

## **ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO SOBRE LA NOCIÓN DE ESTUDIANTE CON DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE CHILE**

FABIÁN A. INOSTROZA

### **Resumen:**

El objetivo de este artículo es presentar el análisis del discurso de los agentes educativos sobre su noción del estudiante con dificultades del aprendizaje. El diseño de esta investigación es de corte cualitativo, donde se emplea la entrevista como técnica de recolección de la información. El análisis efectuado evidencia que la noción de estudiante con dificultades de aprendizaje corresponde a un sujeto que posee un déficit de origen biológico y que además presenta rendimientos académicos bajos asociados a la falta de preparación de sus profesores y al escaso apoyo educativo recibido por la familia. Por último se reflexiona en torno a las implicancias de la comprensión estática y esencialista del estudiante con dificultades de aprendizaje.

### **Abstract:**

The purpose of this article is to present the analysis of educational agents' discourse regarding the notion of students with learning difficulties. The research design is qualitative, employing interviews as the technique for collecting information. The analysis reveals that the notion of students with learning difficulties corresponds to individuals with a biological defect, in addition to low academic achievement associated with a lack of teacher preparation and family support for education. The final discussion reflects on the implications of the static and essential comprehension of students with learning difficulties.

**Palabras clave:** análisis del discurso, dificultades de aprendizaje, estudiantes, educación básica.

**Key words:** discourse analysis, learning difficulties, students, elementary education.

---

Fabián A. Inostroza es maestro en Educación mención Dificultades de aprendizaje, de la Pontificia Universidad Católica de Chile; tesista del proyecto Fondecyt 1130616 de la Facultad de Educación y el Instituto de Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Avda. Libertador Bernardo OHiggins 340, Santiago, Chile. CE: fainostr@uc.cl

## Introducción

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar críticamente los discursos de los profesionales de la educación que se desempeñan dentro de un proyecto de integración escolar (PIE) respecto de la noción que tienen sobre los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) y que forman parte de este proyecto.

Para lograr dicho objetivo se han planteado las siguientes preguntas orientadoras del estudio: ¿Cuál es la noción de estudiante con DA que está presente en los discursos de los profesionales de la educación y en los estudiantes que forman parte del PIE? ¿Qué efectos tiene la etiqueta de “estudiante con DA” en las subjetividades de los alumnos que han sido categorizados de esta forma?

Desde el punto de vista teórico este estudio se enmarca en una tradición cualitativa de investigación (Creswell, 2007; Sandín, 2003), en la que se emplea el post-estructuralismo foucaultiano para analizar el *corpus* discursivo obtenido por medio de un instrumento de recolección de información que aportó en densidad y complejidad en las narrativas de los participantes de esta investigación, este instrumento corresponde a las entrevistas en profundidad aplicadas a las educadoras y estudiantes pertenecientes al proyecto.

Para analizar las narrativas, entendidas como discursos, se empleará una caja de herramientas foucaultianas en donde las nociones de poder, saber y subjetividades serán centrales para evidenciar la forma en la cual los agentes educativos elaboran discursivamente la noción de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

El corpus discursivo resultante del proceso de aplicación de entrevistas, será analizado bajo la metodología del análisis crítico del discurso (ACD) de orientación foucaultiana (Canales, 2012; Espinoza, 2012; Hernández, 2010) y será central en el ejercicio analítico que se efectuó luego de las narrativas de los sujetos participantes.

Posterior a la etapa de análisis se pasará a evidenciar los resultados del ACD, relevando aquellas prácticas discursivas en las cuales se dé cuenta de la construcción discursiva del estudiante con dificultades de aprendizaje, la forma en la cual se tiende a considerar a los niños que son categorizados como tales y los efectos que tendrían estas formas de nombrarlos en las prácticas pedagógicas cotidianas que se llevan a cabo en un proyecto de integración como el estudiado.

## Antecedentes

### Antecedentes contextuales

El contexto en el cual se llevó a cabo este estudio corresponde a la escuela Antumalal, establecimiento de educación básica (primaria o elemental) de la comuna de Quinta Normal de Santiago de Chile, cuya dependencia es municipal y en el cual los niños que asisten han sido catalogados como “vulnerables”. Esta categorización se realiza según el Índice de vulnerabilidad escolar construido por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB, 2005).

El sector donde se encuentra emplazada esta escuela está conformado, en su mayoría, por familias de un nivel socioeconómico medio bajo y bajo, además existe una intersección entre varios factores considerados de vulnerabilidad o de riesgo social tales como: delincuencia, narcotráfico, consumo y abuso de sustancias ilícitas o pobreza extrema. Esta información fue aportada por los sujetos participantes de esta investigación.

