luhmann la educación es uno de los sistemas más importantes. Para esta perspectiva, el estudio de este sistema sigue el modelo de los sistemas funcionales y se organiza en programas y códigos específicos (Luhmann, 1997). La perspectiva sistémica nos permite identificar y describir como el sistema reproduce y actúa diferenciándose de su entorno. La educación se realiza en organizaciones específicas en la Sociedad Moderna desplazando a la familia y al ejercicio de esta labor por parte de la Iglesia. Hoy son las escuelas los centros educativos especializados para esta labor, si bien fuera de la escuela es posible detectar comunicaciones educativas, la mayoría de éstas se circunscriben a las organizaciones educativas (Luhmann, 1997). Ahora, es importante recalcar que este hecho no implica que todo lo que estas organizaciones comunican sean siempre comunicaciones educativas.

Observar la educación es observar un sistema funcional autopoiético y la unidad básica de este sistema que son sus comunicaciones y las distinciones mediante las cuales funciona como tal. El sistema educacional reproduce su actuar y determina cómo se diferencia del entorno. Lo propio de toda comunicación educativa es la diferencia entre *“intención de educar”* y *“la persona que se educa”*, Esta distinción basada en la idea de Luhmann cuando establece que educar es *“hacer de los niños algo diferente de lo que son y de lo que serían por sí mismos”*(Farías, 2006). De este modo, la persona que puede ser educada se constituye en la referencia externa a la distinción. La organización del sistema educativa se ha caracterizada por la emergencia de un sistema funcional diferenciado caracterizado por las asimetrías entre los roles del profesor y del alumno, la utilización de códigos y programas y una comunicación que se estructura por la forma, de ahí que la evaluación (buen/mal estudiante) y una permanente suposición de alumnos homogéneos en similares condiciones.

Para Ossandón (2002) comprender la educación como sistema no basta con sólo estudiar a las organizaciones educativas. La propuesta desde la teoría de Luhmann es que lo propio de este nivel es posible resolverlo desde el nivel considerado elemental o básico, y éste es la interacción entre el alumno y el profesor. El estudio de la educación entendida ésta como un sistema de comunicaciones a la que podemos realizar observaciones de sus características particulares a partir de las distinciones información/expresión/comprensión dentro de la relación profesor-alumno. El hecho de prestar mayor atención a esta interacción y no a la organización educativa en sí no significa que la organización no sea relevante o sus acciones, sino que la interacción profesor/alumno se encuentra institucionalmente demarcada en un contexto específico.

La educación no se diferencia a través de la aparición de un medio de comunicación simbólicamente generalizado como los otros sistemas. Para el sistema educativo toda comunicación educativa es la diferencia entre *“la intención de educar”* y la persona *“que se educa”*. La comunicación educativa de este modo, implica que la forma de definido como comunicación educativa es *“la intención de educar”* y sería dónde se expresa la forma, es decir el medio, los alumnos. La Educación tiene una intencionalidad definida, es una comunicación que modifica, cambia al otro y se basa en un cambio no fortuito o azaroso sino en un cambio planificado. Esto último da cuenta de la comunicación doble, es decir, refiere a las informaciones que dan cuenta del hecho de estar educando y por otro lado, refiere a la intención de educar (Farías & Ossandón, 2006).

Para Luhmann la pedagogía se inicia cuando el profesor intenta comprender si los alumnos lo han comprendido. Desde esta perspectiva se aborda lo referente a la intencionalidad, y es esta intencionalidad la que debe ser planteada desde los sistemas y no a partir de los sujetos individuales. Luhmann rechaza la idea de que la educación pretenda convertir al ser humano en un hombre perfecto o a la perfección, esta sería una idea de una ontología heredada desde tradición platónica, corriente que ha tenido una profunda influencia en las corrientes pedagógicas occidentales (Luhmann, 1996). De este modo, Luhmann resta

importancia a los valores inmutables o principios normativas axiológicas de la pedagogía, y la entiende a partir de un código y un programa.

En el texto de Luhmann “El déficit tecnológico de la Educación y la Pedagogía” (1996) se advierte acerca de la necesidad de revisar el actual modelo tecnológico porque, desde la opinión de Luhmann, el sistema educacional continúa trabajando dentro del paradigma de las llamadas máquinas triviales en vez de realizarlo desde la mirada de las máquinas no-triviales (Luhmann, 1996).

La educación actual concibe al alumno caracterizado por una regulación constante, que reaccionan a inputs específicos y que son capaces de generar outputs determinados. Desde la perspectiva sistémica luhmanniana las máquinas no-triviales no responden siempre de la misma manera ni de la manera esperada por las expectativas, sino que lo hacen determinadas por su estado momentáneo, pueden responder de un modo y a veces de otro modo, son flexibles, estos serían los alumnos para Luhmann, sin embargo los profesores y el sistema educativo optan por la visión de máquinas triviales porque este concepto de alumno probablemente facilita las observaciones y comparaciones. El sistema Educativo entonces enfrenta el problema de toda comunicación, es decir, su éxito improbable, y en el caso del sistema educativo, esta improbabilidad es doble, puesto que no sólo es improbable la comprensión de lo informado (el contenido) sino que al mismo tiempo es improbable el reconocimiento de la intención de educar. Quién educa carece de la posibilidad de superar la clausura operacional, es impensado acceder a lo que efectivamente un alumno aprendió con certeza total. (Luhmann, 1996)

El objetivo del Sistema Educativo y de las Organizaciones Educativas es que los estudiantes aprendan, que comprendan lo enseñado y/o comunicado, si lo entendemos así la comunicación educativa permanentemente vuelve sobre sí misma. El Sistema Educativo es caracterizado por Luhmann como un sistema que utiliza la homogeneidad y las diferencias al ser un sistema autopoietico son producidas por el mismo sistema (Luhmann, 1996). Estas construcciones se institucionalizan y generan maneras o estilos de enseñanza (proceso de enseñanza-aprendizaje) que marcan ciertas épocas. Es así como, podemos identificar el nacimiento de la Escuela Moderna que estructura su saber, con un sujeto protagónico que es el maestro, una institución escolar organizada en un sistema y un proceso de organización y creación de programas y planes (Fariás & Ossandón, 2006).

Ningún sistema puede evolucionar a partir de sí mismo, Luhmann advierte que en todo proceso evolutivo es la autopoiesis del sistema la que se reproduce y es capaz de sobrevivir a la reproducción divergente que le ofrecen las estructuras (Luhmann, 1996), las transformaciones de las estructuras sólo podrían efectuarse en el interior del sistema y esto siempre de modo autopoietico. El concepto de acoplamiento estructural permite entender que no puede haber ninguna aportación del entorno que sirva para mantener el patrimonio de autopoiesis de un sistema, este entorno no determina estados internos. De este modo, es posible influir en el

sistema en la medida que no se atente contra la autopoiesis y de esta forma transformar las irritaciones en causalidades (Luhmann, 1997; Luhmann, 1996). El sistema sólo reacciona cuando puede procesar información y transformarla en estructura. El acoplamiento estructural se ha hecho posible a través del lenguaje, y es éste tanto oral como escrito, el mejor ejemplo de los patrones selectivos que se reducen a unos cuantos signos estandarizados y que excluyen la presencia de todos los posibles registros perceptuales, en otras palabras, aunque el texto sea altamente complejo a través de estructuras temáticas jamás podría dar cuenta de todos los niveles de operación de la realidad. Todos los sistemas funcionales se mantienen en la sociedad unidos entre sí, mediante acoplamientos estructurales (Luhmann, 1997). La sociedad de esta forma se ha diferenciado produciendo rendimientos integrativos para cada uno de esos sistemas diferenciados y condiciones de coordinación social por mecanismos de acoplamiento estructural. Son estos mecanismos los que permiten la interrelación sistémica mediante la co-utilización de la complejidad de diversos sistemas funcionales (Macareño, 2006)

Luhmann plantea que el sistema educativo está constituido por su estructura y lineamientos internos, sin embargo, es fuera de él, donde debemos observar su función para conocer dicha función con propiedad. La función de un sistema educativo, se verá reflejada esencialmente, en la forma en cómo éste afecta a su entorno, tomando en cuenta que afectarlo, no significa únicamente de forma negativa, hablamos de un sistema diferenciado de su entorno que ejerce ciertos efectos en él (Camarena, 2007). La organización del sistema educativo se ha diferenciado de otras formas de educar y se ha caracterizado por la asimetría de los roles de la relación profesor/alumno. *“Los códigos no son representaciones de una realidad del valor sino simples reglas de duplicación”* (Luhmann, 1997). De esta forma, todo lo que es posible conceptualizarlo bajo la forma del código aparece como contingente. Es esta la razón por la que surge la necesidad de tener reglas de decisión que permiten establecer las condiciones a través de las cuales el valor atribuido o no atribuido queda asociado de manera correcta o falsa, aceptado o rechazado. Estas reglas son los programas (Luhmann, 1997).

Para Ossandón (2002) *“la evaluación corresponde al conjunto de instrumentos utilizados para medir los aprendizajes de los alumnos”* y a su vez, las *“evaluaciones refieren a determinadas materias, contenidos y didáctica de enseñar”*. Son las evaluaciones las que determinan en este código propio (aprobado/reprobado) lo que alumnos aprenden o no aprenden, y puede generar categorizaciones como buen/mal estudiante y aprobado/reprobado lo que influirá en la continuación del proceso educativo con nuevos cursos o su permanencia en el sistema. Luhmann (1996) plantea que la escuela moderna no sólo organiza las evaluaciones a través de programas/códigos sino que además supone a los estudiantes como homogéneos, al inicio de cada año escolar, los alumnos se asumen en igualdad de condiciones y será el proceso educativo, la didáctica y las evaluaciones las que irán diferenciando a los alumnos a partir de los rendimientos presentados. Esta operación permite identificar los cambios presentados por el educando que pueden ser o no ser atribuidos al accionar del sistema educativo. Es así como el sistema educativo se encontraría en un permanente conflicto

producido por las diferencias autoproducidas y por las necesidades que presionan a una constante rehomogenización. Las diferencias de salida son asociadas al accionar del sistema educativo, y esto es lo que es denominado como heterogeneidad documentada. Para Luhmann el sistema educativo se abre paso tras una homogeneización del comienzo y autoatribución de todas las diferenciaciones; esta doble condición gatillaría un proceso morfogénico en el que los reforzadores de la desviación desmotan las inhibiciones, y las inhibiciones a su vez los reforzadores de la desviación y la construcción del sistema, precisamente para producirse en forma circular e irreversible (Luhmann, 1996).

En el sistema educacional a nivel organizativo la enseñanza se imparte en clases a niños con distinta edad, distinto grado de madurez y distinto nivel de conocimiento (*¿podríamos parafrasear necesidades educativas especiales?*) y se pasa a clases homogeneizadas. El problema de la homogenización y del comienzo vuelven así un problema de coordinación del sistema/entorno y la reintroducción de diferencias, esta homogenización sería solo una ficción, la diferencia se volvería paradójica, se convierte en parte de una parte en sí misma, creando un problema autorreferenciado permanente para las operaciones del sistema que estimula una y otra vez la búsqueda de soluciones y la rehomogeneización, produciendo pese a ello, los buenos y malos estudiantes. Al intentar establecer igualdad genera desigualdades. Su programa en base a un código binario valoriza negativa o positivamente, aprueba o desaprueba (Farías & Ossandón, 2006).

La teoría luhmanniana ofrece la posibilidad de ser utilizada como instrumento de análisis para comprender el funcionamiento de la sociedad, los subsistemas y las organizaciones. Entender el sistema educativo desde la teoría sistémica nos permite abstraernos de las limitaciones de marcos analíticos culturales o axiológicos y facilita la perspectiva científica para identificar y comprender las comunicaciones y las distinciones mediante las cuales opera este sistema. Es entonces, esta perspectiva la que nos permite la operación de identificar y describir como el sistema reproduce y actúa diferenciándose de su entorno. Luhmann reconoce que es en estas organizaciones donde coinciden comunicaciones provenientes de distintos sistemas funcionales y de diferentes niveles (Ministerio de Educación, Agencia de Calidad, profesores, apoderados, directivos, estudiantes). Desde la perspectiva sistémica, un sistema es una forma-para un observador- por cuanto excluye algo como entorno. Las organizaciones emergen como sistemas cuando delimitan sus operaciones, sucesos y tiempos aplicando reflexivamente sus decisiones, es decir, recursiva o autopoieticamente. (Arnold, 2008).

Inclusión/Exclusión

El planteamiento de Luhmann acerca de la inclusión/exclusión es la respuesta al concepto de desigualdad en el mundo actual (Luhmann, 1997). Esta distinción permite considerar la inclusión como una forma, cuya externa es la exclusión, y

ambas como una distinción social. Por consiguiente, sólo es pertinente hablar de “inclusión” si hay “exclusión”. Pintos (2003) refiere que para las sociedades funcionalmente diferenciadas se renuncia, por razones estructurales a una regulación uniforme de la inclusión. *“Cada sistema diferenciado (familia, derecho, religión, economía, educación, ciencia, etc.) emplea formas diferentes al interior del propio sistema. Hay un crecimiento constante de la autorreferencia para determinar la inclusión. Con el efecto de que se llega a perder de vista el concepto opuesto de exclusión”* (Pintos, 2003).

De esta forma, la inclusión social es delegada como una misión entregada o asignada a los sistemas funcionales actuando de manera regular y autónoma. No obstante, la Sociedad Moderna ha llegado a ser capaz de no sólo diferenciarse funcionalmente, sino que además produce y tolera las desigualdades extremas que provoca, no obstante, agrega a esto una temporalización, en este se entiende la desigualdad como un fenómeno susceptible a ser modificado, por ser temporal o circunstancial; y por otro lado, las discontinuidades de la interdependencia, es decir, se trataría de un fenómeno circunscrito a los límites concretos de ciertos ámbitos funcionales. (Avaria, 2001). Luhmann entonces advierte que toda descripción normativa no es otra cosa que una descripción del fenómeno en cuestión que la sociedad misma sustenta para sí misma, pero que estas normas sólo serían expectativas constituidas como *“resistentes a las decepciones”* y por esto no serían un instrumento suficiente para llegar a comprender los problemas existentes en la sociedad moderna, dado que ésta misma se desarrolla siguiendo la diferencia entre exclusión e inclusión.

Robles (2000) advierte que el binomio inclusión/exclusión se trataría de un concepto comunicacional más que de estratificación, y que ambos conceptos estarían condicionados mutuamente, en otras palabras serían lados de una misma forma, si distinguimos uno de los dos lados aparece el otro; es decir, es la unidad de la diferencia. Luhmann señala que la ruptura de reciprocidades entre las personas es una consecuencia de una política que ha sido legitimada por la periferia moderna, y esto ha traído como resultado la exclusión (Luhmann, 1997). Uno pertenece a la Sociedad en la medida que se pertenece a los estratos de los que son considerados incluidos, de este modo, afirma F. Robles en estas sociedades de la periferia la exclusión y la inclusión se constituyen en funciones primarias de la diferenciación social, de este modo, se asume que existirán personas que quedaran fuera de los sistemas funcionales, provocándose exclusión, y que éstos podrán acceder al sistema sólo bajo las condiciones y expectativas previamente definidas y especificadas por el mismo sistema social. Así surge la exclusión primaria que se entenderá como y cuando *“no se puede acceder a los sistemas funcionales que puedan significar inclusión a prestaciones y servicios elementales”* (Robles, 2000).

Tabla 2 Tipologías de la Inclusión y la Exclusión

| | Inclusión en la Inclusión | Exclusión en la Inclusión | Inclusión en la Exclusión | Exclusión en la Exclusión |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| Exclusión Primaria | No | No | Sí | Sí |
| Exclusión Secundaria | No | Sí | No | Sí |
| Integración Social | Alta | Baja | Alta | Alta |
| Riesgo de Incertidumbre | Bajo | Alto/bajo | Alto | Alto |
| Construcción de Identidad | Individualización "Haz de tu vida lo que te parezca" | Individualización "Haz de tu vida lo que te parezca" | Individuación "Arréglatelas como puedas" | Individuación "Arréglatelas como puedas" |

Fuente: F. Robles, 2000

La Tabla N°2 resume los planteamientos de Fernando Robles sobre las semánticas de inclusión/exclusión y el acceso a los sistemas funcionales. Se plantea que la **inclusión en la inclusión** significa que se puede acceder a todos los sistemas funcionales –o a la mayoría- que aseguran beneficios y se poseen las redes interaccionales de influencias y favores; en segundo lugar, la exclusión en la inclusión daría cuenta de aquellos que pueden acceder a los sistemas funcionales pero carecen de las redes interaccionales de influencias y favores. En tercer lugar, en la **inclusión en la exclusión** pese a las dificultades en el acceso a los sistemas funcionales básicos existen redes de interacción y ayuda mutua. Finalmente, se considera a la exclusión en la exclusión como la situación límite y en estricto rigor difícil de llegar a convertirse en una categoría propiamente tal, pero que da cuenta de la exclusión más extrema. A esta clasificación de tipologías se agregan los conceptos de individualización e individuación que permiten comprender los procesos de construcción de la identidad individual y la dialéctica individuo-sociedad en las sociedades contemporáneas.

Entonces, se comprende la inclusión/exclusión como una forma: la inclusión es vista como una indicación que diferencia dos lados y que se constituye en el antecedente para una operación posterior (Ossandón, 2002). Se abre un abismo casi infranqueable entre el ámbito de la inclusión y el de la exclusión, se introducen formas no previstas de estabilización, las que aprovechando parasitariamente las oportunidades ofrecidas, crean mecanismos característicos de inclusión y exclusión para mantener la funcionalidad de este entramado. Con sus modos de exclusión la sociedad describe aquello que pone como condición para tomar parte o que considera ocasión para ello, a diferencia de la exclusión que es lo que permanece no indicado cuando son formuladas dichas condiciones, la exclusión vendría a ser como un efecto secundario de la operación autodescriptiva, al igual que toda fijación de una identidad desconsidera algo que no le pertenece (Luhmann, 1998). Inclusión no significa, entonces, ser miembro de la sociedad, *"sino el acceso de todos a todos los sistemas funcionales bajo la modalidad de una membresía regular"* (Luhmann y Schorr, 1993).

3.2 Enfoques en Educación, Educación Especial y Conceptos afines.

Es importante incluir la oportuna advertencia que existe una coincidencia conceptual entre Inclusión/exclusión de la teoría sistémica anteriormente desarrollada en el apartado previo, y es importante no hacerlas sinónimo con las llamadas corrientes inclusivas en Educación Especial. En la actualidad se identifican dos modelos o tendencias que influyen en los proyectos educativos, esto es integración e inclusión educativa de todos los niños con necesidades educativas especiales. Si bien, por razones éticas y morales, nadie habla de “exclusión educativa” propiamente tal, existiría evidencia que relaciona los conceptos de deserción escolar o fracaso escolar con esta distinción o categoría de análisis. (Escudero, 2005; Jadué, 1999)

Integración es un concepto que surge desde el movimiento de la discapacidad y las organizaciones que comenzaron a organizarse para incluir y visibilizar los derechos de las personas con discapacidad. Está basada en los Principios de Igualdad y Competición, y donde la inserción de las personas es entendida en términos parciales y condicionada. Su énfasis principal se estructura en torno al diagnóstico y se inserta al alumno en programas específicos. Las transformaciones del sistema educativo son sólo superficiales y se tiende a disfrazar o minimizar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción. Para Marchant (2005) la *“integración educativa sería el primer paso para que ese alumnado estigmatizado lograra un rol activo en la sociedad, donde el ámbito laboral y la independencia en la vida cotidiana sería el signo efectivo de triunfo”*. Para Tenorio (2004) *“La integración escolar se ha fundamentado principalmente en una opción ideológico-cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente”*. Ainscow (2001) citado por Marchant identifica entre las principales causas del “fracaso” de la integración educativa la errónea importación de prácticas de la educación especial a las escuelas ordinarias, que han supuesto enfoques impracticables como la búsqueda de respuestas individualizadas, evaluaciones cuidadosas, programas sistemáticos de intervención, entre otros. La dinámica de una escuela ordinaria, dice este autor, no se adapta a las formas de planificar y de ejercer de los profesores de la escuela especial (Marchant, 2005).

Las barreras que dificultan la inclusión de los alumnos han sido establecidas por la misma sociedad. La inclusión educativa significa hacer efectos para todos/as por igual los derechos de educación, de igualdad de oportunidades y de participación. De este modo, se basa en la transformación de la educación en general y de cada una de las instituciones educativas. La inclusión educativa va más allá de la integración porque promueve el cambio radical para que sean capaces de entregar espacios y respuestas equitativas entendiendo a la diversidad como parte y no como una diferencia. Promueve la superación de la discriminación y la exclusión, partiendo de la línea basal que muchos estudiantes no tienen igualdad

de oportunidades educativas ni la educación que reciben se adapta a sus necesidades particulares.

La corriente pedagógica de la inclusión educativa aboga por un cambio profundo y estructural en el sistema educativo, llevando esos cambios hacia las actitudes y prácticas para llegar a un enfoque que no uniforme sino que entienda y se nutra en la diversidad. En muchos países se separan los niños con necesidades educativas especiales de los que poseen una desventaja social. Para Soto Calderón (2003) citado por Nadarowski (2008) para poder entender la inclusión educativa previamente tenemos que ser capaces de hacer *“el análisis y la discusión de los diferentes procesos en que se ha enmarcado la experiencia educativa de las personas con necesidades educativas especiales, así como de los procesos de formación de los docentes y otros profesionales relacionados con estas personas”*. La inclusión educativa no separa en educación general/educación especial porque no adapta al alumno al sistema, sino que se adapta a las necesidades particulares a partir de la resolución de problemas en la colaboración. La Inclusión Educativa está basada en los principios de Equidad, Cooperación y Solidaridad, donde las diferencias son valoradas logrando una inserción total e incondicional. Para Loret (2009) citada por Marchant (2010) para lograr el cambio cualitativo de lograr una educación inclusiva se requiere de *“un proceso teórico y práctico en el que se queden en evidencia cuáles son y de dónde proceden las dificultades de integración y cuáles son los cambios que se requieren para establecer ambientes cotidianos interactivos que la hagan posible y deseable”*...*“hemos de esperar a que la diversidad supere nuestros lamentables instrumentos teórico-prácticos que se han ido estableciendo para dominarla para que empecemos a buscar explicaciones y remedios”* (Marchant, 2010).

En el enfoque de la inclusión, por el contrario, se considera que el problema no es del niño sino del sistema educativo y sus escuelas, el progreso de los alumnos dependerá de las oportunidades y apoyos que se le brinden –o que no se brinden– por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los contenidos, la formación inicial docente, la falta de trabajo en equipo, las actitudes discriminadoras, son sólo algunos factores que limitan el acceso, permanencia y nivel de aprendizaje de los alumnos –tanto con necesidades educativas o sin ellas– en todas las escuelas. Se ha dicho que *“la educación es llegar a ser lo que somos”* (Tomassini, 1998).

Para Escudero (2005) exclusión educativa sería sinónimo de fracaso escolar, y el fracaso no sería un fenómeno natural, sino se trataría de una realidad construida en y por la escuela en las relaciones con los alumnos, y desde los alumnos hacia la escuela. Existe un orden moral, normativo y cultural que determina condiciones que favorecen la existencia de lo que denominamos fracaso, sin este ordenamiento simplemente el fracaso no tendría sentido. Para este autor *“el fracaso escolar no sólo es una realidad social y escolar fabricada, también es un fenómeno designado con ciertas palabras y significados, interpretado y valorado según determinados discursos y perspectivas”*. La exclusión educativa o fracaso

escolar son términos de uso común y sin embargo al mismo tiempo es una categoría ambigua, porque incluye hechos, situaciones y realidades diversas y complejas, que van desde los bajos rendimientos académicos, como manifestaciones o características atribuidas al alumno como problemas personales, familiares o sociales, la deserción escolar por diversas razones, el ausentismo reiterado, entre otras. También cobra relevancia en estos años, las dificultades para asistir a la educación regular por parte de menores con necesidades educativas especiales que deben realizar un gran peregrinaje para acceder a una vacante y padres que optan por el abandono de la educación formal obligatoria. Las repercusiones del fracaso escolar son tremendas y con efectos exponenciales en la sociedad dado que traspasarían las barreras de lo pedagógico o administrativo. Feito (1990) citado por Marchant (2002) afirma que *“el abandono escolar también conduce a la aparición de ciudadanos menos participativos en su sociedad [...] dejan toda una parcela de la actividad humana, la actividad intelectual, en manos de otras personas [...] La experiencia de fracaso escolar se asocia con el desdén por la actividad intelectual. Que se sepa, jamás las clases dominadas se han beneficiado de la ignorancia”*. Quienes no acceden a una educación de calidad tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos y de participación en la sociedad, lo cual se traduce en un debilitamiento de su condición de ciudadanos (Serrano, 1998).

Educación Especial (EE) es el término que se ha utilizado tradicionalmente para designar un tipo diferente de educación en comparación con educación regular u ordinaria; esta educación sería paralela a la educación regular y estaría dirigida para escolares que se les diagnosticaba con las llamadas ¹³ deficiencias, discapacidades o minusvalías, y por presentar esta condición se les negaba el acceso a la educación formal indicando para ellos centros u unidades específicas. Por otro lado, el concepto de Educación Especial también se ha utilizado para referirse a un campo de investigación específico que conlleva a una práctica pedagógica. Una de las características más importantes de ésta serían la transdisciplinariedad (la conjunción de ciencias médicas, psicológicas, pedagógicas y de las ciencias sociales en general) y la intradisciplinariedad (que requiere de otras ciencias para constituirse como una disciplina). Todas estas disciplinas contribuyen a generar métodos, instrumentos y técnicas para resolver los problemas que se propone, con propuestas multiparadigmáticas. Para Bravo Valdivieso (2009) la EE sería definida como *“una rama de la educación general que tiene por finalidad educar a niños cuyas características psicológicas o físicas les impide tener éxito en el aprendizaje dentro del sistema educacional normal y que necesitan un apoyo individual e institucional”*.

Con una revisión histórica se pueden constatar diferentes definiciones acerca de la Educación Especial, pero que en síntesis se pueden agrupar en 3 dimensiones. En primer lugar, aquellas definiciones que consideran la EE como un conjunto de

¹³En las clasificaciones psiquiátricas del siglo XX encontramos rótulos con fuertes connotaciones de estigmatización y daño moral, como lo son las denominaciones de “morón, cretino, idiota”. En la psicología y pedagogía clasificaciones como “*entrenable, educable*” y otras categorías para las discapacidades físicas como las de “*lisiado, tullido, postrado e incapacitado*”

recursos o apoyos educativos. En segundo lugar, estarían las definiciones que la consideran como un estudio de métodos y técnicas específicas y finalmente, las que la consideran como un ejercicio limitado al proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos con necesidades educativas especiales. Los puntos en común de estas definiciones serían (a) centran la EE como una respuesta educativa para que los sujetos con necesidades educativas especiales (NEE) puedan desarrollarse en plena capacidad (b) la EE contempla los elementos determinantes para poder realizar la intervención educativa. Acerca de los objetivos de la EE Bravo Valdivieso (2009) explica lo siguiente: *“La educación especial así concebida tiene por objetivo ayudar a los niños que presentan alguna diversidad que les impide tener un eficiente rendimiento escolar. Son alumnos que no logran los niveles de aprendizaje esperados, debido primariamente a interferencias originadas por algunos déficits cognitivos o verbales de su desarrollo. Se caracteriza por asumir la “diversidad” de esos niños, dentro del mismo sistema escolar, tratando de lograr la plena integración escolar de ellos al aula común”* (Bravo-Valdivieso, 2009).

La educación especial es la hija de la desintegración y la exclusión. Quizás por ello esté costando más resistencia la integración en educación especial que la inclusión en la escuela regular; y la inclusión, a su vez, está teniendo más resistencias en las zonas urbanas metropolitanas que en las rurales (Guajardo, 2002). Existen teorías para la educación especial, pero no una teoría de la educación especial. Las teorías para la educación especial han tenido dos grandes vertientes, las biológicas y las psicológicas, de las primeras han provenido los criterios patológicos de la anormalidad y de las segundas, la psicometría, con su fundamento estadístico de la desviación de la norma de medición de las poblaciones. Dichos temas se abordaron con un fundamento positivista de la ciencia y la técnica. En educación, la expresión más acabada del positivismo lo constituía la educación especial, era el modelo, el ejemplo de cientificidad en educación (Guajardo, 2002).

Para Diez (2004) las Necesidades Educativas Especiales (NEE) surgen a partir del reconocimiento que hace la EE al ser integrada a los establecimientos regulares. De ahí que es posible detectar el uso de esta categoría de NEE a partir del *“Informe Warnock”*, publicado en 1978. Este informe se elaboró a partir de una investigación realizada entre 1974 y 1978 por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido en aquel momento. No se trataría de un concepto nuevo, según ella misma lo indica: *“El concepto de ‘necesidad educativa especial’, tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerársele revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica”*. La categoría de NEE claramente surge como alternativa para denominar a aquellos escolares ahora incorporados a la educación regular pero sin la connotación peyorativa, como advierte Godmann citado por Diez (2004) del estigma, entendiendo éste como aquel para *“hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos”*

Para el Ministerio de Educación Chileno los escolares con NEE transitorias serían (a) los Trastornos Específicos de Aprendizaje; (b) Los trastornos Específicos del Lenguaje; (c) Déficit Atencional con/sin Hiperactividad o Trastorno Hiperactivo (d) Rendimiento en Pruebas de Coeficiente Intelectual en el rango limítrofe y/o (e) limitaciones significativas de la conducta adaptativa. (Ley de la República N° 20.201) Asimismo, contempla el Déficit Visual; Trastornos de la Audición; y Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación y Trastornos Motores (Decreto Supremo 374, 1999).

3.3 Aspectos Metodológicos. Observación de Segundo Orden

La observación como procedimiento trata de producir conocimiento, por tanto intenta establecer una conexión válida con aquello a que llamamos realidad. Luhmann responde: esa garantía no se deposita en los sistemas psíquicos (personas), sino en los sistemas sociales; y añade en nota: *“Este planteamiento nos separa de las teorías transcendentales, cuya técnica consistía en descubrir en la conciencia de los sistemas psíquicos la certeza de un conocimiento transcendentamente válido, ya fuera bajo la forma de reglas, ya bajo la forma de certezas objetivas inmediatamente fenomenológicas”* (Luhmann, 1998). Es por esto la importancia de la Observación de Segundo Orden, dado que con ella podemos establecer un procedimiento científico de construcción de la realidad social. La sociogénesis de la realidad se construye sobre materiales transitorios reunidos en fórmulas transitorias, pero ello no impide la constitución de una ciencia de la sociedad (Arnold, 2008). Las observaciones de segundo orden se valen de posiciones *“que utilizan otros tiempos y distinciones, entre ellas, las del observador externo que observa distinciones; la observación retrospectiva de observaciones y las operaciones de autoobservación”* (Arnold, 2006). La aproximación sociopoiética permite recuperar el mecanismo explicativo que permite establecer diferencias entre lo latente y aquello manifiesto (Arnold, 2006).

Los esquemas de autoobservación de un sistema complejo dan como supuesto que es posible la utilización de códigos que permiten distinguir operaciones como propias, y realizando la distinción como tales. Una observación de segundo orden daría cuenta de cuáles serían las distinciones, los códigos y las decisiones que el sistema educativo realiza para definirse así mismo e indicando qué es una escuela y cómo se diferencia del entorno.

Para la observación de las comunicaciones del sistema educativo se diseñó una estrategia de análisis, que desde el análisis semántico presente en los textos reglamentarios y discursivos políticos se podrían observar las distinciones de inclusión/exclusión hacia los escolares con NEE. Se analizarán de este modo estos documentos en la búsqueda de los esquemas de diferencias binarias con que el sistema educativo establece distinciones que luego se traducen en premisas de decisión. Los esquemas de autoobservación de las cadenas de decisiones contenidas en la normativa estudiada, como plantea Luhmann es a

través de las decisiones que las escuelas comunican lo que son para sí mismas y cómo se diferencian éstas del entorno (Luhmann, 1997)

Esta Observación de segundo Orden nos permitirá dar cuenta de los mecanismos de reducción de la complejidad, las distinciones y códigos propios del sistema educativo y los esquemas binarios de inclusión/exclusión.

La estrategia metodológica se circunscribe específicamente a una investigación con una estrategia cualitativa. La investigación cualitativa tiene *“como característica común referirse a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. No hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y la determinación de correlaciones.”* Esta estrategia busca *“sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”*(Rodríguez, 1996).

Diseño Muestral

El universo de esta investigación está compuesto por toda la normativa vigente en el territorio nacional en materia educativa, reglamentación e instructivos emanados desde Ministerio de Educación y sus discursos, planes, programas y políticas públicas implementadas por esta instancia institucional.

La normativa vigente relacionada con la Educación General Básica -por la alta presencia de escolares con NEE en este segmento del sistema- y los discursos políticos relacionados con el tema de educación pronunciados por presidentes de la república (en ejercicio) y secretarios ministeriales (MINEDUC)

Técnicas de recolección de datos y procedimientos de registro.

La Observación es producir una diferencia que distingue lados e indica distinciones. A partir de esa premisa, la comprensión es una observación de segundo orden dado que permite observar los esquemas de diferencia que un sistema aplica para definirse tanto a sí mismo y de este modo, distinguirse del entorno. Para lograr un diseño de investigación consistente metodológicamente se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas a fin de poder acceder a los esquemas que se producen al observar.

Análisis Documental: fue utilizada en primera instancia para organizar, resumir y acceder a los diferentes documentos constitutivos de la muestra. Así, fue posible describir un documento en sus partes esenciales para su posterior identificación y recuperación. Es la que se realiza, como su nombre lo indica, apoyándose en fuentes de carácter documental, esto es, en documentos de cualquier especie tales como, las obtenidas a través de fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas; la primera se basa en la consulta de libros, la segunda en artículos o

ensayos de revistas y periódicos, y la tercera en documentos que se encuentran en archivos como cartas oficios, circulares, expedientes, etcétera (García-Ibañez, 2003) (Valles, 2003). Se utilizó esta técnica considerando la extensión de las unidades muestrales y sus categorizaciones en diferentes cuerpos legales y relaciones con otros instrumentos jurídicos. La técnica de Análisis Documental permitirá organizar en forma temática, facilitando la consulta y manejo ulterior con el resto de las técnicas seleccionadas, creando un tesoro documental que facilitará la utilización de las otras técnicas de análisis.

Análisis de Contenido: La definición clásica de Análisis de Contenido es la propuesta por Berelson (1952) “*es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación*” y Holsti (1969) la complementa con técnica que permite realizar “inferencias, deducciones mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas dentro de un texto. Con los años fue desapareciendo el criterio de manifiesto y cuantitativo (García-Ibañez, 2003). La técnica del análisis de contenido fue destinada para formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Como técnica de investigación, esta herramienta fue elegida porque permite acceder a conocimientos, nuevas intelecciones y una representación de los hechos. El análisis de contenido permite dar cuenta de los mensajes, los que no poseen sólo un significado, dado que existirían otros aparte de los que se observan. Según Krippendorff es una técnica para estudiar y analizar la comunicación (Alvarez-Gayau, 2003), este mismo autor agrega “*para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos al contexto de los mismos*” (García-Ibañez, 2003). No obstante, desde la perspectiva cualitativa, es una manera de análisis de cualquier forma de comunicación humana, especialmente por la emitida por medios masivos y personajes populares. El examen de los datos en esta técnica se realiza mediante la codificación; por esto se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal (y no verbal) y a su vez estos se agrupan en categorías de análisis. El quehacer intelectual fundamental del análisis de contenido y elemento central de su estructura conceptual, es la inferencia (deducción). (García-Ibañez, 2003). El objetivo del AC son tres: (1) la descripción precisa y sistemática de las características de la comunicación; (2) La formulación de inferencias (deducciones) sobre asuntos exteriores al contenido de la comunicación; (3) la prueba de hipótesis para su confirmación o rechazo. Las unidades de análisis son los elementos de la comunicación en que se va a centrar el análisis. Ahora bien, conviene para establecer mayor precisión realizar la distinción entre unidades de muestreo, unidades de registro y unidades de contexto. Las unidades de muestreo con las diversas partes de la realidad sometida a observación que el investigador considera como separadas e independientes entre sí. La unidad de registro refieren a cada parte de la unidad de muestreo que puede ser considerada como analizable separadamente porque aparezca en ella una de las referencias en las que el investigador está interesado, sería la mínima porción del contenido aislado significativo. La unidad de contexto es la porción de unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro. (García-Ibañez, 2003). La codificación es el proceso por el cual los datos brutos son

sistemáticamente transformados y clasificados en categorías que permiten la descripción precisa de las características importantes del contenido (García-Ibáñez, 2003). Las categorías son los casilleros entre los que se van a atribuir las unidades de registro para su clasificación y recuento

Análisis de Discurso: técnica que permite el estudio del discurso escrito (y hablado) desde el uso de la lengua, como evento de comunicación y como interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. El análisis de discurso de Van Dijk debiera ser visto como un tipo específico de análisis sociopolítico del discurso, dado que intenta relacionar las estructuras del discurso con las estructuras de la sociedad (Franquesa, 2002; Meershon, 2005). El análisis de discurso no sólo tiene, sino que además requiere de normas y principios precisos que faciliten su eventual comprensión. La forma de comprender los significados de los hechos no sólo depende de las operaciones semánticas, sino que éstas mismas están logadas a otras operaciones de orden cognitivo, mediante las cuales somos capaces de organizar este acervo de información disponible y atribuirles significado (Meershon, 2005). El Análisis Crítico del Discurso (ACD) se ha entendido como un acercamiento interdisciplinario al estudio del lenguaje. Se asume el discurso involucra tres niveles de organización social, esto es, el nivel de la situación, de la institución y de la sociedad en su conjunto (Franquesa, 2002). El texto, de este modo, surge de la interacción que emerge de la interacción entre aspectos contextuales e interaccionales. De este modo, el ACD al considerar el lenguaje tanto como discurso como práctica social, centra su interés en analizar las relaciones entre textos, interacción y contextos (Van Dijk, 2000). Así, se establecerá en primera instancia la descripción, esto es los aspectos formales del texto; la interpretación, esto es la relación ente texto e interacción; y la explicación, es decir, la relación entre interacción y contexto social. Van Dijk plantea que el ACD engloba el estudio y análisis de una gran gama de acciones sociales que se encarnan y se manifiestan a través del discurso, por ejemplo, los abusos de poder, la mantención e intensificación de las desigualdades sociales, la exclusión social o formas de silenciamiento de dichas situaciones (Iñiguez, 2003; Van Dijk, 2000). La metodología propuesta por Van Dijk será utilizada para la construcción del análisis propuesto, utilizando los tres niveles de descripción: contenido semántico, orientación pragmática y la variación estilística. Según Van Dijk el ACD es una perspectiva que permite investigar críticamente la desigualdad social *“tal como es expresada, significada, legitimada, etc. por el uso lingüístico (o en el discurso)”* (Wodak & Meyer, 2003). Para el ACD, el lenguaje carece de poder propio, obtiene su poder por el uso que las personas poderosas hacen de este lenguaje contenido en los discursos.

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS DE DISCURSOS POLÍTICOS Y NORMATIVA VIGENTE

En esta parte se presentan los resultados obtenidos a partir del programa de observación de segundo orden propuesto. Primero, se presenta el tesauro construido con los corpus normativos y discursivos. Luego estos son tratados en forma separada, los discursos fueron analizados a través del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y los corpus normativos fueron sometidos al Análisis de Contenido (AC).

1. Análisis Documental

1.1 Construcción del Tesauro:

Los documentos que constituyen la muestra fueron organizados en dos grupos distintos. El primer grupo reunió todas las leyes, reglamentos, decretos con fuerza de Ley y reglamentaciones vigentes relacionadas con el sistema educativo, tanto directa como indirectamente con las necesidades educativas permanentes o transitorias. El segundo grupo, con los discursos políticos de los últimos tres presidentes de la República y tres ministros de la cartera de educación. De este modo a) *Tesauro resumen* y b) *Fichas Documentales por Corpus* que facilitan el acceso a los aspectos fundamentales de los documentos y los análisis ulteriores que se realizarán. Para mayores detalles en los Anexos se incluyeron las fichas bibliográficas por corpus normativo y corresponden a las Tablas desde la N°19 a la N°45.

Tabla 3 Tesauro Resumen. Normativa vigente por Materia

| Nombre del Documento | N° de Identificación | Fecha de Publicación | Modificaciones | Descriptor |
|--|----------------------|----------------------|--------------------|--|
| Constitución de la República | Art. 19 N°10, N°11 | 01.06.1981 | 22.09.2005 | (1) Derecho a la Educación (2) Derecho Preferente (3) Deber de Educar (4) Desarrollo Pleno (5) Acceso universal y gratuito (6) Libertad de Enseñanza (7) Derecho a escoger establecimiento (8) Administración libre de los establecimientos educacionales |
| Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización. | Ley 20.529 | 27.08.2011 | Sin modificaciones | (9) Plan de Mejoramiento Continuo (10) Metas (resultados de objetivos, de aprendizaje y de eficiencia interna) (11) Indicadores de Seguimiento (12) Acciones (13) Diagnóstico Institucional (14) SIMCE/PSU |
| Aumenta las Subvenciones del Estado a los establecimientos educacionales | Ley 20.637 | 26.10.2012 | Sin modificaciones | (15) Valores de Subvención (16) Unidades de Subvención |

| | | | | |
|--|------------|------------|--------------------|---|
| | | | | Educacional (17) Necesidades Educativas Especiales (18) Necesidades Educativas Transitorias (19) Educación Diferencial Especial |
| Modifica Ley 20248 de Subvenciones Escolares en materia de retención | Ley 20.567 | 02.02.2012 | Sin modificaciones | (20) Subvención Escolar (21) Subvención Escolar Preferencial (23) Sostenedor |
| Establece Normas de Excepción en Materia de Subvenciones a establecimientos educacionales | Ley 20.553 | 28.11.2011 | Sin modificaciones | (24) Subvención fiscal (25) Asistencia media efectiva (26) Objetivos Fundamentales (27) Contenidos Mínimos (28) Fin del año escolar casos excepcionales |
| Modifica Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial | Ley 20.550 | 26.10.2011 | Sin modificaciones | (29) Convenios de Igualdad de Oportunidades (30) Excelencia Educativa (21) Subvención Preferencial (31) Planes de Mejoramiento (32) Resultados educativos |
| Sobre Violencia Escolar | Ley 20.536 | 17.09.2011 | Sin modificaciones | (33) Comité de Buena Convivencia Escolar (34) Convivencia Escolar (35) Reglamentos Internos, Requisitos (36) Conductas de hostigamiento o agresión (38) Violencia física o psicológica (39) Acoso Escolar |
| Calidad y Equidad de la Educación | Ley 20.501 | 26.02.2011 | 30.09.2011 | (40) Calidad en Educación (41) Equidad en Educación (42) Asignación Variable por Desempeño Individual (43) Requisitos cargos y atribuciones (44) Evaluación Docente |
| Establece la Ley General de Educación | Ley 20.370 | 12.09.2009 | Sin modificaciones | (45) Educación (46) Requisitos (47) Principios y Fines de la Educación (40) Equidad (41) Calidad (48) Modalidad Educativa (49) Consejo Nacional de educación (50) Derechos y Deberes integrantes de la comunidad educativa (1) Deber del Estado (51) Admisión al sistema educativo |
| Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial | Ley 20.248 | 01.02.2008 | 02.02.2012 | (52) Convenio de Igualdad de Oportunidades (21) Subvención Escolar Preferencial (53) Vulnerabilidad (54) Planes de Mejoramiento Educativo (55) Excelencia Académica (56) Clasificación de los Establecimientos |
| Modifica el DFL2 de 1998 de Educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. | Ley 20.201 | 31.07.2007 | Sin modificaciones | (18) Necesidades Educativas Especiales de Carácter Transitorio, (57) Profesional Competente (59) Otras discapacidades (60) patologías o condiciones médico-funcionales |
| Crea Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación | Ley 19.532 | 17.11.1997 | 06.11.2004 | (61) Establecimientos Educacionales Jornada Diurna (62) Jornada escolar completa (63) Suspensión de alumnos (64) Cancelación de Matrícula (65) 38-42 horas semanales (53) Vulnerabilidad (66) Avance del Proyecto Educativo |
| Reglamenta Asignación de Apoyo de reinserción escolar | DS 32 | 29.06.2011 | Sin modificaciones | (67) Reinserción Escolar (68) Retención Escolar (53) Vulnerabilidad social (53) Extrema vulnerabilidad social (69) Programas Psicosociales |

| | | | | |
|---|--------------|------------|--------------------|---|
| Reglamenta asignación por Convivencia Escolar y Prevención de Consumo de Drogas | DS 91 | 28.05.2011 | Sin modificaciones | (34) Convivencia escolar (70) Prevención del consumo de drogas (71) Programas |
| Reglamenta Transversalidad Educativa | DS 31 | 30.03.2011 | Sin modificaciones | (72) Transversalidad Educativa (73) Programa de Transversalidad (74) Currículo (75) Política de formación integral |
| Reglamenta funcionamiento de grupos Diferenciales en establecimientos educacionales del país | DS 291 | 02.09.1999 | Sin modificaciones | (76) Reforma Educativa (17) Necesidades Educativas Especiales (77) Grupos Diferenciales |
| Aprueba el Reglamento de la Ley 19.532 que crea régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación | DS 755 | 22.01.1998 | 06.04.2006 | (62) Régimen Jornada Escolar Completa (79) Discapacidades y Equivalencia (53) Vulnerabilidad (66) Proyecto Educativo (65) Tiempo Diario de Permanencia (65) Horas Cronológicas/pedagógicas (80) Evaluación y Autorización del Proyecto de JEC |
| Aprueba Reglamento de Evaluación y promoción escolar de niños y niñas de enseñanza básica | DS 511 | 24.05.1997 | 03.03.2003 | (81) Evaluación (82) Calificación (83) Promoción (26) Objetivos Fundamentales (27) Contenidos Mínimos Obligatorios (84) Aprendizaje (17) Necesidades educativas Especiales |
| Modifica decreto supremo nº 40, de 1996, del ministerio de educación, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación | DE 256 | 19.08.2009 | 28.01.2012 | (26) Objetivos Fundamentales Transversales (26) Objetivos Fundamentales Verticales (27) Contenidos Mínimos Obligatorios (85) Matriz Curricular de Básica |
| Modifica decreto 64 exento de 1992 sobre edades de ingreso a Educación Parvularia y Primer Año de Enseñanza Básica | DE 171 | 17.03.2005 | Sin modificaciones | (86) Edades mínimas de ingreso (87) Admisión (88) Decisión de Admisión |
| Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con trastornos específicos de lenguaje | DE1300 | 11.01.2003 | 21.04.2010 | (17) Necesidades Educativas Especiales (79) Discapacidad (89) Trastornos Específicos del Lenguaje (90) Adecuaciones curriculares (91) Criterios de Egreso (92) Matrices Curriculares (93) Proyecto de Integración Escolar (94) Participación de la Familia |
| Modifica decreto exento N°89 de 1990 que aprobó planes de estudio para educandos con déficit visual | DE 637 | 10.01.1995 | Sin modificaciones | (95) Integración (96) Itinerancia (97) Rehabilitación en la Escuela (98) Atención Ambulatoria |
| Decreto Exento 87 Aprueba Planes y Programas de Estudio para personas con Discapacidad Mental | DE 87 | 07.04.1990 | 05.08.1993 | (100) Educación Especial (101) Deficiencia Mental (102) Planes y Programas (103) Educación Pública |
| Fija Normas Para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Que Serán Beneficiarios De Las Subvenciones Para Educación Especial | DS170 | 21.04.2010 | 25.08.2010 | (17) Necesidades Educativas Especiales (104) Integración Escolar (79) Discapacidad (17) NEE Transitorias Permanentes (18) NEE Permanentes (105) Evaluación Diagnóstica (106) Procedimientos, Herramientas e Instrumentos (107) Subvención Educación Especial (108) Criterios de Clasificación Internacional |
| Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad | Ley N°20.422 | 20.02.2010 | 01.01.2013 | (109) Medidas para la Igualdad de Oportunidades (79) Discapacidad (110) Discriminación (111) Evaluación y Certificación (53) Vulnerabilidad |

| | | | | |
|--|---------|------------|--------------------|---|
| Determina las edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad educación de adultos y adecuaciones aceleración curricular | DS 0332 | 27.09.2011 | Sin modificaciones | (17) Necesidades Educativas Especiales (79) Discapacidades (100) Educación Especial (90) Adecuaciones Curriculares |
| Establece Normas Técnico-Pedagógicas para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad relación y adaptación Social | D 815 | 31.12.1990 | Sin modificaciones | (79) Discapacidad (112) Alteraciones Interacción Social y Comunicación (113) Autismo (60) Trastornos afectividad y psiquiátricos (114) Disfasias (102) Programas de Estudio (115) Niveles de Trabajo (105) Criterios de Diagnóstico (81) Evaluación |

Fuente: Elaboración Propia en base a los cuerpos legales disponibles en la Biblioteca del Congreso Nacional (www.bcn.cl)

Tabla 4 Tesoro Resumen. Discursos Políticos sobre el tema de la Educación

| Título del Discurso | Orador | Fecha | Lugar | Descriptorios |
|--|---|------------|---|---|
| Discurso Inicio Año Escolar | Sergio Bitar Ministro de Educación | 03-03-2004 | Chépica, IV Región, Liceo Fermin del Real Castillo | Educación Igualdad Solidaridad Oportunidades Alianza Familia-Escuela Doce años de obligatoriedad de educación. Igualdad de Oportunidades |
| Cuenta Anual | Ricardo Lagos Presidente República | 21-05-2005 | Valparaíso | Crecimiento Equidad Educación Libertades Progreso |
| Discurso de la Presidenta de la República | Michelle Bachelet Presidente República | 21.12.2006 | Santiago | Ley de Educación Discurso Ceremonia Igualdad de Oportunidades Calidad de Educación Educación |
| Cuenta Anual | Michelle Bachelet Presidente República | 21-05-2008 | Valparaíso Cuenta anual Congreso Nacional | Desarrollo Justicia Democracia Inclusión |
| Discurso Inicio Año Escolar | Sebastián Piñera Presidente República | 15-03-2010 | Santiago | Año Escolar Terremoto Educación Oportunidades Ceremonia Inauguración |
| Discurso Inicio Año Escolar | Joaquín Lavín Ministro de Educación | 15-03-2010 | Santiago, Escuela México | Año Escolar Calidad Igualdad Esfuerzo personal Ejemplo individual |
| Cuenta anual construyendo una sociedad de seguridades, oportunidades y valores | Sebastián Piñera Presidente República | 21-05-2011 | Valparaíso Congreso Nacional | Oportunidades Valores |
| Gran Acuerdo Nacional por la Educación (GANE) | Sebastián Piñera Presidente República | 05-07-2011 | Santiago | Educación Cadena Nacional Futuro Oportunidades Igualdad/calidad Mérito/esfuerzo Equidad Educación y Futuro. |

| | | | | |
|---|--|------------|----------|---|
| Discurso Ley de Aseguramiento Calidad de la Educación | Sebastián Piñera Presidente República | 11-08-2011 | Santiago | Calidad de Educación Declaración Pública Educación Calidad de Educación Gestión Superintendencia Responsabilidad |
| Discurso Ley de Violencia Escolar | Sebastián Piñera Presidente República | 08-09-2011 | Santiago | Violencia Escolar Declaración Pública Respeto Dignidad Rendimiento Académico Compromiso Tolerancia Establece correlación violencia/rendimiento académico. Aprender a Tolerar las diferencias |
| Declaraciones tema educación | Sebastián Piñera | 08.09.2011 | Santiago | Educación Calidad Gratuidad Violencia Deberes Derechos Financiamiento Subvención |
| Palabras de S.E. el Presidente de la República, Sebastián Piñera, en entrega de Asignación de Excelencia Pedagógica | Sebastián Piñera Presidente República | 09.04.2013 | Santiago | Educación Excelencia Académica Docentes Financiamiento |
| Palabras de S.E. el Presidente de la República, Sebastián Piñera, al dar a conocer resultados prueba SIMCE 2012 | Sebastián Piñera Presidente República | 15.04.2013 | Santiago | Prueba SIMCE |

Fuente: Elaboración Propia en base a las transcripciones de los discursos disponibles en www.bcn.cl y www.gobiernodechile.cl

1.2 Análisis integración conceptual y concordancias de los corpus:

El Tesouro de la normativa vigente se presenta en la Tabla N°2. El sistema educativo chileno ha tomado su forma general a partir de los lineamientos entregados por la carta fundamental, esto es, la Constitución Política de la República de 1980 aprobada durante la Dictadura Militar, período que acentuó diferencias sociales y durante el cual las políticas sociales comenzaron a desvincularse de la realidad social y sus actores generándose grandes recortes al gasto público y comienza un proceso gradual de privatización de los servicios básicos incluso de aquellos que eran considerados garantías constitucionales. En este contexto y en esta década, la educación pública inicia su desmantelamiento, transformando su orgánica y funcionamiento y siendo traspasada su administración a los municipios (Ley de Subvenciones de 1980 y el Decreto Ley N°3476).