Respecto de la institución educativa en sí, cuenta con una matrícula que asciende a 198 estudiantes; desagregados por sexo, 55% son varones y 45% mujeres. Del total de los estudiantes 90% está etiquetado como “vulnerable”, por lo cual la institución percibe los beneficios estipulados por la Ley 20.248 o Ley de Subvención Escolar Preferencial.

La mayoría de los alumnos provienen de familias catalogadas como de escasos recursos, antecedente importante porque los agentes educativos entrevistados lo identifican como un factor limitante para su acción educativa, lo que conlleva valoraciones negativas, expectativas bajas hacia lo que puede aportar la familia en la educación de los niños (Román, 2011). Además en la mayoría de los casos se categorizó al núcleo familiar como “disfuncional” lo que refuerza los discursos que relacionan a las familias monoparentales y de vulnerabilidad social con bajos rendimientos académicos (Paz, 2007).

Por último es necesario describir el espacio educativo dentro del establecimiento que ha sido denominado como proyecto de integración escolar, cuenta con tres educadoras diferenciales que trabajan a tiempo completo (44 horas semanales), un psicólogo, una asistente social y un fonoaudiólogo, los que trabajan a tiempo parcial (22 horas semanales) y que forman parte de los profesionales vinculados al proyecto.

El espacio material en donde se llevan a cabo las acciones educativas se denomina “aula de recursos”, que es una sala anexa al establecimiento,

de precarias condiciones materiales, compuesto por seis mesas con cuatro bancos cada una, un lavamanos, una biblioteca y un espejo. Todo este mobiliario se puede caracterizar como muy desgastado, lo que afecta las condiciones de salud y calidad de la atención que dan en el día a día las educadoras diferenciales en este espacio.

### Antecedentes teóricos y marco para el análisis

En esta investigación serán centrales en el análisis crítico de los discursos las nociones de: saber/poder, discursos y subjetividades (Foucault, 2013). Conceptos que han sido rescatados desde los aportes que Foucault ha propuesto en el área y que permitirán dar cuenta de cuestiones relevantes.

El concepto de discurso se entenderá desde la perspectiva en la que Foucault lo emplea. Para el autor francés esta noción correspondería a:

[...] dejar atrás los discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese “más” lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más lo que hay que revelar y describir (Foucault, 2013:73).

Pues bien, se hace interesante emplear el término discurso desde una perspectiva foucaultiana precisamente porque lo que hace el autor es: “tensionar el carácter representacional del discurso, o sea la relación signifiicante/significado, para llegar a plantear que no hay una relación tan directa o transparente entre las palabras y las cosas, entre la realidad y lo nombrado” (Espinoza, 2012:65).

Las características esenciales del concepto de discurso construido por Foucault que resultan de sumo interés de analizar son dos: la primera corresponde a que los discursos son más que un conjunto de signos lingüísticos emanados por un autor en una situación comunicativa determinada. La segunda refiere a la materialidad de éstos, es decir corresponden a prácticas sociales, las que constituyen los objetos de los que se enuncia y por tanto también estarían involucrados en la constitución de subjetividades, debido a que los sujetos son constituidos por los discursos que median la construcción de la experiencia de sí o de su “yo” (Ball, 1997; Canales,

2012; Espinoza, 2012; Infante, Matus y Vizcarra, 2011; Larrosa, 1995; Popkewitz y Brennan, 2000).

En cuanto a la noción de poder, para Foucault (2013) no es una cosa, no es un objeto que pueda ser manipulado, sino que más bien es constitutivo de las relaciones humanas, es decir, en toda relación entre personas (pedagógicas, institucionales, comerciales, amicales, amorosas, etcétera) en donde se pretenda orientar, conducir, guiar e influir la conducta del otro se estará en presencia de relaciones de poder (Varela, 1997, cit. en Ball, 1997).

Por tanto, de este enfoque se deja atrás una visión estatalista y negativa del poder, en donde solo se emplea con fines de represión, el cual es ejercido por el Estado o por una pequeña élite; se debe concebir de manera positiva y productiva, es decir, es a través del discurso que el poder contribuye a la producción de sujetos, considerando que el sujeto es construido y constituido por los discursos pero no determinados en su totalidad por ellos (Infante *et al.*, 2011).

En lo relativo a las relaciones de saber/poder, Foucault alude directamente a que la producción de saberes está vinculada estrechamente con relaciones de poder dentro de una sociedad determinada (Varela, 1997 cit. en Ball, 1997). Es decir, existen disciplinas (medicina, psiquiatría, derecho, economía, etcétera) cuyos saberes son legitimados respecto de otros, considerándolos como verdades incuestionables (Popkewitz, 2004). Esta legitimación se lleva a cabo por medio de determinadas prácticas de poder, que las instituye como la “verdad” en un campo del conocimiento determinado (Varela, 1997, cit. en Ball, 1997).

En el caso del ámbito educativo existen ciertos discursos (relaciones de saber/poder) que están asociados al proceso de clasificación y trabajo con estudiantes que se encuentran dentro de la categoría con dificultades de aprendizaje (Peña, 2013). Para este caso existen ciertas disciplinas que han sido validadas a nivel de políticas gubernamentales (decreto 170, para etiquetar y tratar a estos estudiantes), como también existen disciplinas que poseen un estatuto especial, considerados como discursos “hegemónicos”, tales como la medicina y la psicología que son legitimadas para diagnosticar y tratarlos (Laclau y Mouffe, 1995 cit. en Peña, 2013).

Una de las nociones asociadas con la constitución de subjetividades y con prácticas de saber/poder es la gubernamentalidad. Por este concepto se entenderá lo planteado por Foucault (2007) en los siguientes términos:

[...] un conjunto de procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y técnicas que permiten ejercer [...] esta forma específica de poder que tiene como meta principal la población como forma principal de saber la economía política, como instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad (p.136).

Es decir, desde este enfoque la gubernamentalidad correspondería al “arte de gobernar” a la población, por medio de una serie de disciplinas cuyos saberes son aplicados a través de las instituciones, utilizando los saberes de los profesionales que se encuentran dentro de ellas (Popkewitz y Brennan, 2000; Veiga-Neto, 2010).

Para el caso de la escuela, los alumnos pueden ser considerados como una “población”, la que se puede organizar por cohortes de edad y aplicar a los sujetos que se encuentran dentro de ella procedimientos de medición, clasificación, normalización y control (Popkewitz y Brennan, 2000).

Para el caso de esta investigación, es de sugerente interés emplear la noción de gubernamentalidad construida por Foucault, debido a que permitirá establecer las relaciones entre los discursos de los profesionales de la educación que se desempeñan en el proyecto y la constitución de las subjetividades de los estudiantes que han sido catalogados con dificultad de aprendizaje. En este sentido, Infante *et al.*, (2011:4) señalan: “El concepto de gubernamentalidad permite reflexionar sobre la relación entre el poder/conocimiento y la construcción de subjetividades”.

Por tal motivo, se hace necesario relevar el papel de la gubernamentalidad en la construcción de categorías, para este caso, “el estudiante con dificultad de aprendizaje” y el poder derivado de dicha etiqueta, ya que se pretende examinar si los sujetos convocados por este nombre tienden a performar (en el sentido butleriano) dicha etiqueta diagnóstica asociada a su subjetividad, es decir, a internalizar dicha categoría por medio de conductas iteradas a través del tiempo y que forman parte del sí (Larrosa, 1995).

## **Metodología**

### **Diseño**

El diseño de esta investigación es de corte cualitativo (Creswell, 2007; Sandín, 2003), cuyo enfoque es post-estructuralista, y considera el análisis crítico del discurso tomado del concepto elaborado por Foucault (2013).

Como instrumento de recolección de información se empleó la entrevista en profundidad, ya que permite recopilar la forma en la cual los sujetos interpretan y dan forma a la realidad en la que se encuentran (Ruiz, 2003). Este tipo de entrevista es funcional para esta investigación porque se puede obtener de las narrativas las formas en las cuales los agentes educativos razonan a los estudiantes con dificultades y las formas en las cuales los alumnos tenderían a performar dicho rótulo.

### Participantes

Los participantes de esta investigación se seleccionaron bajo el criterio de informantes clave, ellos pertenecen a una muestra intencionada que corresponde a los agentes educativos vinculados al funcionamiento del PIE y dos estudiantes del centro educativo (Ruíz, 2003). Participaron las tres educadoras diferenciales encargadas del proyecto y, adicionalmente, se le realizó una entrevista en profundidad a dos de los estudiantes denominados con dificultades de aprendizaje. En total la muestra estuvo constituida por cinco participantes clave, todos fueron informados de la política de confidencialidad, firmando conformes las respectivas cartas de consentimiento y asentimiento informados, según el caso.