La nueva Ley de educación N°20.370 (LEGE) aprobada en 2009 vino a reemplazar la otrora Ley General de Educación N°18.962 (LOCE) en un contexto de movilizaciones estudiantiles –la llamada *revolución Pingüina*¹⁴– representando

¹⁴A partir de mayo de 2006 en Chile los estudiantes secundarios comenzaron una serie de movilizaciones para protestar por demandas específicas, que luego con el uso de las redes sociales se transforma en un movimiento con convocatoria transversal cuyo

una nueva institucionalidad para el sistema educativo. Esta Ley estipula que la educación es un Derecho (ya enunciado en la Constitución) y que correspondería a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos, siendo el rol del estado otorgar especial protección al ejercicio de este Derecho y contribuir y promover el acceso y cobertura de la educación para todos y todas.

La Ley General de Educación redefine el concepto de *educación* como un “proceso de aprendizaje permanente” que se despliega por todas las etapas de desarrollo de la vida de las personas y que pretende alcanzar un desarrollo no sólo intelectual, sino que pretende el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, artístico, físico y social, junto con la adquisición y transmisión de valores, conocimientos y destrezas. El Artículo N° 2 enfatiza la importancia del respeto y la valoración de los derechos humanos y recalca el protagonismo de las libertades individuales como también de la diversidad cultural y la identidad nacional. Es en este contexto en el que se detallan los **Principios de la Educación Chilena** que se fundamentan en las dos garantías constitucionales, éstas son el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza. Los Principios son: La Universalidad y Educación Permanente; la Calidad de la Educación; Equidad del Sistema Educativo; Autonomía; Diversidad; Responsabilidad; Participación; Flexibilidad; Transparencia; Integración; Sustentabilidad e Interculturalidad. En otro aspecto, la Ley General de Educación establece la creación de la Agencia de Calidad de la Educación organismo que deberá evaluar y determinar los logros de aprendizaje de los alumnos y el nivel de desempeño que deberán las unidades educativas exhibir de acuerdo a los estándares indicados. Esta Agencia deberá asimismo, diseñar e implementar el llamado Sistema de Evaluación del Desempeño de todos los establecimientos educacionales y sus sostenedores. En este encuadre, esta Agencia deberá coordinar la participación de Chile en las evaluaciones estandarizadas tanto de la prueba nacional (SIMCE) como de pruebas estandarizadas internacionales debiendo informar públicamente los resultados obtenidos.

La Ley N°20.422 del año 2010 establece normas para igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Este texto legal garantiza a todas las personas que presenten algún tipo de discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema educacional regular o de educación especial. Establece asimismo que los establecimientos educacionales contemplarán planes para alumnos que sean debidamente diagnosticados con necesidades educativas especiales (transitorias o permanentes) y serán estas unidades educativas las que deben fomentar la participación en dichos planes de toda la comunidad educativa. Asimismo, el Art. N°36 explícitamente indica que serán los establecimientos educacionales regulares los que deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, así como lo concerniente a los aspectos de infraestructura y materiales necesarios y pertinentes para permitir y

mérito no sólo fue los apoyos desde diferentes instancias, sino comenzar una discusión sobre la calidad y equidad del sistema educativo chileno. El mérito de este movimiento pingüino fue la derogación de la ley LOCE y los compromisos del sistema político con cambios y reestructuraciones que aún son motivo de protesta por el llamado movimiento estudiantil.

facilitar que los alumnos con dichas necesidades educativas especiales puedan asegurar su permanencia y progreso educacional.

La **Subvención Escolar Preferencial (SEP)** es una iniciativa expresada en la normativa legal que entrega recursos económicos adicionales a la unidad educativa por cada alumno prioritario. Esta subvención sólo se entrega a los establecimientos educacionales que hayan firmado previamente con el MINEDUC un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Académica para la implementación de un Plan de Mejoramiento educativo. El propósito de la SEP es mejorar tanto la calidad como la equidad de la educación de las unidades educativas que atiendan alumnos prioritarios cuya situación socioeconómica pueda afectar su rendimiento académico. Los establecimientos que suscriban el convenio no podrán condicionar la postulación, ingreso o permanencia de los alumnos prioritarios.

La Política Educación Especial agrupa una serie de cuerpos legales que van desde la Ley 20.422 a diversos decretos supremos y reglamentos que orientan y facilitan el derecho a la educación (Manual Ley 20.422, Ley 20.201; Decreto Supremo N°1 de 1998, Instructivo 0191; Decreto Exento N°89 de 1989; Decreto Exento 86 y 87 de 1990; Decreto Supremo 1300 de 2002; Instructivo N° 0610 y Decreto Exento N°291 de 1999; Decreto N°170) a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no-discriminación de las personas con necesidades educativas especiales, entregando de este modo, garantías para el acceso pleno *“a la integración y progreso en el sistema educativo”* (MINEDUC, 2012). Los establecimientos educacionales de Educación Regular podrán optar por Programas de Integración Escolar (PIE) para aquellos alumnos que hayan sido diagnosticados con discapacidad y trastornos específicos del Lenguaje (TEL) y del mismo modo, implementar Grupos Diferenciales para los alumnos que presenten problemas de aprendizaje y/o adaptación escolar que estén matriculados en este tipo de establecimientos regulares.

Los **Programas de Integración Escolar (PIE)** son estrategias que tienen como objetivo preponderante contribuir a la calidad de la educación, potenciando los logros de aprendizajes esperados de todos y todas los alumnos presentes en el aula, especialmente de aquellos alumnos diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ya sean éstas de carácter transitorio o permanente. Los PIE deben posibilitar la creación de condiciones en el establecimiento educacional para potenciar y facilitar el mejoramiento continuo de la calidad de la educación impartida en la unidad educativa de todos los estudiantes, especialmente de quienes presenten NEE. Todos los PIE deben construirse sobre la base de la valoración de la diversidad y de las diferencias individuales y deben ser elaborados desde la participación de la comunidad educativa incluyendo a las familias y a los propios estudiantes (MINEDUC, 2012; Decreto 170). Finalmente, los PIE deben ser partes de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo en el marco de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, según la normativa vigente, y estén incorporados a establecimientos regulares con Proyectos de Integración educativa

serán considerados para participar ineludiblemente en las evaluaciones estandarizadas tal como es el SIMCE.

Los **Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios** (OF-CMO) para la educación básica fueron establecidos en el Decreto Supremo N°40. Esto fue modificado con el Decreto Supremo 256 del año 2009. Se agrega a esto el Decreto Supremo N°257 considera los OF-CMO del marco curricular de la educación básica y media de adultos y educación especial y se fijan en este cuerpo legal las normas generales para su aplicación. Estos cuerpos legales permitieron avanzar significativamente en la actualización de los contenidos y estructuras de los currículos y permitiendo al mismo tiempo, que sean las mismas unidades educativas las que adapten y elaboren sus propios planes y programas propios de estudio y que sean coherentes a los Proyectos Educativos de cada establecimiento educacional. Estos reglamentos facilitaron centrar el trabajo pedagógico en el aula en el aprendizaje a través de estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los ritmos, estilos y niveles de aprendizaje de los educandos.

El Tesouro de los cuerpos discursivos se presenta en Tabla N°3. Los discursos políticos seleccionados fueron pronunciados por diferentes presidentes de la república durante la cuenta pública, (a) ceremonia republicana de larga tradición realizada cada 21 de mayo ante el congreso nacional y transmitida por los medios de comunicación. De este modo, se incluyen tres cuentas públicas de Ricardo Lagos (2004) quién anuncia la puesta en marcha de la Jornada Escolar Completa; la cuenta pública de Michelle Bachelet (2008) quién anuncia la aprobación de la Ley de Subvención Preferencial y su implementación; el programa Enlaces (internet en los colegios) y la entrega de computadores a los alumnos vulnerables con buen rendimiento académico y finalmente, la cuenta pública de Sebastián Piñera (2011) quién pronuncia un discurso con énfasis en la reconstrucción del país y la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Se incluyeron los discursos realizados en ceremonias oficiales como la inauguración del año escolar por parte del Ministro Joaquín Lavín (2010) y Sergio Bitar (2004) o la presentación de nuevas leyes relacionadas con el tema de la educación, por ejemplo la Ley de Violencia Escolar o la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Del mismo modo, se incluyeron los discursos presidenciales transmitidos por cadena nacional relacionados con las movilizaciones convocadas por el movimiento estudiantil, como el Gran Acuerdo Nacional de Educación y la entrega de Asignación por Excelencia Docente.

Los discursos son consideradas opiniones oficiales y la envergadura de autoridad y prominencia de quién lo enuncia, contexto y audiencia masiva permiten estimar las prioridades y énfasis en materia de educación. El concepto invocado con frecuencia sobre Educación, calidad y funciones sociales están basadas en las garantías constitucionales del Derecho a la Educación y a la Libertad de Enseñanza. Las contingencias sociales relacionadas con el movimiento estudiantil

y la tragedia del terremoto en Chile¹⁵ aparecen con frecuencia en los discursos asociadas al esfuerzo del Estado para responder a las necesidades del país, esto se traduce en los anuncios por cadena nacional de recursos económicos y proyectos de ley que incorporen nuevos aportes para el financiamiento de las propuestas del poder ejecutivo en estas materias.

Los descriptores permiten sintetizar las palabras o constructos teóricos que reflejan en forma resumida las ideas más frecuentes o centrales en los corpus discursivos.

2. Análisis Crítico del Discurso

Considerando que el objetivo central del ACD es poder determinar cómo el discurso contribuye a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social determinando quienes son los que tienen acceso a determinadas estructuras discursivas, comunicaciones legitimadas por la sociedad en el tema de la Inclusión/Exclusión educativa desde los discursos oficiales del sistema educativo representados por las autoridades políticas. De este modo, se abordará un análisis de cada corpus seleccionado realizando un análisis de los discursos políticos enfatizando los temas relevantes asociados a la educación y la sociedad y la forma en que éstos son planteados.

Se realizará la identificación de las figuras retóricas, los esquemas y las ideologías que emergen en el discurso. Los corpus fueron seleccionados para esta investigación por la pertinencia con el tema estudiado, la importancia política del orador y la temporalidad. Fueron elegidos desde el año 2004-05 período en el que se inician las primeras manifestaciones estudiantiles asociadas al financiamiento y el lucro en la educación hasta el año 2013, año en que se incorporan los últimos dos discursos presidenciales sobre educación. De este modo y en el encuadre de la metodología del ACD y de los objetivos propuestos, se analizarán los textos para considerar lo que se dice implícita y explícitamente (tópicos, presuposiciones e implicaturas), lo que se hace con las palabras, es decir, los actos del habla y las estrategias discursivas.

2.1 Análisis Sintáctico de los Corpus Discursivos

El análisis textual como primera instancia en el análisis del discurso porque permiten elaborar la estructura elemental del documento para facilitar la construcción de los análisis posteriores. El análisis sintáctico nos permite representar por medio de esquemas la organización de enunciados y oraciones

¹⁵Terremoto ocurrido en la madrugada del 27.02.2010 en la zona central que por su magnitud y devastación significó un cambio y reordenamiento de las prioridades en el gasto social y reconstrucción, no sólo de infraestructura vial o residencial, sino además la habilitación de establecimientos educacionales.

que constituyen la estructura morfológica de los corpus. Se muestra la organización de los enunciados seleccionados (citas) y, sobre todo, la organización de la oración en sus distintos niveles. Para Van Dijk (1999), “*el orden de las palabras, la estructura de la cláusula o las relaciones entre cláusulas pueden ubicar la información en posiciones relativamente destacadas, [afectando] sutilmente el procesamiento y la construcción de los modelos*” (Franquesa, 2002). En un discurso, los aspectos asociados a el vocabulario puede ser poseer una dimensión ideológicamente significativa en relación a los propios ítemes léxicos o bien, a la ubicación morfosintáctica de las palabras, pudiendo darse la posibilidad que incluso algunas palabras posean una carga o contenido ideológico. Sobre esto Van Dijk (1999) presenta una postura similar: “*La forma más obvia, y por lo tanto más ampliamente estudiada, de expresión ideológica en el discurso puede encontrarse en las palabras escogidas para expresar un concepto*” (Franquesa, 2002).

Tabla 5 Incidencia de las categorías sintácticas de los corpus discursivos

| Título del Discurso | N° Total de palabras del discurso | N° citas Seleccionadas | N° total Palabras Citas Seleccionadas | Sustantivos | Adjetivos | Pronombres | Verbos/ verboides | Adverbios | conjunctiones | Preposiciones |
|---|-----------------------------------|------------------------|---------------------------------------|-------------|------------|------------|-------------------|------------|---------------|---------------|
| Discurso Inicio Año Escolar 2004 | 2.217 | 13 | 368 | 90 | 36 | 7 | 71 | 20 | 26 | 41 |
| Cuenta Anual 2005 | 10.027 | 8 | 287 | 65 | 38 | 5 | 45 | 46 | 26 | 39 |
| Discurso de la Presidenta de la República | 2.442 | 14 | 651 | 134 | 40 | 13 | 113 | 33 | 62 | 73 |
| Cuenta Anual 2008 | 21.113 | 10 | 488 | 104 | 49 | 4 | 84 | 32 | 49 | 85 |
| Discurso Inicio Año Escolar 2010 | 1.889 | 5 | 242 | 53 | 9 | 6 | 34 | 19 | 32 | 36 |
| Discurso Inicio Año Escolar 2010 | 515 | 4 | 227 | 57 | 12 | 7 | 34 | 11 | 21 | 30 |
| Presentación de los Resultados del SIMCE | 809 | 4 | 145 | 30 | 6 | 6 | 21 | 6 | 14 | 15 |
| Cuenta anual construyendo una sociedad de seguridades, oportunidades y valores | 14.412 | 10 | 423 | 118 | 27 | 6 | 52 | 15 | 32 | 63 |
| Gran Acuerdo Nacional por la Educación (GANÉ) | 1.692 | 10 | 396 | 115 | 28 | 6 | 49 | 15 | 34 | 71 |
| Discurso Ley de Aseguramiento Calidad de la Educación | 3.620 | 10 | 500 | 120 | 42 | 6 | 69 | 23 | 41 | 75 |
| Declaraciones tema educación | 1.464 | 5 | 259 | 75 | 28 | 6 | 34 | 19 | 24 | 40 |
| Discurso Ley de Violencia Escolar | 2.300 | 7 | 468 | 118 | 48 | 12 | 65 | 34 | 39 | 71 |
| Palabras de S.E. el Presidente de la República Asignación de Excelencia Pedagógica | 1.291 | 2 | 58 | 14 | 5 | 2 | 7 | 4 | 5 | 8 |
| Palabras de S.E. el Presidente de la República, Sebastián Piñera, al dar a conocer resultados prueba SIMCE 2012 | 2.392 | 10 | 609 | 135 | 33 | 14 | 100 | 28 | 55 | 89 |
| Totales | 66.183 | 112 | 5.121 | 1228 | 401 | 100 | 778 | 305 | 460 | 736 |
| | | | 100% | 23,97% | 7,83 % | 1,95 % | 15,2% | 5,9% | 8,9% | 14,3 % |

Fuente: Elaboración Propia

La composición general de los corpus se describe en la Tabla N° 5 integrados en un total de 66.183 palabras a partir de 14 discursos políticos seleccionados. Evidentemente el análisis sintáctico demuestra que mayoritariamente están compuestos por preposiciones, conjunciones y artículos que para los fines estadísticos no han sido considerados como categorías semánticas, sino sólo como categorías sintácticas y descriptivas.

Los sustantivos, adjetivos y verbos concentran la estructura morfosintáctica principal dando cuenta de la forma de agrupar conceptos en los respectivos párrafos, la proximidad y asociación sintáctica permiten construir estructuras morfosintácticas particulares. De este modo, las oraciones coordinadas constituyen una mayoría en comparación con las subordinadas. Se destaca el hecho que el sustantivo “Educación” aparece como sustantivo en las mismas oraciones que “calidad”, “futuro” y “niños(as)” subordinadas y con los adjetivos calificativos como “importante”, “poderoso motor” y “garantía” y por explícita proximidad con otros sustantivos como “oportunidades” e “igualdad”:

“La Educación y el futuro de nuestros niños y jóvenes” (Presidente S. Piñera, 2010)

“La educación de calidad es la cuna de la igualdad de oportunidades y la movilidad social” (Presidente S. Piñera, 2010)

“Verdadera fuente generadora de igualdades de oportunidades para todos nuestros niños y jóvenes, que favorezca el desarrollo de los talentos que Dios les dio y les permita vivir una vida más plena y feliz” (Presidente S. Piñera, 2010)

“La Educación es nuestra prioridad para lograr un Chile más justo y moderno [...] sembrando más igualdad y justicia, más mérito, más capacidades para las personas, más oportunidades para nuestras hijas e hijos” (Presidenta M. Bachelet, 2007)

“Estamos trabajando para abrir más oportunidades a todos los niños de Chile. Por eso nos eligieron. Luchamos por dar más igualdad. La democracia se la juega por la educación porque es la llave del progreso del país y la herramienta fundamental para reducir la desigualdad”. (Ministro S. Bitar, 2004)

La Educación mencionada en la misma estructura morfosintáctica con los sustantivos de “Movilidad”, “Pobreza” y superación de la “Desigualdad”:

“La Educación es la principal vía de movilidad social” (Presidente S. Piñera, 2011)

“Sabemos también que el progreso personal y familiar va de la mano con las oportunidades en educación. Desde 1990 hemos trabajado incansablemente

para que los pobres de nuestro país puedan acceder a más y mejores oportunidades en educación” (Presidente R. Lagos, 2005)

“Sabemos que las correcciones de las desigualdades sociales que los niños arrastran al sistema escolar se juega en el prekindergarten, kínder, primero, segundo, tercero y cuarto básico” (Presidente R. Lagos, 2005)

“La Educación de calidad es la cuna de la igualdad de oportunidades y movilidad social” (Presidente S. Piñera, 2011)

“[...]porque ella [la Educación] es la principal fuente de cohesión y movilidad social.” (Presidenta M. Bachelet, 2008)

Dentro del análisis sintáctico, también figura con recurrencia estadística significativa la presencia en las mismas unidades morfológicas los sustantivos como *“Desarrollo”* y *“Progreso”* con proximidad de complemento con el concepto de *“Educación”*:

“La Educación de calidad es la cuna de la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Es el más poderoso motor de realización de las personas y el progreso de los países” (Presidente S. Piñera, 2011)

“Por ello debemos mejorar la educación, crear empleos y potenciar las fuerzas de innovación y emprendimiento” (Presidente, S. Piñera, 2011)

“Todos sabemos que en la sociedad moderna en que vivimos, la sociedad del siglo XXI, la sociedad del conocimiento y la información, la madre de todas las batallas es la calidad de la educación. Si ganamos esta batalla, vamos a ser un país desarrollado. Si no la ganamos, vamos a seguir con muchos problemas” (Presidente S. Piñera, 2010)

Finalmente, la proximidad sintáctica notoria radica en el sustantivo *“Educación”* y *“Financiamiento”* y *“Subvención”*:

“Esta Subvención Preferencial es una herramienta estratégica para combatir la desigualdad social. Una herramienta que yo diría que es sólida, realista y eficiente” (Presidente R. Lagos, 2005)

“La educación en Chile requiere de un enorme esfuerzo financiero” (Presidente S. Piñera, 2007)

“Seguiremos aumentando la subvención escolar preferencial para llegar a más sectores de clase media, que hasta ahora siempre han estado postergados”. (Presidente S. Piñera, 2011)

La frecuencia de ciertas palabras consideradas clave permite establecer aquellos elementos que figuran no sólo por su frecuencia estadística sino que además asociadas a las formas de nominación y pragmática de los actores. Se debe recordar que las omisiones también tienen relevancia en el análisis discursivo. Es notoriamente significativo que los discursos a nivel sintáctico presenten una baja o casi nula frecuencia de sustantivos como “Inclusión”, “Exclusión”, “Fracaso” o “Deserción” en el ámbito escolar.

La distribución de frecuencia de estas palabras clave aparece contenida en la Tabla N°6. Se destacan las frecuencias relativas alto y bajo porcentaje de ocurrencia.

Tabla 6 Distribución de Frecuencias de las Palabras-Clave

| | X_i | n_i | $p_i\%$ | | X_i | n_i | $p_i\%$ | | X_i | n_i | $p_i\%$ |
|----|---------------------------|-------|---------|----|-----------------------|-------|---------|-----|---|-------|---------|
| 1 | Educación | 366 | 9,69 | 41 | Verdad | 44 | 1,16 | 81 | Valores | 14 | 0,37 |
| 2 | Futuro | 49 | 1,30 | 42 | Decisiones | 19 | 0,50 | 82 | Sacrificio | 4 | 0,11 |
| 3 | Sociedad del Conocimiento | 9 | 0,24 | 43 | Reforma | 113 | 2,99 | 83 | Seguridad | 40 | 1,06 |
| 4 | Oportunidades | 63 | 1,67 | 44 | Equidad | 33 | 0,87 | 84 | Talentos | 13 | 0,34 |
| 5 | Calidad | 168 | 4,45 | 45 | Superintendencia | 22 | 0,58 | 85 | Emprendimiento | 11 | 0,29 |
| 6 | Movilidad Social | 5 | 0,13 | 46 | Fiscalización | 7 | 0,19 | 86 | Igualdad de Oportunidades | 7 | 0,19 |
| 7 | Progreso | 25 | 0,66 | 47 | Evaluación | 6 | 0,16 | 87 | Fracaso | 1 | 0,03 |
| 8 | Desarrollo/Subdesarrollo | 44 | 1,16 | 48 | Estado | 117 | 3,10 | 88 | SIMCE | 20 | 0,53 |
| 9 | Acceso | 37 | 0,98 | 49 | Ajuste Curricular | 2 | 0,05 | 89 | Excelencia | 21 | 0,56 |
| 10 | Financiamiento | 36 | 0,95 | 50 | Jornada (JEC) | 4 | 0,11 | 90 | Brecha | 7 | 0,19 |
| 11 | Cobertura | 20 | 0,53 | 51 | Horas de clases | 4 | 0,11 | 91 | Discriminación | 4 | 0,11 |
| 12 | Subvención | 26 | 0,69 | 52 | Currículo | 2 | 0,05 | 92 | Dignidad | 22 | 0,58 |
| 13 | Vulnerabilidad | 32 | 0,85 | 53 | Empleos | 25 | 0,66 | 93 | Derecho a la Educación | 1 | 0,03 |
| 14 | Liderazgo | 3 | 0,08 | 54 | Libertad | 29 | 0,77 | 94 | Diferencia | 25 | 0,66 |
| 15 | Compromiso | 87 | 2,30 | 55 | Desafío | 59 | 1,56 | 95 | Infraestructura | 45 | 1,19 |
| 16 | Esfuerzo Personal | 110 | 2,91 | 56 | Discapacidad | 5 | 0,13 | 96 | Agencia | 15 | 0,40 |
| 17 | Participación | 22 | 0,58 | 57 | Nivelación | 1 | 0,03 | 97 | TIC | 3 | 0,08 |
| 18 | Soc. de Oportunidades | 3 | 0,08 | 58 | Problema(s) | 46 | 1,22 | 98 | Deserción | 2 | 0,05 |
| 19 | Igualdad/Desigualdad | 46 | 1,22 | 59 | Educ. Pública | 11 | 0,29 | 99 | Conocimientos | 20 | 0,53 |
| 20 | Dios | 3 | 0,08 | 60 | Educ. Humanista-Laica | 1 | 0,03 | 100 | Habilidades | 4 | 0,11 |
| 21 | Felicidad | 1 | 0,03 | 61 | Inclusión | 2 | 0,05 | 101 | Capacidades | 6 | 0,16 |
| 22 | Violencia | 22 | 0,58 | 62 | Pobreza | 38 | 1,01 | 102 | Destrezas | 3 | 0,08 |
| 23 | Deberes | 9 | 0,24 | 63 | Integración | 15 | 0,40 | 103 | Cultura | 76 | 2,01 |
| 24 | Familia | 118 | 3,12 | 64 | Ciudadanía | 50 | 1,32 | 104 | Voluntad | 34 | 0,90 |
| 25 | Batalla | 27 | 0,71 | 65 | Diversidad | 6 | 0,16 | 105 | Patria | 17 | 0,45 |
| 26 | Docente | 57 | 1,51 | 66 | Lucha | 8 | 0,21 | 106 | Padres | 42 | 1,11 |
| 27 | Derechos | 89 | 2,36 | 67 | Tecnología | 20 | 0,53 | 107 | Mérito | 12 | 0,32 |
| 28 | Tarea | 40 | 1,06 | 68 | Sueldos | 4 | 0,11 | 108 | Todos | 272 | 7,20 |
| 29 | Sociedad | 88 | 2,33 | 69 | Convivencia | 8 | 0,21 | 109 | Nosotros | 32 | 0,85 |
| 30 | Diálogo | 48 | 1,27 | 70 | Cohesión Social | 1 | 0,03 | 110 | Democracia | 41 | 1,09 |
| 31 | Aprendizaje | 7 | 0,19 | 71 | Tolerancia | 5 | 0,13 | 111 | N = | 3777 | |
| 32 | Debate | 12 | 0,32 | 72 | Respeto | 23 | 0,61 | 112 | *Valores en verde: alta frecuencia relativa | | |
| 33 | Reflexión | 5 | 0,13 | 73 | Recursos | 72 | 1,91 | 113 | | | |
| 34 | Experiencia | 5 | 0,13 | 74 | Escuela | 86 | 2,28 | 114 | | | |
| 35 | Aula | 21 | 0,56 | 75 | Internet | 10 | 0,26 | 115 | | | |
| 36 | Gobierno | 198 | 5,24 | 76 | Inglés | 10 | 0,26 | 116 | | | |
| | Memoria | 9 | 0,24 | 77 | NEE | 3 | 0,08 | 117 | | | |
| 38 | Historia | 40 | 1,06 | 78 | Solidaridad | 14 | 0,37 | 118 | | | |
| 39 | Pueblo | 34 | 0,90 | 79 | Deuda | 17 | 0,45 | 119 | | | |
| 40 | Nación | 31 | 0,82 | 80 | Cap. Humano | 6 | 0,16 | 120 | | | |

Fuente: Elaboración Propia

La Educación como una categoría conceptual onmiabarcadora, imprecisa y que en el discurso se ha transformado en la panacea para todos los males, desigualdades e injusticias de la sociedad moderna, especialmente en sociedad estratificadas y segmentadas como la sociedad chilena. Por proximidad sintáctica aparece con frecuencia la palabra “Educación” con “*Calidad*” y “*Compromiso*”. Notoriamente significativo es la baja apelación a la categoría de “*Educación Pública*” que presenta un baja frecuencia relativa (0,29%) y más disminuida aún la “*Educación Humanística y laica*” con sólo una frecuencia relativa de 0,03. La “*movilidad social*” pese a la creencia que existe una frecuente asociación sólo presenta una baja recurrencia estadística, sin embargo, es reemplazada por el futuro y las nociones de compromiso, mérito y esfuerzo personal.

A partir del análisis sintáctico podemos agrupar las palabras claves en los párrafos extraídos de los corpus discursivos para construir los conceptos de Educación (Tabla N°7) y las palabras clave asociadas.

Tabla 7 Palabras-Clave para Construir el Concepto de Educación

| Educación | <i>Frecuencia absoluta</i> | <i>Frecuencia relativa</i> |
|-------------------|----------------------------|----------------------------|
| Calidad | 168 | 24% |
| Compromiso | 87 | 12% |
| Reforma | 113 | 16% |
| Esfuerzo Personal | 110 | 16% |
| Familia | 118 | 17% |
| Financiamiento | 36 | 5% |
| Cultura | 76 | 11% |
| Total | 708 | 100% |

Fuente: Elaboración Propia

La “*Calidad*” de la educación se impone estadísticamente en la frecuencia relativa (24%) junto con “*Familia*”(17%), “*Esfuerzo Personal*” (16%) y “*Compromiso*” (12%). La educación de este modo se articula con estos conceptos donde la calidad pareciera tener mayor relevancia que la igualdad de oportunidades u otro concepto clave. En los discursos se hace notorio el reemplazo de “*Educación*” por “*Educación de Calidad*” o “*Calidad de la Educación*” como sinónimos y la omisión de conceptos tales como diversidad, integración o inclusión educativa.

Tabla 8 Palabras-Clave para el concepto de Principios de la Educación

| Principios de la Educación | <i>Frecuencia absoluta</i> | <i>Frecuencia relativa</i> |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Calidad | 168 | 50% |
| Equidad | 33 | 10% |
| Integración | 15 | 4% |
| Movilidad social | 5 | 1% |
| Progreso | 25 | 7% |
| Desarrollo | 44 | 13% |
| Igualdad | 46 | 14% |
| Total | 336 | 100% |

Fuente: Elaboración Propia

Siguiendo la misma reflexión anterior del concepto de Educación y Calidad anterior, en la construcción del concepto de “*Principios de la Educación*” (Tabla N°8) la frecuencia de asociación sintáctica se repite el concepto de “*Calidad*” (50%) superando a otras categorías tales como “*Igualdad*” (14%), “*Equidad*” (10%) e “*Integración*” (4%). Se debe recordar que la Ley General de Educación consagra dentro de los Principios de la Educación estas mismas categorías sintácticas. En los discursos políticos la “*Calidad*” supera en términos de frecuencia y proximidad morfosintáctica a la “*Movilidad Social*” y al “*Progreso*”.

Tabla 9 Palabras-Clave para construir el concepto de Integración Escolar

| Integración Escolar | <i>Frecuencia absoluta</i> | <i>Frecuencia relativa</i> |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Inclusión | 2 | 3% |
| Integración | 15 | 25% |
| Nec. Educativas Especiales | 3 | 5% |
| Equidad | 33 | 55% |
| Igualdad de Oportunidades | 7 | 12% |
| Total | 60 | 100% |

Fuente: Elaboración Propia

El concepto de “*Integración Escolar*” (Tabla N°9) se construye con la proximidad sintáctica con las nociones de “*Equidad*” (55%), “*Integración*” (25%) e “*Igualdad de Oportunidades*” (12%). Se debe resaltar la baja frecuencia estadística de las “*Necesidades Educativas Especiales*” (5%) y la “*Inclusión*” (3%) en el discurso político. Asimismo, se debe mencionar que la palabra “*integración*” en el discurso no siempre se emplea con una única acepción como “*integración escolar*” sino en

diferentes contextos y significados (como integración social y cooperación económica). Salvo en dos discursos se menciona el concepto de necesidades educativas especiales ($n_i=3$).

Tabla 10 Palabras Clave para el concepto de Éxito Escolar

| Éxito Escolar | <i>Frecuencia absoluta</i> | <i>Frecuencia relativa</i> |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Esfuerzo Personal | 110 | 44% |
| Compromiso | 87 | 35% |
| Habilidades, Conocimientos | 30 | 12% |
| Deberes | 9 | 4% |
| Sacrificio | 4 | 2% |
| Mérito | 12 | 5% |
| Total | 252 | 100% |

Fuente: Elaboración Propia

El “*éxito escolar*” (Tabla N° 10) presenta una proximidad sintáctica con el “*esfuerzo personal*” (44%) y el “*compromiso*”(35%) tanto de padres, los mismos alumnos y los profesores, pero no aparece relacionado con otros aspectos pedagógicos o didácticos. Relacionado con la construcción de éxito escolar se desprende su antónimo el “*fracaso escolar*” (Cuadro N°10) en una relación inversa con el esfuerzo personal (32%) y el aporte de la familia (35%).

Tabla 11 Palabras Clave para el Concepto de Fracaso

| Fracaso Escolar | <i>Frecuencia absoluta</i> | <i>Frecuencia relativa</i> |
|------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Esfuerzo Personal | 110 | 32% |
| Familia | 118 | 35% |
| Vulnerabilidad social | 32 | 9% |
| Voluntad | 34 | 10% |
| Pobreza | 38 | 11% |
| Brecha | 7 | 2% |
| Total | 339 | 100% |

Fuente: Elaboración Propia

En el “*éxito escolar*” aparece relacionado con conceptos tales como pobreza (11%) y “*vulnerabilidad social*” (9%) presentado en la Tabla N°11. Es importante indicar que el “*fracaso*” y la “*exclusión*” no aparecen como conceptos relacionados con el adjetivo “*escolar*”, y la frecuencia absoluta de estos sustantivos guarda relación con otras correspondencias sintácticas.

El análisis sintáctico del discurso permitió establecer un primer nivel de análisis, dando cuenta de la estructura de los discursos, la agrupación y/o presencia de ciertas palabras-clave para construir conceptos fundamentales para la presente investigación. Tanto la presencia de estos conceptos como su eventual ausencia permiten estimar los temas relevantes para el sistema político y cómo se comunican y eventualmente se relacionarían con las decisiones políticas que se traducirán en cuerpos legales que introducen nuevas premisas decisionales en el operar del sistema educativo. Este primer facilitó el análisis semántico-pragmático que se presenta a continuación.

2.2 Análisis semántico-pragmático de los discursos políticos

El nivel semántico involucra el sentido y esto lo que permite reducir la multidimensionalidad del fenómeno discursivo, y permite reducir cualitativamente los aspectos de mayor significación. El ACD también ocurre a nivel pragmático, en relación con el uso en la relación de las frases y el modo de interpretarlas, y permite explicar los efectos y consecuencias de los discursos. Se presentan a continuación las implicaturas organizadas en tópicos. El Análisis discursivo por corpus puede ser revisado en detalle en los Anexos (Tablas N°62 a la N°74)

Educación y Familia

Los discursos sitúan a las familias como responsables de la educación y del futuro de sus hijos. Tienden a establecer relaciones causales entre educación (calidad de ésta) y la posibilidad de oportunidades o de frustración; así como entre educación y progreso material de las familias. La educación es entendida y pronunciada como una herramienta de éxito/fracaso en la vida de las personas.

“Creemos firmemente en el derecho de los padres de elegir la educación de sus hijos. Y para eso se requiere diversidad, de forma tal que ese derecho sea eficaz” (Presidente S. Piñera, 2011)

“Por eso lo que los padres tienen tan claro -y uno lo ve cuando recorre el país- porque ellos están dispuestos a hacer todos los esfuerzos y todos los sacrificios por mejorar la calidad de la educación de sus hijos. [...] una voluntad y un compromiso, porque ésta batalla, la batalla por darle una buena educación a nuestros niños, a nuestros jóvenes, no la podemos eludir y la tenemos que ganar” (Presidente S. Piñera, 2011)

“Sabemos también que el progreso personal y familiar va de la mano con las oportunidades de educación. Desde 1990 hemos trabajado incansablemente para que los pobres de nuestro país puedan acceder a más y mejores oportunidades en educación” (Presidente R. Lagos, 2004)

La familia es ubicada en un sitio preponderante. Se articula la educación de los escolares en función del “*compromiso, esfuerzo y los sacrificios*” de las familias. Según informes de OPECH Chile comparado con otras naciones de la OECD presenta el mayor gasto en educación aportado por las familias (Kremerman, 2007). Los padres son considerados como los que aportan un sacrificio y un esfuerzo. Se establece una asociación que parte del supuesto que un escolar sin este soporte no tendría posibilidades o presentaría una desventaja frente al operar del sistema educativo.

“Los padres saben que una educación de calidad es la mejor herencia que pueden dejar a sus hijos, porque una educación de calidad abre un mundo de oportunidades para esos niños, pero también saben que una mala educación, muchas veces puede condenar a sus hijos a un mundo de frustraciones” (Presidente S. Piñera, 2012)

Educación e Igualdad de Oportunidades

Los discursos políticos tienen a plantear la educación en relación con las “oportunidades”. Plantear que la sociedad de oportunidades es un estado a alcanzar desde un proceso de estadios consecutivos y consecuentes. Las oportunidades eventuales no se generarán por la mera creación de acuerdos políticos o el otorgamiento de recursos económicos. Sin embargo, en el discurso se tiende a establecer que la igualdad se obtiene por el simple acto de lograr dichos acuerdos, en convocar un trabajo comprometido y eficiente de diferentes actores de la organización escolar y destinar más becas y aportes financieros. La igualdad sería algo que se puede lograr con este esfuerzo empeñado y el compromiso de los miembros de la comunidad.

“[...]avanzar hacia una Sociedad de Oportunidades y contribuir al sueño de todo padre y madre, cualquiera sea su condición socio-económica, de ver a sus hijos transformarse en buenos ciudadanos y buenos profesionales” (Presidente S. Piñera, 2011)

“La educación es el principal instrumento con que cuenta la sociedad chilena para lograr mayor igualdad de oportunidades, para lograr mayor movilidad social, para facilitar y promover el desarrollo integral de las personas, tanto en lo material como en lo espiritual, para lograr el desarrollo del país y para lograr también una sociedad con una convivencia y democracia de mayor calidad” (Presidente S. Piñera, 2011)

Se insiste en que ciertas problemáticas sociales (la desigualdad y la pobreza, por ejemplo) entendidas como una “*deuda pendiente*” o un “*desafío*” o “*esfuerzo pendiente*”, que permanecen en el tiempo sin resolver pero que se asegura que existen evidentes y concretos esfuerzos o voluntad política para lograr que en el algún futuro impreciso se solucionen.

“Pensar en la educación en un país, pensar en un sistema educacional moderno y justo, que asegure calidad para todos, que encauce vocaciones y sueños en verdaderas oportunidades para cada uno de las hijas e hijos, es realmente una de las tareas más nobles que un servidor público puede acometer. Por eso que valoro tanto este esfuerzo” (Presidenta M. Bachelet, 2006)

“En primer lugar, una reforma al marco regulatorio, que incluya la reforma constitucional que se encuentra en el parlamento y que tiene como objetivo pasar de un país que asegure educación a todos, a un país que asegure educación de calidad a todos” (Presidenta, M. Bachelet, 2006)

“Educación para todos” es una afirmación que homogeniza las diferencias, la diversidad y la diferenciación de las trayectorias de vida y educativas de todos los individuos insertos en el sistema educativo. Si bien se avanzó en un casi 100% de cobertura en el acceso a matrícula, la calidad de la educación es una calidad falseada o ficticia que se basa en la segregación y en la selección de los alumnos a partir de características independientes y previas al ingreso a la unidad educativa (segmentación geográfica, segregación residencial y segregación educativa en la misma unidad y entre las unidades educativas). *“Chile es el único país del mundo que quiere lograr la calidad educativa en un contexto de grandes brechas de desigualdad”* (Kremerman, 2007). Se insiste que ciertas problemáticas sociales entendidas como una *“deuda pendiente”* o un *“desafío”* o *“esfuerzo pendiente”*, que permanecen en el tiempo sin resolver pero que se asegura que existen evidentes y concretos esfuerzos o voluntad política para lograr que en el algún futuro impreciso se solucionen.

“Todos lo sabemos. La educación es la madre de todas las batallas. Es la cuna de la igualdad de oportunidades. La principal vía de movilidad social. Es en la educación donde debemos ganar la batalla del futuro. Por eso, la hemos puesto en el corazón de nuestro gobierno” (Presidente S. Piñera, 2010)

“Así estaremos construyendo un Chile donde haya, de verdad, igualdad de oportunidades para todos los chilenos y chilenas en el ámbito educacional. Es una meta posible, factible, viable” (Presidente R. Lagos, 2004)

La pobreza como una deuda social pendiente. La aseveración que la desigualdad y las injusticias podrían ser suplidas desde el Estado sin precisar las formas y los tiempos para esto.

“La deuda y el desafío más grande que tenemos en nuestro país es darle educación de calidad a todas nuestras niñas y a todos nuestros niños, a

esos 3 y medio millones de estudiantes que necesitan, que merecen y que si actuamos bien, van a tener la educación de calidad para ponerse de pie, en este siglo XXI, en esta sociedad de la información y del conocimiento que está golpeando a nuestras puertas. [...] Esa es, y así lo entienden los padres, las madres, a lo largo y a lo ancho de Chile: el más grande desafío y la mayor deuda que tiene la sociedad chilena, es con ustedes, nuestros niños, nuestros jóvenes, nuestros estudiantes” (Presidente, S. Piñera, 2010)

La utilización del concepto de integración se asocia con el tema valórico y protección social pero sin hacer una relación con las desigualdades en el acceso de las personas con necesidades especiales o capacidades diferentes. Hay una permanente omisión de la diversidad y las diferencias. Cuando se habla de desigualdad pareciera ser que hace alusión a la desigualdad socioeconómica y en ocasiones al capital cultural y simbólico de los padres.

“[...] mejoramos la calidad de la educación en nuestro país en todos los niveles y para todos nuestros estudiantes, o nuestro país nunca va a lograr la meta grande y noble que nos hemos fijado, de ser un país desarrollado, con igualdad de oportunidades y sin pobreza” (Presidente S. Piñera, 2011)

En la práctica discursiva figura como un elemento de legitimación de la segregación y de la lógica del mercado presente en la educación, las apelaciones a la dimensión valórica y la participación de la ciudadanía y la aceptación de la diversidad. Las prácticas de integración no necesariamente en el sistema educativo se sustentan en la participación de la comunidad educativa, práctica pareciera ser planteada como la imposición centralizada de los significados, lo que se expresa como una apelación de sentimientos (“orgullo de la diversidad”) para lo que se quiere sea asumido por una comunidad de intereses que a menudo no dignifica esta diversidad homogenizándola como práctica constante del sistema educativo. El mito de la educación igualitaria se basa en la representación de una educación democrática y no selectiva (Cosso, 2010), que integra, pero que al mismo tiempo, es un mecanismo de exclusión porque selecciona y si bien garantiza el acceso, condiciona segregando los ingresos y no garantiza la permanencia ni el éxito en la trayectoria educativa.

“La nueva sociedad se construye en la escuela...” (Ministro S. Bitar, 2004)

“Que uno no educa sólo en el aula de clases” (Presidente M. Bachelet, 2006)

Estudios internacionales demuestran que el 70% de los conocimientos expresados en los resultados académicos de los alumnos dependen en una directa relación con sus condiciones de origen y sólo el 30% restante se explica por lo aprendido en la sala de clases (Kremerman, 2007). Pese a esta afirmación, en Chile no se le otorga la misma ponderación en la realización de los diagnósticos expresados en los discursos políticos.

Educación y Calidad v/s Calidad Educativa

En los discursos aparecen indistintamente “*Educación y Calidad*”, “*Calidad Educativa*” y “*Educación de Calidad*” para referirse a aquella condición necesaria y ansiada de un proceso educativo que garantice y logre los objetivos fundamentales que se le atribuyen a la función de la educación en la sociedad. Sin embargo, lo que se entiende por calidad genera diferentes lecturas.

“Pensar en la educación en un país, pensar en un sistema educacional moderno y justo, que asegure calidad para todos, que encauce vocaciones y sueños en verdaderas oportunidades para cada uno de las hijas e hijos, es realmente una de las tareas más nobles que un servidor público puede acometer. Por eso que valoro tanto este esfuerzo” (Presidenta M. Bachelet, 2006)

“[...] y que tiene como objetivo pasar de un país que asegure educación a todos, a un país que asegure educación de calidad a todos” (Presidenta M. Bachelet, 2006)

“[...]establecer a nivel constitucional, el derecho no solamente de acceder a la educación, sino que acceder a una educación de calidad. Y esa reforma constitucional le va a entregar al Estado la responsabilidad de velar porque se cumpla esa garantía de calidad” (Presidente S. Piñera, 2011)

“[...] hemos enfrentado los problemas de la educación donde realmente importa, en la sala de clases, porque es ahí donde vamos a ganar la batalla por una educación de calidad para todos[...].” (Presidente S. Piñera, 2012)

La asociación repetitiva que la “*Calidad Educativa*” guarda relación con la inversión y asignación de recursos económicos.

Un pilar central del nuevo régimen de financiamiento será, sin duda, la asignación preferencial, ya que introduce equidad y cumplimiento de estándares” (Presidenta M. Bachelet, 2006)

“Tenemos tres grandes desafíos pendientes: mejorar el acceso, la calidad y el financiamiento de la educación”. (Presidente S. Piñera, 2011)

“El éxito está en invertir más, pero también en exigir más. Por eso, estamos construyendo una alianza sólida que requiere el compromiso de todos”. (Presidente S. Piñera, 2012)

El sistema educativo chileno sobrevalora las evaluaciones estandarizadas. Estas evaluaciones en general las formas de evaluación tienden a concebirse como instrumentos asociadas al mejoramiento continuo, el cumplimiento de los estándares de calidad y de aprendizaje. De este modo, las evaluaciones estandarizadas especialmente la prueba SIMCE son utilizadas como un mecanismo de inclusión/exclusión de las unidades educativas.

“El esfuerzo de años ya está dando frutos. La última prueba SIMCE nos dio dos grandes alegrías. Tanto en calidad como en equidad. Mención especial merece el aumento en el SIMCE de Lectura. Y también la reducción significativa en la brecha de resultados entre los estudiantes de colegios particulares y municipales. Sin duda, un gran logro de nuestros niños y profesores” (Presidente S. Piñera, 2011)

“[...] y son buenos resultados, porque mejora la calidad de la educación en nuestro país, especialmente en lectura, y también porque empieza a disminuir la brecha de la calidad de la educación en nuestro país, en los cuartos básicos” (Presidente S. Piñera, 2011)

“La prueba SIMCE muestra que por fin hemos empezado a caminar a pie firme hacia una educación de mejor calidad para todos nuestros niños y hacia una educación que vaya cerrando las brechas de calidad entre los sectores más favorecidos y los sectores más vulnerables, y también entre las escuelas municipales y las escuelas privadas subvencionadas, y las escuelas particulares” (Presidente S. Piñera, 2012)

En palabras de Bernstein (1970) la educación no puede estar compensada por la sociedad y que los programas de cambio han de ser educativos y sociales. Aquí se incurre en una de los argumentos más recurrentes que es la asociación entre estandarización y calidad. *“Las reformas educativas que no analicen estas limitaciones iniciales ni las aborden con proyectos adecuados podrán ser técnicamente correctas, pero contribuirán bien poco a reducir las desigualdades existentes” (Marchesi, 2000).*

“Elaborar nuevos parámetros de calidad con estándares claros y definidos –la Superintendencia tiene que tener estándares claros sobre los cuales fiscalizar el cumplimiento” (Presidenta M. Bachelet, 2006)

Los discursos tienen a plantear que la calidad de la educación o sus sinónimos *“calidad educativa o educación de calidad”* medidos y demostrados por las mediciones técnicas y estandarizadas como la prueba SIMCE, cuyos resultados

son presentados y mencionados en forma reiterada por los discursos políticos en materia de educación y el concepto SIMCE se ha convertido en un factor central para las políticas educativas e incluso la asignación de recursos financieros y perfeccionamiento docente. Se ha potenciado la lógica de la estandarización y la medición de aprendizajes (estándares de aprendizaje) como la dirección a la que deben apuntar las organizaciones educativas y que son comparadas entre sí.

Subvención Preferencial, Especial y Políticas Compensatorias

La “Subvención” como concepto articulador de la “Calidad”, invirtiendo más cantidad a través de la Subvención Preferencial. Políticas compensatorias que no han probado su efectividad, y que pese a las críticas de los expertos se siguen implementando como un recurso repetitivo porque se asume la simpatía de los ciudadanos. Persiste en la idea fuerza del esfuerzo comprometido como recursos económicos. Frente a esta postura existen voces críticas “...que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él” (Marchesi, 2000)

“Destaco también el proyecto de ley que aumentará en un 20 por ciento la subvención preferencial, los 30 liceos de excelencia ya funcionando. El aumento en las horas de Lenguaje y Matemática, las nuevas pruebas SIMCE de Inglés y Educación Física. También el aumento en la asignación de excelencia pedagógica, que premia a los buenos profesores, los incrementos de sueldos y nuevas atribuciones para los directores de colegios, el bono de hasta 20 millones de pesos para mejorar las condiciones de retiro de los profesores en edad de jubilar y el bono de reconocimiento de hasta dos millones para los profesores ya jubilados con pensiones bajas, entre otros”. (Presidente S. Piñera, 2011)

“Por ello hoy quiero anunciar que enviaré a este Congreso Nacional un proyecto de ley que otorga una subvención escolar preferencial para niños y niñas de familias vulnerables, para mejorar la calidad de la educación en aquellos lugares donde hay mayores carencias” (Presidente R. Lagos, 2004)

“Avanzar hacia la duplicación de la subvención escolar, privilegiando a los sectores más vulnerables y de clase media, a través de la subvención escolar preferencial” (Presidente, S. Piñera, 2011)

El modelo distributivo de financiamiento del sistema educativo desde 1980 a la fecha funciona con la misma lógica neoliberal, consiste en un subsidio por asistencia por cada alumno a la unidad educativa. Este mecanismo también llamado de subvención es complejo, engorroso que exige un elevado costo de procesamiento de información para la validación y control y de la eficiencia relativa que reporta (Donoso, 2010).

“Esta subvención preferencial es una herramienta estratégica para combatir la desigualdad social. Una herramienta que yo diría que es sólida, realista, eficiente” (Presidente R. Lagos, 2004)

Sobrevaloración del factor financiero a través de la inversión de fondos en la educación como la forma de compensar las desigualdades en la calidad de la educación. La principal consecuencia de esta política de financiamiento ha significado que la población considerada más pobre y categorizada como vulnerable por el operar del propio sistema y su segregación y selección margine sin posibilidades de elección para dicha población. La “*Deserción Escolar*” en estos niveles en la enseñanza media- desertan del sistema escolar para no volver- “*provocando la migración de los estudiantes menos pobres a los establecimiento privados subvencionados*” (Donoso, 2010). El gran error que el discurso político no asume ni explicita es que cuando se implementan las políticas educacionales basadas en la subvención escolar se generó un sistema de competencia entre las unidades educativas que fueron homogenizadas. De este modo, parte el sistema de financiamiento y de competencia con unidades diversas con las que no fue garantizado un nivel básico de calidad en la igualdad de condiciones.