### Procedimientos

Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo de manera individual en una única instancia; en el caso de la entrevista realizada a las educadoras diferenciales, se trataron temas relacionados con su experiencia como educadoras en ese contexto, los motivos por los cuales trabajaban en dicha escuela y el significado que le otorgaban a su trabajo con los niños; en cuanto a la dificultad de aprendizaje, se les preguntó su rol en el diagnóstico y la rehabilitación, su propia definición y su noción de estudiante, entre otros puntos relevantes. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y 30 minutos.

La entrevista realizada a los estudiantes trató temas relacionados con sus trayectorias escolares, sus procesos de integración y trabajo en el proyecto de integración de la escuela y la forma en la cual ellos se entendían y sentían respecto de la etiqueta de estudiantes con dificultad de aprendizaje. Para procurar la igualdad de género estos estudiantes correspondían a un niño y una niña, ambos del mismo nivel educativo (cuarto año de educación básica). La entrevista para cada uno de ellos tuvo una extensión aproximada de 45 minutos.

### Herramientas para el análisis de las narrativas: caja de herramientas foucaultiana

Para analizar los discursos de los sujetos participantes de esta investigación se empleó el Análisis Crítico del Discurso de orientación foucaultiana, que permite realizar una lectura deconstructiva que busca problematizar y cuestionar supuestos, creencias e interpretaciones de la realidad que, en un tiempo y espacio determinados y siguiendo ciertas reglas de emergencia y formación, son validadas como verdades incuestionables (Infante *et al.*, 2011).

Adicionalmente se organizaron las narrativas entendidas como discurso en matrices, en las cuales se seleccionaran aquellos fragmentos que correspondan a la noción de estudiante con DA. En este sentido “la caja de herramientas” está compuesta de una sola dimensión de las formaciones discursivas que describió Foucault (2013), y que corresponde a la formación de objetos (Canales, 2012; Espinoza, 2012).

Para el caso de la formación de objetos, desde una perspectiva foucaultiana, es relevante entender que emergen dentro de un entramado de relaciones sociales, económicas, históricas, culturales e institucionales que deben ser consideradas en su formación, ya que no se puede prescindir del marco contextual y cultural desde donde emerge (Canales, 2012; Espinoza, 2012; Hernández, 2010; Popkewitz y Brennan, 2000).

Además se decidió incluir en la matriz de análisis de los discursos la gubernamentalidad como una dimensión relevante, debido a que se busca describir las relaciones entre los discursos de los profesionales de la educación y las subjetividades de los estudiantes que han sido catalogados con dificultad de aprendizaje.

El objetivo fundamental del Análisis Crítico de Discurso y de la caja de herramientas es describir la noción de estudiante con dificultad de aprendizaje en este contexto y los efectos de esta etiqueta diagnóstica en la constitución de las subjetividades de los estudiantes razonados de esta forma.

### Análisis de las narrativas

Formación y emergencia del objeto de estudio: ¿Quién es el estudiante con DA en este contexto?

En esta institución educativa los estudiantes catalogados como con dificultades de aprendizaje y que son parte del proyecto de integración,

están sometidos a un proceso de diagnóstico cuyo objetivo es determinar el déficit específico que presenta un alumno.

Dentro de este procedimiento se realiza una serie de operaciones de descarte para diferenciar entre las dificultades relacionadas con déficits de tipo cognitivo y las asociadas a un área del aprendizaje particular. Así es como lo expone una de las educadoras diferenciales participantes:

Uno llega a estos chicos con trastorno específico del aprendizaje, cuando se hace una distinción con los demás, por lo tanto, se hace una distinción de otros diagnósticos como el déficit intelectual o estudiantes limítrofes [...] Entonces los niños que persisten con DA y presentan un retraso pedagógico, éstos son niños con Trastorno Específico del Aprendizaje (Educadora Diferencial 1, p.3).

En la narrativa se evidencia un discurso en el cual existe una estrecha relación entre educación y diagnóstico. Esta asociación entre educación y medicina no es novedosa en el caso del sistema educativo chileno, ya que según Peña (2013:94): “la selección del estudiante según variables individuales del ámbito psi, como la psiquiatría, psicología y psicopedagogía, es un hecho común”. En este sentido al diagnosticarlo y clasificarlo recurriendo a las ciencias de la salud y disciplinas asociadas, le otorgan una objetividad y legitimidad al proceso diagnóstico y a la etiqueta del estudiante, de forma tal que el proceso en sí se naturaliza dentro de la institución escolar (Infante, 2010; Peña, 2013).

Por otra parte, todos estos procedimientos se encuentran normados por el decreto 170 (2009), que dispone de una serie de prácticas pedagógicas cuyos fundamentos se basan predominantemente en el modelo biomédico, enfoque proveniente de un paradigma positivista de la atención hacia la diversidad, cuyo supuesto central es que la discapacidad, el déficit, la anormalidad o en definitiva las DA son parte constitutiva del sujeto, en este caso de los estudiantes (Bermeosolo, 2005; Infante, 2010; Peña, 2013). Lo anterior queda en evidencia al vincularlas con los trastornos específicos del aprendizaje o TEA, que corresponden a aquellas dificultades de carácter intrínseco vinculado a una disciplina escolar determinada (matemática, lenguaje) y que son resistentes al tratamiento psicopedagógico (Bermeosolo, 2005).

Bajo este contexto y según el mismo decreto, se hace indispensable que los estudiantes sean legibles por medio de una etiqueta diagnóstica para

que puedan ser parte del PIE y además para que el colegio reciba los recursos económicos dispuestos por ley para su tratamiento y rehabilitación (Peña, 2013). De esta forma es como las prácticas diagnósticas tienden a naturalizarse, en otras palabras, a no cuestionarse ni problematizarse y formar parte de una de las tantas acciones educativas que se llevan en el establecimiento. Tal como lo expone una de las educadoras entrevistadas: “Aplicamos una prueba y descartamos los déficit intelectuales, después vemos la conducta y descartamos los déficit atencionales, seguimos con los test, descartamos los limítrofes” (Educadora Diferencial 2, p.7).

Por tanto, estamos en presencia de un etiquetaje bajo los estándares diagnósticos prescritos por el poder/saber de una ley y que son aplicados por una profesional de la educación que posee el poder disciplinario y pastoral, al que se someten los estudiantes (Ball, 1997). Estos procedimientos corresponden, en su mayoría, a un circuito de pruebas psicométricas y su aplicación es de una forma de tecnología disciplinaria para medir, controlar y hacer que los sujetos sean visibles y legibles en términos legales y también para ser codificados como estudiantes con dificultades de aprendizaje dentro de la institución y del proyecto de integración (Hoskin, 1997, cit. en Ball, 1997).

Del análisis de las narrativas presentadas es evidente que los procesos diagnósticos proveen los elementos objetivos indispensables para hacer emerger al sujeto escolarizado con DA. Es pues, en este sentido, relevante recalcar que por una parte, este estudiante no es anterior al diagnóstico, sino que más bien emerge y comienza a ser legible en la medida que es etiquetado y forma parte del PIE. Además es preciso mencionar que se ha detectado que uno de los atributos que posee un alumno con DA corresponde a un individuo que posee un déficit de naturaleza intrínseca y que está asociado a una dificultad propia que le impide lograr el aprendizaje en una asignatura en particular.

Aunque el diagnóstico se realiza desde un perspectiva biomédica, también existe conciencia de que el origen de la dificultad para aprender, no solo responde a un presunto déficit biológico, sino que también dentro de las narrativas de las educadoras se evidenció una posición más ecléctica, en el sentido de considerar también factores del entorno de los estudiantes, como lo son las prácticas pedagógicas en algunas asignaturas y la familia con agencia educadora. De esta forma lo expone una de las entrevistadas:

Son niños que avanzan en el sistema y que arrastran retrasos pedagógicos, muchos de ellos de la casa o malas metodologías de sus profesores en lenguaje y matemáticas. Además son aquellos que no tienen apoyo de su familia, podríamos decir que viene de familias mal constituidas (Educativa diferencial 3, p.4).

Del fragmento anterior se pueden desprender dos atributos más asociados a la construcción del estudiante con DA. En primer lugar, detectar que existe la postura que los retrasos pedagógicos –entendidos como niveles de aprendizaje inferiores para su de escolaridad– se deben a metodologías inadecuadas de los profesores de cursos anteriores que enseñan las asignaturas de Lenguaje y comunicación y Educación matemática. Existe abundante literatura que señala que en escuelas denominadas de “alta vulnerabilidad social” sus profesores tienden a manifestar y expresar falta de preparación en la didáctica de las asignaturas que enseñan, como también dificultades para atender a la diversidad de los estudiantes con los cuales trabajan día a día (Bellei *et al.*, 2004; Lucchini, 2000; Román, 2011).

Lo anterior podría reafirmar la postura de la educadora diferencial, quien atribuye los retrasos pedagógicos a “malas metodologías” de los profesores, lo que en parte complementa el enfoque del “déficit” de origen intrínseco presente en las narrativas de los sujetos participantes.