“Hicimos el mayor esfuerzo financiero en la historia de Chile, al destinar en el presupuesto más de siete mil 600 millones de dólares a la educación [...]“¿Qué hemos hecho con estos recursos? Lo primero fue realizar el mayor aumento que se hubiera hecho en materia de subvención escolar. Además, aprobamos la ley de subvención preferencial y este año comenzaremos a aplicarla. Es difícil describir el impacto que va a tener esta ley. Con ella buscamos beneficiar especialmente a los estudiantes más vulnerables, que en su mayoría asisten al sistema público de educación. Esta es una política concreta que apunta directamente al corazón de la desigualdad” (Presidenta M. Bachelet, 2008)

Esfuerzo Personal y Éxito/fracaso Escolar

Plantea el “*Esfuerzo Personal*” como un mérito que se reduce a estudiar con entusiasmo como si el proceso de enseñanza-aprendizaje se limitase a variables asociadas únicamente al estudiante o a su fuerza de voluntad o estado de ánimo. Individualismo.

“El primer grupo son los estudiantes. Se trata de su educación, de su futuro, de su vida. Si ellos no se comprometen, todo lo demás será en vano” (Presidente S. Piñera, 2012)

“Como ustedes saben, muchos pueden ayudar a educarnos y perfeccionarnos pero el aprendizaje finalmente es una experiencia personal”. (Presidenta M. Bachelet, 2006)

El proceso de aprendizaje y escolarización como un proceso escindido de la ciudadanía y la participación comunitaria. Metáfora recurrente sobre la batalla, uso de la fuerza como un sinónimo de esfuerzo personal en un campo cruento adverso. No sólo se educa en la sala de clases, pero la ciudadanía no participa de los procesos de evaluación ni adaptaciones curriculares ni del quehacer de las unidades educativas. Se relaciona la actividad formativa del aula con la sociedad, se asevera que la sociedad participa de esto, pero no se explica cómo opera o podría operar esto. Plantea el esfuerzo personal como un mérito que se reduce a estudiar con entusiasmo como si el proceso de enseñanza-aprendizaje se limitase a variables asociadas únicamente al estudiante o a su fuerza de voluntad o estado de ánimo.

“Comenzaremos por premiar el esfuerzo de los alumnos. En marzo del 2009, entregaremos un computador a los niños y niñas pertenecientes al 40 por ciento más vulnerable de la población que ingresen ese año al séptimo básico y que estén en el 30 por ciento de mejor promedio de notas de su nivel” (Presidenta M. Bachelet, 2008)

“[...] y a los alumnos a estudiar con entusiasmo. De ustedes depende aprender más. El Gobierno continuará privilegiando las oportunidades para todos y la calidad de la educación” (Ministro S. Bitar, 2004)

“A todos los trabajadores de la educación de los que esperamos los mejor y a todas las niñas, niños y jóvenes, y a sus familias, queremos que se esfuercen al máximo por aprender y vamos a premiar ese esfuerzo” (Ministro J. Lavín, 2010)

Se insiste en la sentencia que no sólo se educa en la sala de clases, pero la ciudadanía no participa de los procesos de evaluación ni adaptaciones curriculares ni del quehacer de las unidades educativas. Se relaciona la actividad formativa del aula con la sociedad, se asevera que la sociedad participa de esto, pero no se explica cómo opera o podría operar esto.

Una educación de calidad no es sólo saber más. Significa también formar mejores ciudadanos, afirmar nuestra cohesión social y nuestra convivencia democrática. Ser más solidarios; tolerantes y respetuosos del otro; más responsables y disciplinados; más honestos...” (Ministro S. Bitar, 2004)

En el discurso el acto de ayudar establece una evidente asimetría que contradice la garantía constitucional del derecho a la educación e igualdad de oportunidades. Los mecanismos de selección/admisión de las escuelas opera evaluando las capacidades cognitivas y socioeconómicas

“Y yo sé también muy bien que los padres saben que en la educación está la llave maestra para darle mejores oportunidades a sus hijos. Los padres saben que una educación de calidad es la mejor herencia que pueden dejar a sus hijos, porque una educación de calidad abre un mundo de oportunidades para esos niños, pero también saben que una mala educación, muchas veces puede condenar a sus hijos a un mundo de frustraciones” (Presidente S. Piñera, 2012)

Actos del Habla y Recursos Discursivos

Los actos de habla detectados en los corpus discursivos aparecen resumidos en la Tabla N° 61 y las falacias argumentativas en la Tabla N°60 (ver anexos). Las tablas agrupan sus respectivas frecuencias absolutas y relativas. Los discursos revisados fueron pronunciados en espacios mediáticos formales (ceremonias protocolares o cadena nacional), caracterizados por la solemnidad y prolijidad de la redacción morfosintáctica y prudencia en términos políticos.

La semiótica discursiva se construye a través de metáforas recurrentes como la “*madre de todas las batallas*” y “*deuda pendiente*” y “*gran esfuerzo*” para referirse a la Educación. Los símbolos que han acompañado las manifestaciones discursivas de los personajes políticos refuerzan y centran el reemplazo de la “*Educación*” como una garantía constitucional desplazando el concepto de Educación Pública, laica y humanista por una educación de “de calidad”. Se exagera asimismo el símbolo de la “*educación como garantía de igualdad de oportunidades*” o herramienta para disminuir la desigualdad. La educación como un símbolo de integración por sí misma, indiferente e independiente de las diferencias previas y simultáneas a la membresía de las organizaciones educativas. El uso de símbolos referidos al “*esfuerzo*” y el “*mérito personal*” reduciendo al proceso educativo a las competencias y destrezas individuales.

La redundancia o insistencia en las mismas ideas o declaraciones desde estos símbolos (semiótica discursiva) se hace una constante en todos los corpus analizados. Se insiste por ejemplo, en la educación como “*movilidad social e igualdad de oportunidades*” pero una y otra vez se sostiene que esto puede lograrse aumentando el monto de la inversión (falacia de la cifras) pese a que diferentes investigaciones han demostrado que no existe evidencia para establecer que mayor inversión de subvenciones garantiza mayor calidad (Kremermann, 2007).

“En los últimos cinco años hemos entregado dos mil 844 nuevas escuelas, esto es, prácticamente una escuela y media por día. Así se construye igualdad a futuro” (Presidente, R. Lagos, 2004)

“[...] debemos dotar el sistema de un régimen de financiamiento acorde a las nuevas exigencias [...] Un pilar central del nuevo régimen de financiamiento será, sin duda, la asignación preferencial, ya que

introduce equidad y cumplimiento de estándares”(Presidente M. Bachelet, 2006)

“También estamos haciendo un gran esfuerzo en la educación escolar y, por supuesto, en la educación superior. Esto significa recursos, y la sociedad lo ha entendido así, y estamos haciendo un enorme esfuerzo para aportar más recursos a la educación”(Presidente S. Piñera, 2012)

Se detecta una serie de frases hechas que se repiten incansablemente (falacia ad nauseam) tales como:

“subvención preferencial es una herramienta estratégica para combatir la desigualdad social” (Presidente R. Lagos, 2004)

“Que uno no educa sólo en el aula de clases” (Presidente M. Bachelet, 2006)

“Pensar en un sistema educacional moderno y justo, que asegure calidad para todos” (Presidente M. Bachelet, 2006)

“La importancia de la educación en el presente y futuro de nuestros niños y nuestros jóvenes” (Presidente M. Bachelet, 2006)

“Mejorar la calidad de la educación es un compromiso y un desafío gigantesco” (Ministro J. Lavín, 2010)

“El acceso y calidad de la educación, hacen muchas veces la diferencia entre un mundo de oportunidades y una vida de frustraciones” (Presidente S. Pinera, 2011)

“La educación de calidad es la cuna de la igualdad de oportunidades y la movilidad social”. (Presidente Piñera, 2011)

“Tenemos tres grandes desafíos pendientes” (Presidente Piñera, 2011)

Los discursos sobre la educación se construyen predominantemente con argumentaciones, explicaciones y construcciones esquematizadas a través de los recursos del habla resumidos (Ver Anexo Tabla N°61) donde la tonalidad intencional agrupa el 76,52% del total de actos de habla, siendo los asertivos (afirmaciones) los más frecuentes (25,22%) en desmedro de las tonalidades predictivas (15,45%) y apreciativas (7,94%). Los discursos tienden a insistir en estas fuerzas enunciativas, describirlas nos entrega un punto de partida fundamental para detectar las estrategias discursivas, tomando en cuenta el contexto social donde estos discursos fueron pronunciados. La organización composicional, nos permite detectar no sólo su inscripción en un género discursivo específico, sino fundamentalmente los puntos de vista ideológicos que en él se

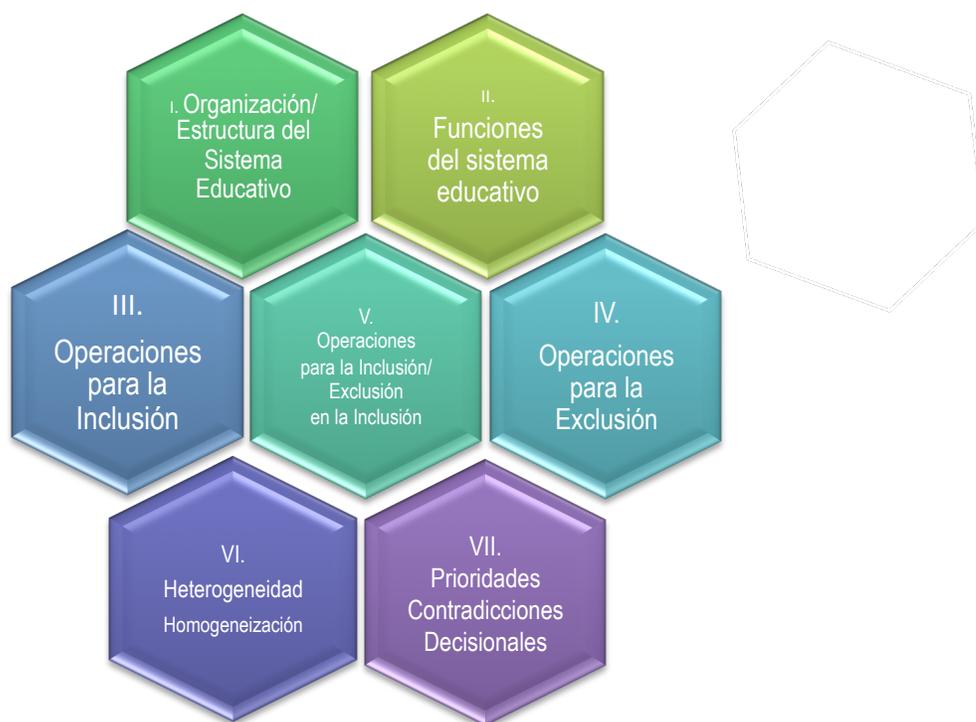
movilizan. El análisis semántico-pragmático nos permite dilucidar la complejidad enunciativa a través de las imágenes que se construyen y se evidencian en los discursos políticos.

La discursividad desde el carácter semántico-pragmático nos permite asimismo interpretar la manera en que en estas comunicaciones se construyen las relaciones de sentido en el discurso mismo, y cómo a través de los actos del habla y voces enunciativas como las resumidas en la Tablas se organizan en términos de coherencia y consistencia. La discursividad organizada en una homogeneidad discursiva, con ideas repetitivas y falacias argumentativas, implicaturas y sobreentendidos que se agrupan en la organización superestructural del texto.

3. Análisis de Contenido de los corpus normativos

Los cuerpos normativos fueron organizados de acuerdo a las siguientes categorías que fueron articuladas agrupando la codificación propuesta. Cada esquema mostrará las unidades de significado y las categorías que surgen a partir de la codificación. El esquema N°1 resume las categorías de análisis en las que se organizaron los códigos detectados en los corpus jurídicos.

Esquema 1 Categorías de Análisis de los corpus normativos



Fuente: Elaboración Propia

Para cada categoría de análisis y a modo de facilitar la presentación de los resultados, se incluyó una tabla resumen con los códigos detectados y articulados respectivamente, antes de presentar el desarrollo de resultados para cada una de las categorías.

3.1 Organización y Estructura del Sistema Educativo

Esta primera categoría agrupa los códigos relacionados con la organización y estructura del sistema educativo según las leyes y reglamentos que constituyen la muestra seleccionada. Surgen las nociones de organización a través de estructuras institucionales pero al mismo tiempo, estas estructuras se organizan no sólo jerárquicamente, sino que dan cuenta de los niveles de especialización y funciones específicas que se le atribuyen a cada una de estas instancias. Gran importancia en esta categoría lo constituyen el concepto de “Educación” base del operar del sistema educativo.

Tabla 12 Códigos para la Categoría I: Organización/Estructura del Sistema Educativo

| Estructura Organizacional del Sistema Educativo | |
|---|----------------------------------|
| códigos | Ministerio de Educación |
| | Agencia de Calidad |
| | Roles Administrativos y Docentes |
| | Gestión |
| | Financiamiento |
| | Unidades Educativas |

El sistema educativo chileno se construye sobre tres elementos fundamentales, las garantías constitucionales, la normativa vigente y los acuerdos internacionales que el Estado ha suscrito.

“El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza”.(Ley N° 20.370, Art. 3°)

La Educación según la carta fundamental del Estado chileno tiene por objeto el desarrollo pleno de las personas en las distintas etapas de la vida (Art. 19° N°10) y son los padres quienes poseen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, el Estado entonces otorga especial protección al ejercicio de este derecho. La educación básica y media¹⁶ son obligatorias, siendo una obligación estatal el asegurar el acceso a ellas para toda la población.

¹⁶Según el anuncio en la cuenta pública del Presidente Sebastián Piñera ante el congreso nacional del pasado 21/05/2013, la educación preescolar será considerada obligatoria.

“Corresponderá al Estado, asimismo fomentar el desarrollo de la Educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación” (Constitución de la República Art. 19° N°10)

Desde la normativa, la educación es entendida como un proceso continuo durante toda la vida del individuo y que involucra diferentes aspectos del desarrollo humano, que van desde lo espiritual hasta lo artístico y físico. Los aspectos intelectuales son considerados, pero no como eje fundamental del concepto de educación propiamente tal. Se le atribuye a la educación con especial énfasis su rol preponderante en la transmisión y cultivo de la dimensión valórica, conocimientos y destrezas.

“Se entenderá por educación el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20.529 Art. 1°)

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Ley 20.370 Art. 2°)

La Ley 20.529 Art. 4° establece que el sistema actuará sobre la educación formal, de acuerdo a los objetivos generales y de acuerdo a las bases curriculares señaladas en la ley N° 20.370 General de Educación. El sistema operará a través de una serie de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública, mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, que persiguen como meta el *mejoramiento continuo de los aprendizajes* de los alumnos, y que al mismo tiempo sea capaz de fomentar las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación. Asimismo, el Sistema contemplará los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento. La reglamentación revisada establecía tanto en la Constitución de la República, en la Ley N°20.529 (LGE) y la Ley 19.956 la forma de organización y estructuración del sistema educativo chileno.

“El Ministerio de Educación es la Secretaría de Estado encargada de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; asegurar a toda la población el acceso a la educación básica; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación”. (Ley N°19.956 Art. 1°)

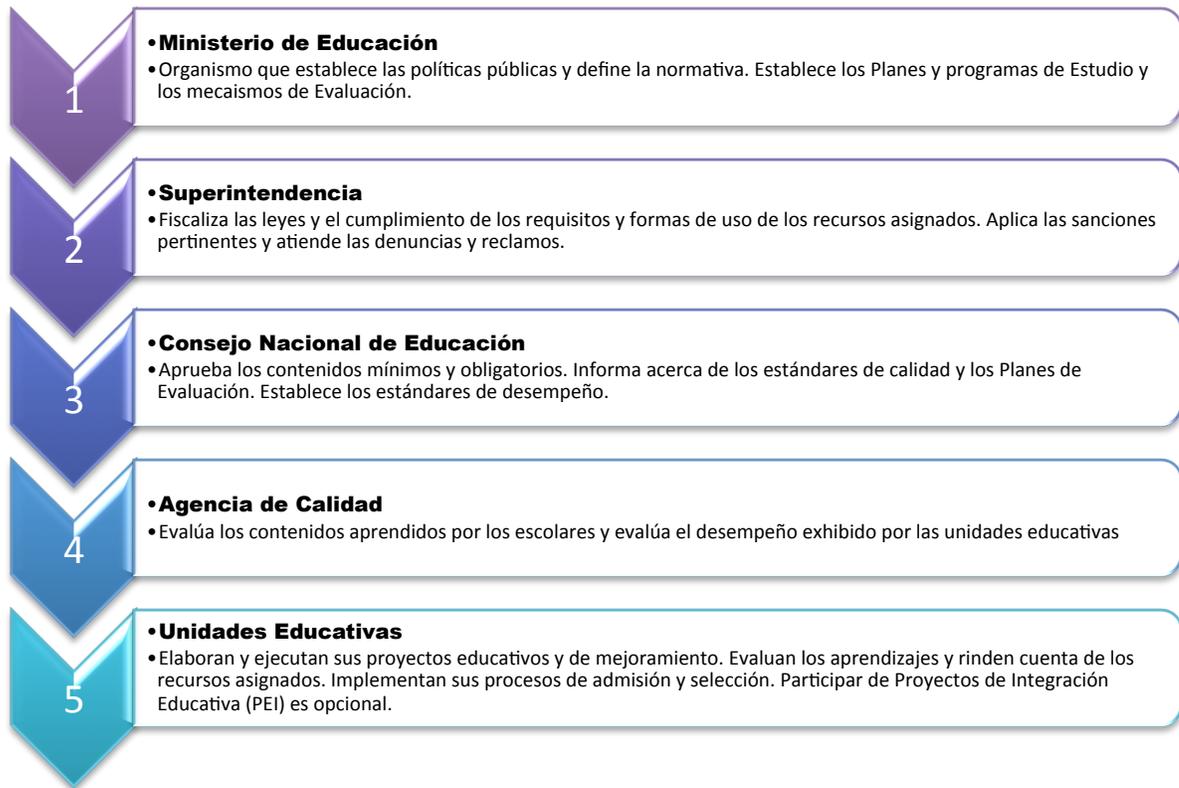
“Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles. Para dar cumplimiento a dicha responsabilidad créase y regúlase un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, en adelante el "Sistema". (Ley 20.529 Art. 1°)

“La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación” (Ley 20.340 Art. 4°)

La “Libertad de Enseñanza” se entiende como el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. Esta libertad sólo tiene como limitaciones *“aquellas impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”* (Art. 19 N°11). Consigna este mismo artículo que los *“padres tienen derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”* (párrafo cuarto). Según este derecho constitucional los padres tienen la libertad y el derecho consagrado de escoger la organización educacional que ellos prefieran para delegar el proceso de aprendizaje de sus hijos. Este derecho y libertad estará luego relacionado con la selección realizada por las mismas unidades educativas para la membresía de sus alumnos y del mismo modo, tomará importancia el nivel socioeconómico al que pertenecen las familias.

Los roles administrativos, gestión y especificaciones de funciones directivas, funciones docentes, están regulados por el MINEDUC así como los incentivos y las asignaciones docentes (Ley 18.956). El sistema educativo se puede esquematizar de acuerdo a sus instituciones que la conforman jerárquicamente (Esquema N°2)

Esquema 2 Organización Jerárquica del Sistema Educativo y Principales Funciones Especificadas



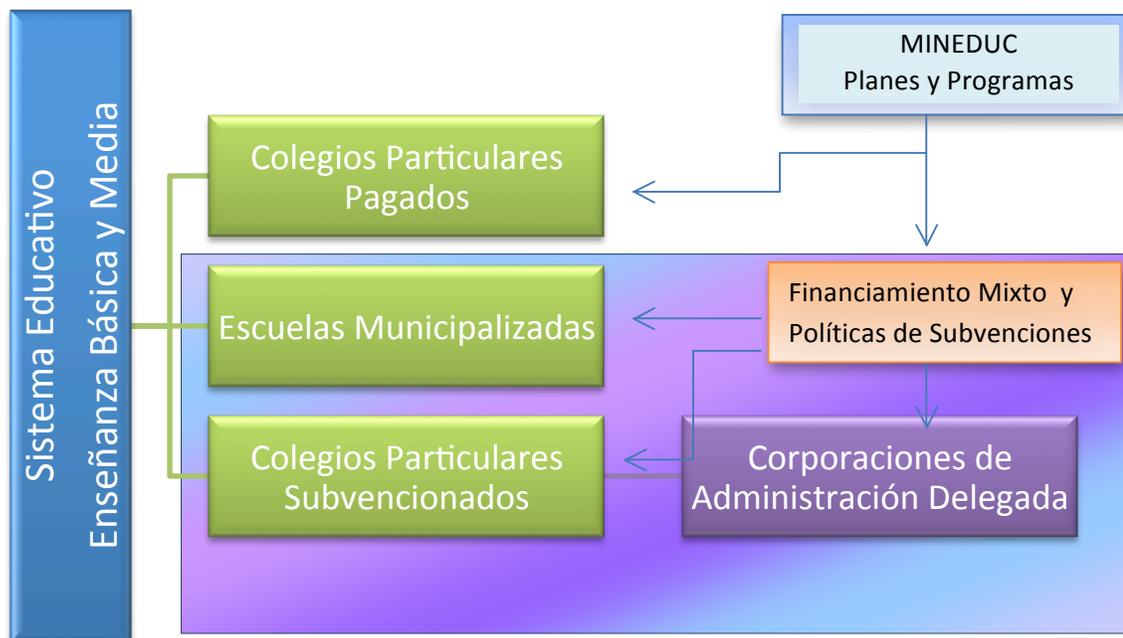
Fuente: Elaboración Propia

La última institución creada que se agrega al sistema educativo es la Agencia de Aseguramiento de la Calidad, que posee como objetivo definir las evaluaciones y orientaciones para el logro de la calidad y equidad educativas.

“El objeto de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas”. (Ley 20.529, Art. 10°)

El Sistema Nacional de Medición dará cuenta del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, informará los resultados y metodología de la medición del grado de cumplimiento de los otros indicadores de la calidad educativa. Según la normativa, la aplicación de estos instrumentos de evaluación es de carácter obligatoria para todos los establecimientos educacionales que posean el reconocimiento oficial del Estado. Las mediciones respectivas podrán ser realizadas directamente por la Agencia o delegadas a través de terceros.

Esquema 3 Estructura del Sistema educativo según el Mecanismo de Financiamiento de las Organizaciones educacionales



Fuente: Elaboración Propia

A partir del tipo de financiamiento de sus organizaciones educativas es posible esquematizar la forma en que son agrupadas estas unidades (Esquema N°3). El tipo de financiamiento otorgará el nombre o rótulo con el que son conocidas y clasificadas las unidades educativas, particulares pagadas estrictamente financiadas con aportes de privados, organizaciones particulares subvencionadas y de Administración delegada con financiamiento compartido y las organizaciones educativas municipalizadas. El tipo de organización educativa implicará diferencias sustanciales tales como la cantidad de matrícula asignada, otorgamiento de recursos diferenciados y otras políticas compensatorias.

Para todas las organizaciones educativas rigen los planes y programas del MINEDUC independiente de su financiamiento. Del mismo modo, todas deben someterse a los procesos de evaluación estandarizada y deben ser reguladas por la normativa relacionada con los criterios de edad de ingreso, escalas de evaluación y requisitos de promoción.

3.2 Funciones Atribuidas a las Organizaciones Educativas

La segunda categoría presentada agrupa los códigos que sustentan las funciones atribuidas desde la normativa al sistema educativo. Estas guardan relación con las funciones que históricamente se le han atribuido al sistema educativo como transmisor de conocimientos, institución especializada en la enseñanza formal y la formación valórica desplazando en este rol a la Iglesia y a la Familia. Se atribuye a la educación asimismo la igualdad de oportunidades e integración social. La siguiente Tabla resume los códigos para esta categoría:

Tabla 13 Códigos para la Categoría II: Funcionalidad del Sistema Educativo

| | |
|---------|----------------------------------|
| | Funcionalidad Escolar y Sociedad |
| códigos | Conocimiento |
| | Enseñanza-Aprendizaje |
| | Equidad |
| | Formación Valórica |
| | Igualdad de Oportunidades |
| | Integración Social |
| | Enseñanza Formal |

El objetivo fundamental atribuido a la educación y a las organizaciones educativas es una obligación que ofrezca al sujeto un acervo de conocimientos, destrezas, habilidades, competencias y valores que todo ciudadano debe poseer. Se condensan y expresan las aspiraciones y declaraciones de *“Igualdad de Oportunidades”*. La Ley 20.370 (Ley General de Educación) define la educación a través del concepto de enseñanza:

“La educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal. La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas”.(Ley N°20.370 Art. 2°)

Para determinar lo que es la educación –como proceso- se definen los estándares de aprendizaje:

“Estándares de aprendizaje de los alumnos, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares; otros indicadores de calidad educativa y estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores”.(Ley 20.529 N°4)

Esquema 4 Funciones Atribuidas a la Educación

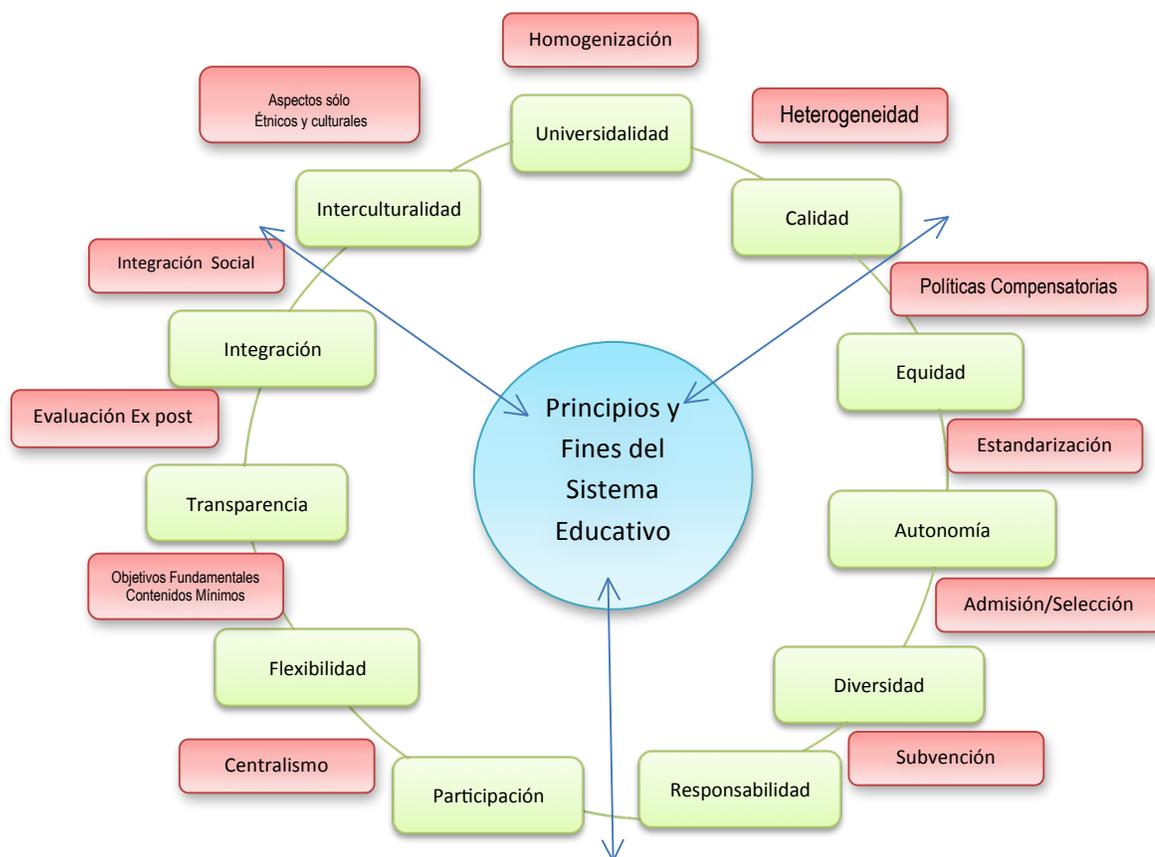


Fuente: Elaboración Propia

La organización y funcionamiento de las organizaciones educativas y de todas las instituciones son reguladas por las leyes, reglamentos y decretos que determinan los procedimientos, operaciones y controles en esta complejidad; de esta forma, cada uno de los cuerpos normativos revisados, y en especial, la Ley General de Educación (Ley N°20.370), entregan factores de certidumbre.

El Esquema N°4 resume las funciones atribuidas al sistema educativo y a las organizaciones especializadas. El concepto de “Educación” para la ley es un proceso continuo a lo largo de toda la vida del individuo, sin embargo, es la “Educación Formal” la que guarda relación directa con el sistema educativo. A partir de esta distinción, al explicitar el concepto de “educación” en la normativa ésta se refiere sólo y únicamente a la “Educación Formal”. Esta educación formal implica transmisión de conocimientos a través del proceso de enseñanza aprendizaje de los llamados Contenidos Mínimos y Objetivos Fundamentales (OF-CM) y de mecanismos de evaluación para medir este proceso. Los objetivos transversales aportan la dimensión valórica y de convivencia e integración social. Esta convivencia debe estar reglamentada por los reglamentos internos de cada organización educativa y complementados con la Ley de Violencia Escolar N°20.536 (más conocida como Ley Bullying) y la Ley de Convivencia Escolar.

**Esquema 5 Principios del Sistema Educativo (Ley General de Educación).
Contraste con las premisas decisionales**



Fuente: Elaboración Propia

El sistema educativo representado en el esquema N°5 es una abstracción a partir de los principios y fines establecidos en la Ley General de Educación, donde atribuye una serie de características que dan cuenta de la complejidad y de su operar heterorreferencial. En color verde se identificaron los principios enunciados por la Ley General de Educación y explicitados *en extenso* en el artículo 3° y se contrastan con las distinciones en sentido inverso (en color rojo) que se desprenden desde las contradicciones detectadas en la Ley de Subvención Preferencial, Ley de Igualdad de Oportunidades, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y el Decreto Exento 32.

“El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza”.(Ley 20.340 Art. 3°)

Siguiendo con el esquema N°5, el Sistema educativo se inspira, en una serie de principios contenidos en los documentos anteriormente mencionados. La **universalidad** y educación permanente, esto es que la educación debe estar al alcance de todos en términos de acceso y cobertura y a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la universalidad es contrastada con la homogenización de los estudiantes (y de las organizaciones educativas) y las deserciones de éstas mismas organizaciones no por cobertura o acceso a matrícula disponible sino por fracaso escolar. La **calidad** de la educación establece que los objetivos generales y los estándares de calidad establecidos por ley serán eventualmente alcanzados por todos los estudiantes independiente de sus condiciones y circunstancias. Esta definición de calidad vulnera por sí misma la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes en un comienzo al ingresar a las organizaciones educativas, sino que será una heterogeneidad de sus trayectorias educativas y de las mismas organizaciones educativas. La **equidad**, entendida como propensión a asegurar las mismas oportunidades para todos con especial atención a aquellas personas o grupos que requieran apoyos especiales. En este principio toma relevancia la incorporación implícita de las necesidades educativas especiales y la vulnerabilidad social que se compensan a través de Políticas Compensatorias. La **autonomía** de los establecimientos educacionales para diseñar y elaborar sus propios proyectos educativos. Esto favorece la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada y otros objetivos o prioridades que la organización en particular dado su propio entorno quisiera potenciar. No obstante este principio se contrapone con la jerarquización del sistema y la estandarización de sus procesos de evaluación de resultados y/o desempeños.

Continuando con el análisis que se desprende del esquema N°5 la **diversidad** de procesos y proyectos educativos institucionales en el marco de la ley y la diversidad de las comunidades en las que se desarrolla dichos proyectos. Este principio se contrasta con la selección de los alumnos según los criterios de admisión de cada unidad educativa. La **responsabilidad** en el cumplimiento de los deberes de todos los actores del proceso educativo y sus cuentas públicas. He aquí un énfasis en aspectos administrativos y contables en desmedro de la responsabilidad social. La **participación** e información de la normativa vigente, que sin embargo, contrasta con el centralismo y la jerarquización del sistema.

Finalmente, la **flexibilidad** entendida como la adecuación del proceso educativo de acuerdo a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales, que entra en evidente conflicto con la rigidez de los procesos de medición estandarizada de los aprendizajes y desempeños y la rigidez de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos evaluados. La **transparencia** de la información tanto de gastos como de resultados académicos disponible para todos los ciudadanos, que se limita a la publicación de desempeños ordenados cuantitativamente y de los que eventualmente depende la asignación de recursos. La **integración** que propicie la incorporación de alumnos provenientes de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales. La **sustentabilidad** que fomenta el respeto por el medioambiente y la

interculturalidad como la valoración y el reconocimiento el individuo en su especificidad cultural. En estas últimas la integración, interculturalidad y sustentabilidad se reducen a la declaración de intenciones para el respeto de la diversidad étnica y religiosa, pero que no se traduce en acciones concretas para operacionalizar una integración social amplia y ecológica.

Es esta Ley General de Educación (Ley 20.370) la que representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país estaban siendo educados. Se establecen Objetivos Generales de Aprendizaje que favorecen la educación integral de los jóvenes; fomentando tanto la educación formativa (valores, principios) como la cognitiva (materias escolares) desde el enfoque de aprendizaje por competencias. Esto estará fuertemente relacionado con los estándares de aprendizaje y medición de éstos. Adopta el criterio de la Flexibilidad curricular ampliada: Las bases curriculares que elabore el Ministerio de Educación para los niveles parvulario, básico y medio deberán asegurar que los establecimientos en régimen de Jornada Escolar Completa cuenten con un 30% de tiempo de libre disposición. Esta Ley crea un Banco de Planes y Programas Complementarios que estará a disposición de todos los establecimientos para que cuenten con alternativas y puedan enriquecer sus propios planes y programas. Regula los derechos y deberes de toda la comunidad educativa. Fija los requisitos mínimos que debería exigirse en cada uno de los niveles de educación parvulario, básica y media. Establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la calidad y la equidad de su servicio.

3.3 Operaciones para la Exclusión

La tercera categoría agrupa las operaciones para la exclusión. Se trataría de una serie de códigos que emergen desde la normativa que al ser incorporados como decisiones en las organizaciones educativas actuarían como condiciones o descripciones que determinan exclusiones dentro de la inclusión y dentro de la exclusión. La Tabla 14 resume los códigos pertenecientes a esta categoría.

Tabla 14 Códigos para la Categoría III: Operaciones para la Exclusión

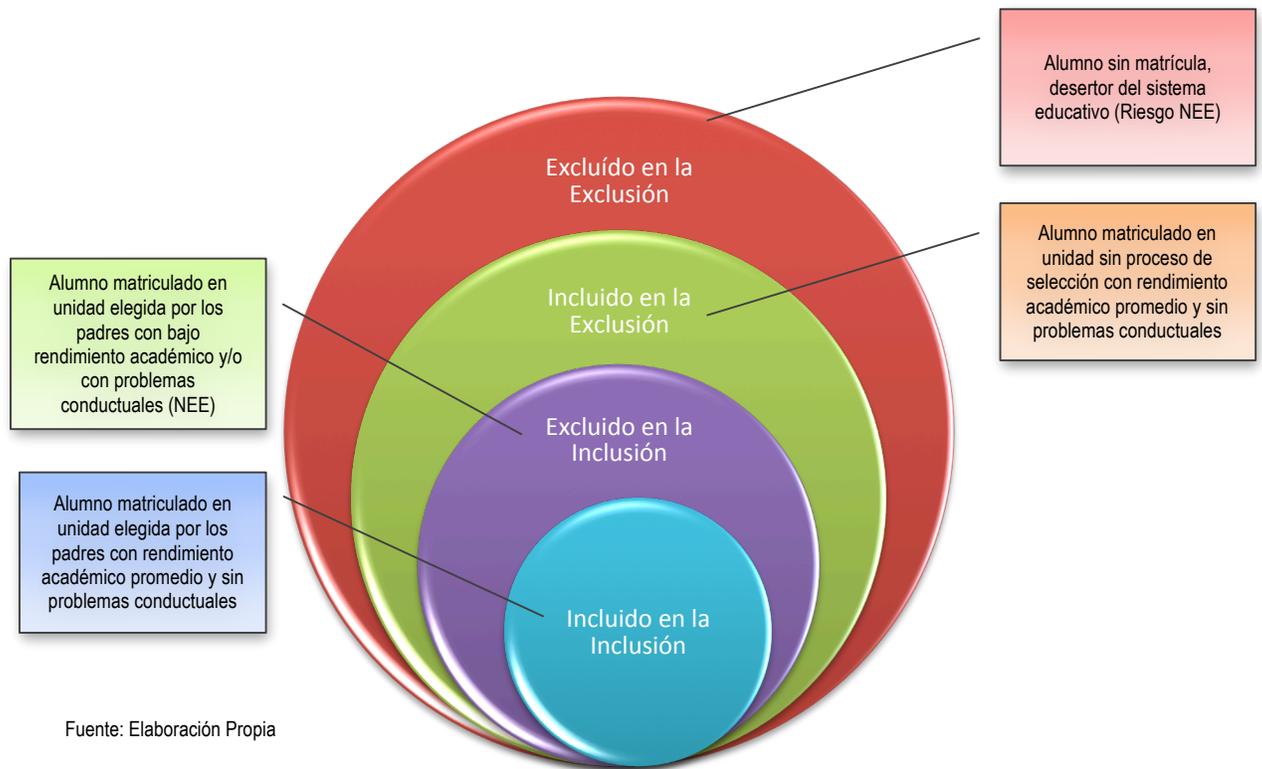
| Operaciones para la Exclusión | |
|--------------------------------------|--|
| códigos | Subvenciones Especiales y Preferenciales |
| | Procesos de Admisión y Selección de Alumnos |
| | Fracaso Escolar |
| | Necesidades Educativas Especiales |
| | Situación Socioeconómica |
| | Pruebas Estandarizadas (SIMCE) |
| | Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (OF-CM) |
| | Estándares de Desempeño y Aprendizaje |

Desde la publicación de la Ley de Integración Escolar y sus reglamentos y orientaciones la puesta en marcha de los principios de normalización e integración de los alumnos con NEE a la educación formal regular exigió (o normó) introducir una serie de modificaciones en el operar de las organizaciones educativas sin especificar los cambios necesarios y pertinentes en los programas educativos para atender al mismo tiempo las exigencias educativas del resto del alumnado. Comparativamente con la reglamentación previa (circular 600/1990) el cambio de conceptos es evidente, la legislación actual incorpora la noción de “*necesidad educativa especial*” ya sea transitoria o permanente. Este cambio terminológico es un elemento central de la normativa vigente, sin embargo aparece en forma reiterada las clasificaciones nosológicas desde la Medicina y la Psiquiatría que desde la Pedagogía o la Psicología Infantil. La clasificación de NEE a la diversidad del alumnado en la legislación aparece limitada a aspectos nosológicos del sistema médico y se insiste según los reglamentos DE1300, DE170, DE 87, Ordinario 610, DE 637 en la utilización de diagnósticos que enfatizan los déficits y utilizan rótulos tales como trastorno, deficiencia y síndrome. Estas clasificaciones nosológicas están centradas en las deficiencias, y no aportan recursos para la intervención perfectiva o potenciadora y poseen evidentes características restrictivas dado que no consideran ni dan cuenta de la realidad del diagnóstico médico como un diagnóstico pedagógico en su contexto de interacción y en la doble contingencia.

Las subvenciones entregadas según la normativa, establecen diferencias de acuerdo a las organizaciones educativas (subvencionadas o municipales) a las que se le asignarán dichos recursos, de acuerdo a los resultados obtenidos en las mediciones de aprendizaje y desempeño instruidas por la Agencia de Calidad de acuerdo a los OF-CMO especificados en los planes y programas establecidos por el MINEDUC.

El esquema N°6 utiliza los códigos de esta categoría para construir un diagrama explicativo del proceso de exclusión en la inclusión/exclusión de acuerdo a estas distinciones que explicita la reglamentación. Un alumno que es capaz dada su trayectoria educativa y rendimiento escolar de participar de los procesos de admisión y selección en forma exitosa, sumado a los requisitos de selección (nivel socioeconómico) entonces, cumpliría con las exigencias o requisitos de membresía. No obstante, serían las necesidades educativas especiales las que actuarían como la primera exclusión en la inclusión, que considerando las exigencias de los estándares de aprendizaje y desempeño que luego serán medidas por el SIMCE en la unidad educativa, podrían eventualmente generar o provocar la inclusión en la exclusión o de la exclusión en la exclusión y no necesariamente la condición de vulnerabilidad social.

Esquema 6 Categorías de Inclusión/Exclusión del Sistema Educativo



La Ley de Subvención Preferencial (SEP) establece las categorías de *alumnos prioritarios* y *alumnos vulnerables* a partir de la cualificación socioeconómica. El Reglamento de Asignación de Apoyo a la Reinserción Escolar (Decreto N°32), por otro lado, promueve la retención de los alumnos con riesgo de deserción escolar o que hayan efectivamente desertado de las unidades educativas, entregando una subvención para financiar programas especiales. Finalmente, la Ley de Igualdad de Oportunidades incorpora la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (permanentes y/o transitorias) en organizaciones educativas de enseñanza regular.

“La calidad de alumno prioritario será calificada por el Ministerio de Educación, o el organismo que éste determine, mediante un instrumento de caracterización socioeconómica del hogar definido por el Ministerio de Planificación” (Ley 20.248 Art. 2°)

“[...]contempla entre sus principios el de la equidad del sistema educativo y el de la integración, los que ponen énfasis en la necesidad de atender a personas que requieran apoyo especial y propiciar la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales al sistema educativo” (Decreto 32, Párrafo I)

“Para la atención de los niños, niñas y jóvenes beneficiarios del Programa se establece como línea de acción la ejecución de los proyectos que tengan por finalidad apoyar a niños, niñas y jóvenes a fin de lograr su reincorporación y retención en el Sistema Educativo” (Decreto 32, Art.2°)

“Serán beneficiarios de la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio aquellos que en virtud de un diagnóstico realizado por un profesional competente, en conformidad a las normas de este reglamento, presenten alguno de los siguientes déficits o discapacidades” (Decreto Exento N°170)

Se establecen entonces los criterios para realizar las distinciones y/o requisitos para la membresía, o se permite en modo inverso, estimar o deducir las causales de exclusión del sistema educativo, que luego se intentan corregir con esta política compensatoria.

“Los proyectos que se presenten deberán abordar acciones conducentes a motivar a niños, niñas y jóvenes que no asisten al sistema de educación formal y que se encuentran en situación de extrema vulnerabilidad social, para en definitiva asistir y permanecer en el establecimiento educacional. Se entenderá por niños, niñas y jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad, a los que se encuentren en algunas de las siguientes situaciones: a) Viven sin domicilio fijo o, dadas sus condiciones psicosociales, pasan gran parte de su tiempo fuera de sus hogares; b) Consumen o han consumido drogas; c) Han infringido la ley; d) Han enfrentado una experiencia escolar traumática y de fracaso; e) Proviene de sectores urbanos marginales; f) Estén vinculados a instituciones de apoyo psicosocial que operan a nivel territorial; o g) Estén expuestos a otros factores de riesgo, debidamente calificados por la autoridad”. (Decreto 32 Art. 4°)

De la cita anterior se desprende que desde la normativa una serie de situaciones detalladas explicarían la deserción o pérdida de la membresía a la organización educativa. Se amplía la concepción de alumno prioritario de la Ley SEP considerando más elementos que sólo los aspectos socioeconómicos, se incluyen la pérdida o alteración de las redes de soporte y apoyo familiar, el consumo de drogas, infractores de la ley, marginalidad y/o que hayan enfrentado una experiencia escolar traumática o de fracaso. Este es el primer y único cuerpo legal en el que el concepto de “*experiencia escolar traumática*” y “*fracaso*” aparecen explícitamente relacionados con la exclusión escolar.

3.4 Operaciones para la Inclusión

La cuarta categoría agrupa las operaciones para la inclusión. Se trataría de una serie de códigos que emergen desde la normativa que al ser incorporados como decisiones en las organizaciones educativas actuarían como condiciones o descripciones que determinan inclusiones dentro de la inclusión y dentro de la exclusión. La Tabla 15 resume los códigos pertenecientes a esta categoría.

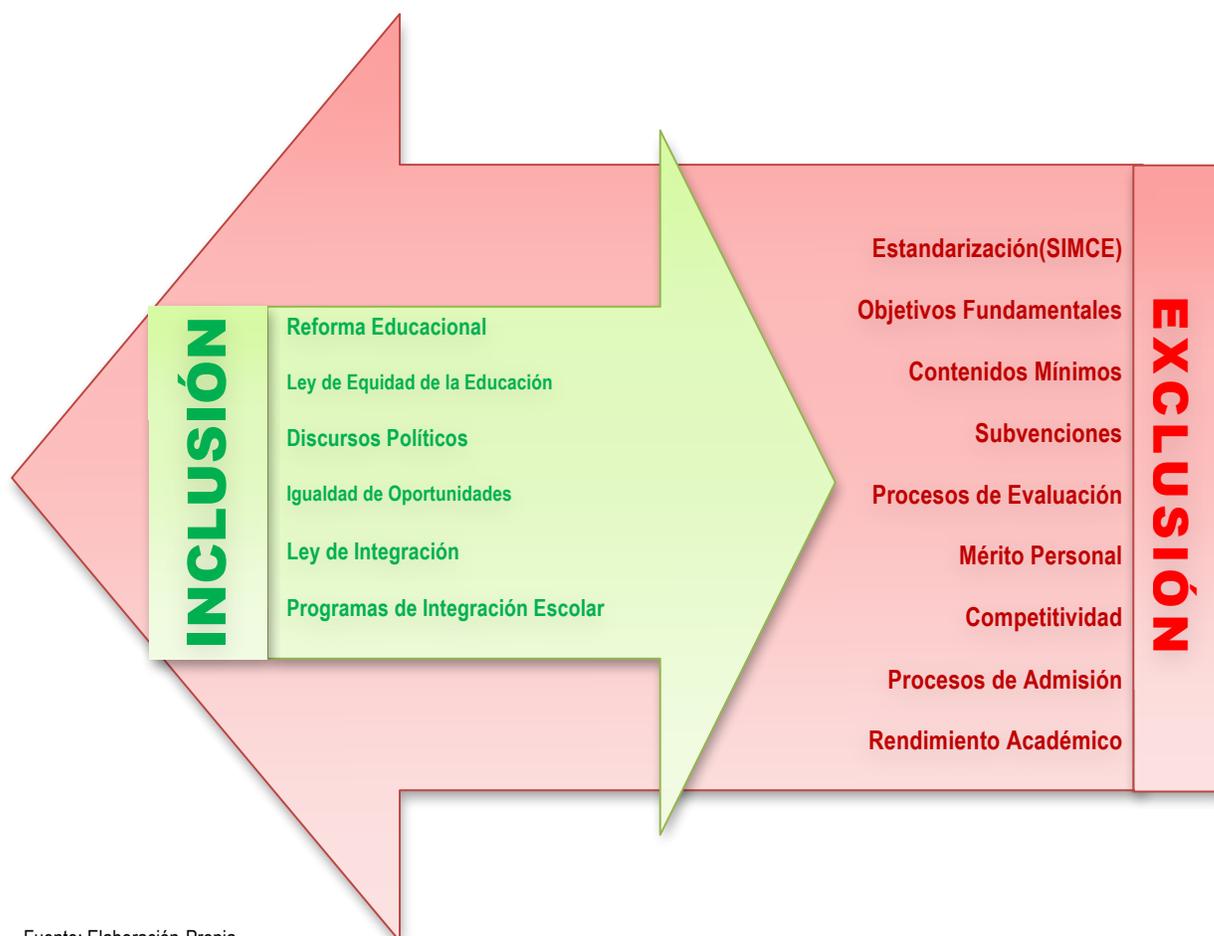
Tabla 15 Códigos para la Categoría IV: Operaciones para la Inclusión

| Operaciones de Inclusión | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| códigos | Equidad |
| | Flexibilidad Curricular |
| | Igualdad de Oportunidades |
| | Integración Social |
| | Libertad de Elección de los Padres |
| | Libertad de Enseñanza |
| | Proyecto de Integración Educativo |
| | Proyecto Educativo |

Los códigos en esta categoría dan cuenta de las distinciones y operaciones que el sistema articula para la inclusión. Las funciones atribuidas en la legislación para el sistema educativo tales como la igualdad de oportunidades, la equidad e integración social, éstas darían cuenta de la intención de condiciones que favorecen la membresía de todos y todas, independiente del nivel socioeconómico o del capital cultural o simbólico de sus familias de origen. Las operaciones de inclusión darían las garantías y/o condiciones en las organizaciones para incorporar a los alumnos al proceso educativo.

Existen una serie de mecanismos normativos que establecen la universalidad del acceso y cobertura y las garantías constitucionales tales como el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y la libertad de elección de los padres para elegir la unidad educativa y/o el proyecto educativo que ellos prefieran para educar a sus hijos.

Esquema 7 Contradicciones Decisionales e Inclusión/Exclusión



Fuente: Elaboración Propia

De este modo, una serie de cuerpos jurídicos indican acciones, procedimientos y procesos que garantizan la inclusión (inclusión en la inclusión e incluso la exclusión en la inclusión). Estos cuerpos jurídicos aparecen graficados en el esquema N°7. La Constitución de la República, la Ley General de Educación, La Ley de Igualdad de Oportunidades y los Proyectos de Integración Escolar, sumados a las Subvenciones Especiales y Preferenciales y las adaptaciones curriculares, aúnan esfuerzos para garantizar el acceso. Sin embargo, otras operaciones contempladas en la misma legislación u otros cuerpos complementarios establecen distinciones, procedimientos y procesos que irían en sentido contrario a la inclusión. Los OF-CMO y los estándares de aprendizaje y desempeño que serán medidos en pruebas estandarizadas establecen estándares cuantitativos que se deben alcanzar porque constituyen los criterios de aprendizaje para los estándares de calidad establecidos. A través de la Reforma Educativa se incorpora el *Enfoque por Competencias* y la Jornada Escolar Completa (JEC) que establecen una modificación a la forma en la que operaba el sistema educativo hasta el año 2005, fecha en la que comienzan a operar estos cambios introducidos.

El rendimiento académico individual medido a través de los procesos de evaluación contemplados en la normativa favorece la competencia y la valoración del mérito personal y de las competencias y destrezas individuales sostenidas por el discurso político, y finalmente entrega un resultado cuantitativo (escala de notas) que permite establecer el binomio aprobado/reprobado.