En segundo lugar se releva el papel de la familia como uno de los factores que incide en que un niño sea catalogado con DA. Se hace evidente que para los agentes educativos entrevistados la familia se constituye en un factor que dificulta su labor pedagógica. Adicionalmente se señala un tipo de familia en particular, que es la que predomina entre los apoderados en la escuela y que es denominada como “familia disfuncional”. De esta forma, un estudiante con dificultad de aprendizaje tiene un núcleo familiar caracterizados como monoparental, con capital cultural y nivel de ingreso familiares bajos, con problemas de violencia y abuso de sustancias ilícitas (Paz, 2007).

Realizando una síntesis de los atributos que constituyen al estudiante con DA, según los discursos de los participantes, se podría señalar que emerge como producto de un proceso diagnóstico, se caracteriza por poseer un déficit de carácter intrínseco de manera predominante, presenta retrasos pedagógicos, es decir, aprendizajes inferiores al nivel educativo en el cual se encuentra y pertenece a un núcleo familiar disfuncional.

Las implicancias de esta forma de elaborar y razonar al estudiante con DA se examinarán en las conclusiones. A continuación se mencionarán las relaciones entre la manera en la cual se considera al estudiante con dificultad de aprendizaje en este contexto y la constitución de las subjetividades de los así nombrados, es decir, se hará alusión a la gubernamentalidad.

**Relación entre las formas de razonar al estudiante con DA y la constitución de las subjetividades de los alumnos: gubernamentalidad**  
En las narrativas de las educadoras diferenciales se puede apreciar que existe una posición tendiente a señalar que los estudiantes así etiquetados se sienten apoyados de una manera mucho más focalizada y personalizada que el resto de sus compañeros. Además de considerar que el aula de recursos es un espacio real de aprendizaje, de contención y de comprensión de sus necesidades:

Los niños que son parte del PIE vienen acá y se sienten cómodos, se sienten acogidos, porque el trato es individual. Además nos han dicho que se sienten como en casa cuando están con nosotros, además que nos cuentan siempre sus problemas. De cierta forma se sienten protegidos del resto de sus compañeros y valoran este espacio (Educatra Diferencial 2, p.8).

De este fragmento se puede detectar una visión asistencialista y paternalista hacia ellos y se refuerza la idea de que el estudiante posee un déficit y que se debe tratar y “contener” en un espacio diferente al aula común. También se puede considerar a este espacio de protección, ya que se esboza que los alumnos con dificultades de aprendizaje se sienten protegidos del resto de sus compañeros, hecho que se corrobora en las narrativas de los entrevistados:

Me siento bien cuando me viene a buscar la profesora del proyecto. Allá estudiamos las materias y aprendo mejor allá que en la sala de clases. Mis compañeros me molestan cuando me preguntan algo y no sé, pero cuando estoy con la profesora solos me siento más seguro y de verdad es mejor estar allá (Estudiante 1, p.2).

También se puede observar la forma en la cual los niños que asisten al PIE, tienden a internalizar su rol como estudiante con dificultades de

aprendizaje; es decir, a considerar que tienen un problema asociado a una enfermedad, a la sensación de no ser “tan inteligente” como el resto de sus compañeros y a ser objeto de compasión y de protección. Así lo pone de manifiesto una alumna entrevistada:

Como yo tengo problemas para aprender, creo que no soy igual que mis compañeros, o sea no soy tan inteligente. Tengo que ir al médico para que me den remedios para poder aprender mejor, o sea, cómo se dice, para concentrarme mejor. Siempre me esfuerzo hartito, a veces, no contesto en la sala porque sé que me voy a equivocar, entonces mis compañeros se van a reír de mí y por eso me quedo callada (Estudiante 2, p.7).

En este extracto queda patente la forma en la cual los estudiantes etiquetados como con DA tienden a performar (en el sentido butleriano) su rol, es decir, a iterar una serie de conductas asociadas a lo que se considera en este contexto un alumno con dificultades de aprendizaje (Gregson y Rose, 2000). Cuando se nombra a una persona no solo se hace legible en virtud de la categorización que se le ha impuesto en una institución determinada, sino que más bien se contribuye a constituir sus subjetividades. El concepto al cual se ha hecho mención con anterioridad ha sido denominado como la performatividad discursiva y fue denominado así por Judith Butler (2004), según el cual las prácticas que describen sujetos también son productivas construyendo lo que declaran y, por tanto, constituyendo sujetos legibles.