La Jornada Escolar Completa (JEC) ordenada por la Ley 19.532 y reglamentada a través del Decreto 755 (y su modificación a través del DTO 88 de 2006) establecen que las organizaciones educativas diurnas comenzarían un sistema gradual de incorporación, a la fecha vigente para todas las unidades educativas del país. Los requisitos exigidos para implementar esta JEC fueron a) un proyecto de JEC aprobado por el MINEDUC 2) infraestructura y equipamiento necesario 3) Número suficiente de horas para la realización de actividades técnico-pedagógicas (tiempo de trabajo escolar) y estas actividades serían las comprendidas en el plan de estudios que estarán sujetas a asistencia y evaluación.

Los establecimientos de educación regular a partir de la Ley 20.422 (Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con discapacidad) y decretos e instructivos sobre la Integración Escolar de Alumnos con necesidades educativas especiales podrán desarrollar Programas de Integración Escolar (PIE) para aquellos alumnos que *“presenten discapacidad y trastornos del lenguaje (TEL)”* y grupos diferenciales, dirigido a aquellos alumnos que hayan sido diagnosticados en las instancias competentes con problemas de aprendizaje y/o de adaptación escolar.

“[...] se entenderá por: alumno que presente necesidades educativas especiales aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales y/o pedagógicos para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”.(Decreto 170 Art. 2°)

“El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado” (Ley 20.422 Art. 34°)

Según la normativa, los PIE son definidos como estrategias del sistema escolar que poseen como propósito contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en la organización educativa. De esta forma, se favorece desde la reglamentación jurídica la membresía y la interacción como presencia en la sala de clases de los alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales. La implementación de un PIE es una decisión de la organización educativa. Serían características de los PIE:

“[...]valoración de la diversidad y de las diferencias individuales, en la perspectiva de una visión más inclusiva de la educación por lo que debe formar parte del Proyecto Educativo Institucional” (Guía Ayuda MINEDUC, 2012)

El Decreto 170 establece que los estudiantes que presenten NEE transitorias y estén incorporados a un PIE serán considerados para participar en las pruebas estandarizadas (SIMCE). Este mismo cuerpo legal establece un máximo de 5 alumnos con NEE transitorias y 2 con necesidades educativas permanentes.

“Cuando un estudiante ingresa al PIE requiere la evaluación integral y el registro de ésta en los formularios específicos para la Necesidad Educativa Especial asociada a la discapacidad o trastorno de que se trate...” (Guía Ayuda MINEDUC, 2012)

El Decreto N°815 establece las normas técnico pedagógicas para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual, y aprueba planes y programas de estudio integral funcional.

“Que, toda persona independientemente de sus limitaciones físicas, sensoriales y/o intelectuales debe tener acceso a la educación formal [...]” (Decreto 815, Art.1°)

“El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad...” (Ley 20.422, Art. 1°)

3.5 Homogenización Escolar y Segregación

La quinta categoría agrupa los códigos relacionados con la heterogeneidad y homogeneización tanto de los escolares como sistemas de interacción como de las organizaciones educativas. El sistema educativo para Luhmann desarrolla una observación homogeneizante del comienzo, donde las condiciones de socialización, la edad, las experiencias previas e incluso las competencias cognitivas, sociolingüísticas y psicoemocionales se anulan en un punto de partida igualitario y homogéneo. El inicio sólo se hace relevante en dirección hacia el futuro dentro de la organización. Es aquí donde la igualdad toma su sentido más potente y evidente. La Tabla N°16 resume los códigos contenidos en esta categoría de análisis:

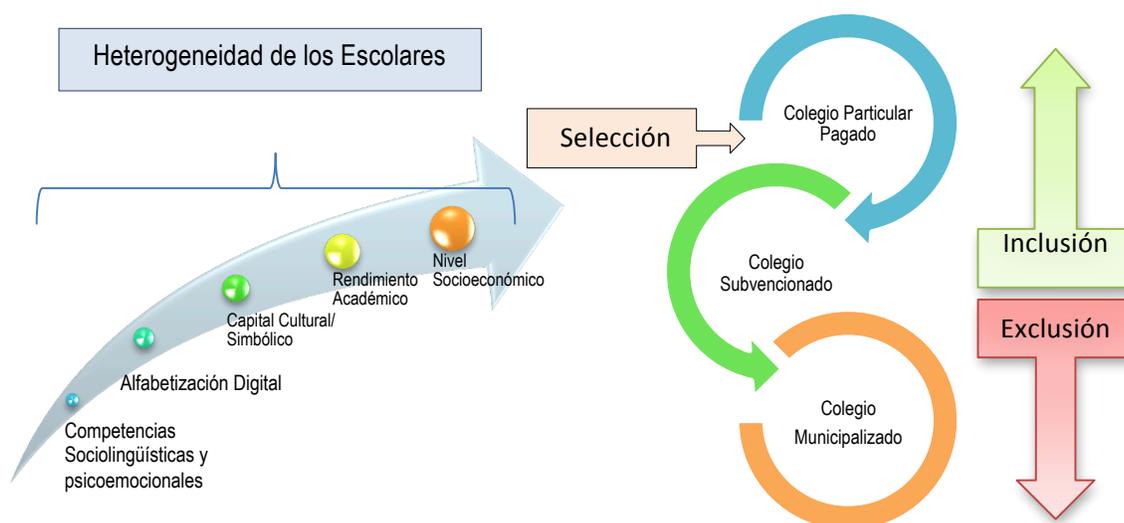
Tabla 16 Códigos para la Categoría V: Heterogeneidad y Homogeneización Escolar

| Homogenización Colectiva | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| códigos | Edad de Ingreso |
| | Igualdad de Oportunidades |
| | Inclusión Social |
| | Políticas Públicas |
| | Políticas Educativas Compensatorias |
| | Pruebas Estandarizadas (SIMCE) |
| | Rendimiento Académico |
| | Selección/Admisión de los alumnos |
| | Subvención Escolar |

El Decreto Exento N°171 en su Artículo 1° establece las edades mínimas para el ingreso a 1° y 2° Nivel de Transición de Educación Parvularia (4 y 5 años respectivamente) y a 1° año de Enseñanza Básica (6 años) al 31 de marzo del año escolar correspondiente.

La normativa establece los criterios de edad como único criterio suficiente para la membresía a las organizaciones educativas. Impera la libertad de enseñanza para regular los tipos de unidades educativas, y que pueden ser seleccionadas por los padres de acuerdo a sus proyectos educativos u otras valoraciones que estimen convenientes haciendo uso de su legítimo derecho. Sin embargo, este proceso es mucho más complejo que lo planteado en la legislación. El proceso de ingresar a una organización no sólo implica cumplir con la edad al año escolar correspondiente y la unidad elegida por los padres.

Esquema 8 Representación de la Heterogeneidad-Homogeneización de los Alumnos



Fuente: Elaboración Propia

El esquema N°8 articula en forma gráfica los otros aspectos involucrados en el proceso de ingreso del escolar a la membresía a la organización educativa. No se trataría sólo de la selección y la edad, sino que existen condiciones y/o variables previas asociadas a las competencias sociolingüísticas y psicoemocionales y el acervo del capital simbólico-cultural y alfabetización digital que presentan los niños y sus familias de origen. Estas condiciones son evaluadas en las organizaciones que definen pruebas de admisión y/o de selección dadas las limitaciones de matrícula ofrecida. Estos procesos de selección no pueden ser realizados por organizaciones que posean programas de mejoramiento educativo (PME) y/o programas de integración escolar (PIE) asociados a subvenciones preferenciales o especiales. Sin embargo, las organizaciones educativas particulares pagadas y particulares subvencionadas pueden realizar los procesos de selección sin que la legislación explicita regulaciones o condiciones.

Por otro lado, las organizaciones al fijar un monto de pago, esto actúa como criterio de reducción de posibilidades a las que pueden optar los padres, incluyéndose el aspecto socioeconómico como un criterio preexistente y tácito que el escolar presenta y limita las posibilidades de selección. Asimismo, para los escolares que ya poseen trayectorias educativas, los informes de rendimiento académico del curso anterior serán también variables preexistentes e influyentes en el proceso de selección y eventual membresía como aceptado/rechazado.

Este ha sido identificado como el trinomio *Mercado-Capital Simbólico-Políticas educativas*. Sin embargo, un sector importante de la población no tiene acceso igualitario a esas oportunidades creándose desde el nivel educativo primario e incluso preescolar, las diferencias que la unidad educativa por sí misma puede homogenizar pero no igualar. Se espera que sea la escuela la institución que permita la igualación de estas diferencias y pueda entregar el capital cultural y simbólico suficiente y necesario para alcanzar las metas de igualdad, movilidad social e ingresos económicos futuros.

Según la Ley 20.248 Art. 2 para efectos de la aplicación de la subvención escolar preferencial se *“entenderá por prioritarios los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo”*. De este modo, los alumnos prioritarios son determinados sólo por aspectos relativos a su condición socioeconómica de sus familias de origen, asumiendo que este origen podría *“dificultar las posibilidades de enfrentar el proceso educativo”* y considera a los alumnos desde kínder a 8° año básico sin considerar a los alumnos de enseñanza media.

“La calidad de alumno prioritario será calificada por el Ministerio de Educación, o el organismo que éste determine, mediante un instrumento de caracterización socioeconómica del hogar definido por el Ministerio de Planificación. Para aquellos alumnos cuyos hogares no cuenten con la caracterización socioeconómica de su hogar, se considerará la escolaridad de la madre del alumno y, en su defecto, se considerará la escolaridad del padre o apoderado con quienes viva el alumno y la

condición urbana o rural de su hogar. Los alumnos cuya familia pertenezca al Sistema Chile Solidario tendrán la calidad de prioritarios por el solo ministerio de la ley”. (Ley 20.248 Art. 2°)

Los alumnos considerados prioritarios no son lo mismo que los alumnos con necesidades educativas especiales (Ley 20.422) ni los alumnos vulnerables (Ley 20.550). La suscripción por parte de las organizaciones educativas del convenio de “Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa” es voluntaria y permite entonces que cada organización decida si incorpora un PIE a su proyecto educativo. No hacerlo, implica que no ofrece ni garantiza la membresía de alumnos con NEE.

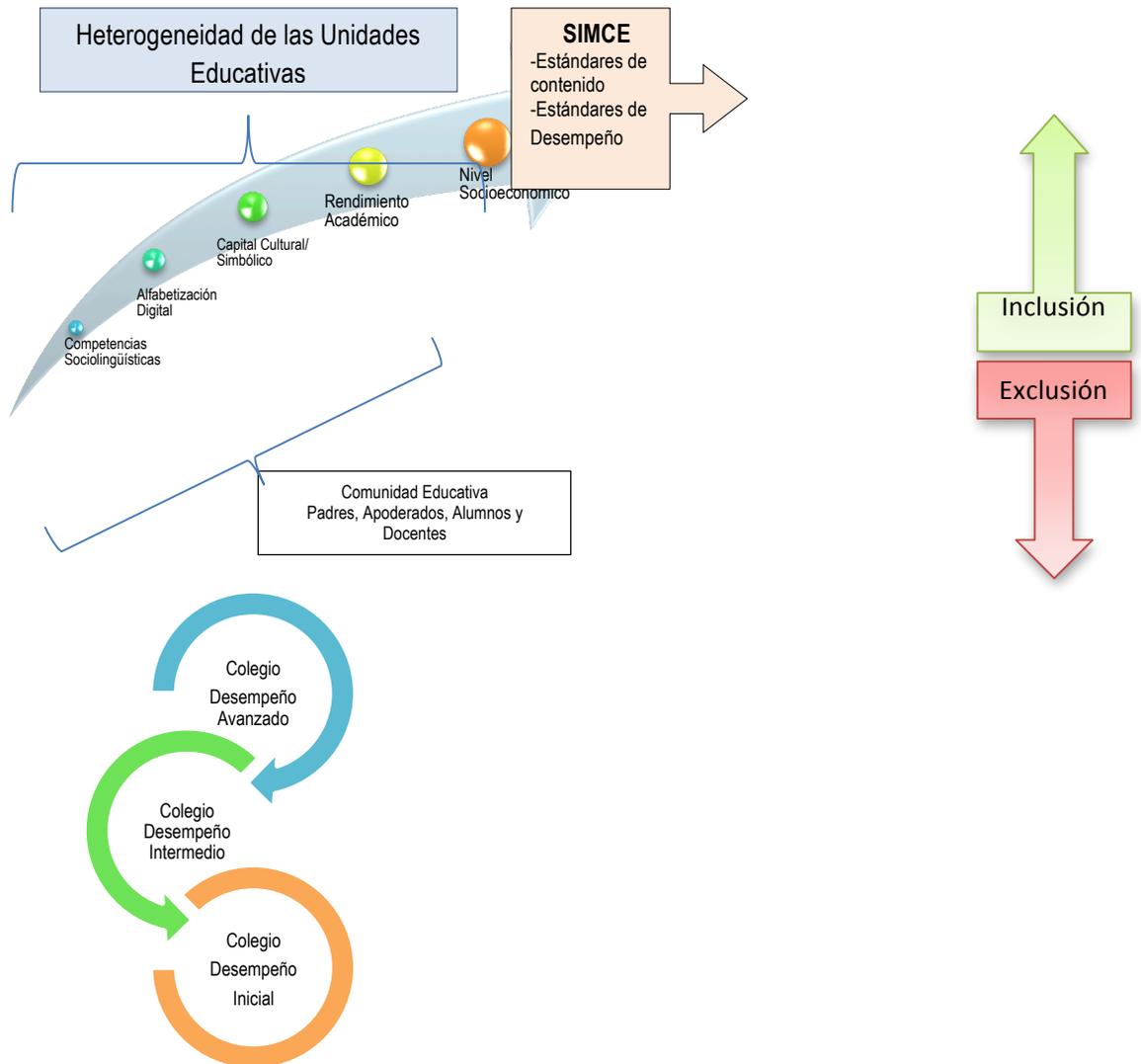
Asimismo, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) a través del cual la organización educativa planifica y organiza su proceso de mejoramiento en función de los estándares de aprendizaje y desempeño debe estar enfocado en mejorar los aprendizajes de estos alumnos prioritarios y aquellos de bajo rendimiento académico. Los programas de Integración Escolar (PEI) que eventualmente la organización educativa posea deben ser incluidos en el PME y participar de los procesos de evaluación sin excepción. Se reglamenta que los alumnos con NEE deben ser evaluados en forma diferenciada y ser incluidos en el diseño del PME. Los resultados del proceso de implementación y ejecución de los PME y las eventuales asesorías de la Asistencia Técnica del MINEDUC permitirán acceder a las subvenciones preferenciales.

Según la Ley 20.422 la “igualdad de oportunidades” para las personas con discapacidad, la ausencia de discriminación en función de la discapacidad presentada, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en diferentes áreas de la vida, incluida la vida educacional y social (Art.7°)

“El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (Ley 20.422 Art. 1°)

Estas condiciones de heterogeneidad de los estudiantes son homogeneizadas con la simplificación de los criterios de ingreso y la libertad de elección de los padres. Este mismo proceso de homogeneización ocurre con la heterogeneidad de las organizaciones educativas (Esquema N°9). El sistema educativo del mismo modo que homogeneiza a los estudiantes, homogeneiza a las organizaciones educativas.

Esquema 9 Representación de la Heterogeneidad-Homogeneización de las Unidades Educativas



Fuente: Elaboración Propia

El sistema educativo observa a las unidades educativas sólo con la diferenciación de sus financiamientos, pero las asume en ciertas condiciones de igualdad, reintroduce la desigualdad a través de los resultados en las pruebas estandarizadas y en la asignación de las subvenciones diferenciadas. De este modo, el sistema educativo puede autoatribuirse resultados desiguales en las organizaciones educativas debido a las diferencias de los aprendizajes de los alumnos (estándares de aprendizaje y desempeño) y no a la acción misma del sistema.

Las organizaciones si bien están reconocidas por el MINEDUC instancia que genera los planes y programas y aprueba los proyectos educativos que elaboran las unidades, presentan diferencias de financiamiento, de presencia/ausencia de alumnos prioritarios, vulnerables o con NEE, por tanto, difieren en los programas PME/PIE y en los entornos socioculturales y socioeconómicos de las familias que potencialmente escogerían esta unidad educativa.

La Prueba SIMCE entendida como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación permite efectuar el seguimiento y la valoración cuantitativa de los rendimientos presentados por las organizaciones educativas y compararlas entre sí, como si todas fueran unidades semejantes y homogéneas. Según la normativa vigente la aplicación de este instrumento es anual y sus resultados son devueltos a cada organización educativa y distribuidos en todos los niveles de administración y supervisión del sistema y comunicados a los padres y apoderados, otras instituciones (medios de comunicación), sistema político y a la sociedad. Los resultados de esta prueba influyen en las prioridades y decisiones políticas que afectan a las organizaciones educativas. Se asume que la prueba SIMCE permite obtener una estimación del nivel de aprendizaje (calidad educativa) de la organización y asimismo, permitiría detectar los factores asociados al desempeño y por tanto, estimar las acciones correctivas si fueran necesarias.

Desde la normativa, la prueba SIMCE tiene como propósito fundamental el contribuir y potenciar el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en Chile. Este instrumento se utiliza como herramienta para estimar y valorar los desempeños de los estudiantes en diferentes subsectores contemplados en el currículo nacional. Esta prueba estandarizada asimismo permite la construcción de un ranking de los resultados ordenados y clasifica a las organizaciones educativas según sus desempeños en categorizaciones de Desempeño satisfactorio, regular e insatisfactorio, categorías que junto a la Ley General de Educación (N°20.340) y la Ley de Subvención Escolar (Ley 20.248) clasifican a las organizaciones educativas como autónomas, emergentes y en recuperación.

“Para efectos de la ordenación existirán las siguientes categorías de establecimientos, según los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa con la finalidad, entre otras, de identificar, cuando corresponda, las necesidades de apoyo: a) Establecimientos Educativos de Desempeño Alto. b) Establecimientos Educativos de Desempeño Medio. c) Establecimientos Educativos de Desempeño Medio-Bajo. d) Establecimientos Educativos de Desempeño Insuficiente” (Ley 20.259 Art.17)

3.6 Triada de la Individualidad-Competencia-Mérito

La sexta categoría agrupa los códigos relacionados con la traída Individualidad-Competencia-Mérito que favorecen o determinan la *Inclusión en la Inclusión* y la *Exclusión en la Inclusión*. La Tabla N°16 resume los códigos contenidos en esta categoría de análisis:

Tabla 17 Códigos para la Categoría VI: Operaciones para la Inclusión en la Inclusión v/s Exclusión en la Inclusión

| Inclusión en la Inclusión/ Exclusión en la Inclusión | |
|---|---|
| códigos | Antecedentes Académicos y Trayectoria Educativa |
| | Mérito Personal |
| | Esfuerzo Individual |
| | Necesidades educativas Especiales |
| | Criterios de Selección |
| | Criterios de Promoción y Evaluación |

El Decreto Exento 511 establece el reglamento de evaluación de cada organización educativa debe contener: a) disposiciones respecto a las estrategias para evaluar los aprendizajes presentados por los alumnos; b) formas de calificación y comunicación de los resultados obtenidos tanto a los alumnos como a sus padres y apoderados; c) procedimientos que establecerá la misma organización educativa para determinar la situación final del alumno y d) disposiciones de evaluación diferenciada para atender a las necesidades de los alumnos que así lo requieran. Las calificaciones serán cuantitativas y expresadas en una escala numérica de 1 a 7, hasta con un decimal. Serán promovidos de acuerdo a criterios de asistencia y medición de aprendizajes. Los alumnos con NEE integrados a la Educación regular considerando las adecuaciones curriculares realizadas en cada caso, pero que pese a lo anterior, estarán sujetos a las mismas normas señaladas para el resto del alumnado sin NEE.

En concordancia con el Decreto Exento 1300 el Plan de Estudio contará con un Plan General basado en las matrices curriculares establecidas por los decretos supremos de educación con las adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades educativas especiales que presente eventualmente cada alumno y un Plan Específico que resuelva el trabajo que se realiza con los trastornos del lenguaje y sus necesidades de aprendizaje derivadas del Trastorno Específico del Lenguaje.

El concepto de “*igualdad de oportunidades*” y de movilidad social a partir de la educación centran el éxito académico como garantía del éxito personal basado en el esfuerzo y mérito individual.

“El Sistema tendrá por objeto, asimismo, propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad” (Ley N°20.529 Art. 2°)

Este énfasis en el individualismo y la competitividad basado en un éxito que se evalúa cuantitativamente (código aprobado/reprobado) según criterios definidos en los planes y programas contemplados y aprobados por el Ministerio de Educación. Esta contradicción de la normativa se refleja en los Principios de la Educación y la Reforma Educacional que aspiran a integrar la diversidad cultural de los alumnos en la sala de clases mientras que al mismo tiempo y con mayor relevancia enfatizan y estructuran en cuerpos legales la importancia de la “*calidad*” y de la “*estandarización*” basadas en la competitividad, eficiencia productiva y de gestión y mérito individual. De este modo, la normativa enfatiza el principio de la lógica neoliberal de la “*eficiencia*” en la construcción del concepto de “*calidad educativa*” y sobrevalorando para esto el aprendizaje cognitivo (estándares de aprendizaje) evaluados cuantitativa y estandarizadamente.

Los cuerpos legales revisados indican cuales serían los estándares de contenido y desempeño y las formas de evaluación según los planes y programas articulados y aprobados para todos los niveles de enseñanza, independiente del tipo de financiamiento de la unidad educativa, pero omite las condiciones de evaluación y excepciones de los alumnos “*integrados*” a la unidad educativa con NEE, asumiendo de este modo, que se asignan recursos diferenciados para educar a estos alumnos, que se permite por reglamento la adaptación y flexibilización curricular pero esta flexibilización sólo es aparente, porque es la misma normativa la que luego en los criterios de evaluación y promoción no hace distinciones entre las diferentes condiciones de los alumnos que una vez más son homogenizados invisibilizando sus diferencias.

Se establece que los establecimientos educacionales que reciban subvenciones preferenciales deberán aceptar a los alumnos que postulen entre el primer nivel de transición y sexto año básico de acuerdo a los procesos de admisión que en ningún caso podrán considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante (Ley 20.248 Art. 6° letra a)

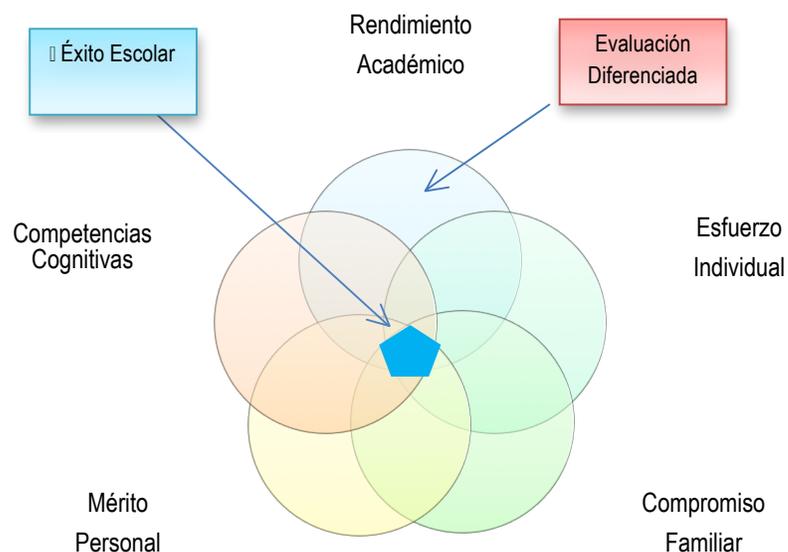
Los sostenedores de las organizaciones educativas que postulen y reciban subvenciones preferenciales deberán elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo (Ley 20.248 Art. 8° y Ley 20.550 Art. 3° a) que incluya las “orientaciones y acciones, priorizando aquellas donde el sostenedor –y no la comunidad educativa– considere que existen mayores necesidades de mejora. Estas acciones serían: 1) acciones en el área de la gestión de curricular tales como el fortalecimiento del proyecto educativo, apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales; mejoramiento de los sistemas de evaluación de los alumnos; modificación de los tamaños del curso o contar con profesores ayudantes; apoyo a los alumnos rezagados de sus aprendizajes, entre otros. 2) Acciones en el área del liderazgo escolar, tales como preparación de equipos directivos y fortalecimiento del consejo de profesores. 3) Acciones en el área de la convivencia escolar y 4) Acciones en el área de la gestión de recursos, tales como la definición de una política de perfeccionamiento para los docentes. Los Planes de Mejoramiento

Educativo para organizaciones educativas catalogadas por el SIMCE como “en recuperación” abarcará tanto el área administrativa como de gestión del establecimiento como también el proceso de aprendizaje y sus prácticas (Ley 20.529 Art. 112° N°17; Ley 20.550 Art. 9°; Ley 20.248 Art. 25° N°2).

El Decreto Exento 511 que aprueba el Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niños y Niñas de Enseñanza Básica. Este decreto aumenta la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales facultándolos para que puedan formular sus propios programas y planes de estudio y puedan elaborar su reglamento de evaluación en concordancia con ellos y con las características y necesidades de sus alumnos. El Art. 3° de este decreto establece que el Reglamento de Evaluación de cada organización educativa deberá contener:

“a) Disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos; b) Formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados; c) procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos y d) disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente [...]” (Decreto Exento 511, Art. 3°)

Esquema 10 Representación del constructo Éxito Escolar



Fuente: Elaboración Propia

El Esquema N°10 organiza los conceptos fundamentales presentes en la normativa que articulan el éxito académico. La intersección de los conjuntos da

cuenta del éxito, reflejado por las competencias cognitivas (ausencia de NEE), un elevado rendimiento académico (sin evaluación ni escala diferenciada), el esfuerzo individual, el mérito personal y el compromiso de las familias.

Las Necesidades Educativas Especiales en esta categoría del Éxito académico vendrían a ser excluyentes. Desde la normativa, las NEE serían una condición de desventaja, que siendo particular y que requieren de apoyo especializado y de condiciones pedagógicas y didácticas personalizadas, se entienden como individuales, una diferencia que se distingue, y que sería el mismo alumno quién debería dadas estas adaptaciones, demostrar un progreso en su integración. En la normativa, la integración educativa se entiende como un proceso momentáneo o circunstancial de flexibilidad curricular, pero que se anula cuando se evalúa estandarizadamente.

“Las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente son aquellas barreras que para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan del sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar”

“Las Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder y progresar en el curriculum por un determinado período de su escolarización”. (Decreto 170 Art. 2º letra a)

La definición de las NEE en los cuerpos legales se basa en criterios médicos, estableciendo procedimientos y evaluaciones a partir de clasificaciones nosológicas y diagnósticos que hacen énfasis en los conceptos de trastornos, déficit y discapacidad.

“La evaluación de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, deberá ser un proceso que considerará, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijen en el presente decreto para cada déficit o discapacidad”(Decreto 170, Art. 11º)

“Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Ley 20.422 Art. 5º)

Para referirse incluso a las dificultades de aprendizaje específicas o globales de aprendizaje (del ámbito de la pedagogía) y hasta aquellos cuadros asociados a conducta disruptiva se utilizan exclusivamente clasificaciones nosológicas.

“Se entenderá por Trastorno Específico del Aprendizaje, [...] una dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de estudiantes de la misma edad...” (Decreto 170, Art. 23°)

“El estudiante que presenta Trastorno de Déficit atencional o Trastorno Hiperactivo recibirá la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio[...].” (Decreto 170 Art. 44°)

Para referirse al déficit cognitivo la normativa vigente utiliza los conceptos de discapacidad intelectual o deficiencia mental.

“La deficiencia mental, en adelante discapacidad intelectual, se definirá por la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma recurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales...” (Decreto 170 Art. 54)

“Deficiencia Mental debidamente diagnosticada por un organismo del Ministerio de Educación o por profesionales idóneos...” (Decreto Exento 87 Art. 3°)

El fracaso escolar está expresado implícitamente, en la omisión que da cuenta que es el antagónico del éxito basado en el mérito personal, de este modo, el fracaso es asociado a condiciones personales también. El éxito académico se transforma en una categoría únicamente relacionada con los criterios de calificaciones en el rendimiento escolar. Según la normativa, la calificación es cuantitativa y da forma al código aprobado/reprobado. No existe una protocolización ni indicaciones para calificaciones cualitativas o transformaciones para la evaluación diferenciada cuyas inconsistencias en la reglamentación entran en evidente contradicción con las disposiciones contempladas en los contenidos mínimos que posteriormente son evaluados en forma estandarizada por el SIMCE y otras pruebas similares.

La normativa no explicita de forma alguna las causas y/o factores asociados al fracaso escolar, de hecho, aparece sólo mencionado en el Decreto 32 Art. 4° como tal y asociado a la reinserción escolar. El éxito se describe en función de los elementos articulados en el esquema N°10 pero no hace mención alguna a las adaptaciones curriculares, la metodología pedagógica ni las exigencias ministeriales para el cumplimiento de los estándares de aprendizaje.

3.7 Contradicciones decisionales y prioridades

La séptima y última categoría denominada “Prioridades y Contradicciones Decisionales” del sistema educativo agrupa los códigos que permiten observar las premisas decisionales que han sido incorporadas y reintroducidas al sistema y que explican la Inclusión/Exclusión de los escolares con NEE. La Tabla N° 18 resume los códigos de esta categoría de análisis.

Tabla 18 Códigos para la Categoría VII: Prioridades y Contradicciones Decisionales

| Prioridades y Contradicciones decisionales | |
|---|------------------------------------|
| códigos | Proyectos de Integración Escolar |
| | Subvención Preferencial |
| | Programa de Mejoramiento Educativo |
| | Asignación de Recursos |
| | Educación de Calidad |
| | Estandarización |
| | Programas Educativos |
| | Flexibilidad Curricular |

La Ley 20.422 promueve como un deber desde el Estado la plena integración de las personas, generando condiciones de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (Art.4°), de este modo, en el Art. 5° se define la discapacidad como:

“...es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa física o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Ley 20.422 Art. 5°)

La Ley N°20.370 (Ley General de Educación) establece que los Proyectos de Integración Escolar (PIE) contarán con orientaciones para construir orientaciones adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y las organizaciones educativas de educación regular que voluntariamente adhieran y manifiesten explícitamente su voluntad ante el MINEDUC de incluirlos en sus operaciones.

“...y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración...” (Ley 20.370 Art. 23°)

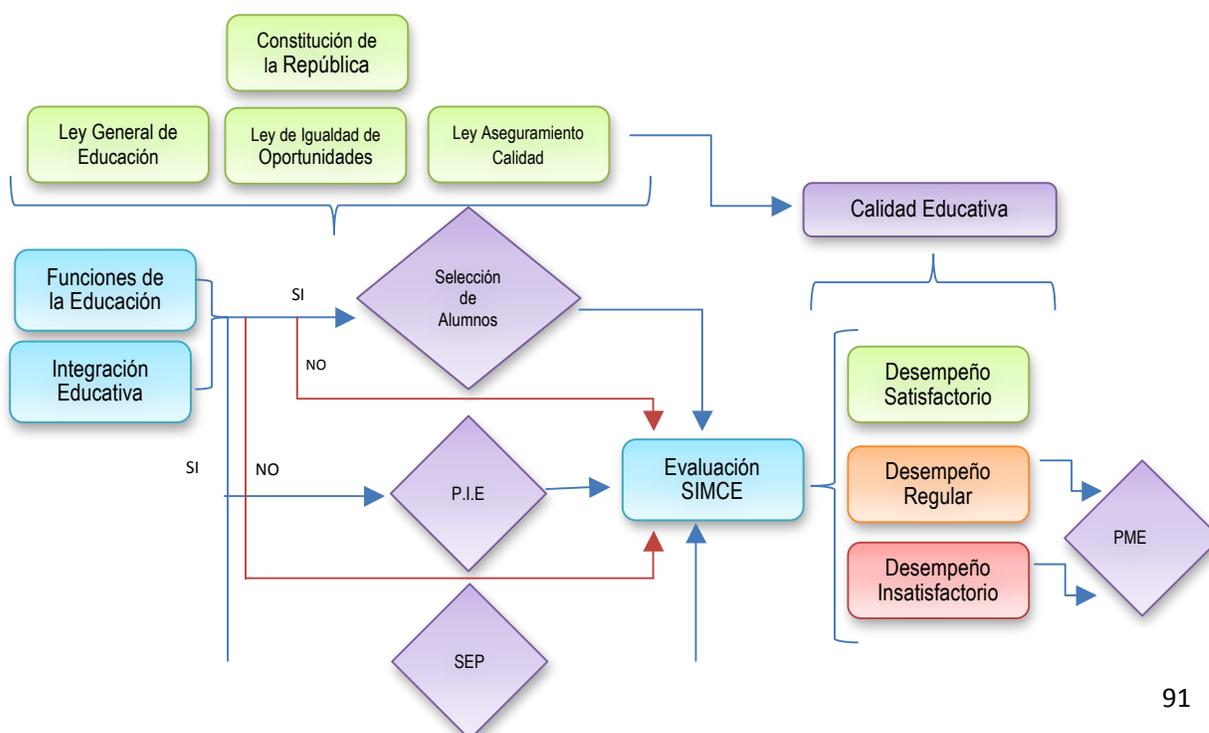
“Los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije”(Ley 20.370 Art. 32°)

“Le corresponderá a la Agencia de Calidad de la Educación diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de aprendizajes. Esta medición verificará el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizaje referidos a las bases curriculares nacionales de educación básica y media...” (Ley 20.370 Art. 37°)

“La planificación de las adaptaciones curriculares y de los apoyos especializados dirigidos a estudiantes con necesidades educativas especiales de carácter transitorio o permanente deberán cumplir con las instrucciones y orientaciones que define para esos efectos el Ministerio de Educación” (Decreto Exento 170 Art. 95)

Por un lado, el MINEDUC planifica, diseña y elabora los planes y programas y criterios de evaluación y promoción para las organizaciones educativas y por otro, es la Agencia de Calidad de la Educación la que debe diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de los aprendizajes. Luego, las organizaciones educativas a través de los desempeños demostrados en la Prueba SIMCE son clasificadas y comparadas. Finalmente, los Programas de Integración Escolar no son obligatorios y queda a la decisión de cada establecimiento educacional si desean postular a estos recursos.

Esquema 11 Prioridades y Contradicciones Decisionales del Sistema Educativo





El esquema N°11 grafica las prioridades del sistema educativo distinciones y premisas decisionales a partir de la normativa que establece las funciones y principios de la educación. Estos deben enfrentar tres decisiones que pueden contestarse con el binomio SI/NO. La primera bifurcación implica que la unidad educativa debe decidir si selecciona los alumnos que serán aceptados como miembros de la organización. Independiente que decida seleccionar o no, deberá participar del proceso de evaluación estandarizada (SIMCE). Del mismo modo, si la organización decide integrar alumnos con NEE deberá implementar en su proyecto educativo un PIE y en el caso de poseer alumnos vulnerables o prioritarios acceder a Subvención Preferencial (SEP). Tanto el PIE como el SEP son decisiones voluntarias, pero independiente de la decisión (SI o NO) deberán participar del SIMCE.

Este capítulo ha presentado los resultados obtenidos a partir de las tres herramientas definidas para tal efecto. El análisis documental permitió organizar los corpus constitutivos de la muestra seleccionada, separados en discursos políticos y normativa vigente. El Análisis Crítico del Discurso entregó los tópicos y temas frecuentes y relevantes posicionados y el Análisis de Contenido de la normativa las categorías que articulan las principales relaciones entre los conceptos fundamentales y la forma en que estos explican la inclusión/exclusión de los escolares con NEE.

La integración y discusión de los resultados desde la Observación de Segundo Orden se presenta en el capítulo siguiente.

TERCERA PARTE

DISCUSIÓN

A continuación se presenta una integración de los resultados obtenidos a partir de las herramientas utilizadas. Esta tercera parte se ha diseñado a partir de cuatro ejes de análisis, primero se expondrán los elementos discursivos desde la Inclusión/Exclusión. Luego, se presentan los discursos relacionados con el Éxito/Fracaso Escolar. En tercer lugar, se discute el tema de las premisas de decisión y las Necesidades Educativas Especiales presentando la matriz decisional del sistema educativo y en último lugar, se exponen los elementos de análisis a partir de la Observación de Segundo Orden sobre las Necesidades Educativas Especiales y el Sistema Educativo.

1. Elementos Discursivos desde la Inclusión/Exclusión.

Dadas las condiciones ventajosas en términos de acceso y cobertura, que en Chile alcanzan casi el 100 % de matrícula disponible en educación general básica, ha dejado de ser prioridad del sistema educativo su masificación (Hopenhayn, 2005). De este modo, se ha desplazado la prioridad estatal de fomentar el acceso a las organizaciones educativas garantizando la disponibilidad de matrícula incluso en los lugares más alejados (MINEDUC, 2013). Entonces, dejó de ser relevante la condición con/sin matrícula, dado el número disponible de éstas. Es así como incluido/excluido del sistema educativo no guarda relación con el acceso y cobertura, sino que con otras condiciones generadas por las operaciones del sistema educativo.

Una vez garantizado el derecho a la educación y la libertad para elegir la organización educativa que los padres prefieran comienzan una serie de procesos que influirán en la trayectoria educativa de los escolares. Una distinción importante la entrega la Ley de General de Educación al establecer los principios y fines del sistema educativo, donde no sólo se explicita la universalidad de la educación, sino que además, se establece la equidad y la igualdad de oportunidades como condiciones fundamentales. La Igualdad de oportunidades es una característica en la que se insiste con frecuencia en los discursos, y se establece tanto en éstos como en la normativa, que esta condición estaría dada por principios explícitos en los que se basa el operar de las organizaciones educativas. La Ley de Igualdad de Oportunidades viene a complementar y profundizar esta distinción del sistema, agregando y reintroduciendo que la igualdad de oportunidades además debe considerar la integración de las diversidad en el aula. La homogeneización del comienzo ahora por una distinción desde el Derecho, establece que existe una heterogeneidad en los escolares, las máquinas no-triviales de Luhmann. Sin embargo, esta distinción se ve invisibilizada por otras decisiones introducidas también por el acto mismo de la Ley que en sentido contrario perturban la decisión de incluir.

Los conceptos de “*integración*” e “*inclusión*” en las comunicaciones tanto discursivas como normativas, aparecen como conceptos sinónimos, usados indistintamente para referirse al proceso de incorporación/adaptación de todos los alumnos a la educación formal. A menudo se apela al esfuerzo y al sacrificio de éstos para a través del mérito personal y del compromiso familiar alcanzar cual ejemplos destacables sus desempeños académicos exitosos, pero se omite cualquier mención al fracaso o a la exclusión que el mismo sistema establece tanto de alumnos como de las unidades educativas a través de la homogenización de éstos en la aplicación de mecanismos de evaluación y clasificación estandarizada.

Del mismo modo, las expresiones relacionadas con la discapacidad y la presencia de necesidades educativas especiales aparecen como sinónimos o con una correspondencia semántica y de proximidad. Se apela a las emociones, reduciendo en el discurso la presencia de NEE como una condición que amerita esfuerzo de todos, pero que en la normativa permite a las unidades educativas cierta independencia a la hora de integrar a través de Programas de Integración Educativa que son voluntarios para cada unidad.

Se reconoce la individualidad de cada sujeto, otorgándosele este reconocimiento y la explicitación de la obligatoriedad que sea aceptado, respetado y que se garantizarán las condiciones y servicios para que esto sea realizado, sin embargo, estas declaraciones no guardan directa relación con asunción de las expectativas del otro, sino que se anteponen o chocan con otras distinciones realizadas que se contraponen haciendo y describiendo expectativas normativizadas y protocolizadas de todos los otros. Los sujetos sociales se ven presionados en forma sistemática – sentenciaría Fernando Robles – a modos de vida conscientes pero dotados de creciente autonomía, con responsabilidades que aumentan en forma significativa, no obstante esta individualidad se ve en riesgo amenazante por las obligaciones, expectativas y formas de evaluación/comparación, roles y convenciones supraindividuales que menoscaba o limita la biografía del individuo educando. (Robles, 2000)

...Biografía que finalmente se expresa en sus trayectorias educativas que se pueden clasificar en ***incluidos en la inclusión***, cuando se trata de estudiantes sin la presencia de NEE que exhiben un buen desempeño académico y de adaptación social al entorno educativo. Los ***excluidos en la inclusión*** serían los alumnos que habiendo sido aceptados en una unidad educativa con procesos de selección/admisión exhiben en sus primeros años del primer ciclo básico dificultades para adquirir la lectoescritura (y que según la normativa) deberían ser diagnosticados por expertos para precisar el tipo de Necesidad Educativa Especial (transitoria o permanente). Estas condiciones permiten a la unidad educativa realizar las adaptaciones curriculares y realizar evaluaciones diferenciadas y dependiendo de la cantidad de alumnos implementar un Programa de Integración Escolar, que es optativo para cada establecimiento educacional (subvencionado y particular pagado). No obstante, en las pruebas estandarizadas todos los alumnos

(con o sin NEE) son evaluados homogenizándose las diferencias. **Los incluidos en la exclusión** serían los alumnos que sin haber mediado proceso de selección/admisión ingresan a las unidades educativas presentando desempeños que son categorizados por la prueba SIMCE como iniciales, un eufemismo para referirse a desempeños por debajo de los estándares esperados para el ciclo evaluado en comparación con su grupo comparativo. De esta categorización entregada por el SIMCE se destinan recursos para intervenir las unidades educativas y se condicionan los recursos financieros. Finalmente, **los excluidos en la exclusión** se tratarían de todos los escolares (con o sin NEE) que forman la tasa de deserción de escolar a los que se les trata de incluir a través de programas de reinserción escolar. No se encontraron estadísticas ni menciones en los discursos políticos o en la normativa o estudios especializados por el MINEDUC que dieran cuenta de las características intrínsecas de este grupo, a menudo aparecen referencias sólo a aspectos de vulnerabilidad social y pobreza, pero no se precisa si guarda relación el factor NEE con el proceso de exclusión sistémica.

De este modo, la discusión a partir de los análisis realizados, la exclusión se hace no explícita, sino que aparece no sólo por no lo evidente –no tener matrícula efectiva- puesto que la cobertura nacional alcanza casi el 100 % de la población en edad escolar (MINEDUC, 2012), sino que toma diferentes formas de inclusión en la exclusión, exclusión en la inclusión y exclusión en la exclusión (Robles, 2000). El abandono (deserción escolar) después de los años de educación básica (tasa de deserción que aumenta en la enseñanza media) y la mera “matrícula” de alumnos que son integrados pero no incluidos a través de las subvenciones preferenciales y especiales que no se traducen en aprendizajes efectivos (los no-educables de Ossandón (2002) pero que se encuentran matriculados en una unidad educativa. Para Michailakis la mera presencia física de un alumno(a) en una sala de clases no significa ni garantiza necesariamente la inclusión de éste a la organización educativa (Michailakis, 2003).

El contexto escolar genera paradojas entre las expectativas homogéneas que se determina en los planes/programas educativos y los instrumentos de evaluación y comparación de resultados, todo esto, en contra de las individualidades de los alumnos y sus individualizaciones (Robles, 2000).

Desde la normativa y las declaraciones de intenciones de los discursos, existe claramente afirmaciones de inclusión, que son formalizadas en específicos extractos legales que así respaldan esta intención, pero que fracasan en el contraste con la normativa donde el operar del sistema genera las condiciones para la exclusión de los mismos escolares que el discurso integra.

La individuación de los educandos implicaría que se le entregarán posibilidades de elección porque se potenciaría su autonomía como un bien mayor y realización personal, a fin de garantizar la inclusión, sin embargo, no existe una clara regulación en los planes y programas del sistema educativo que garanticen la operacionalización de estos supuestos en acciones concretas, siendo esta

desregulación o ambigüedad semántica el catalizador de la exclusión. Las distinciones del sistema educativo conceptualizan al educando como un agente individual y que debe ser autosuficiente en la construcción de su propia biografía. Sin embargo, esto desconoce que los individuos son construidos también mediante la complejidad de la interacción discursiva. Sería el mismo sistema educativo el que facilita a través de la regulación normativa y sus operaciones la exclusión, a través de sus planes y programas educativos que dificultan las reciprocidades entre los actores sociales del entorno sistémico y vuelve a convertirlos en máquinas triviales tanto como sistemas interaccionales como para la evaluación estandarizada. Se elimina por ley la exclusión en el sistema educativo ordenando que sea una obligación que todo individuo en edad escolar debe ingresar a una organización educativa, sustentando para ello el gran valor agregado que se le atribuye a la educación creando una inclusión artificial. Se supera de esta forma la exclusión primaria, porque a través de esta ordenanza jurídica se garantizaría el acceso a los sistemas funcionales, partiendo del sistema educativo. Sin embargo, se crea exclusiones en la inclusión, alumnos que al presentar NEE no alcanzan el mismo rendimiento esperado para su grupo etario y para los estándares de aprendizaje que son medidos. Del mismo modo, se crean en la inclusión en la inclusión estándares tan rígidos y recursivos que provocan nuevas exclusiones al seleccionar los miembros con competencias y características cada vez homogéneas a las correlacionadas con el éxito escolar y la calidad educativa que se busca.

La educación es entendida desde la normativa/discursos como un bien superior, una herencia y un elemento fundamental que contribuye a la autonomía personal pero asimismo al progreso y bienestar de un país. Las declaraciones de “igualdad de oportunidades” o “educación para todos” los niños/niñas independientes de otras variables socioculturales, económicas o biopsicosociales serían distinciones de resocialización, distinciones de inclusión que tienen como objetivo dar cuenta de la observación de pertenencia. Desde el sistema político se establecen distinciones que no se reflejan de la misma forma en la normativa. Lo que en el sistema político es considerado “*igualdad de oportunidades*” para todos/as como las condiciones elementales de igualdad y justicia, en el sistema educativo equivale a homogeneización del comienzo para todos y medición estandarizada para todos. La política según Luhmann se realiza tomando decisiones y son estas decisiones políticas las que encierran componentes de arbitrariedad y de indeterminación estructural (Torres, 2004), se entienden como formas de entendimiento, surgiendo de manera oportunista dadas las contingencias.

Acerca de las distinciones de inclusión relacionadas con la libertad de elección por parte de los padres de la unidad educativa que prefieren para sus hijos, esto es a la luz de los resultados, un eufemismo que no visibiliza las limitaciones impuestas por la condición de NEE y el rendimiento académico, que disminuye las posibilidades de elección, haciendo de la exclusión en la inclusión un resultado recursivo del operar, dado que en muchos colegios ni siquiera sería aceptado, generándose una acumulación de casos de escolares con NEE en colegios públicos que no pueden condicionar sus matrículas. La posibilidad de que alumnos

con bajos rendimientos y con NEE puedan acceder a otros colegios elegidos por los padres por calidad de enseñanza, cercanía al domicilio, o cualesquiera otras razones, disminuye drásticamente por los procesos de selección, priorización de las notas escolares y rendición de exámenes de admisión. Esto probablemente redunde en que los escolares con NEE tiendan a participar y mantenerse en los mismos colegios, afectando no sólo sus posibilidades de elección, sino que además reduciendo las posibilidades de modificar sus trayectorias individuales.

El sistema educativo a partir del desmantelamiento de la estructura y organización centralizado estatal transformándola en una administración municipal o privada, las diferencias socioeconómicas y socioculturales de los alumnos, las expectativas de los padres y apoderados, los resultados académicos, la excelencia académica, las pruebas estandarizadas y los procesos de selección han provocado un verdadero apartheid que segrega desde el interior de la unidad educativa pero al mismo tiempo segrega en el exterior, en la sociedad. La primera evidente división es la dependencia de los establecimientos educacionales (Municipalizados, Subvencionados o particulares) sino que al mismo tiempo, los procesos de selección y rendimiento académico (éxito) sobrevalorados como criterios de excelencia comienzan a segregar en la sala de clases, influyendo en las trayectorias educativas de los alumnos con NEE, aquellos con bajo rendimiento académico o con problemas de adaptación social. La adaptación curricular y la flexibilidad adoptadas por cada organización educativa son permitidas por la normativa, sin embargo, entran en contradicción con los estándares de aprendizaje y desempeño exigidos en las mediciones de la Agencia de Calidad, que luego utilizará estos resultados para definir no sólo asignaciones de recursos, sino que clasificará a las organizaciones y se definirán nuevas políticas educativas, por lo tanto, nuevas decisiones. Las decisiones logran introducir entre el pasado y el futuro un cambio de rumbo, y este cambio de rumbo es atribuido a la/s decisión/es, establece relaciones circulares (no contenidas necesariamente en el pasado y delimita las posibilidades ulteriores) pero que al reintroducirse presupone factores de incertidumbre, un reentrada en la distinción antes/después dentro del tiempo (Torres, 2004).

2. El Discurso Institucional acerca del Éxito y Fracaso Escolares.

El trabajo en la sala de clases sigue siendo individual, y la evaluación del proceso de aprendizaje basado en la lectoescritura¹⁷ como competencia fundamental también es predominantemente individual. De ahí que el fracaso escolar es explicado por variables a ese nivel de medición, limitando la influencia explicativa de otros factores como la metodología de enseñanza, la planificación y los recursos didácticos, dado que se sigue reproduciendo la misma fórmula profesor/alumno en clases expositivas desde hace mil años. Esto es congruente con la influencia de la **ética del trabajo** basada en el uso disciplinado del tiempo y

¹⁷Se debe recordar que las evaluaciones de aprendizajes tales como las pruebas de los subsectores en las salas de clases, las evaluaciones de cada ciclo, las estandarizadas y nacionales se rinden predominantemente por escrito.

el valor de la gratificación postergada (Sennett, 1998) - discurso tan arraigado en la escuela- que se intenta heredar a los alumnos generación tras generación, enseñándola como una virtud humana, expresado en el estoicismo práctico en el trabajo pero que también podemos distinguir en la sala de clases, donde perfectamente se aplican las palabras de Picó “*el hombre[niño] como hacedor de sí mismo*”. La **teología del individuo** y la ética cristiana también han tenido no sólo una influencia en el mundo del trabajo, sino que se expresan en influencia evidentes en la sala de clases, “*el trabajo esforzado y constante, orientado al futuro*” (Sennett, 1998) resume una perspectiva que ha influido también el logro académico, considerando el mérito personal, la inteligencia racional y el esfuerzo como elementos determinantes en el éxito escolar, y en contraparte, su ausencia como variables explicativas para el fracaso, discurso teórico que exalta al **individuo y al individualismo** (Castel, 2002), donde el proceso de individualización, que transforma la experiencia social estaría permanentemente exigiendo respuestas individuales a los desafíos que plantea la sociedad. Un tema relacionado con el nivel individual, es aquel cuando se exalta el valor del éxito (Castel, 1998). Este éxito se basa en el mérito personal y el esfuerzo (“sacrificio”) de las familias que se esperan en la idea reforzada en la semántica política y normativa de la “igualdad de oportunidades” y la “la educación como movilidad social”.

El creciente rol de las redes sociotécnicas y las competencias dadas por la alfabetización digital permiten articulaciones de sujetos y objetos, producen conocimiento social, este trabajo colaborativo, que potencia exponencialmente la riqueza del conocimiento, transformándolo ilimitadamente en una suerte de transformación exponencial sucesiva, intencionada y aleatoria, cuántica e impredecible. Esta noción continúa ajena, extraña al trabajo pedagógico en especial, en la enseñanza de la lectoescritura y a las formas de evaluación. El aprendizaje de la lectoescritura posee especial relevancia en la trayectoria educativa de los escolares, más aún de aquellos con necesidades educativas especiales. Se debe recordar que las evaluaciones son predominantemente escritas y las pruebas estandarizadas se rinden por escrito¹⁸. Las organizaciones educativas y las exigencias desde el MINEDUC continúan centrando las evaluaciones de los aprendizajes desde la individualidad homogeneizada y no en la colaboración ni en la heterogeneidad.

De este modo, pese al contexto globalizado, descentralizado y diseminado del conocimiento gracias a la tecnología y a internet, y a la gran cantidad de recursos y posibilidades del trabajo en red, la escuela se encuentra atrapada en las contradicciones de las distinciones que debe realizar. Por un lado, se le permite la flexibilidad y las adaptaciones curriculares, pero al mismo tiempo se le exige un estándar de aprendizaje y desempeño. Asimismo, por Ley se ingresan nuevos miembros con NEE a ciertas organizaciones educativas pero no necesariamente se incluyen en la reglamentación decisiones dirigidas a la capacitación docente en

¹⁸En Chile las pruebas SIMCE y PSU fueron ampliamente criticadas por diferentes instituciones pro-integración social por no contar con versiones en braille hasta 2012.

la diversidad, la pedagogía especializada en el aula y las adaptaciones curriculares. La adaptación curricular y los proyectos educativos no se adaptan a las realidades de cada entorno, sino que son obligados a homogenizarse. La realidad de la sala de clases (los sistemas interaccionales) son también entendidos desde la normativa como una homogeneidad, negando desde las comunicaciones la heterogeneidad del ambiente dentro de la sala y de las propias organizaciones educativas entre sí.

Por otro lado, la escuela persiste en entender el fracaso escolar ligado a las variables individuales asociadas estrictamente al alumno o variables intervinientes como la herencia genética o la influencia familiar. Persiste un discurso similar a la teología del individuo y el mérito y esfuerzo personal como sagrados cáliz que determinan el éxito; favoreciendo con esto la concepción de un individuo centrado en sus competencias personales en desmedro del trabajo social colaborativo y solidario. El fracaso escolar en este contexto, se entiende como asociado a una patología individual, y escasamente se analiza el contexto pedagógico y metodológico para explicar los bajos resultados. De este modo, el sobrediagnóstico de los trastornos de aprendizajes sería una categoría nosológica-semiológica que estaría subestimando las etiologías explicativas del fenómeno individual.

Finalmente, la lectoescritura es la competencia sociolingüística fundamental en la que se basa la escolarización y la selección de miembros que ingresan/excluyen de la organización educativa. De este modo, subestimar la influencia del entorno social, de las transformaciones sociales a las que no se puede inmunizar el sistema educativo, restan riqueza al análisis explicativo del fracaso escolar. El fracaso escolar no es un condición estática, guarda profunda relación con la integración social, el trabajo y las posibilidades de participación ciudadana y movilidad social. De este modo, un alumno que no logra la adquisición de la lectoescritura, no sólo queda en riesgo su permanencia en el sistema educativo, se pone en riesgo su socialización, su trabajo, su patrimonio familiar, y hoy, considerando la transformación tecnológica del mundo y la globalización, quedaría fuera de la alfabetización digital y las nuevas relaciones sociales que se están estableciendo en las redes sociales, la información electrónica, las transacciones comerciales y la recreación, probablemente la exclusión en la exclusión como situación límite y con mayor riesgo e incertidumbre.

Los discursos políticos mencionan los cambios significativos ocurridos en los últimos años relacionados con la educación especial, de este modo, y en marco de la igualdad de oportunidades y la eliminación de todas las formas de discriminación, se puso en marcha la integración por ordenanza jurídica de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y que serían matriculados en las organizaciones educativas formales u ordinarias. Este hecho involucró la necesaria introducción de modificaciones en la oferta educativa y en los planes/programas para la educación básica regular. El crecimiento de la matrícula aumenta significativamente en el primer ciclo básico, proporcionales a las subvenciones diferenciadas o especiales para este tipo de matrícula. Los

programas educativos también debieron incluir las modificaciones curriculares e introducen la noción de evaluación diferenciada, sin hacer especificaciones claras e indicaciones concretas de la aplicación de este concepto, quedando arbitrariamente expuesto a las interpretaciones de cada unidad educativa o unidad técnico pedagógica.

Las necesidades educativas especiales como categoría omniabarcativa de una serie de subcategorías diagnósticas tiene un evidente efecto normalizador y homogeneizante, que intenta disminuir las connotaciones de discriminación o alusiones peyorativas, pero no clarifica en los cuerpos legales ni en los reglamentos, menos aún en los planes/programas las informaciones suficientes para realizar el trabajo/evaluación en el aula, trasladando el énfasis al concepto en sí pero no a la intervención educativa personalizada, de este modo, es el educando con NEE quién debe adaptarse a la organización educativa. De este modo queda incluido en el operar del sistema, pero excluido al mismo tiempo por las operaciones del mismo sistema que ha definido un acervo de operaciones previas. Es a través de las organizaciones educativas que el sistema educativo hace operar sus mecanismos de exclusión (Arnold, 2008), especialmente los mecanismos de exclusión, dado que esta operación estaría negada y la inclusión consagrada en la normativa vigente.

Cuando fue propuesto el concepto de NEE buscaba que su aplicabilidad en el contexto educativo permitiera reducir la variable individual asociada al déficit o hándicap sino enfocarlo en la noción de necesidad, como una expectativa que debiera ser subsanada por la intervención educativa, sin embargo las comunicaciones revisadas persisten en la noción de diferencia y asimetría, disponiendo que las necesidades presentadas por los educandos parten desde una dimensión unipersonal haciendo mayor énfasis en la etiología o modelo nosológico médico que en las posibilidades educativas y psicosociales.

El fracaso de este modo (o la exclusión educativa) no es un fenómeno asociado a las condiciones individuales, falta de apoyo familiar y otras variables socioculturales/económicas como se tiende a evidenciar en el discurso, sino a una realidad construida en y por las unidades educativas y por las construcciones semánticas del operar del sistema. Existe en el operar del sistema claramente una distinción aprobado/reprobado y es este código en que define las expectativas en torno a los educandos, si este código no fuera expresado como una dicotomía el fracaso no existiría como tal, ni tendría las concomitancias diversas que acarrea. En otras palabras, el operar del sistema a través de sus distinciones semánticas y los códigos expresados fabrican el fracaso/éxito escolar. En este punto los elementos de análisis fundamentales serían la imprecisión conceptual del fracaso escolar silenciado en la normativa y en el discurso político y el distanciamiento conceptual arbitrario con la exclusión por las repercusiones de esta asociación, sus significados, dinámicas relacionales y efectos políticos que pudiera conllevar.

3. Premisas de Decisión y Necesidades Educativas Especiales: Cómo Decide el Sistema Educativo.

Los sistemas organizacionales como las escuelas son un tipo de sistema social constituido por decisiones, de este modo, una organización educativa es una red de decisiones que generan decisiones que la constituyen. En esta red de decisiones cada elemento usa las premisas de decisión anteriores que a su vez se convierten en las decisiones posteriores. El Esquema N° 12 resume las premisas de decisión detectadas y articuladas como la forma en que decide el sistema educativo con respecto a los alumnos con NEE. De este modo, las organizaciones educativas al incorporar por ley a alumnos con NEE incorporaron una premisa nueva que provocó y provocará nuevas decisiones en el horizonte de alternativas. Para decidir, las organizaciones educativas se autoobservan, y he aquí la importancia de los conceptos de calidad educativa y estándares de aprendizaje a través de la prueba SIMCE.

La Escuela pareciera estar planificada sobre criterios de gestión de la empresa, la calidad de ésta aparece acompañada de criterios cuantitativos y las comparaciones de indicadores de eficiencia basados en la administración de recursos, logro de resultados académicos y mejoras de infraestructura.

Cuando se menciona la educación en Chile, se hace alusión tácita o explícita a la coexistencia de diferentes estamentos, roles, agentes y funcionalidades. Por un lado, la presencia de agentes públicos-municipales y también a agentes particulares. Dentro de estos últimos existe un crecimiento sostenido -reconocido en las estadísticas y en los discursos políticos- de la participación de privados en la modalidad particular exclusiva como particular-subvencionado.

Otra noción recurrente en las comunicaciones revisadas daba cuenta de la “libertad de enseñanza” y la “libre elección” de los padres para poder optar por colegios. No obstante, esto no guarda relación con las regulaciones reglamentarias que por omisión permiten que los colegios puedan realizar procesos anuales de selección/admisión para sus vacantes, privilegiando aspectos de rendimiento escolar individual (trayectoria escolar) y solicitar la presentación de documentación socioeconómica para complementar la evaluación. Sin embargo, existe una homogenización de los niveles socioeconómicos de las familias y una homogenización de comienzo que va más allá de la de la edad cronológica del alumno sino que además, homogeneiza las competencias sociolingüísticas y psicoemocionales, el capital simbólico y cultural y el alfabetismo digital. Esta homogenización constituye la forma que según la teoría luhmanniana permite la reducción de la complejidad para poder manejarla. Luego, esta desigualdad se expresa a través de los resultados en las pruebas estandarizadas. Así, el sistema educativo puede autoatribuirse las diferencias en los resultados presentados por los alumnos al proceso y/o calidad del aprendizaje y no a las condiciones de heterogeneidad en la partida. Este análisis también es válido para la homogenización de las organizaciones educativas y sus condiciones de

heterogeneidad que son reducidas para la asignación de recursos y para los estándares de desempeño y aprendizaje exigidos.

En Chile, de este modo, las políticas en materia de educación colocan especial énfasis en la cobertura, mejoramiento de la infraestructura (en especial en las zonas afectadas por el terremoto del 27.02.2010) y el equipamiento en tecnología. Asimismo, se desprende de los corpus revisados el énfasis en el rol de profesor, la mejora de incentivos económicos. Estos énfasis serían los que influyen en los resultados educativos expresados en indicadores cuantitativos asociadas a las pruebas estandarizadas y rendimientos académicos globales. De este modo, se dan cuenta del aumento de las horas de clases, aumento de las remuneraciones docentes, mayor cobertura de matrícula y entrega de textos escolares. Sin embargo, estos énfasis no mencionan las actualizaciones de los planes curriculares, las dificultades analíticas de las comparaciones de los indicadores cuantitativos entre las unidades educativas.

La decisión estatal de entregar una política de subvenciones diferenciadas en función de criterios de vulnerabilidad social exclusivamente en desmedro de otras heterogeneidades contenidas en la diversidad de los alumnos y de las organizaciones educativas y de sus entornos. Conocidas son las críticas al sistema de entrega de subvenciones por parte de diferentes analistas, por considerar que éstas facilitan la discriminación y la segregación consecuencias que atentan contra el ideal rol integrador de la educación en la sociedad y que el sistema educativo a través de sus principios y fines establece como prioridad de su funcionamiento.

Los indicadores considerados en las políticas educativas realizan énfasis asimétricos en ciertos aspectos de la información recopilada en datos sociodemográficos y en los resultados de pruebas estandarizadas, instrumentos que miden resultados en términos cuantitativos desmereciendo u omitiendo el valor agregado, la diversidad y las necesidades educativas especiales presentes en todas las aulas. Esto hace, que probablemente explique por qué la matrícula de alumnos con NEE del primer ciclo de enseñanza básica comience a decaer a medida que avanzan los grados de escolaridad. Dado que las escuelas son comparadas, los exámenes de admisión y la expulsión de alumnos (omitidos en la reglamentación) pero al mismo tiempo, no regulados o advertidos, permiten que las unidades educativas realicen solapadamente estas prácticas de segregación para mejorar sus indicadores que favorecerán la asignación de recursos, la excelencia académica y la elección de los padres.

Recientemente, el MINEDUC estableció una política de jerarquización e identificación de todos los colegios por rangos socioeconómicos, ubicación geográfica y resultados en la prueba SIMCE. Con esta práctica se tiende nuevamente a homogenizar desconociendo las diversidades dentro de las unidades educativas comparadas, sino que se homogenizan por niveles socioeconómicos para explicar los resultados de los rendimientos escolares estandarizados. Las Políticas compensatorias (como la Subvención diferenciada y

Especial) carecen de sistemas de evaluación sistemáticos y regulares en períodos específicos, careciendo de retroalimentación que permita realizar los ajustes necesarios o determinar medidas correctivas o potenciadoras. Los anuncios político-discursivos de agencias de calidad que garanticen este elemento debería compensar esta omisión en las evaluaciones de las políticas y programas públicos en materia de educación.

Sin embargo, el sistema educativo no se encuentra aislado en su operar, sino que existe un acoplamiento estructural con los otros sistemas funcionales; de este modo, las desigualdades sociales existentes no podrían sólo compensarse con la mera asignación de recursos, subvenciones compensatorias o inversiones económicas, sino que serían complejidades propias del funcionamiento del sistema, convirtiéndose la educación de calidad y la equidad educativa en semánticas que permiten reducir el impacto moral de la desigualdad recreada por el operar del sistema mismo. Desde las comunicaciones del sistema educativo y desde el sistema político se insiste en las distinciones de igualdad y compromisos para que la educación sea una posibilidad de certidumbre para el futuro, incluso de futuro laboral, económico, político, artístico y moral. De este modo, desde la Política se atribuye a la educación complejidades que son reducidas con los conceptos de “Educación de Calidad” y/o “Calidad Educativa”. Los discursos políticos enfatizan y redundan en la “calidad” como garantía de equidad y de mejoramiento continuo, pero asumiendo la condición de homogeneización del comienzo, y no sólo del comienzo, sino de toda la trayectoria educativa de los alumnos y del funcionamiento de las organizaciones. Por otro lado, la lógica o el operar recursivo en función de una calidad definida por los indicadores de una prueba estandarizada que también invisibiliza las diferencias y diversidades y que mide en forma homogénea y cuantitativa los estándares que el mismo sistema ha definido como estándares en base a mediciones anteriores y repetitivas.

Se utiliza la prueba SIMCE no sólo para la obtención de indicadores cuantitativos para comparar unidades educativas y construir el ranking de escuelas, sino que es esta información la que permite orientar decisiones relacionadas con la clasificación según los criterios de desempeño de la Agencia de Calidad y la Ley de Subvenciones Preferenciales. Influye del mismo modo, en la focalización de recursos para unidades educativas prioritarias y sobre los Programas de Mejoramiento Educativo y finalmente, se utiliza en forma recursiva para evaluar el impacto de las políticas educativas. De este modo, el SIMCE es una herramienta decisional utilizada no sólo por el sistema educativo sino que por otros subsistemas funcionales, como el político y el económico, reduciendo el rol de la pedagogía como teoría reflexiva del sistema educativo. Los resultados de la evaluación estandarizada homogeneiza la diversidad y la doble contingencia en la interacción profesor-alumnos y obliga a las organizaciones educativas a adaptarse, transformando sus proyectos educativos para responder a las exigencias definidas en la normativa a través de la Agencia de Calidad y los estándares de desempeño de la prueba SIMCE y modificando las decisiones y prioridades para la JEC y sus calendarios anuales de las unidades educativas. La estandarización reduce la complejidad empobreciendo el proceso educativo a

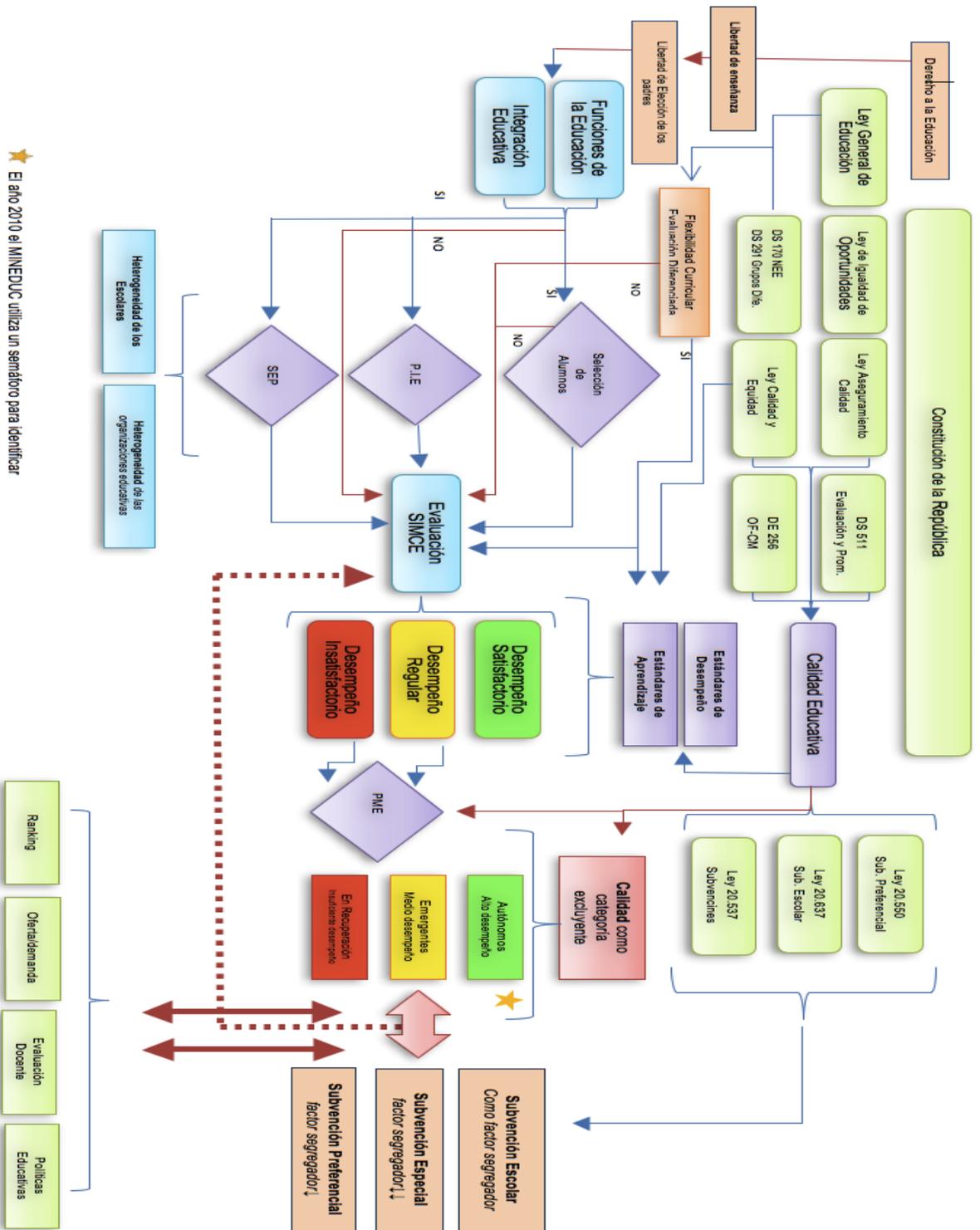
contenidos medibles y cuantificables que se contradicen con los Principios y Funciones atribuidas a sistema educativo y autorreferidos.

Las políticas educativas representadas por los corpus jurídicos y los discursos estudiados no consideran ni explicitan el concepto de exclusión, sin embargo los resultados de dichas políticas facilitan la exclusión por definición a partir de los rendimientos académicos exigidos como criterios de aprobación/reprobación, las expulsiones/sanciones como medidas disciplinarias o resolutivas, los exámenes de admisión y la aplicación de pruebas de medición estandarizadas intra-curso e inter-unidades educativas.

Los Programas de Integración Escolar (PIE) indicados en la normativa no precisan un proyecto educativo común, dando paso a interpretaciones o adaptaciones propias para cada unidad educativa, e incluso, permitiendo que los recursos asignados extraordinariamente (subvenciones diferenciadas) a los colegios que declaren con respaldos de evaluaciones diagnósticas la presencia de NEE en un porcentaje de sus matrículas regulares no sean posteriormente evaluados en sus estrategias, decisiones y procedimientos. De este modo, ni las intervenciones, ni los recursos humanos ni técnicos no son evaluados para determinar el impacto que poseen en la integración de los alumnos a nivel psicoemocional y social, o para determinar la calidad de los aprendizajes adquiridos.

El Esquema N° 12 agrupa los documentos jurídicos que establecen, introducen y reintroducen códigos y decisiones que se transforman en nuevas premisas decisionales para las organizaciones del sistema educativo. La Constitución como carta fundamental garantiza tres elementos fundamentales: esto es, el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y el derecho de los padres para elegir la escuela que ellos prefieran para sus hijos. Estos tres elementos (o supuestos) asumen la homogeneización del comienzo, tanto para los sistemas interaccionales como para las organizaciones educativas. La Ley General de Educación establece no sólo los estándares de aprendizaje y desempeño sino que atribuye al MINEDUC la responsabilidad centralizada de definir los planes y programas del currículo oficial.

Esquema 12 Matriz Decisional del Sistema Educativo Chileno



★ El año 2010 el MINEDUC utiliza un sensorio para identificar simbólicamente los rendimientos en el SIMCE

Fuente: Elaboración Propia

Las organizaciones educativas pueden elaborar sus proyectos educativos en forma autónoma, pero siempre determinados por los OF-CM y los estándares de calidad educativa. Esta autonomía relativa les permite decidir si incorporan tres códigos binarios nuevos, que en el esquema N°12 aparecen como bifurcaciones (rombos color violeta): (1) **Seleccionan/o no seleccionan** a sus miembros; (2) **Incorporan/no incorporan** PIE y (3) **Postulan/no postulan** a Ley SEP. Independiente de la respuesta por la cual opte la organización, seleccione o no seleccione alumnos, implemente o no implemente PIE o Ley SEP, todas las organizaciones educativas deben enfrentar y rendir la prueba SIMCE.

Luego, como se aprecia en el esquema N°12 la prueba SIMCE que es construida para medir los estándares de aprendizaje y desempeño definidos por el MINEDUC y evaluados por la AGENCIA, permitirá clasificar a las unidades educativas ya no por financiamiento (Esquema N°2) o por jerarquía (Esquema N°3) ni por cantidad de matrícula asignada o características propias de la heterogeneidad de los miembros de la organización, sino que son clasificadas sólo por su rendimiento cuantitativo en la prueba SIMCE. Esta clasificación (luego informada desde el sistema político) a la Sociedad, tiene nuevas repercusiones e introduce nuevas premisas decisionales en el entorno externo de los sistemas organizacionales e incluso del sistema educativo. Por un lado, (a) establece un ranking de organizaciones educativas a partir de la “calidad” de los aprendizajes medidos y evaluados por el SIMCE a partir de los OF-CMO especificados; (b) Focaliza recursos y establece la obligación para las unidades emergentes o en recuperación de los PME como condición sine qua non para intervenir y mejorar sus resultados y evitar el cierre de la unidad; (c) Evalúa el impacto de las políticas educativas y propone modificaciones basados en los mismos resultados en una lógica recursiva y finalmente, (d) orienta e influye en la oferta/demanda de los padres por ciertos colegios en desmedro de otros favoreciendo la segmentación y estratificación del sistema más allá de meros factores socioeconómicos como se ha establecido hasta ahora.

De este modo, el operar del sistema educativo se fundamenta en la definición de calidad educativa y en la administración de la evaluación estandarizada que crea una autoobservación ciega y recursiva diagnosticando una realidad que niega la heterogeneidad para reducir complejidad y que luego reintroduce nuevas premisas decisionales que aumentan el riesgo de exclusiones creadas por las distinciones que el mismo sistema produce y reintroduce. La leyes y reglamentos promulgados (diferenciados de color verde en el esquema N°12) son decisiones que crean sus propias posibilidades, reintroducen alternativas que no estaban consideradas en el pasado reciente, al ser introducidas crean suficiente indeterminación en el sistema que obliga a introducir nuevas decisiones. Sin embargo, la prueba SIMCE actuaría como un script, se nombran causas y se buscan efectos que se ajustan a estas causas. Un script puede servir para sosegar y dramatizar al mismo tiempo las decisiones políticas que asumen que dicha prueba permite estimar “*calidad educativa*” y fomentar la “*igualdad de oportunidades*”, el script-SIMCE serviría para simplificar, no es el efecto (la medición estandarizada) la que explica la desigualdad en los aprendizajes medidos sino sólo a una justificación para

continuar tomando decisiones, dado que un script trae instalados los motivos que se ajustan para fundamentar acciones para que aparezcan como sociales (Torres, 2004).

4. Observación de Segundo Orden, Necesidades Educativas Especiales y Sistema Educativo.

El sistema educativo parte desde la homogenización no sólo de las edades, sino que asume madurez, competencias, habilidades y funcionamiento psicosocial y neuromotriz individuales niveladas para cada edad, similares y comparables entre grupos etarios.

Las NEE tanto transitorias como permanentes desde la aprobación de la Ley 20.422 y los reglamentos relacionados comenzaron a figurar como una distinción introducida en las operaciones de las organizaciones educativas, pero no desde la diversidad, sino homogenizada; es utilizada sin delimitaciones ni precisiones propias, sino como un concepto equivalente a integración. Esta tendencia de equiparar las NEE reduciendo la complejidad a características conductuales negativas o que son un hándicap en comparación con las destrezas y competencias esperadas para los grupos etarios. Clasificar desde las diferencias o desventajas pareciera ser la tendencia desde las concepciones de normativas y no existe una congruencia con los programas educativos individualizados o adaptaciones curriculares según las necesidades. La misma palabra “necesidad” conlleva esa vivencia desde la carencia, de la ausencia y la premura.

La metodología de enseñanza y el rol del profesor parecieran ser fundamentales para el funcionamiento de la sala de clases y el logro académico de los alumnos, pero se homogeneizan negando la diversidad o heterogeneidad y estableciendo una reducción de complejidad por un lado, homogenizando el comienzo y homogenizando las necesidades educativas especiales. Existe una evidente tendencia en las comunicaciones del sistema educativo a concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como de lo simple a lo complejo, no sólo homogenizando al educando, sino a los educadores, los contenidos y las diversidades y complejidades presentes en el entorno. Desde el punto de vista de la teoría luhmanniana este entender una progresión desde la homogeneidad, de lo simple a lo complejo gradualmente es concebido como una complejidad reducida, construcción propia del sistema, que no reconoce la diversidad. La “**igualdad de oportunidades**” constituye el mejor ejemplo de este simplismo conceptual dentro de las comunicaciones, dado que desconoce la complejidad recurriendo a la noción persuasiva de la homogeneidad.

Las clasificaciones diagnósticas incorporadas en la normativa para definir las NEE hacen énfasis en aspectos nosológicos, enfatizando las descripciones basadas en las diferencias, déficit, discapacidades e incluso trastornos. Las NEE influyen en el éxito académico y en las trayectorias educativas, de esta forma, existe una

inclusión a través de la exclusión selectiva (Michailakis, 2009). La aspiración a que la escuela sea capaz de adaptarse a todos los niños por el sólo ejercicio de la ley o de la declaración de intenciones política pareciera no ser suficiente. La intención de cambiar las nociones de escuela inclusiva por el otrora escuela integradora era superar la mera asistencia en la misma sala de clases de todos y todas, sino que fuera la escuela misma la que se adaptara a las nuevas exigencias. La opinión que prevalece en países que han incorporado la noción de educación inclusiva es que la inclusión/exclusión no estaría entonces determinada por las diferentes capacidades y/o competencias que presentan los alumnos – y sus eventuales diagnósticos – sino que estaría determinada por la forma en que son entendidas las diferencias por la sociedad. En Chile, se incorpora en la matriz decisional del MINEDUC la integración por ley, pero no se permitió la flexibilidad real de los programas y adaptaciones curriculares, sobreponiendo los criterios de evaluación estandarizada, ni se modificaron las mallas curriculares de la formación de pregrado de las pedagogías ni los recursos didácticos, pedagógicos y de infraestructura en las unidades educativas, dejando esto relegado a un acto voluntario de elaborar un PIE.

CONCLUSIONES

La pretensión fundamental que esta investigación se propuso fue analizar la semántica de la normativa vigente y los discursos políticos del sistema educacional chileno representado por el Ministerio de Educación. Se pretendía describir las distinciones de inclusión/exclusión hacia los escolares con necesidades educativas especiales. De este modo, se sometió a un análisis documental, un análisis crítico del discurso (los corpus discursivos políticos) y un análisis de contenido (normativa vigente). Esto permitió construir dos tesauros que sistematizaron la información relevante, descriptores y concordancias con todas las unidades que componen la muestra de trabajo. El análisis crítico del discurso permitió realizar un análisis sintáctico y semántico-pragmático de los discursos políticos y articular las presunciones y tópicos. Finalmente, el análisis de contenido de los cuerpos legales permitió construir los esquemas observados y las categorías de análisis.

A partir de los análisis anteriores fue posible identificar y describir los elementos reglamentarios y discursivos que obstaculizan y las que favorecen la inclusión/exclusión de alumnos con NEE en el sistema educativo. Por otro lado, fue posible identificar y caracterizar los conceptos fundamentales presentes en las comunicaciones del sistema educativo que construyen la éxito/fracaso escolar y las NEE. En una Observación de Segundo Orden la perspectiva de análisis no sólo intenta descubrir las respuestas que explican que el sistema educativo incluya y excluya al mismo tiempo, sino poder observar las distinciones dentro de la inclusión y dentro de la exclusión.

La matriz decisional del sistema educativo construida y propuesta en la matriz decisional propuesta en esta investigación, permite resumir las distinciones y decisiones que el sistema realiza y prioriza. El sistema educativo chileno se caracteriza por la construcción de su operación –en la normativa y sus principios– como un sistema que facilita no sólo la socialización de los individuos sino también la garantía de cohesión y desarrollo social. Se le atribuye y es el mismo sistema quién comunica la responsabilidad de permitir y favorecer la movilidad social, la alfabetización y otorgar la igualdad de oportunidades. Uno de los aspectos más recurrentes en la normativa revisada y en los discursos políticos fue la frecuente asociación entre movilidad social, integración y vulnerabilidad, asociando los aspectos de eficiencia y calidad educativa desde los criterios de mercado. La movilidad social y el progreso de un país se asumen garantizados por la educación. De este modo, la masificación de la cobertura y la garantía del acceso se acentuaron como prioridades de los gobiernos consecutivos. Diferentes autores desde Bourdieu hasta Luhmann han refutado el planteamiento recurrente que la escuela reduce la desigualdad social y que permitiría compensar las diferencias y falencias una sociedad estratificada y segmentada. La escuela como institución del sistema educativo reproduce las desigualdades y se organiza como sistema con la misma estratificación de la sociedad.

El sistema educativo se articula desde la diferenciación, opera desde la coexistencia entre agentes públicos (las municipalidades) y agentes privados, ambos con el objetivo de impartir enseñanza desde la Libertad de Enseñanza garantizada por el sistema político a través de las garantías constitucionales. Una de esas garantías da cuenta de la Libertad de los Padres para la Libre Elección del colegio que prefieran para sus hijos. Sin embargo, esta decisión no es permitida por el operar del sistema, sólo los colegios municipalizados (que posean vacantes disponibles) pueden responder al requerimiento de matrícula de los padres y/o apoderados. Los colegios pueden realizar procesos de selección y reglamentar la admisión de los alumnos que ellos elijan y no los padres como pareciera indicar la normativa. He aquí la instancia de exclusión. El operar del sistema crea y redonda en las categorizaciones colegios que incluyen y excluyen al mismo tiempo a los alumnos quienes son seleccionados por situación socioeconómica, rendimiento académico y trayectoria educativa. La segunda instancia de exclusión la constituye la utilización de las pruebas estandarizadas y los mecanismos de evaluación y promoción reglamentados y caracterizados en la normativa. Estos mecanismos para aportar la subvención preferencial, especial o escolar se basan en otorgar a las unidades educativas estos aportes financieros en la medida que garanticen los estándares de aprendizaje medidos por los contenidos mínimos evaluados. De este modo, esto influye en las operaciones internas de las unidades educativas que no adaptarán sus proyectos educativos ni realizarán ajustes curriculares para poder rendir según los estándares exigidos por el MINEDUC y la Agencia de Calidad que luego asignará o negará los recursos financieros necesarios. Estos resultados en las pruebas estandarizadas según las disposiciones normativas deben ser informadas a los padres y apoderados a fin que sean éstos los que elijan permanecer o no en el colegio, y al mismo tiempo, son estos resultados que interpretados con otros indicadores (tales como la evaluación docente) permitirán que el Estado asigne clasificaciones de riesgo o cualidades a las unidades educativas e incluso provee de las facultades para negar financiamiento futuro y eventualmente negar reconocimiento ministerial o cerrar la unidad educativa.

La asignación de recursos financieros a la educación se ha consolidado como la estrategia recurrente del sistema político para responder a las demandas y críticas sobre la inequidad y desigualdad del sistema educativo como responsable de la segmentación social. Las subvenciones preferenciales y especiales vinieron en ser consideradas políticas educativas compensatorias porque intentaron corregir el error inicial del sistema de subvenciones que las calculaba por igual independiente de las características y ubicación de la unidad educativa. De este modo, gradualmente la normativa incluye la diferenciación de subvenciones según vulnerabilidad social, aspectos asociados al nivel socioeconómico y capital cultural de los padres, así como la presencia de necesidades educativas especiales. Por otro lado, la aceptación de estas diferencias en el cálculo de las subvenciones permite asumir un reconocimiento tácito en la legislación y en los discursos políticos sobre la desigualdad en el acceso a las llamadas oportunidades en democracia. La distribución de la población escolar en la estratificación de las

unidades educativas guarda directa relación con las subvenciones preferenciales o especiales y el nivel de socioeconómico. Esto promueve la inequidad en el sistema y la segregación de éste.

Los resultados indican asimismo que las políticas educacionales que han sido implementadas y promovidas por el sistema político ha enfatizado las inversiones en mejorar la infraestructura y el aporte en equipamiento tecnológico; esto relacionado con la gradual implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) que terminó con dos jornadas diferentes y por tanto, la doble matrícula y obligó a los estudiantes y docentes a permanecer en una única jornada extendida. Por otro lado, el equipamiento tecnológico buscaba entregar herramientas y condiciones que se equiparan con los colegios privados y facilitarían la alfabetización digital, que se vislumbraban según los discursos políticos de la época del entonces ministro de educación Sergio Bitar (2004) y del propio presidente Ricardo Lagos (2005) que en sus respectivos discursos auguraban y comprometían esfuerzos concretos en igualar oportunidades en el acceso y cobertura de las nuevas tecnologías de la información. Estas políticas educacionales se caracterizan por ser centralizadas y basadas en criterios de eficiencia -desde el MINEDUC- donde existe una nula participación de las unidades educativas en la definición de sus prioridades según las condiciones del entorno en el que opera cada una.

En el análisis discursivo y en la revisión de contenido semántico-pragmático de los cuerpos jurídicos da cuenta del esquema de subvención diferenciada que se impone como una compensación estatal al concepto inicial de la subvención escolar. La subvención diferenciada y la asociación lineal con la vulnerabilidad social (alumno vulnerable y prioritario) se sustenta en la noción heredada de las teorías económicas de mercado, tal como la **“igualdad de oportunidades”** que educar a un alumno vulnerable implica mayores costos de recursos que los alumnos sin la desventaja socioeconómica. Esta categoría de la subvención preferencial provoca la segregación social del sistema educativo que en su operar reproduce las desigualdades que se supone que son aquellas que el sistema educativo busca a través de la igualdad de oportunidades disminuir. En la normativa y en los discursos el rol integrador y la promesa de movilidad social a través de la educación, sin embargo, sería el mismo operar del sistema regulado por las operaciones y comunicaciones del propio sistema en el que reproduce segregaciones y diferenciaciones (Mascareño, 2000; Ossandón, 2003). La política pública de los liceos bicentenarios o la propia JEC pierde sentido en las zonas geográficas extremas o en las mismas ciudades en las que la libertad de elección de los padres se ve limitada a su condición socioeconómica o al rendimiento académico previo de su pupilo. La segmentación y segregación del sistema educativo opera a partir de las inclusiones/exclusiones desde la misma unidad educativa como en las operaciones normadas por la reglamentación del sistema educativo que permite que se avance en un sentido para luego retroceder contradictoriamente en sentido contrario, desde la unidad educativa y a través del sistema educativo transversalmente.

Los discursos políticos reconocen las diferencias en los rendimientos en pruebas estandarizadas según la dependencia escolar y el nivel socioeconómico del que provienen los alumnos, pero es la misma normativa la que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos e imposibilita las adaptaciones curriculares definiendo en forma centralizada los estándares de aprendizaje que serán medidos homogenizando no sólo los alumnos y la diversidad del aula, sino la diversidad de las unidades educativas. El ranking de categorización de los colegios que construye una diferenciación en función de los estándares alcanzados e invisibilizando las diferencias propias de cada unidad y profundiza las exclusiones en el interior del establecimiento educacional.

Las pruebas estandarizadas como el SIMCE y los mismos mecanismos de evaluación promovidos en la reglamentación vigente vinculan las nociones de calidad, eficiencia y el aprendizaje formal. Se permite que cada organización educativa sea creada a partir de la libertad de enseñanza, se promueve asimismo, que cada organización educativa diseñe y elabore sus propios proyectos educativos, se permite la flexibilidad curricular y la adaptación, se promueve la integración de alumnos con NEE y prioritarios, pero al mismo tiempo, se establecen planes y programas desde el centralismo del MINEDUC y al mismo tiempo, la Agencia de Aseguramiento de Calidad exige que cada organización sea capaz de lograr resultados satisfactorios en las mediciones de la calidad educativa en base a los estándares de aprendizaje y de desempeño. Estos resultados serán clave en la designación de recursos, capacitación y evaluación docente. Finalmente, estos resultados permitirán a los padres y apoderados valorar la organización educativa elegida y al mismo tiempo, orientará políticas educativas desde el sistema político. Esta lógica recursiva, evalúa sólo lo que ve y partir de las distinciones previas realizadas, omitiendo o invisibilizando las premisas de decisión nuevas que incorporó a través de las legislaciones analizadas.

La noción de la escuela moderna, tecnológica, inclusiva y democrática construida en el discurso político coexiste con criterios de eficiencia y de mercado, donde la homogenización del estudiante es el primer paso, el segundo es la homogenización de las unidades educativas. La inclusión es una distinción construida en la cobertura y acceso universal ("*para todos y todas*"), pero donde la exclusión existe como categoría probable desde el primer intento de ingresar a la escuela existiendo una serie de condiciones y requisitos para el ingreso y los procesos de selección, promoción y admisión. Desde la perspectiva de Luhmann (1996) el sistema educativo no genera "igualdad de oportunidades" al inicio de la vida escolar del estudiante, porque sería la misma elevada diferenciación al interior y al exterior del mismo sistema educativo quién genera las operaciones que impiden que dicha igualdad de oportunidades sea efectiva. No sería una normativa (Ley de Igualdad de Oportunidades) ni las intenciones políticas grandilocuentes y recursivas las que igualarían dichas condiciones internas y externas que provocan la diferenciación, y sería la misma normativa la que articula una serie de operaciones y decisiones que se traducen en comunicaciones contradictorias que provocan inclusión y exclusión de los escolares con necesidades educativas especiales. Desde el diseño del financiamiento, el capital

cultural y simbólico, los niveles socioeconómicos, los códigos lingüísticos y la valoración excesiva de las competencias sociolingüísticas de los alumnos, generan condiciones como conductas de entrada que redundan en exclusiones desde el momento de la inclusión al sistema educativo y que probablemente tendrán su mejor representación en la trayectoria educativa de los escolares. De este modo, cuando el marco regulatorio legal-político permite los procesos de selección y admisión y permite que la Libertad de enseñanza se sobreponga a la garantía constitucional del Derecho a la Educación, la exclusión opera en sentido contrario a la inclusión, y serían estas condiciones desiguales externas a la unidad educativa las que no son -ni permiten ser- niveladas o igualadas en el interior de la escuela. Sólo son homogenizadas e invisibilizadas a través de Programas de Integración Escolar que no son obligatorios para los colegios privados ni para los de financiamiento compartido y a través de las pruebas estandarizadas en las que toda la población escolar es evaluada indistintamente de las condiciones de cada unidad educativa, de su financiamiento, de la integración escolar y de la concentración de alumnos prioritarios y niveles socioeconómicos que ésta exhiba.

Al momento de ingresar al sistema educativo, un estudiante es expuesto a la primera inclusión/exclusión. El incremento de la matrícula – y todas las políticas que han priorizado el acceso y la cobertura de matrícula disponible- se han traducido en aumentar el número de estudiantes matriculados, su heterogeneidad implícita que ingresa con capitales culturales diversos. De este modo, las unidades no compensan los desniveles presentados tanto en términos de conocimientos, habilidades y competencias en desventaja e incluso aquellos con categorías diagnósticas previas que se han masificado en el acceso a la educación regular. Si un estudiante es aceptado en la unidad educativa, será un incluido en la inclusión sólo en la medida que no presente dificultades en la integración social y el nivel de sus habilidades, competencias lingüísticas, adquisición de la lectoescritura inicial le permitan obtener un rendimiento académico promedio o superior (aprobado en el binomio aprobado/reprobado); si este alumno, presenta dificultades tanto en su proceso de adaptación social o ritmo y calidad del aprendizaje, deberá ser diagnosticado con alguna de las categorías diagnósticas contempladas en la normativa y será un excluido en la inclusión. Este alumno con NEE excluido en la inclusión es integrado a una unidad educativa pero es excluido –independiente de la libertad de elección de los padres y de su nivel socioeconómico – de muchas otras unidades educativas que según la misma normativa, no estarían obligadas a integrarlo.

La reproducción de las desigualdades desde el sistema educativo pareciera ser un operar condicionado por el propio funcionamiento del sistema expresado a través de sus comunicaciones. La asignación de recursos económicos como políticas compensatorias no funciona remediando ni compensando las desigualdades, que por sí misma la unidad educativa no puede nivelar. No sólo se trata de desventajas asociadas a niveles socioeconómicos o de alfabetización digital, sino además de una diversidad de condiciones que son catalogadas como NEE y que influyen en el proceso de aprendizaje global y especialmente podrían redundar en

el aprendizaje de la lectoescritura inicial y de este modo, influir en forma significativa en la trayectoria educativa del estudiante.

La Integración a la escuela regular de todos estos alumnos – a ciertas unidades educativas, dado que no todas están obligadas- ha puesto en marcha una serie de modificaciones en la normativa, pero que sólo guarda relación con el momento del ingreso, pero que entra en contradicción con el resto de la reglamentación que rige los planteamientos comunes para la totalidad de los alumnos matriculados en el sistema educativo. La normativa vigente no clarifica con distinciones precisas ni establece expresamente los lineamientos que favorezcan una adaptación curricular, cambios y/o flexibilización curriculares tanto grupales como individuales. Debemos incluir en este análisis que la educación desde la teoría de Luhmann se lleva a cabo en que se establece una relación pedagógica que implica la interacción entre profesor y alumnos. Esta relación implica al mismo tiempo doble contingencia. El sistema educativo está articulado como un sistema especializado en educar, socializar para otros sistemas, como el económico, político, científico, pero como plantea Luhmann socializa en términos escolares, no sociales (Pereda, 2003) y este desequilibrio ha sido compensado con una reforma educativa y con la ampliación de la jornada educativa (JEC) para poder responder a los otros principios de la educación contemplados en la Ley General de Educación y los Objetivos Transversales. Sin embargo, y dados los OF-CM y la lógica recursiva de la “Calidad” esta educación social o valórica más amplia, los *ámbitos traslapantes* de Luhmann, son reducidos a su mínima expresión, prevaleciendo e imponiéndose los objetivos fundamentales por sobre los transversales. El problema de la inclusión/exclusión en el sistema educativo tiene cruciales repercusiones dado que, a través de la inclusión en las comunicaciones del sistema educativo es posible provocar nuevas inclusiones en otros sistemas funcionales (Mascareño, 2000), y del mismo modo, las exclusiones desde el sistema educativo comprometen la ulteriores inclusiones de las personas en los contextos comunicativos de los otros sistemas funcionales ulteriormente.

En la normativa las NEE son consignadas como un término normalizador y homogeneizante. Es una categoría que en la reglamentación no permite establecer información suficiente para que la unidad educativa pueda realizar en forma consistente y coherente una intervención educativa dentro del aula. Por un lado, se agrupan estos alumnos como poseedores de NEE transitorias y permanentes, y serían estos déficits o discapacidades las que orientan la asignación de recursos, pero no son entendidas desde la inclusión, sino solo de la exclusión en la inclusión. La estandarización y la “calidad” de la educación y al mismo tiempo que la normativa permita que las unidades educativas seleccionen a los alumnos que ingresan y/o permanecen en dicha unidad, contradice la “Igualdad de Oportunidades” y el “Derecho a la Educación”. De este modo, el fracaso no puede ser subentendido como la cara opuesta del éxito escolar – asociado al mérito personal y esfuerzo individual- sino a un resultado del mismo operar del sistema educativo que a través de su reglamentación permite esta operación como plausible.

La base legislativa, el marco regulatorio de las operaciones y decisiones del sistema educativo condicionan un funcionamiento contradictorio, con recursos como el mecanismo sobrevalorado y elemento compensatorio recurrente, sin las evaluaciones pertinentes y adecuadas y no sólo la rendición de gastos como único criterio de eficiencia administrativa. Los Programas de Integración Escolar al ser voluntarios, no están reglamentados y quedan supeditados a las buenas intenciones o experticias docentes específicas y no como una política educativa potenciada, coordinada con otras unidades educativas en colaboración permanente y que al mismo tiempo, puedan realizar las adaptaciones curriculares con la participación de la comunidad educativa desde un paradigma afectivo-solidario y basado en el trabajo colaborativo, a diferencia del que se desprende de la normativa que se reduce al paradigma racionalista-instrumental (individualista, competitivo y eficientista), que sólo se focalizan en la evaluación SIMCE y no en objetivos a largo plazo que no aparecen definidos en la reglamentación, salvo en los Principios del Sistema Educativo.

Las operaciones del sistema educativo evidencian poca claridad y generan diversas controversias y contradicciones en las direcciones de sus decisiones. Se ha procurado optimizar el desempeño de las organizaciones educativas a través de Planes de Mejoramiento educativo, políticas de incentivos, excelencia académica, etc., pero pareciera ser que son las dificultades y complejidades inherentes a sus propios procesos, la lógica de evaluación estandarizada y la insistencia en aplicar miradas y soluciones que insisten en el mismo énfasis organizacional (Arnold, 2008). Esto hace sospechar que los resultados que dan cuenta de “*calidad educativa*” no sólo es artificial, sino que se obtiene interviniendo la selección de los individuos-miembros y no de las redes de relaciones que se constituyen en el interior de la organización ni perturbando el todo organizacional optimizando sólo esfuerzos o proyectos aislados (PIE, SEP, PME) sin considerar el conjunto del cual forman parte.

Estas comunicaciones decisionales son operaciones constitutivas de las organizaciones (Arnold, 2008) como las escuelas. Son éstas comunicaciones las que definen sus metas, objetivos, criterios de evaluación, selección, promoción y admisión, etc. Estas operaciones determinan límites y pueden elegir dentro de las posibilidades de elección las decisiones que pueden incorporar. Es mediante las decisiones la forma en que las organizaciones absorben incertidumbre externa y son capaces de producir incertidumbre interna, y esta autoproducción de incertidumbre exige nuevas decisiones. De esta forma, se aumenta la complejidad, con lo que las organizaciones educativas se ven obligadas (u optan voluntariamente) a reducir esta complejidad realizando nuevas selecciones mediante otras decisiones (Arnold, 2008).

CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación intentó integrar, analizar y relacionar una gran cantidad de información contenida en la legislación vigente y en discursos políticos, probablemente se iluminaron ciertos documentos y en la elección otros fueron sumergidos en la opacidad. Es así como se asume el riesgo de no haber considerado otros elementos que debieron ser parte de la muestra, como observador se reconoce esta limitación en el observar. Pero al mismo tiempo, como observadores de sistemas complejos que observamos y operamos en realidades que nosotros mismos construimos.

A partir de las conclusiones construidas surgen nuevas inquietudes, posibilidades y reflexiones para el trabajo de investigación social y discusión reflexiva que quisiéramos incluir a modo de consideraciones finales.

La reglamentación del sistema educativo debería considerar que las unidades educativas transparenten sus procesos de admisión, dado que las omisiones de estos procesos en la legislación permitiría que las unidades educativas – predispóniéndose a sus desempeños a la evaluación estandarizada- optarán por elegir alumnos con ciertas competencias y habilidades cognitivas que tengan más probabilidad de presentar trayectorias educativas exitosas en desmedro de alumnos con menores probabilidades. Esto crea una “calidad educativa” ficticia donde se manipula a priori la muestra que será evaluada con los criterios de contenido y desempeño (SIMCE).

La lógica de la evaluación estandarizada es contradictoria. Por un lado, determina con claridad los criterios estándar que serán evaluados y que son contemplados por las Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos. Pero las adaptaciones curriculares y los colegios que posean una mayor cantidad de alumnos vulnerables, prioritarios o con NEE (colegios que no seleccionan) luego son evaluados como instituciones deficitarias. De este modo, los colegios que opten por desarrollar Programas de Integración Educativa, no sólo deberían recibir los recursos financieros de la subvención especial, sino que deberían recibir la asesoría para implementar dichos programas con criterios de éxito, medios de verificaciones e indicadores que se asocien a una evaluación consistente. Pero que no fuesen evaluados como unidad educativa con otros colegios que no implementan estos programas y que además, no integran esta población escolar. Dado el crecimiento de la cobertura y aumento de la oferta y demanda de colegios subvencionados -que en este último período han superado a la educación pública- y por el hecho crucial de recibir recursos fiscales, deberían ser condiciones para que la normativa regule sus operaciones e implemente como obligatorios los Programas de Integración Escolar. Recibir recursos fiscales y poder seleccionar a los estudiantes que ingresan/permanecen en la unidad educativa pareciera ser una contradicción evidente con la garantía constitucional del derecho a la educación y con la no-discriminación de las personas.

La lógica estandarizadora, la utilización recursiva de la prueba SIMCE y la influencia de este mecanismo para definir y operacionalizar el constructo de calidad educativa que se traduce en proyectos educativos que son adaptados por las organizaciones educativas para cumplir con las expectativas, dado que los resultados se traducirán en operaciones que asignan recursos económicos, evaluación de políticas educativas y los programas de mejoramiento educativo, y probablemente influirán en las decisiones de selección y admisión de los escolares haciendo aún más rígidas y selectivas los criterios de membresía y aumentando el riesgo de exclusiones en la exclusión y de inclusiones en la exclusión, alejándonos de este modo de la tan ansiada “igualdad de oportunidades” ordenada desde el sistema legal. De este modo, se hace necesario profundizar la investigación académica sobre nuevos mecanismos y/o instrumentos de evaluación que permitan apuestas educativas que favorezcan la educación inclusiva y el trabajo colaborativo como experiencias de aprendizaje que valoren otras competencias y habilidades que hoy sólo se enuncian en los objetivos transversales pero que de ninguna manera son articulados en forma importante y activa en la evaluación.

La utilización de conceptos y categorías nosológicas del ámbito médico presentes en la normativa que establecen la noción de NEE dan cuenta de un enfoque basado en las carencias o discapacidades, en vez de los enfoques que consideran que es el entorno el que reproduce y legitima la discapacidad. Por otro lado, criterios diagnósticos como los contenidos en los reglamentos no facilitan ni orientan significativamente las adaptaciones curriculares y la labor de intervención y evaluación desde la pedagogía.