Es importante destacar la introyección del rol de estudiante con DA y fundamentalmente la internalización del discurso de la posesión de un déficit biológico o de una enfermedad por parte de éste. Esto es un reflejo de cómo los discursos tienen la capacidad de producir lo que enuncian (Infante *et al.*, 2011). En el mismo sentido, estos mensajes de incapacidad, de rehabilitación y de tratamientos médicos son remanentes de los discursos biomédicos desde los cuales se tiende a razonar sobre este tipo de sujetos escolares (Peña, 2013).

Lo anteriormente expuesto tiene implicancias relevantes, ya que para el alumno el constituirse y entenderse a sí mismo como alguien que tiene una enfermedad que es preciso curar y que debido a ella no puede aprender o tener la misma inteligencia que sus pares, marcará su trayectoria escolar y laboral. Esto debido a que tenderá a interpretar que realmente está enfermo y que no depende de él/ella su “rehabilitación”. En este caso el pasa a ser

objeto de compasión y de paternalismo, tal como se ha visualizado en los discursos de las educadoras y de los mismos estudiantes pertenecientes a este proyecto de integración (McIntosh, 2002).

### Conclusiones

A modo de organizar mejor este apartado, se comentarán los resultados del análisis crítico del discurso, se reflexionará en torno a las implicancias de la noción de estudiante con dificultades de aprendizaje y las formas en las cuales los alumnos así etiquetados, tienden a performar dicha categoría.

Anteriormente se analizó la forma en la cual emerge el estudiante con DA: se lleva a cabo por medio de un proceso diagnóstico prescrito por el decreto 170, el que a través de una serie de pruebas de descarte y de un conjunto de evaluaciones psicométricas determina quién puede ser catalogado como tal (Peña, 2013).

Por tanto es fundamental mencionar que el estudiante con DA no es anterior al régimen de su producción por medio de los procesos de clasificación al interior del proyecto de integración. También es importante mencionar que el proceso de diagnóstico se asocia a la obtención de recursos económicos adicionales dispuestos para la atención especializada de estos niños. Este aspecto obedece a las políticas educativas de influencia neoliberal que pretenden descentralizar la administración de los recursos económicos, de forma tal que sean las mismas escuelas quienes gestionan dichos capitales. Lógica que también promueve la normalización, el control y la gestión de los recursos humanos y de los tipos de subjetividades presentes dentro de la institución escolar (Cornejo, 2006; Infante *et al.*, 2011).

Posterior al proceso de detección surge la noción de estudiante con DA presente en los discursos de las educadoras diferenciales y en alumnos. Ésta corresponde a un sujeto escolar que posee, de manera predominante, un déficit biológico, un problema de aprendizaje cuya causa se presume en una disfuncionalidad de origen orgánico o psicológico, por tanto, el déficit sería parte constituyente de la subjetividad del estudiante que ha sido categorizado de esta forma (Bermeosolo, 2005; Palacios, 2008).

No obstante, existen también posiciones que señalan que los retrasos pedagógicos que poseen estos estudiantes tienen su génesis en los núcleos familiares de origen y en las metodologías que los docentes han aplicado para promover los aprendizajes prescritos por el currículum nacional. Existe un especial énfasis a atribuir la responsabilidad del bajo capital cultural a

las familias que en este establecimiento han sido catalogadas en su mayoría como “disfuncionales” (Paz, 2007; Román, 2011).

Desde esta perspectiva, la construcción y elaboración discursiva del estudiante con dificultad de aprendizaje está guiada por supuestos provenientes del modelo biomédico de la atención a la diversidad, cuyos fundamentos de índole positivista, apoyados por las disciplinas asociadas a las ciencias de la salud, objetivizan y fijan el déficit en la subjetividad del estudiante; esto se constituye en problemático debido a que los sujetos escolares tienden a performar, es decir, a actuar conscientemente como si realmente poseyeran una enfermedad que les impidiera lograr los aprendizajes prescritos.

Lo anteriormente expuesto tiene relación con la gubernamentalidad, es decir, cómo aquellos discursos biomédicos orientan, guían, conducen las subjetividades de los sujetos escolares, de forma tal de “gobernar” sus conductas y comportamientos, lo que influye en la constitución de su “yo” y la experiencia del sí que negocian dentro de la institución escolar (Gómez y Jódar, 2007; Larrosa, 1995; Rose, 2007).

Las implicancias de la construcción discursiva del estudiante con DA por medio de etiquetas diagnósticas crean formas de razonar, o en términos foucaultianos, “regímenes de la mirada” en torno a este tipo de alumnos. Es decir, estos discursos encapsularan a los educandos en categorías estáticas y esencialistas, que determinarán que sean entendidos como “deficitarios”, generando una identidad basada en la deficiencia o en la anormalidad (Infante *et al.*, 2011; Stenoft y Valero, 2009).