Durante el proceso revisión de investigaciones publicadas y el propio proceso de esta investigación en términos de discusión y análisis, se hizo relevante la excesiva importancia otorgada a la variable socioeconómica como criterio predominante para explicar la segmentación del sistema educativo, e incluso para explicar los resultados de la prueba SIMCE. Es habitual en la presentación de los resultados desde organismos estatales o en los medios de comunicación se utiliza la comparación de unidades educativas en función de su financiamiento (Municipales, Subvencionadas y Particulares) y se plantea la “brecha y la desigualdad” por ingresos socioeconómico y capital cultural. Sin embargo, pareciera ser que la lógica recursiva del SIMCE y los estándares de aprendizaje y desempeño en contraste con las NEE exhibidas (e incluso la condición de vulnerabilidad o alumno prioritario) y el concepto de fracaso/éxito escolar desde la homogeneización del comienzo explicarían esta diferenciación y desigualdad tan extensamente criticada y estudiada. De este modo, sería la lógica estandarizadora la que provocaría la desigualdad y no necesariamente la variable socioeconómica durante la trayectoria educativa ulterior y no sólo en el comienzo. Esto plantea una posición de observación diferente para desarrollar nuevas preguntas y posibilidades de estudio.

El éxito escolar construido sólo a partir del esfuerzo, el mérito personal y el apoyo familiar (capital simbólico y cultural) que enfatiza los procesos cognitivos y

competencias lectoescritas probablemente se relacionen con habilidades duras que son valoradas por el enfoque por competencias y el mundo laboral posterior al cual deberá enfrentarse el estudiante cuando egrese del sistema educativo (enseñanza formal) para incorporarse al trabajo. Sin embargo, para los alumnos que por sus condiciones de NEE u otra característica (vulnerable/prioritario/enfermo/institucionalizado) pareciera que se obstaculiza este proceso futuro de inserción y movilidad social. ¿Cómo se distribuyen las competencias blandas y duras tan valoradas en el mundo del trabajo a partir de las inclusiones/exclusiones del sistema educativo? ¿Existen instrumentos de evaluación de desempeños de aprendizaje y desempeño que consideren las competencias blandas, el desarrollo personal, la solidaridad, la participación comunitaria, el trabajo en equipo?.

Finalmente, surge la interrogante sobre las exclusiones reproducidas por el sistema educativo, ¿se limitan sólo a rendimientos académicos insuficientes? ¿Guardan relación con la presencia/ausencia de NEE?. En palabras de Arnold (2008) *“la capacidad estratégica de un agente de cambio proviene de su condición de observador en un plano de segundo orden”*, de este modo, para intervenir en la crisis de la educación en Chile pareciera ser importante observar posibilidades no consideradas, perturbaciones, inconsistencias y contradicciones para un cambio organizacional planificado.

Todas estas interrogantes abren nuevas posibilidades de observación, iluminan y oscurecen nuevas distinciones para observar un sistema que desde la Sociedad se considera fundamental para la tarea de educar a todos y todas.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, T.** (2012). Equidad y Diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, 12-16.
- Agusti, J., Company, J., & Peydró, S.** (1997). *La Educación de los Niños con Necesidades Educativas Especiales Graves y Permanentes*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Alvarez-Gayou, J.** (2003). *Cómo hacer una Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. Ciudad de México: Paidós.
- Arenas, A.** (2007). *Revisión de las brechas educacionales presentes en el mercado laboral chileno*. Recuperado el julio de 2011, de www.oei.es: http://www.oei.es/etp/revision_brechas_educacionales_mercado_laboral_chileno.pdf
- Arias, I., Arriagada, C., Gavia, L., & Lillo, L.** (2005). *Integración Escolar. Visión de la Integración de niños / as con NEE (Necesidades Educativas Especiales)*. . Santiago de Chile: Seminario de Título. Universidad de Chile.
- Arnold, M.** (2001). Las Organizaciones Sociales como Sistemas Autopoiéticos. . *Sociedad Hoy, Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción*, 135-151.
- Arnold, M.** (2006). Lineamientos para un Programa Sociopoiético de Investigación. . En Fariás-Ossandón, *Observando Sistemas*. (págs. 119-237). Santiago de Chile: RIL.
- Arnold, M.** (2008). Las Organizaciones desde la Teoría de Sistemas Sociopoiéticos. *Cinta Moebio*, 90-108.
- Arnold, M., & Rodríguez, D.** (1999). *Sociedad y Teoría de los Sistemas Sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Atria, F.** (2009). ¿Qué es Educación Pública? *Revista de Estudios Sociales*, 29-37.
- Avaria, A.** (2001). *Discapacidad: Inclusión y Exclusión. Tesis de Grado*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bello, M.** (1997). Recuperar la Pedagogía en el Contexto del Discurso de la Calidad de la Educación. *Revista Educación y Pedagogía, Vol IX N°18*, 1-38.
- Bravo-Valdivieso, L.** (2009). Psicología Educacional, Psicopedagogía y Educación Especial. *Revista IIPSI*, 217-225.
- Camarena, S.** (2007). Las Relaciones Sistémicas: Sistema Educativo/Entorno: Acoplamiento estructural. Una propuesta de Análisis teórico, sobre la categoría sistémica de Complejidad. *Revista Vasconcelos de Educación*, 64-80.
- Campos, N.** (2000). *Historia de la Educación Obligatoria en Chile*. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de www.ucentral.cl: <http://biblioteca-digital.ucentral.cl/documentos/academicos/pdf/campos.pdf>

- Cardemil, C.** (2002). Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje en las Aulas de Enseñanza básica. Una cuenta Pendiente de la Reforma Educativa en Chile. *Revista Digital UMBRAL*, 2-22.
- Carrillo, M. &** (2009). Conocimiento que poseen los estudiantes de pedagogía en dificultades de aprendizaje de las Matemáticas. *Estudios Pedagógicos XXXV*, 148-160.
- Corvalán, A.** (2000). *Desarrollo de Indicadores en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ORELAC-UNESCO, Publicación 2000.
- Cosso, M.** (2010). *Masificación y Exclusión en el Sistema Educativo: Chile y Argentina en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J.** (2011). Crítica de la educación por competencias. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 233-246.
- Diez, A.** (2004). Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social N° 19*, 157-171.
- Doniez, V.** (2008). *Caracterización del Sistema de Educación en Chile. Enfoque Laboral, Sindical e Institucional*. Santiago de Chile: Cuadernos de Investigación, Fundación Sol.
- Duhart, D.** (2006). Ciudadanía, Aprendizaje y Desarrollo de Capacidades. *Revista Persona y Sociedad Vol. XX N°3*, 15-25.
- Echeíta, C. &** (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-8.
- Escudero, J.** (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de Currículo y Formación del Profesorado N°9*, 36-54.
- Farías, I., & Ossandón, J.** (2006). *Observando Sistemas: Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL.
- Franquesa, A.** (2002). Breve Reseña de la aplicación del Análisis del Discurso a estructuras léxico-sintácticas. *ONOMAZEIN N°7*, 449-462.
- Gajardo, E.** (2002). La Inclusión e Integración Educativas en el Mundo. Implicaciones Metodológicas y Sociales. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15-25.
- García, F., Ibáñez, J., & Alvira, M.** (2000). *El Análisis de la Realidad Social: métodos, técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García-Huidobro, J.** (2007). Desigualdad Educativa y Segmentación del Sistema Escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 65-85.
- Herrera, G.** (2005). Prevalencia del Déficit atencional con Hiperactividad en Niños y Niñas de 3 a 5 años de la ciudad de Chillán, Chile. *Revista Theoria Vol 14*, 45-55.

- Hopenhayn, M.** (2005). *Inclusión y Exclusión Social en la Juventud latinoamericana*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Infante, M.** (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa Challenges to teacher education: Educational inclusion. *Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1*, 287-297.
- Iñiguez, L.** (2003). *Análisis del Discurso*. Barcelona: UOC.
- Jadué, G.** (1999). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción. *Estudios Pedagógicos*.
- Kessker, G.** (2005). Desigualdad Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 951-956.
- Kremerman, M.** (2009). *Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena. Diagnóstico, Análisis y Propuestas*. Santiago de Chile: OPECH.
- Luhmann, N.** (1996a). *Introducción a la Teoría de Sistemas*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N.** (1996b). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N.** (1996c). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona.: Paidós.
- Luhmann, N.** (1998a). *Complejidad y Modernidad: de la unidad a la Diferencia*. Madrid : Editorial Trotta.
- Luhmann, N.** (1998b). *Sistemas Sociales: Lineamientos para una Teoría General*. Ciudad de México: Anthropos Editorial.
- Luhmann, N., & Georgi, d. R.** (1993a). *Teoría de la Sociedad*. Ciudad de México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de OccidenteUniversidad de Guadalajara. Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N., & Schorr, K.** (1993b). *El sistema educativo*. Guadalajara: Iberoamericana.
- Luhmann, N., & Torres, J.** (1996). *Introducción a la Teoría de Sistemas*. Barcelona: Anthropos.
- Madero, I.** (2011). Inclusión y Exclusión de Género y Clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-25.
- Mancebo, M., & Goyeneche, G.** (2010). Las Políticas de Integración Educativa: Entre la Exclusión Social y la Innovación Pedagógica. *IX Jornadas de la Facultad de Cs. Sociales* (págs. 3-27). Montevideo: Universidad de la República.
- Marchant, C.** (2009). Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa: Reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-25.
- Martinic, S.** (2002). *Conflictos Políticos, negociaciones y comunicación en las formas educativas en América Latina*. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de www.reduc.cl: www.reduc.cl/congreso/martinic.pdf
- Mascareño, A.** (2000). La Ironía de la Educación en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, 109-120.

- Meersohn, C.** (2005). *Cinta de Moebio*. Recuperado el 15 de junio de 2011, de Introducción a Teum Van Dijk: Análisis de Discurso: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/101/10102406.pdf>
- Michailakis, D.** (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER European Journal of disability*, 24-44.
- MINEDUC.** (2012). *www.mineduc.cl*. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de Educación Especial: http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_espe.pdf
- MINEDUC.** (2013). *Medición de la Deserción Escolar en Chile*. Recuperado el 17 de mayo de 2013, de www.mineduc.cl:
http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2_Desercion.pdf
- Naciones Unidas.** (2008). *Resultados de la alianza mundial para alcanzar los objetivos del Nuevo Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Narodowski, M.** (2008). *La Inclusión Educativa: Reflexiones y Propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans*. . Recuperado el 15 de agosto de 2012, de www.rinace.net:
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.html>
- Navarro, M.** (2004). Depresión en Niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Revista Reflexiones N°83*, 107-120.
- Núñez, I.** (1997). *Experiencias de Cambio Educativo Durante el Estado de Compromiso 1925-1973*. Santiago de Chile: Informes de Investigación PIIE.
- Orlando, S.** (2009). Políticas Educativas y Modelos de Desarrollo Dominante: un acercamiento crítico. *Revista Realidad 120*, 281-291.
- Ossandón, J.** (2002). *El Objeto Pedagógico Perdido. Una Interpretación Luhmanniana de las Bajas Expectativas de los Liceos Subvencionados en Chile*. Recuperado el 21 de mayo de 2011, de ICSSO: <http://www.icso.cl/images/Paperss/objeto.pdf>
- Ossandón, J.** (2003). *Educación y Exclusión Social en Chile*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Paulus, N.** (2006). Las Universidades desde la teoría de Sistemas Sociales. *Revista Calidad de la Educación N° 25*, 285-311.
- Pereda, C.** (2003). Escuela y Comunidad: Observaciones desde la teoría de sistemas complejos. *Revista Electrónica Latinoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 1-24.
- Pintos, J.** (2003). El Metacódigo Relevancia/opacidad en la Construcción Sistémica de las Realidades. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas. Año/Vol 2*, 21-34.
- PNUD.** (2013). *Informe Anual de Desarrollo Humano*. . Nueva York: Programa para las Naciones Unidas.
- Portas, L.** (2007). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de Universidad Nacional del Mar del Plata: <http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/PortaSilva.pdf>

- Richmond, V.** (2009). *el camino de la inclusión de personas con necesidades educativas Especiales en costa rica: aportes para la discusión*. Recuperado el marzo de 2011, de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44012058006>
- Robles, F.** (2000). *Autopoiesis, Inclusión y Tiempo. La indolencia ante la Exclusión Social*. Recuperado el mayo de 2011, de www.academia.cl: http://www.academia.cl/biblio/revista_academia/11/91%20-%20106.pdf.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E.** (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Rojas, M.** (2002). *Las Siete Paradojas de la Reforma Educacional Chilena*. . Recuperado el mayo de 2011, de Revista MAD. No.7. Septiembre 2002: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/07/paper06.htm>
- Santarrone, M.** (2005). Los Discapacitados Sociales, la Política de la Educación Especial durante la Dictadura Argentina. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 75-88.
- Sepúlveda, A.** (1996). *Los Años de la Patria Joven: La Política Chilena entre 1938-1970*. Santiago de Chile: Chile-América.
- Serbia, J.** (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa . *HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales año IV*, 123 – 146.
- Serrano, G.** (1998). *Participación Social y Ciudadanía. Un debate en Chile contemporáneo*. . Santiago de Chile: MIDEPLAN.
- Silva, C.** (1998). Modernidad, Modernizaciones y Exclusión Social. *Revista Última Década N°9*, 25-47.
- Soto, M.** (2004). Políticas Educativas en Chile durante el siglo XX. *Revista MAD N° 10*, 15-25.
- Tenorio, S.** (2004). Integración Escolar-Afectividad en la Escuela Regular Chilena. *Revista Digital UMBRAL*, 1-24.
- Tenorio, S.** (2005). La integración Escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficiencia y Cambio en Educación. Año 3, N° 1*, 823-831.
- Tiramonti, G.** (2004). *La Trama de la Desigualdad Educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tomassini, L.** (1998). Cultura y Desarrollo. *Revista CEPAL N° extraordinario*, 25-47.
- Torres, J.** (2004). *Luhmann: La Política como Sistema*". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO.** (2000). *UNE Marco de Acción de Dákar: Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. . Senegal: Naciones Unidas.
- UNESCO.** (2010). *World Data of Education*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Urzúa, A., Domic, M., Cerda, A., Ramos, M., & Quiroz, J.** (2009). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Niños Escolarizados. *Revista Chilena de Pediatría*, 332-338.
- Urzúa, A., Domic, M., Cerda, A., Ramos, M., & Quiroz, J.** (2010). Propiedades Psicométricas de tres escalas de evaluación del trastorno por Déficit Atencional con hiperactividad en escolares chilenos. *Revista Panam Salud Pública*, 157-167.
- Valles, M.** (2003). Capítulo 4: Técnica de Análisis Documental: Técnica de Lectura y Documentación . En M. Valles, *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional* (págs. 109-139). Madrid: Síntesis Sociología.
- Van Dijk, T.** (2000). *El Discurso como Estructura y Proceso*. Barcelona: Gedisa Ediciones.
- Van Dijk, T.** (2000). *El Discurso como Interacción Social*. Barcelona: Gedisa Ediciones.
- Van Dijk, T.** (2008). *Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R., & Meyer, M.** (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

ANEXOS

1. *Fichas Bibliográficas de la Normativa vigente (muestra)*
2. *Discursos Políticos. Tablas de Citas seleccionadas y Palabras-Clave*
3. *Incidencia de las Falacias Argumentativas*
4. *Distribución de Frecuencias de los Actos del Habla*
5. *Tablas por corpus. Análisis Discursivo.*

1. Fichas Documentales por Corpus

Tabla 19 Ficha Documental Constitución de la República de Chile

| | | |
|----------------------|---|--|
| Título | Constitución Política de Chile. | |
| Fecha de Publicación | 1° junio 1981 | |
| Organismo | Ministerio de Justicia | |
| Edición | Ed. Jurídica de Chile, 303 páginas | |
| Fragmento del corpus | Art. 19, N°10 | |
| Descriptor | (1) Derecho a la Educación | |
| | (2) Derecho Preferente | |
| | (3) Deber de Educar | |
| | (4) Desarrollo Pleno | |
| | (5) Acceso universal y gratuito | |
| Resumen | La Constitución Política posee como finalidad el establecimiento en su texto de valores y principios superiores propios de la cultura cristiano-occidental que son la dignidad de las personas, la libertad y la Igualdad. El Artículo 19 consagra y describe los llamados Derechos y Deberes Constitucionales garantizados a las personas. | |
| Fragmento del corpus | Art. 19, N°11 | |
| Descriptor | (1) Libertad de Enseñanza | |
| | (2) Derecho a escoger establecimiento | |
| | (3) Administración libre de los establecimientos educacionales | |
| Resumen | Consagra la Libertad de Enseñanza, a diferencia del N°10 que es sobre el derecho a la educación. Se trataría de una prerrogativa de carácter individual que favorece los intereses de quienes enseñan. Derechos y deberes que abarcan la libertad de enseñanza. | |

Tabla 20 Ficha Documental Ley N°20.529

| | | |
|-----------------------|---|--|
| Título | Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización. | |
| N°Identificación | N°20.259 | |
| Fecha de Publicación | 27.08.2011 | |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones | |
| Organismo | MINEDUC | |
| Fragmento del corpus | íntegro | |
| Descriptor | (1) Plan de Mejoramiento Continuo | |
| | (2) Metas (resultados de objetivos, de aprendizaje y de eficiencia interna) | |
| | (3) Indicadores de Seguimiento | |
| | (4) Acciones | |
| | (5) Diagnóstico Institucional | |
| | (6) SIMCE/PSU | |
| Resumen | Tiene como propósito asegurarla equidad frente a los procesos educativos, entendida como que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes. | |

Tabla 21 Ficha Documental Ley N°20.637

| | |
|---|--|
| Título | Aumenta las Subvenciones del Estado a los establecimientos educacionales |
| N°Identificación | N°20.637 |
| Fecha de Publicación | 26.10.2012 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Valores de Subvención |
| | (2) Unidades de Subvención Educacional |
| | (3) Necesidades Educativas Transitorias |
| | (4) Educación Diferencial Especial |
| Resumen | |
| Establece modificaciones a la Ley N°20.248 Se reemplaza el cuadro de Valor Subvención en U.S.E., contenido en el artículo 14, por otro. Se reemplaza el Art. 16 y el inciso tercero del artículo 20 | |

Tabla 22 Ficha Documental Ley N°20.567

| | |
|---|--|
| Título | Modifica Ley 20248 de Subvenciones Escolares en materia de retención |
| N°Identificación | N°20.567 |
| Fecha de Publicación | 02.02.2012 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Subvención Escolar |
| | (2) Subvención Escolar Preferencial |
| | (3) Sostenedor |
| Resumen | |
| "Artículo único.- Agrégase en la letra a) del artículo 7° de la ley N° 20.248, de Subvención Escolar Preferencial, el siguiente inciso segundo: "Cada rendición deberá llevar la firma del director del establecimiento educacional correspondiente, mediante la cual se confirmará el visto bueno de éste frente a lo presentado por el sostenedor previo conocimiento del consejo escolar.". | |

Tabla 23 Ficha Documental Ley N° 20.553

| | |
|--|---|
| Título | Establece Normas de Excepción en Materia de Subvenciones a establecimientos educacionales |
| N°Identificación | Ley 20.553 |
| Fecha de Publicación | 28.11.2011 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Subvención fiscal |
| | (2) Asistencia media efectiva |
| | (3) Objetivos Fundamentales |
| | (4) Contenidos Mínimos |
| | (5) Fin del año escolar casos excepcionales |
| Resumen | |
| El Ministerio de Educación velará porque no existan abusos o impedimentos arbitrarios para renovar las matrículas de los alumnos | |

Tabla 24 Ficha Documental Ley N°20.550

| | |
|-----------------------|--|
| Título | Modifica Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial |
| N°Identificación | Ley 20.550 |
| Fecha de Publicación | 26.10.2011 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Convenios de Igualdad de Oportunidades |
| | (2) Excelencia Educativa |
| | (3) Subvención Preferencial |
| | (4) Planes de Mejoramiento |
| | (5) resultados educativos |
| Resumen | <p>modificaciones en la ley N° 20.248, de subvención escolar preferencial: Reemplázase la letra e) por la siguiente:</p> <p>"e) Establecer metas de efectividad del rendimiento académico de sus alumnos, y en especial de los prioritarios, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y del grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad a que se refiere el artículo 17 de la ley N° 20.529."</p> |

Tabla 25 Ficha Documental Ley N° 20.536

| | |
|-----------------------|--|
| Título | Sobre Violencia Escolar |
| N°Identificación | Ley 20.536 |
| Fecha de Publicación | 17.09.2011 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Comité de Buena Convivencia Escolar |
| | (2) Convivencia Escolar |
| | (3) Reglamentos Internos, Requisitos |
| | (4) Conductas de hostigamiento o agresión |
| | (5) Violencia física o psicológica |
| | (6) Acoso Escolar |
| Resumen | <p>Se define el acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizado fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que en forma individual o colectiva atenten en contra de otro estudiante, valiéndose de una situación de superioridad o de indefensión de la víctima, que le provoque maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesta a un mal de carácter grave, ya sea por medio tecnológico o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad o condición. Se establece Comité de Convivencia Escolar. Establece los requisitos que debe poseer el Reglamento Interno de las unidades educativas. Procedimiento de infracciones correspondientes</p> |

Tabla 26 Ficha Documental Ley N°20.501

| | |
|-----------------------|---|
| Título | Calidad y Equidad de la Educación |
| N°Identificación | Ley 20.501 |
| Fecha de Publicación | 26.02.2011 |
| Fecha de Modificación | 30.09.2011 |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Calidad y Equidad en Educación |
| | (2) Asignación Variable por Desempeño Individual |
| | (3) Requisitos cargos y atribuciones |
| | (4) Evaluación Docente |
| Resumen | <p>modifica el Estatuto Docente, entre otras materias, en las normas que regulan la selección, requisitos para ejercer el cargo y atribuciones de los directores de establecimientos educacionales; nombramiento y asignaciones de los jefes de DAEM; designación de equipos directivos; evaluación de profesores, causales de término de la relación laboral e indemnizaciones</p> |

Tabla 27 Ficha Documental Ley N°20.370

| | |
|-----------------------|---|
| Título | Establece la Ley General de Educación |
| N°Identificación | N°20.370 |
| Fecha de Publicación | 12 de septiembre de 2009 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | Ministerio de Justicia |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Educación |
| | (2) Requisitos |
| | (3) Principios y Fines de la Educación |
| | (4) Equidad y Calidad |
| | (5) Modalidad Educativa |
| | (6) Consejo Nacional de educación |
| | (7) Derechos y Deberes integrantes de la comunidad educativa |
| | (8) Deber del Estado |
| | (9) Admisión al sistema educativo |
| Resumen | <p>La Ley General de Educación representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados. Se establecen Objetivos Generales de Aprendizaje que favorecen la educación integral de los jóvenes; se fomentará tanto la educación formativa (valores, principios) como la cognitiva (materias escolares). Flexibilidad curricular ampliada: Las bases curriculares que elabore el Ministerio de Educación para los niveles parvulario, básico y medio deberán asegurar que los establecimientos en régimen de Jornada Escolar Completa cuenten con un 30% de tiempo de libre disposición. Se creará un Banco de Planes y Programas Complementarios que estará a disposición de todos los establecimientos para que cuenten con alternativas y puedan enriquecer sus propios planes y programas. Regula los derechos y deberes de toda la comunidad educativa. Fija los requisitos mínimos que debería exigirse en cada uno de los niveles de educación parvulario, básica y media. Establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la calidad y la equidad de su servicio. El primer título se compone de "Principios y fines de la Educación" y "Derechos y Deberes". El Segundo título da cuenta de "De los niveles y modalidades educativas" (art. 17° al 24°), Los "Requisitos mínimos de la educación parvularia, básica y media" y "Calificación, validación y certificación de estudios y licencias de educación básica y media (art. 25° al 44°). EL Tercer Título alude al "Reconocimiento oficial del Estado a Establecimientos Educativos que impartan enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media" (art. 45° al 51°) y finalmente el Cuarto título especifica el "Consejo Nacional de Educación" (art. 52° al 69°).Regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Esta extensa ley contempla: (a) Fija los requisitos mínimos de los niveles de educación parvularia, básica y media; (b) Regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento; (c) Establece los requisitos y el proceso para el Reconocimiento Oficial; (d) Lo anterior, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. Define a la educación como un proceso de aprendizaje permanente y lo largo de toda la vida. Se entiende como Necesidades Educativas Especiales en esta ley, cuando un alumno precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso desarrollo aprendizaje contribuir Entorno Escolar Apoyos y recursos humanos y de aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.</p> |

Tabla 28 Ficha Documental Ley N°20.248

| | |
|---|---|
| Título | Ley de Subvención Escolar Preferencial |
| N°Identificación | N°20.248 |
| Fecha de Publicación | 01.02.2008 |
| Fecha de Modificación | 02.02.2012 |
| Organismo | |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Convenio de Igualdad de Oportunidades |
| | (2) Subvención Escolar Preferencial |
| | (3) Vulnerabilidad |
| | (4) Planes de Mejoramiento Educativo |
| | (5) Excelencia Académica |
| | (6) Clasificación de los Establecimientos |
| Resumen | |
| <p>Establece que el Sostenedor, mediante la suscripción del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, se obliga a un conjunto de compromisos esenciales, entre los que se contempla la presentación al Ministerio de Educación del Plan de Mejoramiento Educativo como requerimiento para postular a los beneficios de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N.20.248/2008), el que se estructura sobre las Áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar; Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar, Gestión de Recursos y Resultados.</p> | |

Tabla 29 Ficha Documental Ley N°20.201

| | |
|---|--|
| Título | Modifica el DFL2 de 1998 de Educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. |
| N°Identificación | Ley 20.201 |
| Fecha de Publicación | 31.07.2007 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Necesidades Educativas Especiales de Carácter Transitorio, |
| | (2) Profesional Competente |
| | (3) Otras discapacidades |
| | (4) patologías o condiciones médico-funcionales |
| Resumen | |
| <p>Se establecen los requisitos, instrumentos o pruebas diagnósticas que se deberán aplicar a los alumnos para acceder al beneficio de la subvención establecida considerando, previamente, la opinión de los expertos.</p> <p>Se consideran los déficits atencionales y los trastornos específicos del lenguaje y aprendizaje. Para los efectos de esta ley, se entenderá por Necesidades Educativas Especiales de Carácter Transitorio, aquellas no permanentes que requieran los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización</p> | |

Tabla 30 Ficha Documental Ley N°19.532

| | |
|---|---|
| Título | Crea Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación |
| N°Identificación | Ley 19.532 |
| Fecha de Publicación | 17.11.1997 |
| Fecha de Modificación | 06.11.2004 |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Establecimientos Educativos Jornada Diurna |
| | (2) jornada escolar completa |
| | (3) Suspensión de alumnos |
| | (4) Cancelación de Matrícula |
| | (5) 38-42 horas semanales |
| | (6) Vulnerabilidad |
| | (7) Avance del Proyecto Educativo |
| Resumen | |
| <p>Este cuerpo legal indica la forma en que será implementada la Jornada escolar completa en todos los establecimientos educacionales de jornada diurna. Establece asimismo que no están obligados a esta reforma en los horarios las escuelas especiales y las escuelas de adultos. Por otro lado, exime de la Jornada Completa a Asimismo, podrán exceptuarse de la obligación señalada en los incisos primero y segundo los establecimientos de educación básica y media que así lo soliciten, y siempre que hubieren demostrado altos niveles de calidad, durante a lo menos dos mediciones consecutivas, de acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas nacionales de medición de la calidad de la educación efectuadas entre 1995 y 2006 o 2009, según corresponda. Sin embargo, deberán incorporarse al régimen de jornada escolar completa diurna, en un plazo no superior a tres años, contado desde aquel en el cual el Ministerio de Educación verifique y comunique los resultados de una segunda medición consecutiva en la que nuevamente no hubieren obtenido altos niveles de calidad. Durante la vigencia del respectivo año escolar, los sostenedores y/o directores de establecimientos no podrán cancelar la matrícula o suspender o expulsar alumnos por causales que se deriven, exclusivamente, de la situación socioeconómica o del rendimiento académico de éstos. Un mínimo de 38 horas semanales de trabajo escolar para la educación general básica de 3° a 8° años, y de 42 horas para la educación media humanístico-científica y técnico-profesional. Para tal efecto, las horas de trabajo escolar serán de 45 minutos; b) Un tiempo semanal y el tiempo diario de permanencia de los alumnos en el establecimiento que permita la adecuada alternancia del trabajo escolar con los recreos y su alimentación, y el mayor tiempo que éstos representen, en conformidad a las normas que se señalen en el reglamento, y c) Asegurar que dentro de las actividades curriculares no lectivas, los profesionales de la educación que desarrollen labores docentes y tengan una designación o contrato de 20 o más horas cronológicas de trabajo semanal en el establecimiento, destinen un tiempo no inferior a dos horas cronológicas semanales, o su equivalente quincenal o mensual, para la realización de actividades de trabajo técnico-pedagógico en equipo, tales como perfeccionamiento, talleres, generación y evaluación de proyectos curriculares y de mejoramiento educativo."</p> | |

Tabla 31 Ficha Documental Decreto Supremo N°32

| | |
|--|---|
| Título | Reglamenta Asignación de Apoyo de reinserción escolar |
| N°Identificación | DS N°32 |
| Fecha de Publicación | 29.06.2011 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Reinserción Escolar |
| | (2) Retención Escolar |
| | (3) Vulnerabilidad social |
| | (4) Extrema vulnerabilidad social |
| | (5) Programas Psicosociales |
| Resumen | |
| <p>"Reinserción Escolar", en adelante el Programa, el que está destinado a: a) financiar iniciativas orientadas a la retención de niños, niñas y jóvenes de la población escolar; y b) financiar propuestas pedagógicas presentadas por instituciones de carácter educacional, que tengan como propósito lograr la reinserción educativa de la población escolar que no asiste al sistema educacional. Los recursos financieros previstos para estos fines tienen el carácter de fondos concursables destinados al financiamiento de proyectos de sostenedores e instituciones que tengan las finalidades arriba descritas y que se asignarán conforme a las bases de los concursos dictadas por el Ministerio de Educación. Se entenderá por niños, niñas y jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad, a los que se encuentren en algunas de las siguientes situaciones:</p> | |

a) Viven sin domicilio fijo o, dadas sus condiciones psicosociales, pasan gran parte de su tiempo fuera de sus hogares; b) Consumen o han consumido drogas; c) Han infringido la ley; d) Han enfrentado una experiencia escolar traumática y de fracaso; e) Proviene de sectores urbanos marginales; f) Estén vinculados a instituciones de apoyo psicosocial que operan a nivel territorial; o g) Estén expuestos a otros factores de riesgo, debidamente calificados por la autoridad.

Tabla 32 Ficha Documental Decreto Supremo N°91

| | |
|-----------------------|--|
| Título | Reglamenta asignación por Convivencia Escolar y Prevención de Consumo de Drogas |
| N°Identificación | DS 91 |
| Fecha de Publicación | 28.05.2011 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Convivencia escolar |
| | (2) Prevención del consumo de drogas |
| | (3) Programas |
| Resumen | Los objetivos fundamentales transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas durante el proceso de la Educación General Básica y Media, cuyos ámbitos de desarrollo son: el crecimiento y autoafirmación personal, el desarrollo del pensamiento creativo y crítico; la formación ético-valorativa; la forma en que la persona se relaciona con su entorno; y el uso responsable de las tecnologías de información y comunicación. |

Tabla 33 Ficha Documental Decreto Supremo N°31

| | |
|-----------------------|--|
| Título | Reglamenta Transversalidad Educativa |
| N°Identificación | DS 31 |
| Fecha de Publicación | 30.03.2011 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Transversalidad Educativa |
| | (2) Programa de Transversalidad |
| | (3) Currículo |
| | (4) política de formación integral |
| Resumen | El reglamento establece un programa que tiene por objeto "garantizar la implementación integral del currículo en los niveles de enseñanza prebásica, básica y media, para lo cual deberá generar las orientaciones y estrategias necesarias y adecuadas para el cumplimiento de dicho fin". Y, para ello, deberá generar e implementar una política de formación integral que asegure el desarrollo de los aprendizajes de formación personal y social de los estudiantes de educación parvularia, básica y media y sus modalidades. |

Tabla 34 Ficha Documental Decreto Supremo N°291

| | |
|-----------------------|--|
| Título | Reglamenta funcionamiento de grupos Diferenciales en establecimientos educacionales del país |
| N°Identificación | DS 291 |
| Fecha de Publicación | 02.09.1999 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Reforma Educativa |
| | (2) Necesidades Educativas Especiales |
| | (3) Grupos Diferenciales |
| | (4) |
| Resumen | Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país. |

Tabla 35 Ficha Documental Decreto Supremo N°755

| | |
|---|--|
| Título | Aprueba el Reglamento de la Ley 19.532 que crea régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación |
| N°Identificación | DS 755 |
| Fecha de Publicación | 22.01.1998 |
| Fecha de Modificación | 06.04.2006 |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Régimen Jornada Escolar Completa |
| | (2) Discapacidades y Equivalencia |
| | (3) Vulnerabilidad |
| | (4) Proyecto Educativo |
| | (5) Tiempo Diario de Permanencia |
| | (6) Horas Cronológicas/pedagógicas |
| | (7) Evaluación y Autorización del Proyecto de JEC |
| Resumen | |
| Declara los requisitos y condiciones que deberán cumplir las unidades educativas para la implementación de la Jornada Escolar Completa y la justificación pedagógica de la utilización del tiempo de trabajo escolar. | |

Tabla 36 Ficha Documental Decreto Supremo N°511

| | |
|--|---|
| Título | Aprueba Reglamento de Evaluación y promoción escolar de niños y niñas de enseñanza básica |
| N°Identificación | DS 511 |
| Fecha de Publicación | 24.05.1997 |
| Fecha de Modificación | 03.03.2003 |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptores | (1) Evaluación |
| | (2) Calificación |
| | (3) Promoción |
| | (4) Objetivos Fundamentales |
| | (5) Contenidos Mínimos Obligatorios |
| | (6) Aprendizaje |
| | (7) Necesidades educativas Especiales |
| Resumen | |
| Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica, es necesario un Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niñas y niños, concordante con los nuevos lineamientos curriculares para esta enseñanza. Disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos. b).- Disposiciones de evaluación diferenciada que permiten atender a los alumnos que así lo requieren, ya sea en forma temporal (déficit atencional, trastornos específicos del lenguaje, dificultades específicas del aprendizaje) o permanente (discapacidad intelectual). c).- Formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados. d).- Procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos. La evaluación entregará información que permita tomar decisiones pertinentes, corregir desviaciones de los objetivos o cambiar prácticas pedagógicas, cuando sea oportuno, en cada subsector de aprendizaje. Estará inserta en el proceso y no será sólo terminal. | |

Tabla 37 Ficha Documental Decreto Supremo N°256

| | |
|---|---|
| Título | Modifica decreto supremo n° 40 de 1996, del ministerio de educación, que establece los objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas Generales para su aplicación. |
| N°Identificación | DS 256 |
| Fecha de Publicación | 19.08.2009 |
| Fecha de Modificación | 28.01.2012 |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Objetivos Fundamentales Transversales |
| | (2) Objetivos Fundamentales Verticales |
| | (3) Contenidos Mínimos Obligatorios |
| | (4) Matriz Curricular de Básica |
| Resumen | |
| <p>Que, dada la necesidad de unificar y simplificar los conceptos y orientaciones curriculares de la Educación Básica, se ha considerado necesario modificar la Introducción, los Objetivos Fundamentales Transversales, los Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios: Organización de la Matriz Curricular de Básica. Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) de la Educación Básica y Media que se presentan en este documento han sido formulados por el Ministerio de Educación respondiendo a los siguientes requerimientos: • Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país. • La necesidad de ofrecer una base cultural común a todo el país que favorezca la cohesión e integración social y que admita ser complementada para acoger la diversidad cultural del país. • La necesidad de mejorar la articulación de los niveles educativos de parvularia, básica y media, para asegurar una trayectoria escolar fluida y una calidad homogénea entre niveles, resguardando la particularidad de cada uno de ellos.</p> | |

Tabla 38 Ficha Documental Decreto Supremo N°171

| | |
|--|--|
| Título | Modifica decreto 64 exento de 1992 sobre edades de ingreso a Educación Parvularia y Primer Año de Enseñanza Básica |
| N°Identificación | DE 171 |
| Fecha de Publicación | 17.03.2005 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) edades mínimas de ingreso |
| | (2) Admisión |
| | (3) Decisión de Admisión |
| | (4) |
| Resumen | |
| <p>Que, es necesario establecer fechas flexibles que determinen el momento adecuado en que el niño o niña presenta una madurez psicológica que le permita acceder a la educación regular.</p> <p>Que, es necesario determinar la fecha de ingreso de los alumnos (as) a la Educación Parvularia y a la Enseñanza Básica a todos los establecimientos educacionales del país reconocidos por el Ministerio de Educación</p> | |

Tabla 39 Ficha Documental Decreto Exento N°1300

| | |
|--|---|
| Título | Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con trastornos específicos de lenguaje |
| N°Identificación | DE1300 |
| Fecha de Publicación | 11.01.2003 |
| Fecha de Modificación | 21.04.2010 |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Necesidades Educativas Especiales |
| | (2) Discapacidad |
| | (3) Trastornos Específicos del Lenguaje |
| | (4) Adecuaciones curriculares |
| | (5) Criterios de Egreso |
| | (6) Matrices Curriculares |
| | (7) Proyecto de Integración Escolar |
| | (8) Participación de la Familia |
| Resumen | |
| <p>Que, es deber del Estado garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todos los habitantes de la República, adoptando las medidas para mejorar la calidad de los servicios educativos que se otorguen; Que, es política del Supremo Gobierno fomentar la integración escolar de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales;</p> | |

Tabla 40 Ficha Documental Decreto Exento N°637

| | |
|---|---|
| Título | Modifica decreto exento N°89 de 1990 que aprobó planes de estudio para educandos con déficit visual |
| N°Identificación | DE 637 |
| Fecha de Publicación | 10.01.1995 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Integración |
| | (2) Itinerancia |
| | (3) Rehabilitación en la Escuela |
| | (4) Atención Ambulatoria |
| Resumen | |
| <p>Que un grupo de especialistas en escuelas especiales que atienden niños con déficit visual, han propuesto introducir cambios a los planes y programas de estudio respectivos basados en planteamientos técnicos elaborados por ellos; Que es política prioritaria del Gobierno elevar la calidad de la educación, asunto que va íntimamente ligado con la optimización técnica del tratamiento de los planes y programas de estudio,</p> | |

Tabla 41 Ficha Documental Decreto Exento N°87

| | |
|-----------------------|---|
| Título | Decreto Exento 87 Aprueba Planes y Programas de Estudio para personas con Discapacidad Mental |
| N°Identificación | DE 87 |
| Fecha de Publicación | 07.04.1990 |
| Fecha de Modificación | 05.08.1993 |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Educación Especial |
| | (2) Deficiencia Mental |
| | (3) Planes y Programas |
| | (4) Educación Pública |
| Resumen | Que, es propósito del Ministerio de Educación Pública brindar servicios educativos acorde a las características de los usuarios y necesidades del país; Que, la atención proporcionada a estos escolares se debe desarrollar en forma individualizada, a partir de evaluaciones diagnósticas integrales, realizadas por profesionales idóneos; Que, la Educación Especial atiende educandos con deficiencia mental en grados: Leve o Discreta, Moderna, Severa o Grave, (con el propósito de favorecer) su desarrollo integral y adecuada interrelación con su entorno; Que, los servicios educativos deben incluir niveles pre-básico, básico y laboral, atendidos por profesionales idóneos; Que, las evaluaciones de Planes y Programas para el alumno con déficit intelectual, indican la conveniencia de modificar la normativa vigente. |

Tabla 42 Ficha Documental Decreto Supremo N°170

| | |
|-----------------------|--|
| Título | Fija Normas Para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Que Serán Beneficiarios De Las Subvenciones Para Educación Especial |
| N°Identificación | Decreto 170 |
| Fecha de Publicación | 25-AGO-2010 |
| Fecha de Modificación | 21-ABR-2010 |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | Integro |
| Descriptor | (1) Necesidades Educativas Especiales |
| | (2) Integración Escolar |
| | (3) Discapacidad |
| | (4) NEE Transitorias y Permanentes |
| | (5) Evaluación Diagnóstica |
| | (6) Procedimientos, Herramientas e Instrumentos |
| | (7) Subvención Educación Especial |
| | (8) Criterios de Clasificación Internacional |
| Resumen | Uno de los propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Ministerio de Educación es el mejoramiento de la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial; El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación. Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales: aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.. Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.. Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. |

Tabla 43 Ficha Documental Ley N°20.422

| | |
|--|--|
| Título | Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad |
| N°Identificación | Ley 20.422 |
| Fecha de Publicación | 10.02.2010 |
| Fecha de Modificación | 01.01.2013 |
| Organismo | Ministerio de Planificación |
| Fragmento del corpus | Íntegro, deroga Ley 19.284 de 1994 |
| Descriptor | (1) Medidas para la Igualdad de Oportunidades |
| | (2) Discapacidad |
| | (3) Discriminación |
| | (4) Evaluación y Certificación |
| | (5) Vulnerabilidad |
| Resumen | |
| <p>Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad. Prescribe que el Estado tiene el deber de promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Además, para garantizar este derecho, el Estado debe establecer medidas contra la discriminación, las que consisten en exigencias de accesibilidad, realización de ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso. En consecuencia, la Ley establece el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, fija su contenido y señala obligaciones para el Estado a fin de lograr su efectiva vigencia (deber de promover y de garantizar).</p> | |

Tabla 44 Ficha Documental Decreto Supremo N°332

| | |
|---|--|
| Título | Determina Edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad de educación de Adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. |
| N°Identificación | DS 0332 |
| Fecha de Publicación | 27.09.2011 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Necesidades Educativas Especiales |
| | (2) Discapacidades |
| | (3) Educación Especial |
| | (4) Adecuaciones Curriculares |
| Resumen | |
| <p>Sostiene que con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad a quienes por motivos naturales o accidentales requieren ingresar a la educación Especial o Diferencial. Plantea el documento legal que resulta necesario cautelar que los niños y niñas que por sus especiales características de aprendizaje requieran de adecuaciones de aceleración curricular, puedan ingresar a la enseñanza básica en las edades que sean las adecuadas a su particular condición.</p> | |

Tabla 45 Ficha Documental Decreto N°815

| | |
|--|---|
| Título | Establece Normas Técnico-Pedagógicas para atender Educandos con graves alteraciones en la capacidad relación y adaptación social. |
| N°Identificación | Decreto N° 815 |
| Fecha de Publicación | 31.12.1990 |
| Fecha de Modificación | Sin modificaciones |
| Organismo | MINEDUC |
| Fragmento del corpus | íntegro |
| Descriptor | (1) Discapacidad |
| | (2) Alteraciones Interacción Social y Comunicación |
| | (3) Autismo |
| | (4) Trastornos afectividad y psiquiátricos |
| | (5) Disfasias |
| | (6) Programas de Estudio |
| | (7) Niveles de Trabajo |
| | (8) Criterios de Diagnóstico |
| | (9) Evaluación |
| Resumen | |
| <p>Establece que toda persona independientemente de sus limitaciones físicas, sensoriales y/o intelectuales debe tener acceso a la educación formal; y que considerando que no se contaba con una normativa para orientar la atención educacional de personas con graves trastornos de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual; Considera además, que la comunidad educativa, a través de padres y profesionales desea asegurar la prestación de servicios especializados; y para estas personas se requiere inicialmente un enfoque educativo diferente al ya existente en la educación formal; Que, es labor del Ministerio de Educación establecer los mecanismos que permitan acceder al beneficio de la educación a todo ciudadano</p> | |

2. Cuadros Palabras-Clave y Citas Seleccionadas

Tabla 46 Citas y Palabras-Clave Discurso del Ministro Sergio Bitar (2004)

| Título del Discurso | | Discurso Inicio Año Escolar |
|---------------------|---|---|
| Nº | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>Doce años de escolaridad para nuestros hijos, garantizados por el Estado, es una meta que nos enorgullece. Su aceptación unánime en la Cámara de Diputados y el Senado, demuestra que la educación nos une y podemos articular amplios consensos.</i> | (48) Estado (1) Educación |
| 2 | <i>Estamos trabajando para abrir más oportunidades a todos los niños de Chile. Para eso nos eligieron. LUCHAMOS POR DAR MAS IGUALDAD.</i> | (4) Oportunidades (19) Igualdad (66) Lucha |
| 3 | <i>La democracia se la juega por la educación, porque es la llave del progreso del país y la herramienta fundamental para reducir la desigualdad.</i> | (1) Educación (7) Progreso (19) Desigualdad |
| 4 | <i>En el siglo XXI, en la sociedad del conocimiento, la gran competencia entre los países se da en la educación, la ciencia y la tecnología. Sólo aquellos que logren asegurar una educación de calidad, innovar y usar las nuevas tecnologías, podrán alcanzar el desarrollo y dar más igualdad.</i> | (3) Sociedad del Conocimiento (1) Educación (5) Calidad (67) Ciencia y Tecnología (8) Desarrollo (19) Igualdad |
| 5 | <i>Por eso he afirmado que la educación es la riqueza de Chile.</i> | (1) Educación |
| 6 | <i>Si ustedes -niños, niñas y jóvenes- tienen mejor educación, lograrán mejores empleos y tendrán mejores sueldos.</i> | (1) Educación (68) Sueldos y Empleo |
| 7 | <i>Una educación de calidad no es sólo saber más. Significa también formar mejores ciudadanos, afirmar nuestra cohesión social y nuestra convivencia democrática. Ser más solidarios; tolerantes y respetuosos del otro; más responsables y disciplinados; más honestos...</i> | (1) Educación (5) Calidad (69) Convivencia Democrática (70) Cohesión Social (71) Tolerancia (72) Respeto |
| 8 | <i>Hoy, la ciencia nos revela que las capacidades de un niño se plasman en su etapa más temprano. Por eso es fundamental orientar recursos para expandir la cobertura de párvulos, especialmente de aquellos que tienen más necesidades. Ese es nuestro desafío y compromiso.</i> | (67) Ciencia (11) Cobertura |
| 9 | <i>La nueva sociedad se construye en la escuela</i> | (29) Sociedad (74) Escuela |
| 10 | <i>Antes, ser alfabeto era leer y escribir. Ahora, significa manejar internet y tener otro idioma. En el 2003 intensificamos las acciones para que nuestros niños, jóvenes y adultos aprendan bien inglés.</i> | (75) Internet (76) Inglés |
| 11 | <i>Oportunidades para todos también significa ayudar más a los niños con necesidades educativas especiales. Valoro que este liceo haya integrado a 60 alumnos con alguna discapacidad.</i> | (4) Oportunidades (77) Necesidades Educativas Especiales |
| 12 | <i>Este año nuestra meta es que 3 mil nuevos alumnos que necesitan apoyo especial, se incorporen a escuelas y liceos. Tendremos entonces 21 mil estudiantes integrados en todo el país, y casi 100 mil en escuelas especiales.</i> | (63) Integración |
| 13 | <i>Y a los alumnos a estudiar con entusiasmo. De ustedes depende aprender más. El Gobierno continuará privilegiando las oportunidades para todos y la calidad de la educación</i> | (16) Esfuerzo Personal (36) Gobierno (4) Oportunidades (5) Calidad (1) Educación |

Tabla 47 Citas y Palabras-Clave Discurso Cuenta Anual del Presidente Ricardo Lagos (2005)

| Título del Discurso | | Cuenta Anual 2005 |
|---------------------|---|--|
| Nº | Citas | Conceptos Claves |
| 1 | <i>Sabemos también que el progreso personal y familiar va de la mano con las oportunidades de educación. Desde 1990 hemos trabajado incansablemente para que los pobres de nuestro país puedan acceder a más y mejores oportunidades en educación.</i> | (4)Oportunidades (1)Educación (108)Progreso Personal |
| 2 | <i>En los últimos cinco años hemos entregado dos mil 844 nuevas escuelas, esto es, prácticamente una escuela y media por día. Así se construye igualdad a futuro.</i> | (19) Igualdad (2)Futuro |
| 3 | <i>Tenemos más y mejor infraestructura educativa, más desayunos y almuerzos, más textos escolares, más horas de clases, cosa que cuando la anuncio normalmente los alumnos me reclaman; en suma, más y mejores oportunidades educativas para los niños que provienen de las familias más vulnerables. ¡Así trabajamos para llevar crecimiento a todos los sectores!</i> | (95)Infraestructura (51)Horas de Clases (4)Oportunidades (13)Vulnerabilidad (7)Crecimiento |
| 4 | <i>Sabemos que la corrección de las desigualdades sociales que los niños arrastran al sistema escolar se juega entre pre-kinder, kinder, primero, segundo, tercero y cuarto año básico. Lo que no se corrige en ese período, difícilmente puede ser corregido después</i> | (19)Desigualdad |
| 5 | <i>Por ello hoy quiero anunciar que enviaré a este Congreso Nacional un proyecto de ley que otorga una subvención escolar preferencial para niños y niñas de familias vulnerables, para mejorar la calidad de la educación en aquellos lugares donde hay mayores carencias.</i> | (12)Subvención (13)Vulnerabilidad (5)Calidad (1)Educación |
| 6 | <i>Y esto será entregado a las escuelas que hayan mostrado resultados eficientes en el mejoramiento del aprendizaje. Además, estas escuelas no podrán discriminar a ningún niño o niña, y no podrán exigir forma alguna de financiamiento compartido.</i> | (31)Aprendizaje (91)Discriminación |
| 7 | <i>Esta subvención preferencial es una herramienta estratégica para combatir la desigualdad social. Una herramienta que yo diría que es sólida, realista, eficiente.</i> | (12)Subvención (19)Desigualdad |
| 8 | <i>Así estaremos construyendo un Chile donde haya, de verdad, igualdad de oportunidades para todos los chilenos y chilenas en el ámbito educacional. Es una meta posible, factible, viable.</i> | (41)Verdad (86)Igualdad de Oportunidades |

Tabla 48 Citas y Palabras-Clave Discurso Presidenta Michelle Bachelet (2006)

| Título del Discurso | | Discurso de la Presidenta de la República |
|---------------------|--|--|
| Nº | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>Nos juntamos y hablamos de esta gran tarea que teníamos como país, de preocuparnos de cómo mejorábamos la calidad de la educación en nuestro país.</i> | (28)Gran Tarea (5) Calidad (1) Educación |
| 2 | <i>Yo estoy convencida que cómo sociedad debemos dialogar. [...]No tenemos siempre toda la capacidad y el aprendizaje para dialogar. [...]. Sabíamos que aquí había multifacéticas voces, y estas perspectivas y énfasis debían tener la oportunidad de encontrarse y debatir con altura de miras. También les pedimos que no hubiera tabúes, que incursionaran en todos los temas, y creo que eso ustedes lo hicieron muy bien.</i> | (29) Sociedad (30) Diálogo (31) Aprendizaje (32) Debate |
| 3 | <i>Hubo un tiempo que en nuestro país se terminó el diálogo. ¡Qué terrible es para una sociedad que se termine algo tan elemental como es la posibilidad de comunicarse y entenderse! Y permítanme hacer una breve reflexión en este punto.</i> | (30) Diálogo (29) Sociedad (33) Reflexión |
| 4 | <i>Como ustedes saben, muchos pueden ayudar a educarnos y perfeccionarnos pero el aprendizaje finalmente es una experiencia personal.</i> | (31) Aprendizaje (34) Experiencia |
| 5 | <i>Que uno no educa sólo en el aula de clases, se educa también en las decisiones que la sociedad se toma, que los gobiernos toman, que las personas toman. Porque aprender es "tomar algo en la memoria", dejarlo impreso en nuestro interior.</i> | (35) Aula (29) Sociedad (36) Gobierno (37) Memoria |
| 6 | <i>Hay ciclos en la historia que se instalan con mucha fuerza en la retina de un pueblo, en la memoria colectiva. Nada y nadie puede desdeñar aquello. Claro, son ciclos que se superan. Cada nación, su gente, sabe y sabrá hacer el relato y la construcción de estos procesos y sus protagonistas. La historia se va construyendo y las verdades se van instalando.</i> | (38) Historia (39) Pueblo (40) Nación (41) Verdad |
| 7 | <i>Yo creo que es claro, y quiero insistir, que se busca y aprende, se educa y se aprende no sólo en el aula de clase. Los líderes distintos, cuando toman decisiones, están entregando</i> | (42) Aula (14) Liderazgo |

| | | |
|----|--|---|
| | <i>modelos, están fijando prioridades, están ayudando o contribuyendo al tipo de sociedad que estamos construyendo.</i> | (42) Decisiones (29) Sociedad |
| 8 | <i>Pensar en la educación en un país, pensar en un sistema educacional moderno y justo, que asegure calidad para todos, que encauce vocaciones y sueños en verdaderas oportunidades para cada uno de las hijas e hijos, es realmente una de las tareas más nobles que un servidor público puede acometer. Por eso que valoro tanto este esfuerzo</i> | (5) Calidad (4) Oportunidades (28) Tarea |
| 9 | <i>En primer lugar, una reforma al marco regulatorio, que incluya la reforma constitucional que se encuentra en el parlamento y que tiene como objetivo pasar de un país que asegure educación a todos, a un país que asegure educación de calidad a todos</i> | (43) Reforma Constitucional (1) Educación (5) Calidad |
| 10 | <i>En segundo lugar, debemos dotar el sistema de un régimen de financiamiento acorde a las nuevas exigencias, abandonado el actual régimen de financiamiento plano, que no responde a las distintas realidades de los estudiantes de nuestro país. Un pilar central del nuevo régimen de financiamiento será, sin duda, la asignación preferencial, ya que introduce equidad y cumplimiento de estándares</i> | (10) Financiamiento (12) Subvención Preferencial (44) Equidad |
| 11 | <i>Elaborar nuevos parámetros de calidad con estándares claros y definidos –la Superintendencia tiene que tener estándares claros sobre los cuales fiscalizar el cumplimiento-; un sistema de evaluación para los diferentes actores involucrados en el proceso educativo; realizar los ajustes curriculares necesarios para definir una nueva estructura de niveles escolares, donde todos los alumnos puedan recibir una educación de mayor calidad y mayor especialización;</i> | (5) Calidad (45) Superintendencia (46) Sist. Fiscalización (47) Sist. Evaluación (49) Ajuste Curricular |
| 12 | <i>Asimismo, el Ministerio de Educación realizará los ajustes necesarios para que el próximo año empecemos a ver que el tiempo de los estudiantes en Jornada Escolar Completa sea efectivamente más tiempo, pero mejor tiempo. Tiempo de mayor calidad</i> | (50) JEC (51) Tiempo, Horas Clases |
| 13 | <i>Yo quiero decir al país que esto no se trata de un cambio más. La sociedad chilena llegó al consenso de que es necesario avanzar hacia una reforma estructural al sistema educativo, y es por eso que introduciremos las transformaciones que sean necesarias en las ejes de la educación chilena: aseguramiento de la calidad, financiamiento, administración, carrera docente y régimen curricular, por mencionar algunos de los más importantes.</i> | (29) Sociedad (43) Reforma (5) Calidad (10) Financiamiento (26) Carrera Docente (52) Currículo |
| 14 | <i>Todos nosotros tenemos grandes esperanzas sabemos la importancia de la educación en el presente y futuro de nuestros niños y nuestros jóvenes.</i> | (1) Educación (2) Futuro |

Tabla 49 Citas y Palabras-Clave de la Cuenta Anual de la Presidenta Michelle Bachelet (2008)

| Título del Discurso | | Cuenta Anual 2008 |
|---------------------|--|---|
| Nº | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>De todos nosotros depende que la libertad y el derecho, el desarrollo y la equidad, sean una realidad cada vez más tangible para todos los chilenos y chilenas.</i> | (54) Libertad (27) Derecho (8) Desarrollo (44) Equidad |
| 2 | <i>Quiero decirlo sin ambages y con mucha satisfacción: que estamos cumpliendo a buen paso este compromiso. Chile está entrando en una nueva etapa en materia de derechos de las personas. Una nueva manera de entender la acción del Estado, gracias a las reformas que hemos ido implementando en los últimos años.</i> | (27) Derechos (48) Estado (43) Reformas |
| 3 | <i>A ello que hay que sumar, por cierto, el financiamiento fiscal permanente para kinder y pre kinder. En suma, se trata del más grande esfuerzo que se haya hecho jamás por nivelar a nuestros niños desde la partida.</i> | (56) Esfuerzo Estatal (57) Nivelación |
| 4 | <i>En el Mensaje del año pasado reafirmamos nuestra prioridad en la educación, prioridad que se ha expresado con hechos muy concretos.</i> | (1) Educación |
| 5 | <i>Hicimos el mayor esfuerzo financiero en la historia de Chile, al destinar en el presupuesto más de siete mil 600 millones de dólares a la educación.</i> | (57) Esfuerzo Estatal (10) Financiamiento |
| 6 | <i>¿Qué hemos hecho con estos recursos? Lo primero fue realizar el mayor aumento que se hubiera hecho en materia de subvención escolar. Además, aprobamos la ley de subvención preferencial y este año comenzaremos a aplicarla. Es difícil describir el impacto que va a tener esta ley. Con ella buscamos beneficiar especialmente a los estudiantes más vulnerables, que en su mayoría asisten al sistema público de educación. Esta es una política concreta que apunta directamente al corazón de la desigualdad.</i> | (12) Subvención (13) Vulnerabilidad (19) Desigualdad |
| 7 | <i>Y yo quiero hoy día reafirmar mi compromiso. Chile requiere de una educación pública,</i> | (59) Educación Pública |

| | | |
|----|---|--|
| | <i>humanista y laica, robusta y de calidad, porque ella es la principal fuente de cohesión y de movilidad social.</i> | (60) Educación Humanista y Laica (5) Calidad |
| 8 | <i>Hemos hecho un gran esfuerzo a través de Enlaces para equipar escuelas en todo Chile con computadores e Internet. Pero hoy queremos hacer un esfuerzo muy especial.</i> | (56) Esfuerzo Estatal |
| 9 | <i>Hoy queremos dar un gran salto en equidad, en un gran primer paso de una política que tendrá que proyectarse más allá.</i> | (44) Equidad |
| 10 | <i>Comenzaremos por premiar el esfuerzo de los alumnos. En marzo del 2009, entregaremos un computador a los niños y niñas pertenecientes al 40 por ciento más vulnerable de la población que ingresen ese año al séptimo básico y que estén en el 30 por ciento de mejor promedio de notas de su nivel.</i> | (16) Mérito Personal (13) Vulnerabilidad |
| 11 | <i>No me he cansado de repetirlo: Queremos crecer para incluir e incluir para crecer.</i> | (61) Inclusión |
| 12 | <i>Y la conclusión unánime de ese grupo tan diverso fue: Es absolutamente imprescindible la acción del Estado para superar la pobreza y la desigualdad, para corregir aquellas injusticias y brindar aquellas oportunidades que el solo mercado no proveerá.</i> | (48) Estado (49) Pobreza (19) Desigualdad (4) Oportunidades |
| 13 | <i>Porque queremos que las políticas públicas se expresen en cada barrio, en cada calle, en cada pasaje. Queremos que la misma ética que inspira la política de desarrollo integradora, que los mismos valores del sistema de protección social, se expresen y materialicen en cada territorio.</i> | (8) Desarrollo (63) Integración |
| 14 | <i>Una democracia inclusiva y ciudadana es también respetuosa y orgullosa de su diversidad.</i> | (61) Inclusión (64) Ciudadanía (65) Diversidad |

Tabla 50 Citas y Palabras-Clave del Discurso Inicio Año Escolar Presidente Sebastián Piñera (2010)

| Título del Discurso | | Discurso Inicio Año Escolar 2010 |
|---------------------|---|---|
| Nº | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>La deuda y el desafío más grande que tenemos en nuestro país es darle educación de calidad a todas nuestras niñas y a todos nuestros niños, a esos 3 y medio millones de estudiantes que necesitan, que merecen y que si actuamos bien, van a tener la educación de calidad para ponerse de pie, en este siglo XXI, en esta sociedad de la información y del conocimiento que está golpeando a nuestras puertas.</i> | (79) Deuda (1) Educación (5) Calidad (3) Soc. del conocimiento |
| 2 | <i>Esa es, y así lo entienden los padres, las madres, a lo largo y a lo ancho de Chile: el más grande desafío y la mayor deuda que tiene la sociedad chilena, es con ustedes, nuestros niños, nuestros jóvenes, nuestros estudiantes.</i> | (79) Deuda (29) Sociedad |
| 3 | <i>En el pasado, la riqueza de las naciones dependía de la calidad y fertilidad de la tierra. Después dependió de la cantidad de capital físico. Hoy día la riqueza y el futuro de las naciones depende de la calidad del capital humano, de sus hijos e hijas y especialmente de los niños que se están educando.</i> | (80) Capital Humano |
| 4 | <i>Y quiero decirles, hoy día no estamos contentos con nuestro sistema educacional. La calidad no es suficiente, está muy estancada desde hace ya demasiado tiempo, y además es tremendamente desigual, con lo cual tiende a perpetuar las desigualdades y las injusticias de nuestra sociedad de generación en generación</i> | (5) Calidad (19) Desigualdad (29) Sociedad |
| 5 | <i>Un sistema educacional no solamente enseña habilidades, también tiene que enseñar valores, porque sólo así formamos estudiantes y ciudadanos como los que Chile necesita</i> | (81) Valores (64) Ciudadanos |

Tabla 51 Citas y Palabras-Clave Discurso Inicio Año Escolar Ministro J. Lavín (2010)

| Título del Discurso | | Discurso Inicio Año Escolar 2010 (ministro) |
|---------------------|---|---|
| Nº | Citas | Conceptos Claves |
| 1 | <i>A todos los trabajadores de la educación de los que esperamos los mejor y a todas las niñas, niños y jóvenes, y a sus familias, queremos que se esfuercen al máximo por aprender y vamos a premiar ese esfuerzo.</i> | (16) Mérito Personal |
| 2 | <i>Ya mejorar la calidad de la educación es un compromiso y un desafío gigantesco, pero la naturaleza nos puso un desafío mucho mayor, y esto obliga al apoyo y sacrificio de todos. Por eso estamos aquí.</i> | (5) Calidad (82) Sacrificio |

| | | |
|---|--|---|
| 3 | <i>Quiero terminar mis palabras destacando el ejemplo de un niño de este colegio. Me lo han señalado el director Alfonso Peña, como ejemplo de esfuerzo que queremos de todas las niñas y los niños de Chile. Es el caso de Nicolás Galdames que está aquí, de 10 años, que hoy inicia su 5° básico. Nicolás que se está rehabilitando en la Teletón, pese a todas sus limitaciones participa activamente en las actividades del colegio. Viene a las clases, participa en los bailes, juega babyfútbol; su mamá, que saca adelante sólo a su familia, lo impulsa a conseguir día a día logros mayores. Nicolás, tú eres un ejemplo de superación para los niños de Chile. Queremos que todos se esfuercen como tú</i> | (16) Esfuerzo personal (82) Sacrificio |
| 4 | <i>Estoy seguro que con el esfuerzo de nuestros alumnos, de nuestros profesores, de la comunidad escolar, del Ministerio de Educación, y del gobierno, vamos a sacar adelante el año escolar 2010.</i> | (82) Esfuerzo |

Tabla 52 Citas y Palabras-Clave Discurso Presentación Resultados Prueba SIMCE Presidente S. Piñera (2011)

| Título del Discurso | | Presentación de los Resultados del SIMCE |
|---------------------|--|--|
| N° | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>Por eso lo que los padres tienen tan claro -y uno lo ve cuando recorre el país- porque ellos están dispuestos a hacer todos los esfuerzos y todos los sacrificios por mejorar la calidad de la educación de sus hijos</i> | (16)Esfuerzo (82)Sacrificio (5)Calidad (1)Educación |
| 2 | <i>una voluntad y un compromiso, porque ésta batalla, la batalla por darle una buena educación a nuestros niños, a nuestros jóvenes, no la podemos eludir y la tenemos que ganar.</i> | (107)Voluntad (25)Batalla (1)Educación |
| 3 | <i>Y son buenos resultados, porque mejora la calidad de la educación en nuestro país, especialmente en lectura, y también porque empieza a disminuir la brecha de la calidad de la educación en nuestro país, en los cuartos básicos.</i> | (5)Calidad (1)Educación (90)Brecha |
| 4 | <i>Estamos recién dando los primeros pasos para lograr algo tan importante, como que nuestros niños y jóvenes tengan, todos y cada uno de ellos, una educación de calidad, que les permita desarrollarse en plenitud, desarrollar sus talentos</i> | (1)Educación (5)Calidad (84)Talentos |

Tabla 53 Citas y Palabras-Clave Cuenta Anual Presidente S. Piñera (2011)

| Título del Discurso | | Construyendo una sociedad de seguridades, oportunidades y valores |
|---------------------|---|--|
| N° | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>Construyendo una sociedad de seguridades, oportunidades y valores.</i> | (83)Seguridad (4)Oportunidades (81)Valores |
| 2 | <i>Los convoqué a que juntos construyéramos una sociedad de seguridades, oportunidades y valores para todos.</i> | (83)Seguridad (4)Oportunidades |
| 3 | <i>Una sociedad de oportunidades significa que todos los chilenos tengamos la posibilidad de realizarnos como personas y desarrollar en plenitud los talentos que Dios nos dio. Para ello debemos mejorar la educación, crear empleos y potenciar las fuerzas de la innovación y el emprendimiento.</i> | (4)Oportunidades (20)Dios (84)Talentos (1)Educación (85)Emprendimiento |
| 4 | <i>Todos lo sabemos. La educación es la madre de todas las batallas. Es la cuna de la igualdad de oportunidades. La principal vía de movilidad social. Es en la educación donde debemos ganar la batalla del futuro. Por eso, la hemos puesto en el corazón de nuestro gobierno.</i> | (1)Educación (25)Batalla (86)Igualdad de Oportunidades (6)Movilidad social (36)Gobierno |
| 5 | <i>Pero esta lucha por la calidad y equidad de la educación no se gana con discursos o promesas. Tampoco en la calle. Se gana en la sala de clases y en los hogares.</i> | (5)Calidad (44)Equidad (1)Educación (51)Sala de Clases |
| 6 | <i>El éxito está en invertir más, pero también en exigir más. Por eso, estamos construyendo una alianza sólida que requiere el compromiso de todos.</i> | (87)Compromiso |

| | | |
|----|---|--|
| 7 | <i>Destaco también el proyecto de ley que aumentará en un 20 por ciento la subvención preferencial, los 30 liceos de excelencia ya funcionando. El aumento en las horas de Lenguaje y Matemática, las nuevas pruebas SIMCE de Inglés y Educación Física. También el aumento en la asignación de excelencia pedagógica, que premia a los buenos profesores, los incrementos de sueldos y nuevas atribuciones para los directores de colegios, el bono de hasta 20 millones de pesos para mejorar las condiciones de retiro de los profesores en edad de jubilar y el bono de reconocimiento de hasta dos millones para los profesores ya jubilados con pensiones bajas, entre otros.</i> | (12)Subvención (51)Horas de Clases (88)SIMCE (89)Excelencia |
| 8 | <i>El esfuerzo de años ya está dando frutos. La última prueba SIMCE nos dio dos grandes alegrías. Tanto en calidad como en equidad. Mención especial merece el aumento en la SIMCE de Lectura. Y también la reducción significativa en la brecha de resultados entre los estudiantes de colegios particulares y municipales. Sin duda, un gran logro de nuestros niños y profesores.</i> | (88)SIMCE (5)Calidad (44)Equidad (90)Brecha |
| 9 | <i>Las tareas para este año están claras. Mejoramos en Lectura, pero tenemos que reforzar Matemática. Y para ser en el futuro un país bilingüe, necesitamos un Plan Nacional de Inglés.</i> | (76)Inglés |
| 10 | <i>Quiero reiterar aquí mi compromiso de enfrentar el bullying y la violencia al interior de las escuelas. Es necesario restablecer el respeto al profesor y a los estudiantes y exigir que el compañerismo y la no discriminación no sólo se enseñen, sino que se vivan al interior de la sala de clases.</i> | (22)Violencia (91)No-Discriminación |

Tabla 54 Citas y Palabras-Clave Discurso Acuerdo GANE Presidente S. Piñera (2011)

| Título del Discurso | | Gran Acuerdo Nacional por la Educación (GANE) |
|---------------------|--|--|
| Nº | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>“Esta noche quiero hablarles a las Familias chilenas de la Educación y el Futuro de nuestros niños y jóvenes” (Educación, Futuro)</i> | (1)Educación (2)Futuro (24) Familia Chilena |
| 2 | <i>“En la sociedad del conocimiento y la información, el acceso y calidad de la educación, hacen muchas veces la diferencia entre un mundo de oportunidades y una vida de frustraciones”</i> | (3)Sociedad del Conocimiento (5) Calidad (4)Oportunidades |
| 3 | <i>“La educación de calidad es la cuna de la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Es el más poderoso motor de realización de las personas y progreso de los países. Y es también, una condición esencial para hacer de Chile un país desarrollado, sin pobreza y con verdaderas oportunidades y seguridades para todos sus hijos”</i> | (5) Calidad (6)Movilidad Social (7)Progreso (8)Desarrollo (4)Oportunidades (19) Igualdad |
| 4 | <i>“Tenemos tres grandes desafíos pendientes: mejorar el acceso, la calidad y el financiamiento de la educación. Estos desafíos están en el corazón de nuestro Gobierno y de nuestra sociedad”</i> | (9) Acceso (5) Calidad (10)Financiamiento |
| 5 | <i>“Aumentar la cobertura y calidad de la educación preescolar, para empezar a igualar oportunidades lo más cerca posible de la cuna. Implementar la Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación. Avanzar hacia la duplicación de la subvención escolar, privilegiando a los sectores más vulnerables y de clase media, a través de la subvención escolar preferencial”</i> | (11)Cobertura (5) Calidad (4) Oportunidades (12) Subvención (13) Vulnerabilidad (12)Subvención Escolar Preferencial |
| 6 | <i>En modernizar el Estatuto Docente, para reconocer, capacitar e incentivar mejor a nuestros profesores. En fortalecer el liderazgo y excelencia de los directores de escuelas y liceos. En comprometer más a los padres y apoderados, entregándoles mejor información</i> | (26)Capacitación docente (14) Liderazgo de los |

| | | |
|----|---|--|
| | <i>de los resultados de la educación de sus hijos. También en motivar y exigir más a los alumnos</i> | directivos (15) Compromiso de los padres (16) Esfuerzo Personal |
| 7 | <i>Pero junto a sus derechos, los estudiantes también tienen deberes: asistir a clases, estudiar, y cuando se manifiesten, hacerlo en forma pacífica, sin violencia ni vandalismo, y respetando los derechos de los demás</i> | (17) Conducta del estudiante (27) Derechos (22) Violencia (23) Deberes |
| 8 | <i>“[...]avanzar hacia una Sociedad de Oportunidades y contribuir al sueño de todo padre y madre, cualquiera sea su condición socio-económica, de ver a sus hijos transformarse en buenos ciudadanos y buenos profesionales”</i> | (18) Sociedad de Oportunidades (6) Movilidad social |
| 9 | <i>“Este Gran Acuerdo Nacional por la Educación, hará de ella una verdadera fuente generadora de igualdades y oportunidades para todos nuestros niños y jóvenes, que favorezca el desarrollo de los talentos que Dios les dio y les permita una vida más plena y feliz”</i> | (19) Igualdad (4) Oportunidades (8) Desarrollo (20) Dios |
| 10 | <i>Lo dije al comienzo, la batalla por una educación de calidad es la madre de todas las batallas. Es en este campo donde debemos ganar la batalla de las oportunidades, la batalla por la equidad y la batalla del futuro.</i> | (20) Dios (21) Felicidad (25) Batalla (5) Educación de calidad (4) Oportunidades |

Tabla 55 Citas y Palabras-Clave Discurso Ley de Aseguramiento de la Calidad Presidente S. Piñera (2011)

| Título del Discurso | | Discurso Ley de Aseguramiento Calidad de la Educación |
|---------------------|---|---|
| Nº | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>La Agencia de Calidad de la Educación va a jugar también un rol central. Hasta hoy día, un establecimiento educacional sólo era evaluado a través de los resultados que obtenían sus alumnos en las pruebas SIMCE o en la prueba PSU. Con esta nueva Agencia de Calidad de la Educación vamos a tener una institución con un doble rol: ayudar a mejorar la calidad, pero también evaluar en los hechos que las intenciones se transformen en realidades.</i> | (88) SIMCE (96) Agencia (5) Calidad (1) Educación |
| 2 | <i>Si en el pasado la mala calidad de la educación era pobreza, en la sociedad moderna ella va a significar una verdadera miseria.</i> | (5) Calidad (62) Pobreza (29) Sociedad |
| 3 | <i>Además, esta Agencia va a establecer parámetros objetivos de evaluación de los establecimientos educacionales, a través de la prueba SIMCE, que va a aumentar en frecuencia y que va a cubrir nuevos campos, como el idioma inglés, las tecnologías de la información y la educación física. También va a lograr medir otros indicadores, como las tasas de deserción en las distintas escuelas y colegios, como las tasas de repitencia, como el número de alumnos que logra ingresar a la educación superior, de forma tal de tener una visión y una medición más completa y más integral de la calidad de la educación que imparten los establecimientos educacionales y que, en consecuencia, reciben nuestros alumnos</i> | (96) Agencia (88) SIMCE (76) Inglés (97) TIC (98) Deserción (5) Calidad (1) Educación |
| 4 | <i>la Agencia va a establecer estándares mínimos de calidad y de aprendizaje, que tendrán que ser alcanzados por todos los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado, y los que no logren alcanzarlos, y esto es importante que quede meridianamente claro, van a perder el reconocimiento oficial y van a perder el derecho a obtener subvenciones</i> | (96) Agencia (5) Calidad (31) Aprendizaje (12) Subvención |
| 5 | <i>ha sido demostrado en todos los estudios que se han hecho para poder cuantificar y evaluar la importancia de la educación para una sociedad como la nuestra, que aspira a superar el subdesarrollo y la pobreza.</i> | (1) Educación (29) Sociedad (8) Subdesarrollo (62) Pobreza |
| 6 | <i>La educación no solamente es un medio para obtener conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades, también es un fin en sí mismo, porque nos permite una mejor y mayor realización de las personas, un mejor acceso a la cultura y, en último término, un</i> | (1) Educación (99) Conocimientos (100) Habilidades |

| | | |
|----|---|---|
| | <i>mejor desarrollo espiritual</i> | (101)Capacidades (102)Destrezas (103)Cultura (104)Desarrollo Espiritual |
| 7 | <i>La educación es el principal instrumento con que cuenta la sociedad chilena para lograr mayor igualdad de oportunidades, para lograr mayor movilidad social, para facilitar y promover el desarrollo integral de las personas, tanto en lo material como en lo espiritual, para lograr el desarrollo del país y para lograr también una sociedad con una convivencia y democracia de mayor calidad</i> | (1)Educación (29)Sociedad (86)Igualdad de Oportunidades (6)Movilidad Social (8)Desarrollo (69)Convivencia Democracia |
| 8 | <i>la necesidad de establecer, a nivel constitucional, este compromiso con no solamente el derecho a la educación, sino que el derecho a una educación de calidad para todos nuestros niños, niñas y jóvenes.</i> | (93)Derecho a la Educación (5)Calidad |
| 9 | <i>Creemos firmemente en el derecho de los padres de elegir la educación de sus hijos. Y para eso se requiere diversidad, de forma tal que ese derecho sea eficaz.</i> | (106)Elección de la Enseñanza |
| 10 | <i>Y creemos firmemente en el principio de igual de oportunidades, particularmente una sociedad con las tremendas, injustas e inaceptables desigualdades que afectan a la nuestra</i> | (86)Igualdad de Oportunidades |

Tabla 56 Citas y Palabras-Clave Declaraciones sobre Educación Presidente S. Piñera (2011)

| Título del Discurso | | Declaraciones tema educación |
|---------------------|--|---|
| Nº | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>Todos sabemos, y nuestro Gobierno también lo sabe, que tenemos grandes problemas en nuestro sistema educacional, problemas de calidad, problemas de cobertura, problemas de acceso, problemas de financiamiento, y en todos los niveles, en el nivel preescolar, en el nivel escolar y también en la educación superior.</i> | (36)Gobierno (5)Calidad (11)Cobertura (10)Financiamiento (58)Problemas |
| 2 | <i>por tanto, tenemos que hacernos cargo como sociedad de esos problemas, porque si no somos capaces de darle buena educación a todos nuestros niños y jóvenes, en primer lugar, no estaríamos cumpliendo como sociedad, pero en segundo lugar, o mejoramos la calidad de la educación en nuestro país en todos los niveles y para todos nuestros estudiantes, o nuestro país nunca va a lograr la meta grande y noble que nos hemos fijado, de ser un país desarrollado, con igualdad de oportunidades y sin pobreza.</i> | (29)Sociedad (1)Educación (5)Calidad (86)Igualdad de Oportunidades (62)Pobreza (8)Desarrollo (58) Problemas |
| 3 | <i>Vamos a enviar en los próximos días una reforma constitucional, para establecer a nivel constitucional, el derecho no solamente de acceder a la educación, sino que acceder a una educación de calidad. Y esa reforma constitucional le va a entregar al Estado la responsabilidad de velar porque se cumpla esa garantía de calidad</i> | (43)Reforma (27)Derecho (1)Educación (48)Estado (5)Calidad |
| 4 | <i>Estamos también comprometiendo recursos. Nuestro Gobierno se dio cuenta desde el primer día que esto iba a significar un esfuerzo gigantesco de todos, no solamente del Gobierno</i> | (56)Esfuerzo Estatal (36)Gobierno |
| 5 | <i>Y lo hicimos con mucho gusto, porque estamos muy conscientes que la educación es la madre de todas las batallas y que tenemos que ganar la batalla del futuro, la batalla del desarrollo, la batalla de la igualdad de oportunidades, esencialmente en el mundo de la educación.</i> | (1)Educación (25)Batalla (8)Desarrollo (2) Futuro (86)Igualdad de Oportunidades (1)Educación |

Tabla 57 Citas y Palabras-Clave Discurso Presentación Ley Violencia Escolar Presidente S. Piñera (2011)

| Título del Discurso | | Discurso Ley de Violencia Escolar |
|---------------------|---|---|
| Nº | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>Queremos decirlo con todas sus letras: la violencia, el acoso escolar, es algo que no debemos tolerar nunca más. Y por muchas razones. Primero, porque no es justo que en una comunidad escolar una persona, aprovechándose de una situación de superioridad, trate de causarle daño, menoscabo, humillación a otra persona de esa misma comunidad escolar. Luego, primero por un tema de respeto y de dignidad de las personas, no podemos permitir que el acoso o el abuso siga existiendo en nuestras escuelas</i> | (22)Violencia (72)Respeto (92)Dignidad |
| 2 | <i>Y, por tanto, tenemos muchas razones para hacer un esfuerzo verdadero y mejorar la calidad de la convivencia en todas nuestras escuelas. Queremos que nuestras comunidades escolares sean un ejemplo de tolerancia, de respeto, de amistad, de compañerismo, porque eso es bueno para la comunidad escolar, es bueno para sus miembros y también es bueno, porque así formamos ciudadanos que no solamente conozcan las matemáticas, el lenguaje y la historia, sino que también conozcan algo que quizás es más importante, que es esa característica de ser buenos compañeros, que los va a transformar en buenos padres o madres, buenos hermanos, buenos hijos, buenos ciudadanos.</i> | (56)Esfuerzo Estatal (71)Tolerancia |
| 3 | <i>[...]mantener un buen clima en la comunidad escolar, de respeto, de compañerismo, de dignidad, de tolerancia, es responsabilidad de todos, de los profesores, de los alumnos, de los padres y apoderados.</i> | (92) Dignidad (71)Tolerancia |
| 4 | <i>[...]desde la propia cuna, desde el seno de la familia, desde nuestras escuelas, vayamos practicando estos valores de respeto, de dignidad, de compañerismo, de amistad y erradicando la violencia, el abuso, la intolerancia, y también aprender a apreciar las diferencias. Nosotros somos todos hijos de Dios, pero somos todos distintos. Y en una comunidad verdaderamente libre y pluralista, hay que saber no solamente tolerar la diferencia, sino que también incluso apreciar la diferencia. La diferencia enriquece a una comunidad</i> | (72)Respeto (92)Dignidad (71)Intolerancia (20)Dios (94)Diferencia |
| 5 | <i>Todos sabemos, y nuestro Gobierno también lo sabe, que tenemos grandes problemas en nuestro sistema educacional, problemas de calidad, problemas de cobertura, problemas de acceso, problemas de financiamiento, y en todos los niveles, en el nivel preescolar, en el nivel escolar y también en la educación superior.</i> | (36)Gobierno (5)Calidad (10)Financiamiento |
| 6 | <i>por tanto, tenemos que hacernos cargo como sociedad de esos problemas, porque si no somos capaces de darle buena educación a todos nuestros niños y jóvenes, en primer lugar, no estaríamos cumpliendo como sociedad, pero en segundo lugar, o mejoramos la calidad de la educación en nuestro país en todos los niveles y para todos nuestros estudiantes, o nuestro país nunca va a lograr la meta grande y noble que nos hemos fijado, de ser un país desarrollado, con igualdad de oportunidades y sin pobreza</i> | (29)Sociedad (5)Calidad (8)Desarrollo (86)Igualdad de Oportunidades (62)Pobreza |
| 7 | <i>Porque en la vida, digámoslo claramente, la libertad significa derechos, pero también significa deberes. Y, por tanto, junto con aplaudir y felicitar a los jóvenes que han hecho valer sus derechos, yo les pido también que cumplan con sus deberes.</i> | (27)Derechos (23)Deberes |

Tabla 58 Citas y Palabras-Clave Discurso en la Ceremonia Asignación Pedagógica Presidente S. Piñera (2013)

| Título del Discurso | | Palabras de S.E. el Presidente de la República, Sebastián Piñera, en entrega de Asignación de Excelencia Pedagógica |
|---------------------|---|---|
| Nº | Citas | Conceptos Claves |
| 1 | <i>"[...]...el desafío en los tres niveles, estamos enfrentando también los tres problemas que afectan a esos niveles: el problema de la calidad, del financiamiento y del acceso a la educación.</i> | (5)Calidad (10)Financiamiento (9)Acceso (55) Desafío |
| 2 | <i>El primer grupo son los estudiantes. Se trata de su educación, de su futuro, de su vida. Si ellos no se comprometen, todo lo demás será en vano.</i> | (1)Educación (2)Futuro (16)Esfuerzo Personal |

Tabla 59 Citas y Palabras-Clave Discurso Presentación Resultados Prueba SIMCE Presidente S. Piñera (2013)

| Título del Discurso | | Palabras de S.E. el Presidente de la República, Sebastián Piñera, al dar a conocer resultados prueba Simce 2012 |
|---------------------|---|---|
| Nº | Citas | Palabras Claves |
| 1 | <i>Seguridades, que todos los chilenos y chilenas sepan que por el solo hecho de haber nacido en esta maravillosa patria, van a tener garantizada una vida con dignidad. Y oportunidades, significa también que todos los chilenos sepan que van a poder desarrollar sus talentos, van a poder avanzar tan lejos como sus sueños y su esfuerzo lo permitan.</i> | (4)Oportunidades (109)Patria (16)Esfuerzo |
| 2 | <i>Y para lograr esa sociedad que garantiza seguridades, que es dignidad, y oportunidades, que es el futuro, la educación sin duda es la madre de todas las batallas. Ésta es una batalla que simplemente no podemos perder.</i> | (29)Sociedad (92)Dignidad (4)Oportunidades (2)Futuro (1)Educación (25)Batallas |
| 3 | <i>Y por eso, al conocer los resultados de la prueba SIMCE del año 2012, sin duda que podemos estar contentos, pero no satisfechos. Contentos, porque estamos por fin avanzando, y a pie firme, en mejorar tanto la calidad como la equidad de nuestra educación, como lo han señalado con cifras y con gráficos el ministro subrogante y el director de la agencia.</i> | (88)SIMCE (5)Calidad (44)Equidad (1)Educación |
| 4 | <i>la prueba SIMCE muestra que por fin hemos empezado a caminar a pie firme hacia una educación de mejor calidad para todos nuestros niños y hacia una educación que vaya cerrando las brechas de calidad entre los sectores más favorecidos y los sectores más vulnerables, y también entre las escuelas municipales y las escuelas privadas subvencionadas, y las escuelas particulares.</i> | (88)SIMCE (1)Educación (5)Calidad (13)Vulnerabilidad |
| 5 | <i>“[...]...hemos enfrentado los problemas de la educación donde realmente importa, en la sala de clases, porque es ahí donde vamos a ganar la batalla por una educación de calidad para todos y cada uno de los niños y jóvenes de nuestro país.</i> | (1)Educación (35)Sala de clases (25)Batalla (5)Calidad |
| 6 | <i>“[...]...mientras más temprano nuestros niños reciban educación de calidad, mayores van a ser sus oportunidades y, adicionalmente, vamos a poder corregir las desigualdades que vienen desde la propia cuna. También estamos haciendo un gran esfuerzo en la educación escolar y, por supuesto, en la educación superior. Esto significa recursos, y la sociedad lo ha entendido así, y estamos haciendo un enorme esfuerzo para aportar más recursos a la educación.</i> | (1)Educación (5)Calidad (4)Oportunidades (19)Desigualdad (16)Esfuerzo estatal (73)Recursos (1)Educación |
| 7 | <i>Y, por lo tanto, sin duda estamos avanzando en materia de educación, y esta prueba Simce muestra que seguimos en la dirección correcta, mejorando la calidad de la educación y disminuyendo las brechas, de forma tal de que cada vez más, todos los jóvenes de nuestro país puedan acceder a una educación de calidad y que las diferencias entre unos y otros sean cada vez menores. Y eso es garantizar de verdad, igualdad de oportunidades.</i> | (88)SIMCE (5)Calidad (1)Educación (90)Brechas (86)Igualdad de Oportunidades |
| 8 | <i>Todo esto refleja que la reforma a la educación está en marcha, que el Gobierno está profundamente comprometido con darle educación de calidad a todos y cada uno de nuestros niños y jóvenes, y que los resultados están mostrando que vamos por la dirección correcta.</i> | (43)Reforma (36)Gobierno (87)Compromiso (1)Educación (5)Calidad |
| 9 | <i>Y yo sé también muy bien que los padres saben que en la educación está la llave maestra para darle mejores oportunidades a sus hijos. Los padres saben que una educación de calidad es la mejor herencia que pueden dejar a sus hijos, porque una educación de calidad abre un mundo de oportunidades para esos niños, pero también saben que una mala educación, muchas veces puede condenar a sus hijos a un mundo de frustraciones.</i> | (1)Educación (5)Calidad (110)Padres (4)Oportunidades |
| 10 | <i>Y también quiero hacer un llamado a los estudiantes. Se trata de su vida, se trata de su futuro y, por lo tanto, son ustedes los protagonistas de la educación que están recibiendo. Son ustedes los que tienen que poner también esfuerzo y compromiso. En la única parte en que la palabra éxito está antes que la palabra trabajo, es en el diccionario. En la vida no es así, primero está el trabajo, el compromiso y el esfuerzo, y después están los éxitos y los resultados.</i> | (2)Futuro (1)Educación (16)Esfuerzo personal Mérito |

3. Falacias Argumentativas de los Discursos Políticos

Tabla 60 Falacias Argumentativas de los Discursos Políticos

| Falacias Argumentativas | <i>Frecuencia Absoluta</i> | <i>Frecuencia relativa</i> |
|--|----------------------------|----------------------------|
| <i>Afirmación del Consecuente</i> | 5 | 3% |
| <i>Negación del Antecedente</i> | 4 | 2% |
| <i>Generalización Apresurada</i> | 4 | 2% |
| <i>Falacia Arreglo del Bulto</i> | 3 | 2% |
| <i>Cum hoc, ergo propter hoc</i> | 18 | 10% |
| <i>Falacia de causa Simple o relación espuria</i> | 20 | 11% |
| <i>Falacia del Francotirador (Sesgo cognitivo)</i> | 7 | 4% |
| <i>Argumentum ad Consequentiam</i> | 3 | 2% |
| <i>Petición de Principios</i> | 4 | 2% |
| <i>Non sequitur</i> | 6 | 3% |
| <i>Argumentum ad Baculum</i> | 7 | 4% |
| <i>Ignoratio elenchi</i> | 5 | 3% |
| <i>Tu quoque</i> | 2 | 1% |
| <i>Falacia ad hominem</i> | 0 | 0% |
| <i>Argumentum ad logicam</i> | 10 | 6% |
| <i>Argumentum ad ignorantiam</i> | 4 | 2% |
| <i>Falacia del efecto dominó</i> | 6 | 3% |
| <i>Recurrir a las emociones</i> | 16 | 9% |
| <i>Argumentum ad populum</i> | 9 | 5% |
| <i>Argumentum ad nauseam</i> | 15 | 9% |
| <i>Argumentum ad verecundiam</i> | 4 | 2% |
| <i>Argumentum ad antiquetatem</i> | 3 | 2% |
| <i>Falacia de la acentuación</i> | 1 | 1% |
| <i>Falso Dilema</i> | 2 | 1% |
| <i>Argumento del precio</i> | 11 | 6% |
| <i>Pensamiento del grupo</i> | 5 | 3% |
| | 174 | 100% |

Fuente: Elaboración Propia

4. Distribución de Frecuencias de los Actos del Habla

Tabla 61 Distribución de Frecuencias de los Actos del Habla (discursos políticos)

| Actos del Habla | f_i | F_i |
|------------------------------|-------|---------|
| Tonalidad Intencional | | |
| Asertivos | | |
| - Anuncia | 1 | 0,44% |
| - Asevera | 19 | 8,41% |
| - Afirma | 57 | 25,22% |
| - Compromete | 12 | 5,31% |
| - Comenta | 3 | 1,33% |
| - Declara | 4 | 1,77% |
| - Promete | 3 | 1,33% |
| - Presume | 7 | 3,10% |
| - Relaciona | 1 | 0,44% |
| Declarativos | | |
| - Apela | 6 | 2,65% |
| - Advierte | 19 | 8,41% |
| - Cuestiona | 2 | 0,88% |
| - Explica | 14 | 6,19% |
| - Sugiere | 2 | 0,88% |
| Descriptiva | | |
| - Aprecia | 2 | 0,88% |
| - Evalúa | 8 | 3,54% |
| - Exige | 1 | 0,44% |
| - Cuantifica | 4 | 1,77% |
| - Compara | 3 | 1,33% |
| - Contrasta | 1 | 0,44% |
| - Jerarquiza | 1 | 0,44% |
| - Precisa | 2 | 0,88% |
| - Prioriza | 1 | 0,44% |
| Tonalidad Predictiva | | |
| Directivos | | |
| - Aconseja | 2 | 0,88% |
| - Asume | 2 | 0,88% |
| - Convoca | 6 | 2,65% |
| - Pide | 1 | 0,44% |
| - Propone | 2 | 0,88% |
| - Plantea | 2 | 0,88% |
| - Reflexiona | 1 | 0,44% |
| - Solicita | 3 | 1,33% |
| Apelativos | | |
| - Amenaza | 3 | 1,33% |
| - Amonesta | 4 | 1,77% |
| - Confronta | 2 | 0,88% |
| - Insiste | 1 | 0,44% |
| - Invoca | 4 | 1,77% |
| - Critica | 2 | 0,88% |
| Tonalidad Apreciativa | | |
| Expresivos Positivo | | |
| - Ensalza | 2 | 0,88% |
| - Lamenta | 1 | 0,44% |
| - Valora | 5 | 2,21% |
| Expresivos Negativos | | |
| - Confronta | 2 | 0,88% |
| - Desafía | 2 | 0,88% |
| - Interpela | 4 | 1,77% |
| - Rechaza | 2 | 0,88% |
| | 226 | 100,00% |

5. Análisis de Discurso (ACD) por Corpus

Tabla 62 Análisis Discurso Ministro S. Bitar (2004)

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|---|--|--|---|
| 1 | <i>Doce años de escolaridad para nuestros hijos, garantizados por el Estado, es una meta que nos enorgullece. Su aceptación unánime en la Cámara de Diputados y el Senado, demuestra que la educación nos une y podemos articular amplios consensos.</i> | Asevera Afirma Involucra | Ad populum | Invoca política de los consensos. Planteamiento relacionado con la educación que convoca acuerdos transversales y de diferentes posiciones ideológica-partidista en un período previo a las movilizaciones estudiantiles (revolución pingüino, 2005) |
| 2 | <i>Estamos trabajando para abrir más oportunidades a todos los niños de Chile. Para eso nos eligieron. LUCHAMOS POR DAR MAS IGUALDAD.</i> | Afirma | Falacia de la causa simple | Metáfora de la Lucha y la Batalla por lograr una meta distante. |
| 3 | <i>La democracia se la juega por la educación, porque es la llave del progreso del país y la herramienta fundamental para reducir la desigualdad.</i> | Afirma Relaciona | Falacia de la causa simple | Asociación Democracia -Progreso y Educación Planteamiento de la educación como mecanismo para reducir la desigualdad. |
| 4 | <i>En el siglo XXI, en la sociedad del conocimiento, la gran competencia entre los países se da en la educación, la ciencia y la tecnología. Sólo aquellos que logren asegurar una educación de calidad, innovar y usar las nuevas tecnologías, podrán alcanzar el desarrollo y dar más igualdad.</i> | Advierte Compite | Amenaza Argumentum ad baculum | Competencia para el desarrollo. Advierte con recursos emocionales o con riesgos implícitos la amenaza de no alcanzar el desarrollo |
| 5 | <i>Por eso he afirmado que la educación es la riqueza de Chile.</i> | Afirma | Falacia causa simple | Metáfora de la riqueza, del bien preciado |
| 6 | <i>Si ustedes -niños, niñas y jóvenes- tienen mejor educación, lograrán mejores empleos y tendrán mejores sueldos.</i> | Afirma Especula Interpela | Afirmación del Consecuente | |
| 7 | <i>Una educación de calidad no es sólo saber más. Significa también formar mejores ciudadanos, afirmar nuestra cohesión social y nuestra convivencia democrática. Ser más solidarios; tolerantes y respetuosos del otro; más responsables y disciplinados; más honestos...</i> | Supone Afirma Declara | Falso dilema Falacia de eludir la carga de prueba | Se insiste en la sentencia que no sólo se educa en la sala de clases, pero la ciudadanía no participa de los procesos de evaluación ni adaptaciones curriculares ni del quehacer de las unidades educativas. Se relaciona la actividad formativa del aula con la sociedad, se asevera que la sociedad participa de esto, pero no se explica cómo opera o podría operar esto. Se agrega la dimensión valórica, ser mejores personas, ser más responsables, honestidad y disciplina. |
| 8 | <i>Hoy, la ciencia nos revela que las capacidades de un niño se plasman en su etapa más temprano. Por eso es fundamental orientar recursos para expandir la cobertura de párvulos, especialmente de aquellos que tienen más necesidades. Ese es nuestro desafío y compromiso.</i> | Asevera Explica Se compromete Justifica | Argumentum ad consequentiam | El mito de la educación igualitaria se basa en la representación de una educación democrática y no selectiva (Cosso, 2010), que integra, pero que al mismo tiempo, es un mecanismo de exclusión porque selecciona y si bien garantiza el acceso, condiciona segregando los ingresos y no garantiza la permanencia ni el éxito en la |

| | | | | |
|----|--|-----------------------------|------------------------------------|---|
| | | | | trayectoria educativa. |
| 9 | <i>La nueva sociedad se construye en la escuela</i> | Supone Advierte | Hipótesis ad hoc Ad ignorantiam | Estudios internacionales demuestran que el 70% de los conocimientos expresados en los resultados académicos de los alumnos dependen en una directa relación con sus condiciones de origen y sólo el 30% restante se explica por lo aprendido en la sala de clases (Kremerman, 2007). Pese a esta afirmación, en Chile no se le otorga la misma ponderación en la realización de los diagnósticos. |
| 10 | <i>Antes, ser alfabeto era leer y escribir. Ahora, significa manejar internet y tener otro idioma. En el 2003 intensificamos las acciones para que nuestros niños, jóvenes y adultos aprendan bien inglés.</i> | Afirma Compara Evalúa | Falacia Arreglo de bulo | |
| 11 | <i>Oportunidades para todos también significa ayudar más a los niños con necesidades educativas especiales. Valoro que este liceo haya integrado a 60 alumnos con alguna discapacidad.</i> | Plantea Declara | -- | En el discurso el acto de ayudar establece una evidente asimetría que contradice la garantía constitucional del derecho a la educación e igualdad de oportunidades. Los mecanismos de selección/admisión de las escuelas opera evaluando las capacidades cognitivas y socioeconómicas |
| 12 | <i>Este año nuestra meta es que 3 mil nuevos alumnos que necesitan apoyo especial, se incorporen a escuelas y liceos. Tendremos entonces 21 mil estudiantes integrados en todo el país, y casi 100 mil en escuelas especiales.</i> | Precisa Invoca | -- | Valoración de las cifras y a la inversión en el área de educación como fundamento asociado a la inversión y recursos destinados. |
| 13 | <i>Y a los alumnos a estudiar con entusiasmo. De ustedes depende aprender más. El Gobierno continuará privilegiando las oportunidades para todos y la calidad de la educación</i> | Solicita Aprecia | Falacia de la causa simple | Plantea el esfuerzo personal como un mérito que se reduce a estudiar con entusiasmo como si el proceso de enseñanza-aprendizaje se limitase a variables asociadas únicamente al estudiante o a su fuerza de voluntad o estado de ánimo. |

Tabla 63 Análisis Discurso Presidente R. Lagos (2005)

| N° | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|---|-------------------|---|--|
| 1 | <i>Sabemos también que el progreso personal y familiar va de la mano con las oportunidades de educación. Desde 1990 hemos trabajado incansablemente para que los pobres de nuestro país puedan acceder a más y mejores oportunidades en educación.</i> | Afirma Supone | Argumentum ad antiquetatem Falacia de la causa simple | Se limita el éxito escolar como un progreso personal y un esfuerzo familiar y que es el Estado el que realiza un esfuerzo para entregar igualdad de oportunidades. Sin embargo, se omite que es el mismo Estado el que genera condiciones de desigualdad o las agrava obstaculizando la integración social o favoreciendo los intereses de algunos más que las necesidades de otros. De este modo, se corre el riesgo que sean las mismas instituciones que deberían velar por garantizar los derechos consignados en la ley sean las que regulen y legislen en sentido contrario. |
| 2 | <i>En los últimos cinco años hemos entregado dos mil 844 nuevas escuelas, esto es, prácticamente una escuela y media por día. Así se construye igualdad a futuro.</i> | Afirma | Falacia de las cifras Afirmación de la consecuencia | Énfasis redundante en la calidad de la educación desde la inversión en infraestructura. |
| 3 | <i>Tenemos más y mejor infraestructura educativa, más desayunos y almuerzos, más textos escolares, más horas de clases, cosa que cuando la anuncio normalmente los alumnos me reclaman; en suma, más y mejores oportunidades educativas para los niños que provienen de las familias más vulnerables. ¡Así trabajamos para llevar crecimiento a todos los sectores!</i> | Afirma Valora | Argumentum ad nauseam Argumentum ad ignorantiam | Idem |
| 4 | <i>Sabemos que la corrección de las desigualdades sociales que los niños arrastran al sistema escolar se juega entre pre-kinder, kinder, primero, segundo, tercero y cuarto año básico. Lo que no se corrige en ese período, difícilmente puede ser corregido después</i> | Afirma | Afirmación del consecuente Argumentum ad logicam | Se acepta en el discurso que la segregación y las desigualdades del sistema educativo no son corregidas ("difícilmente serán corregidas") |
| 5 | <i>Por ello hoy quiero anunciar que enviaré a este Congreso Nacional un proyecto de ley que otorga una subvención escolar preferencial para niños y niñas de familias vulnerables, para mejorar la calidad de la educación en aquellos lugares donde hay mayores carencias.</i> | Anuncia | Argumento del precio Cum hoc, ergo propter hoc Negación del antecedente | Se anuncia que las desigualdades se pueden corregir desde la inversión de recursos para mejorar la calidad de la educación a través de la subvención preferencial como una política compensatoria dirigido a las clases sociales vulnerables. |
| 6 | <i>Y esto será entregado a las escuelas que hayan mostrado resultados eficientes en el mejoramiento del aprendizaje. Además, estas escuelas no podrán discriminar a ningún niño o niña, y no podrán exigir forma alguna de financiamiento compartido.</i> | Asevera | Argumento del precio Cum hoc, ergo propter hoc Negación del antecedente | En el mismo sentido, las unidades educativas que reciben esta subvención preferencial no seleccionan a sus alumnos, concentran una alta tasa de matrícula de alumnos vulnerables y al mismo tiempo deben rendir las pruebas estandarizadas que exigen desempeños mínimos esperados como estándares. |
| 7 | <i>Esta subvención preferencial es una herramienta estratégica para combatir la desigualdad social. Una herramienta que yo diría que es sólida, realista, eficiente.</i> | Afirma Asegura | Argumentum ad logicam Argumento del precio | La lógica de las políticas compensatorias como herramientas para corregir desigualdades sociales complejas. |
| 8 | <i>Así estaremos construyendo un Chile donde haya, de verdad, igualdad de oportunidades para todos los chilenos y chilenas en el ámbito educacional. Es una meta posible, factible, viable.</i> | Afirma | Argumentum ad nauseam | Idem |

Tabla 64 Análisis Discurso Presidenta M. Bachelet (2006)

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|---|-----------------------------------|--|--|
| 1 | <i>Nos juntamos y hablamos de esta gran tarea que teníamos como país, de preocuparnos de cómo mejorábamos la calidad de la educación en nuestro país.</i> | Dialoga Comenta | Persuasión Pensamiento de Grupo Argumento ad verecundiam | Los consensos, los diálogos entre diferentes expertos y las comisiones como una forma recurrente de validar las decisiones políticas resolutiveas. |
| 2 | <i>Yo estoy convencida que cómo sociedad debemos dialogar. [...]No tenemos siempre toda la capacidad y el aprendizaje para dialogar. [...] Sabíamos que aquí había multifacéticas voces, y estas perspectivas y énfasis debían tener la oportunidad de encontrarse y debatir con altura de miras. También les pedimos que no hubiera tabúes, que incursionaran en todos los temas, y creo que eso ustedes lo hicieron muy bien.</i> | Asevera Pide Afirma | Pensamiento de Grupo Falacia del arreglo de bulto | Los consensos, los diálogos entre diferentes expertos y las comisiones como una forma recurrente de validar las decisiones políticas resolutiveas. |
| 3 | <i>Hubo un tiempo que en nuestro país se terminó el diálogo. ¡Qué terrible es para una sociedad que se termine algo tan elemental como es la posibilidad de comunicarse y entenderse! Y permítanme hacer una breve reflexión en este punto.</i> | Recuerda Lamenta Reflexiona | Negación del antecedente Falacia de la verdad a medias Apela a las emociones | La sociedad que dialoga tendría más posibilidades de lograr acuerdos, pero los diálogos se limitan a comisiones. El entendimiento a partir de las conclusiones de una comisión, de una elite. La crítica recurrente al sistema político y su pérdida de comunicación con los actores sociales, permanentes críticas desde los movimientos sociales tales como sindicatos, ciudadanos y estudiantes. |
| 4 | <i>Como ustedes saben, muchos pueden ayudar a educarnos y perfeccionarnos pero el aprendizaje finalmente es una experiencia personal.</i> | Asevera | Ignoratio elenchi | El aprendizaje como un proceso individual, aislado. Prevalece la noción de la competitividad, el individualismo y la eficiencia desde las limitaciones y capacidades del sujeto y no de la mutua interacción y cooperación solidaria en el contexto grupal. |
| 5 | <i>Que uno no educa sólo en el aula de clases, se educa también en las decisiones que la sociedad se toma, que los gobiernos toman, que las personas toman. Porque aprender es "tomar algo en la memoria", dejarlo impreso en nuestro interior.</i> | Asevera | Falacia de la causa simple | No sólo se educa en la sala de clases, pero la ciudadanía no participa de los procesos de evaluación ni adaptaciones curriculares ni del quehacer de las unidades educativas. Se relaciona la actividad formativa del aula con la sociedad, se asevera que la sociedad participa de esto, pero no se explica cómo opera o podría operar esto. Se asocia el aprendizaje con la memoria, aprender de memoria. |
| 6 | <i>Hay ciclos en la historia que se instalan con mucha fuerza en la retina de un pueblo, en la memoria colectiva. Nada y nadie puede desdeñar aquello. Claro, son ciclos que se superan. Cada nación, su gente, sabe y sabrá hacer el relato y la construcción de estos procesos y sus protagonistas. La historia se va construyendo y las verdades se van instalando.</i> | Asevera | Pensamiento de Grupo Argumentum ad nauseam | La verdad instalada como una verdad construida por sus protagonistas, pero que no se condice con el planteamiento anterior en que sólo se limitaba o se reducía finalmente a un proceso individual. |
| 7 | <i>Yo creo que es claro, y quiero insistir, que se busca y aprende, se educa y se aprende no sólo en el aula de clase. Los líderes distintos, cuando toman</i> | Insiste Afirma | Non sequitur Ignoratioelenchi | Se insiste en la sentencia que no sólo se educa en la sala de clases, pero la ciudadanía no participa de los procesos |

| | | | | |
|----|--|------------------------------|--|---|
| | <i>decisiones, están entregando modelos, están fijando prioridades, están ayudando o contribuyendo al tipo de sociedad que estamos construyendo.</i> | | | de evaluación ni adaptaciones curriculares ni del quehacer de las unidades educativas. Se relaciona la actividad formativa del aula con la sociedad, se asevera que la sociedad participa de esto, pero no se explica cómo opera o podría operar esto. |
| 8 | <i>Pensar en la educación en un país, pensar en un sistema educacional moderno y justo, que asegure calidad para todos, que encauce vocaciones y sueños en verdaderas oportunidades para cada uno de las hijas e hijos, es realmente una de las tareas más nobles que un servidor público puede acometer. Por eso que valoro tanto este esfuerzo</i> | Afirma Valora | Falacia de la acentuación Argumentum ad logicam | Se insiste en que ciertas problemáticas sociales entendidas como una “deuda pendiente” o un “desafío” o esfuerzo pendiente, que permanecen en el tiempo sin resolver pero que se asegura que existen evidentes y concretos esfuerzos o voluntad política para lograr que en el algún futuro impreciso se solucionen. |
| 9 | <i>En primer lugar, una reforma al marco regulatorio, que incluya la reforma constitucional que se encuentra en el parlamento y que tiene como objetivo pasar de un país que asegure educación a todos, a un país que asegure educación de calidad a todos</i> | Asevera | Cum hoc, ergo propter hoc | “Educación para todos” es una afirmación que homogeniza las diferencias, la diversidad y la diferenciación de las trayectorias de vida y educativas de todos los individuos insertos en el sistema educativo. Si bien se avanzó en un casi 100% de cobertura en el acceso a matrícula, la calidad de la educación es una calidad falseada o ficticia que se basa en la segregación y en la selección de los alumnos a partir de características independientes y previas al ingreso a la unidad educativa (segmentación geográfica, segregación residencial y segregación educativa en la misma unidad y entre las unidades educativas) |
| 10 | <i>En segundo lugar, debemos dotar el sistema de un régimen de financiamiento acorde a las nuevas exigencias, abandonado el actual régimen de financiamiento plano, que no responde a las distintas realidades de los estudiantes de nuestro país. Un pilar central del nuevo régimen de financiamiento será, sin duda, la asignación preferencial, ya que introduce equidad y cumplimiento de estándares</i> | Explica Comenta | Argumento del precio | Se ha instalado en la semántica política la arraigada y recurrente afirmación de la lógica del mercado que eficiencia y calidad guardan relación directa con recursos económicos. Si se invierten recursos financieros en un ámbito se asume que deben traer beneficios (utilidades). |
| | <i>Elaborar nuevos parámetros de calidad con estándares claros y definidos –la Superintendencia tiene que tener estándares claros sobre los cuales fiscalizar el cumplimiento-; un sistema de evaluación para los diferentes actores involucrados en el proceso educativo; realizar los ajustes curriculares necesarios para definir una nueva estructura de niveles escolares, donde todos los alumnos puedan recibir una educación de mayor calidad y mayor especialización;</i> | Evalúa Promete Explica | Generalización Homogenización | Se repite la valoración de la calidad como condición de igualdad para los diferentes alumnos homogenizados en el proceso educativo. Se menciona esta vez la adaptación curricular en los diferentes niveles educacionales, pero no se mencionan las necesidades educativas especiales ni la diversidad social implícita. |
| | <i>Asimismo, el Ministerio de Educación realizará los ajustes necesarios para que el próximo año empecemos a ver que el tiempo de los estudiantes en Jornada Escolar Completa sea efectivamente más tiempo, pero mejor tiempo. Tiempo</i> | Explica | Argumentum ad logicam | La implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) pretendía objetivos a inmediato y largo plazo ambiciosos. Estos pretendían la calidad de la educación impartida, la igualdad |

| | | | | |
|--|--|-------------------------------|--|---|
| | <i>de mayor calidad</i> | | | de oportunidades y transformaciones en la planificación de las actividades docentes. Sin embargo, la JEC ha recibido severas críticas desde el inicio de su implementación hasta ahora. Las críticas apuntan a la distribución del tiempo destinado a talleres, agotamiento de los espacios de interacción, cansancio y estrés laboral docente, aumento de problemas relacionales entre alumnos, carencia de espacios disponibles, mal uso del tiempo sólo en repetición de contenidos mínimos en desmedro de otras actividades (Romero, 2004 ;Darling-Hammond, 2001).Otras críticas apuntan a la implementación gradual que conllevó a problemas de infraestructura, alimentación de los alumnos y la desconexión de los padres como parte de la comunidad educativa “entregan a sus hijos en los colegios para ir a trabajar”, la lógica del mercado convirtiendo los colegios en guarderías (Romero, 2004) |
| | <i>Yo quiero decir al país que esto no se trata de un cambio más. La sociedad chilena llegó al consenso de que es necesario avanzar hacia una reforma estructural al sistema educativo, y es por eso que introduciremos las transformaciones que sean necesarias en las ejes de la educación chilena: aseguramiento de la calidad, financiamiento, administración, carrera docente y régimen curricular, por mencionar algunos de los más importantes.</i> | Afirma Explica Advierte | Argumentum ad populum Falacia de la causa simple Falacia de la verdad a medias | “Las transformaciones que sean necesarias”, se ofrece una posibilidad compleja y falaz. Es un argumento retórico que sólo pretende apelar al compromiso político de responder a las presiones ejercidas por las críticas de expertos y de movimientos sociales, pero sin comprometer avances concretos que se traduzcan en transformaciones radicales. |
| | <i>Todos nosotros tenemos grandes esperanzas sabemos la importancia de la educación en el presente y futuro de nuestros niños y nuestros jóvenes.</i> | Apela | Argumentum ad populum Recurre a las emociones | Se establece la relación entre educación y el futuro de los hijos. |

Tabla 65 Análisis Discurso Presidenta M. Bachelet (2008)

| N° | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|--|---------------------------------|---|---|
| 1 | <i>De todos nosotros depende que la libertad y el derecho, el desarrollo y la equidad, sean una realidad cada vez más tangible para todos los chilenos y chilenas.</i> | Apela Promete | Falacia del Efecto Dominó | <p>“Cada vez más tangible...” La noción de espera, de paciencia, de algo que está por venir en un futuro impreciso pero que cada día va agregando más equidad e igualdad en un contexto desigual.</p> <p>“Chile es el único país del mundo que quiere lograr la calidad educativa en un contexto de grandes brechas de desigualdad “ (Kremerman, 2007)</p> |
| 2 | <i>Quiero decirlo sin ambages y con mucha satisfacción: que estamos cumpliendo a buen paso este compromiso. Chile está entrando en una nueva etapa en materia de derechos de las personas. Una nueva manera de entender la acción del Estado, gracias a las reformas que hemos ido implementando en los últimos años.</i> | Afirma Explica Compromete | Falacia de la causa simple Cum hoc, ergo propter hoc | Se insiste que ciertas problemáticas sociales entendidas como una “deuda pendiente” o un “desafío” o esfuerzo pendiente, que permanecen en el tiempo sin resolver pero que se asegura que existen evidentes y concretos esfuerzos o voluntad política para lograr que en el algún futuro impreciso se solucionen. |
| 3 | <i>A ello que hay que sumar, por cierto, el financiamiento fiscal permanente para kinder y pre kinder. En suma, se trata del más grande esfuerzo que se haya hecho jamás por nivelar a nuestros niños desde la partida.</i> | Explica Compromete | Argumento del precio | Persiste en la idea fuerza del esfuerzo comprometido como recursos económicos. |
| 4 | <i>En el Mensaje del año pasado reafirmamos nuestra prioridad en la educación, prioridad que se ha expresado con hechos muy concretos.</i> | Prioriza | -- | “...que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él” (Marchesi, 2000) |
| 5 | <i>Hicimos el mayor esfuerzo financiero en la historia de Chile, al destinar en el presupuesto más de siete mil 600 millones de dólares a la educación.</i> | Explica Cuantifica | Argumento del precio Apela a las emociones | Una de las críticas recurrentes de diversos estudios (Marchesi, 2000; Donoso, 2009) |
| 6 | <i>¿Qué hemos hecho con estos recursos? Lo primero fue realizar el mayor aumento que se hubiera hecho en materia de subvención escolar. Además, aprobamos la ley de subvención preferencial y este año comenzaremos a aplicarla. Es difícil describir el impacto que va a tener esta ley. Con ella buscamos beneficiar especialmente a los estudiantes más vulnerables, que en su mayoría asisten al sistema público de educación. Esta es una política concreta que apunta directamente al corazón de la desigualdad.</i> | Cuantifica Explica Afirma | Argumento del precio | Sobrevaloración del factor financiero a través de la inversión de fondos en la educación como la forma de compensar las desigualdades en la calidad de la educación. La principal consecuencia de esta política de financiamiento ha significado que la población considerada más pobre y categorizada como vulnerable por el operar del propio sistema y su segregación y selección margine sin posibilidades de elección para dicha población. La Deserción Escolar en estos niveles en la enseñanza media- desertan del sistema escolar para no volver- “provocando la migración de los estudiantes menos pobres a los establecimiento privados subvencionados” (Donoso, 2010). El gran error que el discurso político no asume ni explícita es que cuando se implementan las políticas educacionales basadas en la subvención escolar se generó un sistema de competencia entre las |

| | | | | |
|----|---|--|---|---|
| | | | | unidades educativas que fueron homogenizadas. De este modo, parte el sistema de financiamiento y de competencia con unidades diversas con las que no fue garantizado un nivel básico de calidad en la igualdad de condiciones. |
| 7 | <i>Y yo quiero hoy día reafirmar mi compromiso. Chile requiere de una educación pública, humanista y laica, robusta y de calidad, porque ella es la principal fuente de cohesión y de movilidad social.</i> | Reafirma Compromete | Falacia de la causa simple Cum hoc, ergo propter hoc | Una de las escasas ocasiones en que se menciona la “educación pública” en los discursos revisados. Se asocia este concepto con cohesión y movilidad social repitiendo una de las ideas que con mayor frecuencia se repite que es la asociación entre educación y posibilidades de movilidad social. Sin embargo, no existe una proyecto educativo país, sino que tantos proyectos educativos como unidades educativas conforman el sistema educativo. |
| 8 | <i>Hemos hecho un gran esfuerzo a través de Enlaces para equipar escuelas en todo Chile con computadores e Internet. Pero hoy queremos hacer un esfuerzo muy especial.</i> | Explica Afirma Compromete | Falacia de la causa simple Cum hoc, ergo propter hoc | Valoración de la tecnología como un medio para igualar oportunidades o condiciones en igualdad. |
| 9 | <i>Hoy queremos dar un gran salto en equidad, en un gran primer paso de una política que tendrá que proyectarse más allá.</i> | Afirma | -- | Equidad, indistintamente figuran en relaciones sinonímicas con igualdad e igualdad de oportunidades. |
| 10 | <i>Comenzaremos por premiar el esfuerzo de los alumnos. En marzo del 2009, entregaremos un computador a los niños y niñas pertenecientes al 40 por ciento más vulnerable de la población que ingresen ese año al séptimo básico y que estén en el 30 por ciento de mejor promedio de notas de su nivel.</i> | Premia | Apela a las emociones | El aprendizaje como un proceso individual, aislado. Prevalece la noción de la competitividad, el individualismo y la eficiencia desde las limitaciones y capacidades del sujeto y no de la mutua interacción y cooperación solidaria en el contexto grupal. |
| 11 | <i>No me he cansado de repetirlo: Queremos crecer para incluir e incluir para crecer.</i> | Repite Afirma Convoca Incluye | Argumentum ad nauseam | Juego retórico con la inclusión y el crecimiento, no se precisa qué tipo de inclusión o si es integración, y dado el contexto, el crecimiento suele asociarse con indicadores económicos. |
| 12 | <i>Y la conclusión unánime de ese grupo tan diverso fue: Es absolutamente imprescindible la acción del Estado para superar la pobreza y la desigualdad, para corregir aquellas injusticias y brindar aquellas oportunidades que el solo mercado no proveerá.</i> | Afirma | Pensamiento de grupo Apela a la autoridad | La pobreza como una deuda social pendiente. La aseveración que la desigualdad y las injusticias podrían ser suplidas desde el Estado sin precisar las formas y los tiempos para esto. |
| 13 | <i>Porque queremos que las políticas públicas se expresen en cada barrio, en cada calle, en cada pasaje. Queremos que la misma ética que inspira la política de desarrollo integradora, que los mismos valores del sistema de protección social, se expresen y materialicen en cada territorio.</i> | Afirma Convoca Incluye | Petición de Principios | La utilización del concepto de integración se asocia con el tema valórico y protección social pero sin hacer una relación con las desigualdades en el acceso de las personas con necesidades especiales o capacidades diferentes. |
| 14 | <i>Una democracia inclusiva y ciudadana es también respetuosa y orgullosa de su diversidad.</i> | Incluye Afirma | Tu quoque | En la práctica discursiva figura como un elemento de legitimación de la segregación y de la lógica del mercado presente en la educación, las apelaciones a la dimensión valórica y la participación de la ciudadanía y la aceptación de la diversidad. Las prácticas de integración no necesariamente en el sistema educativo se sustentan en la participación de la comunidad educativa, |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | práctica pareciera ser planteada como la imposición centralizada de los significados, lo que se expresa como una apelación de sentimientos ("orgullo de la diversidad") para lo que se quiere sea asumido por una comunidad de intereses que a menudo no dignifica esta diversidad homogenizándola como práctica constante del sistema educativo. |
|--|--|--|--|---|

Tabla 66 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2010)

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|---|-------------------------------|-----------------------|--|
| 1 | <i>La deuda y el desafío más grande que tenemos en nuestro país es darle educación de calidad a todas nuestras niñas y a todos nuestros niños, a esos 3 y medio millones de estudiantes que necesitan, que merecen y que si actuamos bien, van a tener la educación de calidad para ponerse de pie, en este siglo XXI, en esta sociedad de la información y del conocimiento que está golpeando a nuestras puertas.</i> | Afirma Supone Propone | -- | La contradicción de sistema educacional, por un lado, se tiende a reafirmar en las comunicaciones del sistema educativo el postulado moderno del principio de la igualdad de oportunidades para todos los individuos y esta idea es recurrente y repetitiva en las políticas educativas y en la declaración de intenciones de los discursos políticos, sin embargo, las sociedades neoliberales y las unidades educativas potencian y promueven las virtudes de la competencia y las desigualdades en función del mérito personal basado en el esfuerzo. |
| 2 | <i>Esa es, y así lo entienden los padres, las madres, a lo largo y a lo ancho de Chile: el más grande desafío y la mayor deuda que tiene la sociedad chilena, es con ustedes, nuestros niños, nuestros jóvenes, nuestros estudiantes.</i> | Invoca Propone | -- | Se insiste en la noción de deuda. |
| 3 | <i>En el pasado, la riqueza de las naciones dependía de la calidad y fertilidad de la tierra. Después dependió de la cantidad de capital físico. Hoy día la riqueza y el futuro de las naciones depende de la calidad del capital humano, de sus hijos e hijas y especialmente de los niños que se están educando.</i> | Evalúa Asevera | Falacia ad logicam | Calidad del capital humano como riqueza (inversión) para el futuro. |
| 4 | <i>Y quiero decirles, hoy día no estamos contentos con nuestro sistema educacional. La calidad no es suficiente, está muy estancada desde hace ya demasiado tiempo, y además es tremendamente desigual, con lo cual tiende a perpetuar las desigualdades y las injusticias de nuestra sociedad de generación en generación</i> | Critica Evalúa Advierte | -- | La calidad educativa que se desprende de los discursos políticos se reduce a la obtención de resultados – rendimiento académico y desempeño en la prueba SIMCE- acompañada de una visión eficientista que sólo enfatiza el cumplimiento de aspectos formales de las auditorias pero no necesariamente una evaluación ex post que garantice que los fondos fueron utilizados de manera tal que aseguren y se reinviertan en la obtención de la calidad educativa para los estudiantes. |
| 5 | <i>Un sistema educacional no solamente enseña habilidades, también tiene que enseñar valores, porque sólo así formamos estudiantes y ciudadanos como los que Chile necesita</i> | Cuestiona | -- | Dimensión valórica como función del sistema educativo. |

Tabla 67 Análisis Discurso Ministro J. Lavín (2010)

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|--|---|-------------------------------------|---|
| 1 | <i>A todos los trabajadores de la educación de los que esperamos los mejor y a todas las niñas, niños y jóvenes, y a sus familias, queremos que se esfuercen al máximo por aprender y vamos a premiar ese esfuerzo.</i> | Solicita Aprecia Evalúa Premia | Petición de principios | Plantea el esfuerzo personal como un mérito que se reduce a estudiar con entusiasmo como si el proceso de enseñanza-aprendizaje se limitase a variables asociadas únicamente al estudiante o a su fuerza de voluntad o estado de ánimo. |
| 2 | <i>Ya mejorar la calidad de la educación es un compromiso y un desafío gigantesco, pero la naturaleza nos puso un desafío mucho mayor, y esto obliga al apoyo y sacrificio de todos. Por eso estamos aquí.</i> | Asevera Desafía Afirma | Apela a las emociones | El esfuerzo personal como garantía de los logros individuales. Incluye la noción de sacrificio. |
| 3 | <i>Quiero terminar mis palabras destacando el ejemplo de un niño de este colegio. Me lo han señalado el director Alfonso Peña, como ejemplo de esfuerzo que queremos de todas las niñas y los niños de Chile. Es el caso de Nicolás Galdames que está aquí, de 10 años, que hoy inicia su 5º básico. Nicolás que se está rehabilitando en la Teletón, pese a todas sus limitaciones participa activamente en las actividades del colegio. Viene a las clases, participa en los bailes, juega babyfútbol; su mamá, que saca adelante sólo a su familia, lo impulsa a conseguir día a día logros mayores. Nicolás, tú eres un ejemplo de superación para los niños de Chile. Queremos que todos se esfuercen como tú</i> | Evalúa Compara Desafía Ensalza | Apela a las emociones | Plantea el esfuerzo personal como un mérito que se reduce a estudiar con entusiasmo como si el proceso de enseñanza-aprendizaje se limitase a variables asociadas únicamente al estudiante o a su fuerza de voluntad o estado de ánimo. |
| 4 | <i>Estoy seguro que con el esfuerzo de nuestros alumnos, de nuestros profesores, de la comunidad escolar, del Ministerio de Educación, y del gobierno, vamos a sacar adelante el año escolar 2010.</i> | Evalúa Valora Ensalza | Petición de principios Tu quoque | El esfuerzo como elemento suficiente para explicar el éxito esperado. |

Tabla 68 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2011)-1

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|--|-----------------|--|---|
| 1 | <i>Por eso lo que los padres tienen tan claro -y uno lo ve cuando recorre el país- porque ellos están dispuestos a hacer todos los esfuerzos y todos los sacrificios por mejorar la calidad de la educación de sus hijos</i> | Apela Afirma | Recorre a las emociones | El esfuerzo personal como garantía de los logros individuales. Incluye la noción de sacrificio. Los padres son considerados como los que aportan un sacrificio y un esfuerzo. Se establece una asociación que parte de del supuesto que un escolar sin este soporte no tendría posibilidades o presentaría una desventaja frente al operar del sistema educativo |
| 2 | <i>una voluntad y un compromiso, porque ésta batalla, la batalla por darle una buena educación a nuestros niños, a nuestros jóvenes, no la podemos eludir y la tenemos que ganar.</i> | Afirma Apela | Argumentum ad nauseam | Metáfora recurrente sobre la batalla, uso de la fuerza como un sinónimo de esfuerzo personal en un campo cruento adverso. |
| 3 | <i>Y son buenos resultados, porque mejora la calidad de la educación en nuestro país, especialmente en lectura, y también porque empieza a disminuir la brecha de la calidad de la educación en nuestro país, en los cuartos básicos.</i> | Afirma | Falacia de la causa simple | La calidad educativa entendida como un servicio, los procesos educativos como insumos y eficiencia y la productividad de la unidad educativa visualizada como los resultados de aprendizaje cuantificados y comparables con estándares predefinidos centralizadamente. |
| 4 | <i>Estamos recién dando los primeros pasos para lograr algo tan importante, como que nuestros niños y jóvenes tengan, todos y cada uno de ellos, una educación de calidad, que les permita desarrollarse en plenitud, desarrollar sus talentos</i> | Asume | Recurrir a las emociones Falacia de la causa simple | "Mientras las desigualdades derivadas del nacimiento y la herencia son injustas, la igualdad de oportunidades establece desigualdades justo al abrir a todos la competencia por los diplomas y las posiciones sociales"(Dubet, 2006). El mérito y el esfuerzo personal que es promovido como un instrumento democrático pareciera ser un mecanismo que opera como mecanismo de exclusión. |

Tabla 69 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2011)-2

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|--|------------------------|---|--|
| 1 | <i>“Esta noche quiero hablarles a las Familias chilenas de la Educación y el Futuro de nuestros niños y jóvenes” (Educación, Futuro)</i> | Dirige | Persuasión Apelación a las emociones del oyente Reflexión Falacia ad populum | La recurrente relación sintáctica y semántica entre Educación y Futuro. Se habla a las familias como las responsables de la educación y del futuro de sus hijos |
| 2 | <i>“En la sociedad del conocimiento y la información, el acceso y calidad de la educación, hacen muchas veces la diferencia entre un mundo de oportunidades y una vida de frustraciones”</i> | Asevera Distingue | Establece una distinción entre oportunidades y frustraciones. Polarización | Establece una relación causal entre educación (calidad de ésta) y la posibilidad de oportunidades o de frustración. La educación entendida como herramienta de éxito/fracaso. |
| 3 | <i>“La educación de calidad es la cuna de la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Es el más poderoso motor de realización de las personas y progreso de los países. Y es también, una condición esencial para hacer de Chile un país desarrollado, sin pobreza y con verdaderas oportunidades y seguridades para todos sus hijos”</i> | Asevera Advierte | Apela al conocimiento Apela a las emociones de los padres que desean prosperidad para sus hijos Establece condición y correlación entre educación y progreso. Falacia Ad logicam | El progreso no es sinónimo de desarrollo. Establece una correspondencia entre progreso (asociado generalmente a logros cuantitativos y criterios económicos) en desmedro de conceptos tales como desarrollo o capital cultural o simbólico. Surge el trinomio semántico entre movilidad social-educación-progreso. Relaciona la educación con oportunidades y esta vez se agrega el concepto de seguridades. |
| 4 | <i>“Tenemos tres grandes desafíos pendientes: mejorar el acceso, la calidad y el financiamiento de la educación. Estos desafíos están en el corazón de nuestro Gobierno y de nuestra sociedad”</i> | Afirma Emociona | Falacia por muestra sesgada Generalización | Ciertas problemáticas sociales entendidas como una “deuda pendiente” o un “desafío” o esfuerzo pendiente, que permanecen en el tiempo sin resolver pero que se asegura que existen evidentes y concretos esfuerzos o voluntad política para lograr que en el algún futuro impreciso se solucionen. |
| 5 | <i>“Aumentar la cobertura y calidad de la educación preescolar, para empezar a igualar oportunidades lo más cerca posible de la cuna. Implementar la Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación. Avanzar hacia la duplicación de la subvención escolar, privilegiando a los sectores más vulnerables y de clase media, a través de la subvención escolar preferencial”</i> | Asevera Plantea | Generalización Secundum quid Argumentum Ad nauseam Argumento del precio | La asociación repetitiva que la Calidad educativa guarda relación con la inversión y asignación de recursos económicos. La subvención como concepto articulador de la calidad, invirtiendo más cantidad a través de la Subvención Preferencial. Políticas compensatorias que no han probado su efectividad, y que pese a las críticas de los expertos se siguen implementando como un recurso repetitivo porque se asume la simpatía de los ciudadanos. |
| 6 | <i>En modernizar el Estatuto Docente, para reconocer, capacitar e reincentivar mejor a nuestros profesores. En fortalecer el liderazgo y excelencia de los directores de escuelas y liceos. En comprometer más a los padres y apoderados, entregándoles mejor información de los resultados de la educación de sus hijos. También en motivar y exigir más a los alumnos</i> | Informa Compromete | Falacia del efecto dominó | Plantea el esfuerzo personal como un mérito que se reduce a estudiar con entusiasmo como si el proceso de enseñanza-aprendizaje se limitase a variables asociadas únicamente al estudiante o a su fuerza de voluntad o estado de ánimo. |
| 7 | <i>Pero junto a sus derechos, los estudiantes también tienen deberes: asistir a clases, estudiar, y cuando se</i> | Advierte Condiciona | Afirmación de consecuente. Negación del | Individualismo. El proceso de aprendizaje y escolarización como un proceso escindido de la ciudadanía y la |

| | | | | |
|----|---|--------------------|---|---|
| | <i>manifiesten, hacerlo en forma pacífica, sin violencia ni vandalismo, y respetando los derechos de los demás</i> | | antecedente. Falso dilema | participación comunitaria. |
| 8 | <i>"[...]avanzar hacia una Sociedad de Oportunidades y contribuir al sueño de todo padre y madre, cualquiera sea su condición socio-económica, de ver a sus hijos transformarse en buenos ciudadanos y buenos profesionales"</i> | Iguala Asevera | Falacia Ad populum Recurre a las emociones | Plantear que la sociedad de oportunidades es un estado a alcanzar desde un proceso de estadios consecutivos y consecuentes. |
| 9 | <i>"Este Gran Acuerdo Nacional por la Educación, hará de ella una verdadera fuente generadora de igualdades y oportunidades para todos nuestros niños y jóvenes, que favorezca el desarrollo de los talentos que Dios les dio y les permita una vida más plena y feliz"</i> | Promete Explica | Cum hoc, ergo propterhoc Falacia del francotirador Non Sequitur | Las oportunidades eventuales no se generarán por la mera creación de un Acuerdos o recursos económicos. |
| 10 | <i>Lo dije al comienzo, la batalla por una educación de calidad es la madre de todas las batallas. Es en este campo donde debemos ganar la batalla de las oportunidades, la batalla por la equidad y la batalla del futuro.</i> | Presume Asevera | Non sequitur Falacia Arreglo del bulto | Metáfora recurrente sobre la batalla, uso de la fuerza como un sinónimo de esfuerzo personal en un campo cruento adverso. |

Tabla 70 Análisis Discurso Presidente Piñera (2011)-3

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|---|--------------------------------|---|---|
| 1 | <i>La Agencia de Calidad de la Educación va a jugar también un rol central. Hasta hoy día, un establecimiento educacional sólo era evaluado a través de los resultados que obtenían sus alumnos en las pruebas SIMCE o en la prueba PSU. Con esta nueva Agencia de Calidad de la Educación vamos a tener una institución con un doble rol: ayudar a mejorar la calidad, pero también evaluar en los hechos que las intenciones se transformen en realidades.</i> | Sugiere Afirma | Falacia del efecto dominó | Valoración de los criterios fordianos neoliberales de la eficiencia, competitividad e individualismo, sumado a la noción de empleos, innovación y el emprendimiento. |
| 2 | <i>Si en el pasado la mala calidad de la educación era pobreza, en la sociedad moderna ella va a significar una verdadera miseria.</i> | Amenaza Asevera | Falacia post-hoc Ad Baculum | La retórica del miedo a las consecuencias. Se plantea que la educación es garantía de desarrollo, superación de la pobreza y movilidad social. |
| 3 | <i>Además, esta Agencia va a establecer parámetros objetivos de evaluación de los establecimientos educacionales, a través de la prueba SIMCE, que va a aumentar en frecuencia y que va a cubrir nuevos campos, como el idioma inglés, las tecnologías de la información y la educación física. También va a lograr medir otros indicadores, como las tasas de deserción en las distintas escuelas y colegios, como las tasas de repitencia, como el número de alumnos que logra ingresar a la educación superior, de forma tal de tener una visión y una medición más completa y más integral de la calidad de la educación que imparten los establecimientos educacionales y que, en consecuencia, reciben nuestros alumnos</i> | Afirma Valora Cuantifica | Falacia del francotirador Falacia ad baculum | El discurso tiende a imponer en las comunicaciones la noción de preocupación y esfuerzo de los gobiernos por el mejoramiento de la calidad de la educación (partiendo del supuesto falaz que existe una calidad que sólo debe ser mejorada). No obstante, este mejoramiento se limita sólo a anuncios grandilocuentes o se traduce en políticas que sólo apuntan a la educación de calidad entendida como asuntos administrativos, gestión, inyección de nuevos recursos y sin hacer relación directa ni tácita con las desigualdades estructurales de la sociedad, sino sólo como aspectos restringidos al subsistema educativo. |
| 4 | <i>la Agencia va a establecer estándares mínimos de calidad y de aprendizaje, que tendrán que ser alcanzados por todos los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado, y los que no logren alcanzarlos, y esto es importante que quede meridianamente claro, van a perder el reconocimiento oficial y van a perder el derecho a obtener subvenciones</i> | Afirma Advierte Amenaza | Falacia ad logicam | El discurso construye la idea que una estructura institucional agregada y especializada podría garantizar alcanzar niveles de equidad y calidad fortaleciendo la educación con los mismos parámetros y estándares generados por décadas por el SIMCE. |
| 5 | <i>ha sido demostrado en todos los estudios que se han hecho para poder cuantificar y evaluar la importancia de la educación para una sociedad como la nuestra, que aspira a superar el subdesarrollo y la pobreza.</i> | Cuantifica Asevera | Falacia del francotirador | Establece una correspondencia entre subdesarrollo/desarrollo y pobreza (asociado generalmente a logros cuantitativos y criterios económicos) en desmedro de conceptos tales como desarrollo o capital cultural o simbólico. Surge el trinomio semántico entre movilidad social-educación-progreso. Cuantificación y evaluación estandarizada como criterios de calidad en el ámbito de educación. |
| 6 | <i>La educación no solamente es un medio para obtener conocimientos,</i> | Sugiere Cuestiona | Cum hoc, ergo propter hoc | Valoración de los criterios fordianos neoliberales de la eficiencia, |

| | | | | |
|----|---|--------------------|----------------------------|--|
| | <i>habilidades, destrezas y capacidades, también es un fin en sí mismo, porque nos permite una mejor y mayor realización de las personas, un mejor acceso a la cultura y, en último término, un mejor desarrollo espiritual</i> | | | competitividad e individualismo, sumado a la noción de empleos, innovación y el emprendimiento. |
| 7 | <i>La educación es el principal instrumento con que cuenta la sociedad chilena para lograr mayor igualdad de oportunidades, para lograr mayor movilidad social, para facilitar y promover el desarrollo integral de las personas, tanto en lo material como en lo espiritual, para lograr el desarrollo del país y para lograr también una sociedad con una convivencia y democracia de mayor calidad</i> | Afirma Califica | Falacia de la causa simple | El progreso no es sinónimo de desarrollo. Establece una correspondencia entre progreso (asociado generalmente a logros cuantitativos y criterios económicos) en desmedro de conceptos tales como desarrollo o capital cultural o simbólico. Surge el trinomio semántico entre movilidad social-educación-progreso. |
| 8 | <i>la necesidad de establecer, a nivel constitucional, este compromiso con no solamente el derecho a la educación, sino que el derecho a una educación de calidad para todos nuestros niños, niñas y jóvenes.</i> | Califica Afirma | Falacia del hombre de paja | Valoración de los criterios fordianos neoliberales de la eficiencia, competitividad e individualismo, sumado a la noción de empleos, innovación y el emprendimiento. |
| 9 | <i>Creemos firmemente en el derecho de los padres de elegir la educación de sus hijos. Y para eso se requiere diversidad, de forma tal que ese derecho sea eficaz.</i> | Afirma Reafirma | Falacia del hombre de paja | Libertad de poder elegir y la Libertad de enseñanza consagradas en la Constitución Política. |
| 10 | <i>Y creemos firmemente en el principio de igual de oportunidades, particularmente una sociedad con las tremendas, injustas e inaceptables desigualdades que afectan a la nuestra</i> | Asevera | Recurrir a las emociones | Principio de igualdad e oportunidades en desmedro de la equidad y el aprendizaje solidario |

Tabla 71 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2011)-4

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|--|----------------------------------|---|---|
| 1 | <i>Todos sabemos, y nuestro Gobierno también lo sabe, que tenemos grandes problemas en nuestro sistema educacional, problemas de calidad, problemas de cobertura, problemas de acceso, problemas de financiamiento, y en todos los niveles, en el nivel preescolar, en el nivel escolar y también en la educación superior.</i> | Afirma | Argumentum ad populum | Se hace una aceptación de las dificultades del sistema educativo, pero se hace énfasis en el financiamiento, el acceso y la cobertura. Este hecho es significativo dado que las estadísticas asociadas al gasto social en términos de matrícula y subvención (Ministerio de Desarrollo Social, 2012) es uno de los más altos asignados. Sin embargo, la calidad sólo es mencionada en la enumeración sin ser asociada a la noción de equidad. |
| 2 | <i>por tanto, tenemos que hacernos cargo como sociedad de esos problemas, porque si no somos capaces de darle buena educación a todos nuestros niños y jóvenes, en primer lugar, no estaríamos cumpliendo como sociedad, pero en segundo lugar, o mejoramos la calidad de la educación en nuestro país en todos los niveles y para todos nuestros estudiantes, o nuestro país nunca va a lograr la meta grande y noble que nos hemos fijado, de ser un país desarrollado, con igualdad de oportunidades y sin pobreza.</i> | Compromete Afirma Solicita | Argumentum ad populum Falacia del efecto dominó Argumentum ad consequentiam | La esperanza del desarrollo como meta a lograr a partir del esfuerzo personal, familiar y la igualdad de oportunidades. |
| 3 | <i>Vamos a enviar en los próximos días una reforma constitucional, para establecer a nivel constitucional, el derecho no solamente de acceder a la educación, sino que acceder a una educación de calidad. Y esa reforma constitucional le va a entregar al Estado la responsabilidad de velar porque se cumpla esa garantía de calidad</i> | Compromete Asume Explica | Argumentum ad consequentiam | Reforma constitucional que garantizaría el derecho a acceder a la educación sino que esto fuera garantizado por la constitución. La calidad de la educación estaría garantizado por la Ley General de Educación pero no aparece como tal en la Constitución. |
| 4 | <i>Estamos también comprometiendo recursos. Nuestro Gobierno se dio cuenta desde el primer día que esto iba a significar un esfuerzo gigantesco de todos, no solamente del Gobierno</i> | Compromete Precisa | Argumento del precio Argumentum ad nauseam | Comprometer y/ asignar recursos económicos como una forma de responder a las presiones/demandas sociales por mejorar la calidad de la educación. |
| 5 | <i>Y lo hicimos con mucho gusto, porque estamos muy conscientes que la educación es la madre de todas las batallas y que tenemos que ganar la batalla del futuro, la batalla del desarrollo, la batalla de la igualdad de oportunidades, esencialmente en el mundo de la educación.</i> | Invoca Declara | Argumentum ad nauseam Ignoratioelenchi | Metáfora recurrente sobre la batalla, uso de la fuerza como un sinónimo de esfuerzo personal en un campo cruento adverso. |

Tabla 72 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2011)-5

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|---|------------------------------------|---|---|
| 1 | <i>Queremos decirlo con todas sus letras: la violencia, el acoso escolar, es algo que no debemos tolerar nunca más. Y por muchas razones. Primero, porque no es justo que en una comunidad escolar una persona, aprovechándose de una situación de superioridad, trate de causarle daño, menoscabo, humillación a otra persona de esa misma comunidad escolar. Luego, primero por un tema de respeto y de dignidad de las personas, no podemos permitir que el acoso o el abuso siga existiendo en nuestras escuelas</i> | Amonesta Advierte | Falacia del francotirador Argumentum Ad baculum | La Ley de Violencia Escolar o Ley Bullying ha recibido diversas críticas desde su publicación, pareciera ser que se trata de una normativa que supera la inmediatez de la visión circunstancial que intenta minimizar la complejidad, al ocultar los intereses sociales y la complejidad social a la base de las conductas de violencia. Se intenta concebir la violencia como actos voluntarios individuales y se minimiza la influencia de la sociedad en su amplio conjunto, pareciera ser ventajoso políticamente reducirla a los límites de la escuela invisibilizando a otros actores y factores sociales que legitiman el uso de la violencia. |
| 2 | <i>Y, por tanto, tenemos muchas razones para hacer un esfuerzo verdadero y mejorar la calidad de la convivencia en todas nuestras escuelas. Queremos que nuestras comunidades escolares sean un ejemplo de tolerancia, de respeto, de amistad, de compañerismo, porque eso es bueno para la comunidad escolar, es bueno para sus miembros y también es bueno, porque así formamos ciudadanos que no solamente conozcan las matemáticas, el lenguaje y la historia, sino que también conozcan algo que quizás es más importante, que es esa característica de ser buenos compañeros, que los va a transformar en buenos padres o madres, buenos hermanos, buenos hijos, buenos ciudadanos.</i> | Afirma Precisa Invoca | Falacia de la causa simple Apela a las emociones | No se especifica con claridad cuáles serían los mecanismos, programas y espacios para la solución de estos conflictos. Se contradice este discurso con la eliminación de la educación cívica en el Currículo Oficial. |
| 3 | <i>[...]mantener un buen clima en la comunidad escolar, de respeto, de compañerismo, de dignidad, de tolerancia, es responsabilidad de todos, de los profesores, de los alumnos, de los padres y apoderados.</i> | Apela Aconseja | Falacia del francotirador | Se insiste en la idea de entender la violencia como reducida a los límites del entorno de la unidad educativa y evita la complejidad social. |
| 4 | <i>[...]desde la propia cuna, desde el seno de la familia, desde nuestras escuelas, vayamos practicando estos valores de respeto, de dignidad, de compañerismo, de amistad y erradicando la violencia, el abuso, la intolerancia, y también aprender a apreciar las diferencias. Nosotros somos todos hijos de Dios, pero somos todos distintos. Y en una comunidad verdaderamente libre y pluralista, hay que saber no solamente tolerar la diferencia, sino que también incluso apreciar la diferencia. La diferencia enriquece a una comunidad</i> | Aconseja Recomienda Advierte | Ad verecundiam Ad baculum | La expresión recurrente de “bullying”, “violencia escolar” o “violencia en la escuela” comienza a instalarse hace varios años en las comunicaciones sociales. No obstante, requieren de ciertas precisiones. Se tiende a dar a entender que su origen está en la unidad educativa independientemente del entorno, siendo que la violencia es transversal y tiene relación con la sociedad en su conjunto y con la complejidad social. |
| 5 | <i>Todos sabemos, y nuestro Gobierno también lo sabe, que tenemos grandes problemas en nuestro sistema educacional, problemas de calidad, problemas de cobertura, problemas de acceso, problemas de financiamiento, y en todos los niveles, en el nivel</i> | Afirma Apela | Generalización Argumentum ad Populum | Se acepta expresamente una condición problemática en el sistema educativo, se generaliza en todos sus niveles y operaciones, pero al generalizar no se asume al mismo tiempo, acciones ni posiciones específicas y concretas. Se |

| | | | | |
|---|---|-----------------------------------|---|---|
| | <i>preescolar, en el nivel escolar y también en la educación superior.</i> | | | da por entendido, como una verdad aceptada que todos conocen, pero que no explicita con detalle, generalizando como una forma de diluir en el discurso. |
| 6 | <i>por tanto, tenemos que hacernos cargo como sociedad de esos problemas, porque si no somos capaces de darle buena educación a todos nuestros niños y jóvenes, en primer lugar, no estaríamos cumpliendo como sociedad, pero en segundo lugar, o mejoramos la calidad de la educación en nuestro país en todos los niveles y para todos nuestros estudiantes, o nuestro país nunca va a lograr la meta grande y noble que nos hemos fijado, de ser un país desarrollado, con igualdad de oportunidades y sin pobreza</i> | Advierte Amenaza | Apela a las emociones Argumentum ad baculum | El progreso no es sinónimo de desarrollo. Establece una correspondencia entre progreso (asociado generalmente a logros cuantitativos y criterios económicos) en desmedro de conceptos tales como desarrollo o capital cultural o simbólico. Surge el trinomio semántico entre movilidad social-educación-progreso. |
| 7 | <i>Porque en la vida, digámoslo claramente, la libertad significa derechos, pero también significa deberes. Y, por tanto, junto con aplaudir y felicitar a los jóvenes que han hecho valer sus derechos, yo les pido también que cumplan con sus deberes.</i> | Advierte Amonesta Interpela | Falacia del arreglo de bulto Cum hoc, ergo propter hoc | El esfuerzo personal como garantía de los logros individuales. Incluye la noción de sacrificio. Los padres son considerados como los que aportan un sacrificio y un esfuerzo. Se establece una asociación que parte de del supuesto que un escolar sin este soporte no tendría posibilidades o presentaría una desventaja frente al operar del sistema educativo |

Tabla 73 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2013)-1

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|---|---------------------|--|--|
| 1 | <i>"[...]...el desafío en los tres niveles, estamos enfrentando también los tres problemas que afectan a esos niveles: el problema de la calidad, del financiamiento y del acceso a la educación.</i> | Afirma | Non sequitur Falacia de la causa simple | Calidad, Eficiencia y Acceso a la Educación planteados como problemas. El acceso en Chile ha dejado de ser un problema, actualmente según cifras del MINEDUC (2012) al 99 %. La calidad y la eficiencia sin embargo, siguen siendo el problema central incluso parte de las demandas de los movimientos de protesta estudiantil. |
| 2 | <i>El primer grupo son los estudiantes. Se trata de su educación, de su futuro, de su vida. Si ellos no se comprometen, todo lo demás será en vano.</i> | Increpa Advierte | Cum hoc, ergo propter hoc Falacia de la causa simple Falacia del efecto dominó | El esfuerzo personal como garantía de los logros individuales. Incluye la noción de sacrificio. |

Tabla 74 Análisis Discurso Presidente S. Piñera (2013)-2

| Nº | Citas | Actos del Habla | Estrategia Discursiva | Presuposiciones |
|----|--|----------------------------------|--|--|
| 1 | <i>Seguridades, que todos los chilenos y chilenas sepan que por el solo hecho de haber nacido en esta maravillosa patria, van a tener garantizada una vida con dignidad. Y oportunidades, significa también que todos los chilenos sepan que van a poder desarrollar sus talentos, van a poder avanzar tan lejos como sus sueños y su esfuerzo lo permitan.</i> | Precisa Explica | Pensamiento de grupo Argumentum ad nauseam Apela a las emociones | El esfuerzo personal como garantía de los logros individuales. Incluye la noción de sacrificio. |
| 2 | <i>Y para lograr esa sociedad que garantiza seguridades, que es dignidad, y oportunidades, que es el futuro, la educación sin duda es la madre de todas las batallas. Ésta es una batalla que simplemente no podemos perder.</i> | Explica Advierte | Argumentum ad nauseam Ignoratioelenchi | Metáfora recurrente sobre la batalla, uso de la fuerza como un sinónimo de esfuerzo personal en un campo cruento adverso. |
| 3 | <i>Y por eso, al conocer los resultados de la prueba SIMCE del año 2012, sin duda que podemos estar contentos, pero no satisfechos. Contentos, porque estamos por fin avanzando, y a pie firme, en mejorar tanto la calidad como la equidad de nuestra educación, como lo han señalado con cifras y con gráficos el ministro subrogante y el director de la agencia.</i> | Afirma Advierte Cuantifica | Argumentum ad logicam | Asociación entre calidad de la educación y procesos de estandarización como homogenización y como garantía de una cuantificación que permita criterios de eficiencia y de asignación de recursos. |
| 4 | <i>la prueba SIMCE muestra que por fin hemos empezado a caminar a pie firme hacia una educación de mejor calidad para todos nuestros niños y hacia una educación que vaya cerrando las brechas de calidad entre los sectores más favorecidos y los sectores más vulnerables, y también entre las escuelas municipales y las escuelas privadas subvencionadas, y las escuelas particulares.</i> | Afirma Promete Supone | Argumentum ad logicam | La prueba SIMCE es un ejemplo concreto del excesivo y repetitivo énfasis de la medición de un tipo de aprendizaje estandarizado que viene en contradicción con la "igualdad de oportunidades". Serían los procesos de estandarización los que conllevan a reproducir la estratificación social a una estratificación del sistema educativo, debido a que los resultados de esta prueba son utilizados para categorizar los colegios junto con el origen sociocultural (capital cultural, nivel |

| | | | | |
|----|---|----------------------------------|--|---|
| | | | | socioeconómico, competencias sociolingüísticas y alfabetización digital). |
| 5 | <i>“[...]...hemos enfrentado los problemas de la educación donde realmente importa, en la sala de clases, porque es ahí donde vamos a ganar la batalla por una educación de calidad para todos y cada uno de los niños y jóvenes de nuestro país.</i> | Advierte Confronta Presume | Argumentum ad nauseam Ignoratioelenchi | Metáfora recurrente sobre la batalla, uso de la fuerza como un sinónimo de esfuerzo personal en un campo cruento adverso. |
| 6 | <i>“[...]...mientras más temprano nuestros niños reciban educación de calidad, mayores van a ser sus oportunidades y, adicionalmente, vamos a poder corregir las desigualdades que vienen desde la propia cuna. También estamos haciendo un gran esfuerzo en la educación escolar y, por supuesto, en la educación superior. Esto significa recursos, y la sociedad lo ha entendido así, y estamos haciendo un enorme esfuerzo para aportar más recursos a la educación.</i> | Advierte Afirma Asegura | Argumentum ad nauseam Argumento del precio | Entender la equidad y la distinción de las diferencias como una deuda estatal que un gobierno debe asumir como un esfuerzo y un compromiso pendiente con la sociedad. |
| 7 | <i>Y, por lo tanto, sin duda estamos avanzando en materia de educación, y esta prueba SIMCE muestra que seguimos en la dirección correcta, mejorando la calidad de la educación y disminuyendo las brechas, de forma tal de que cada vez más, todos los jóvenes de nuestro país puedan acceder a una educación de calidad y que las diferencias entre unos y otros sean cada vez menores. Y eso es garantizar de verdad, igualdad de oportunidades.</i> | Advierte Afirma Asevera | Post hoc, ergo propter hoc Argumentum ad nauseam | La premisa de la calidad como una garantía de igualdad y posibilidad de las llamadas brechas de la desigualdad asociada a niveles socioeconómicos. |
| 8 | <i>Todo esto refleja que la reforma a la educación está en marcha, que el Gobierno está profundamente comprometido con darle educación de calidad a todos y cada uno de nuestros niños y jóvenes, y que los resultados están mostrando que vamos por la dirección correcta.</i> | Compromete Afirma | Post hoc, ergo propter hoc | Reforma, aspectos relacionados con los cambios en la legislación (orgánica, administración, flexibilización curricular) como lógica recursiva de aceptación. |
| 9 | <i>Y yo sé también muy bien que los padres saben que en la educación está la llave maestra para darle mejores oportunidades a sus hijos. Los padres saben que una educación de calidad es la mejor herencia que pueden dejar a sus hijos, porque una educación de calidad abre un mundo de oportunidades para esos niños, pero también saben que una mala educación, muchas veces puede condenar a sus hijos a un mundo de frustraciones.</i> | Afirma Advierte Contrasta | Apela a los sentimientos Argumentum ad nauseam | Esfuerzo personal y familiar para enfrentar el proceso de educación y alcanzar éxitos concretos. |
| 10 | <i>Y también quiero hacer un llamado a los estudiantes. Se trata de su vida, se trata de su futuro y, por lo tanto, son ustedes los protagonistas de la educación que están recibiendo. Son ustedes los que tienen que poner también esfuerzo y compromiso. En la única parte en que la palabra éxito está antes que la palabra trabajo, es en el diccionario. En la vida no es así, primero está el trabajo, el compromiso y el esfuerzo, y después están los éxitos y los resultados.</i> | Interpela Convoca | Cum hoc, ergo propter hoc Falacia de la causa simple Falacia del efecto dominó | El esfuerzo personal como garantía de los logros individuales. Incluye la noción de sacrificio. |