De acuerdo con lo expuesto, se hace necesario examinar con mayor detenimiento la forma en la cual se materializa la atención a la diversidad en esta escuela en particular. Si bien las educadoras diferenciales se encargan de aplicar las directrices prescritas por la ley, ellas también forman parte del entramado de saber/poder que impone diagnósticos, etiquetas y rótulos bajo los cuales se nombran a los estudiantes y que por el hecho de iterar este nombre, se tiende a razonar y confundir la identidad de los alumnos con esta categoría, por tanto, es el mismo educando quien tiende a performar un rol impuesto y que podría, eventualmente, llevar a la construcción de un “sí mismo” como alguien que posee una enfermedad que es la que provoca que no pueda aprender.

Estas prácticas discursivas deben ser puestas en cuestión, no dejar que se naturalicen, es decir, que pasen a constituir parte del sentido común de la institución educativa. Por ende, se recomienda comenzar con la re-

flexión en torno a estos hallazgos, con el trabajo en talleres en donde se analicen los discursos y las prácticas que se llevan a cabo dentro del PIE y de la institución escolar.

Se propone para estudios posteriores profundizar más en las relaciones entre la construcción de subjetividades como el estudiante con DA y la forma en la cual tienden estos educandos a constituir sus subjetividades sobre la etiqueta que se les ha asignado. Para ello se recomienda generar una investigación de corte etnográfico que permita profundizar en las interacciones diarias que se dan dentro del PIE y en las narrativas de los estudiantes dentro y fuera de la institución escolar.

### Referencias

- Ball, Stephen (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata.
- Bellei, Cristián; Muñoz, Gonzalo; Pérez, Luz y Raczynski, Dagmar (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Santiago de Chile: Unicef.
- Bermesolo, Jaime (2005). *Cómo aprenden los seres humanos. Mecanismos psicológicos del aprendizaje*, Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*, Nueva York: Routledge.
- Canales, Javiera (2012). *La arqueología del saber de Michel Foucault o la caja de herramientas: un análisis enunciativo de resistencia a los dispositivos*, tesis de licenciatura en Filosofía. Universidad de Chile: Santiago. Disponible en: <http://tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111480/Canales%20Javiera.pdf?sequence=1>
- Cornejo, Rodrigo (2006). "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm.1, pp. 118-129. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.pdf>
- Creswell, John (2007). *Qualitative inquire and research desing: choosing among five approaches*, Nebraska: Sage Publications.
- Decreto 170 (mayo, 2009). *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*, Santiago: Chile.
- Espinoza, Olga (2012). *Arqueología del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile*, tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Foucault, Michel (2007). *El nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2013). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Grupo Editorial Siglo XXI.
- Gómez, Lucía y Jódar, Francisco (2007). "Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para el análisis del presente", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 381-404. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003218>

- Gregson, Nicky y Rose, Gillian (2000). "Taking butler elsewhere: performativities, spatialities and subjectivities", *Environment and Planning D: Society and Space* (Reino Unido), vol. 18, núm. 4, pp. 433-452. Disponible en: <http://www.envplan.com/epd/editorials/d232.pdf>
- Hernández, Donovan (2010). "Arqueología del saber y orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas", *En-claves del pensamiento* (México), vol. 4, núm. 7, pp. 47-61. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-879X2010000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2010000100003)
- Infante, Marta; Matus, Claudia y Vizcarra, Ruby (2011). "Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas", *Universum* (Chile), vol. 2, núm. 2, pp. 143-163. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762011000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762011000200008&script=sci_arttext)
- Infante, Marta (2010). "Desafíos para la formación docente: Inclusión educativa", *Estudios Pedagógicos* (Chile), vol. 36, núm. 1, pp. 287-297. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext)
- JUNAEB (2005). *SINAE. Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Disponible en: [http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro\\_junaeb.pdf](http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf) (Consultado 25 de abril de 2014).
- Larrosa, Juan (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid: La Piqueta.
- Ley 20.248 (Enero de 2008). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago: Chile. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>. (consultado 15 de enero de 2015).
- Lucchini, Graciela (2000). *Niños con Necesidades Educativas Especiales: cómo enfrentar el trabajo en aula*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- McIntosh, Paul (2002). "An archi-texture of learning disability services: the use of Michel Foucault", *Disability and Society* (Reino Unido), vol.17, núm. 1, pp. 65-79. Disponible en: <http://www.scie-socialcareonline.org.uk/an-archi-texture-of-learning-disability-services-the-use-of-michel-foucault/r/a1CG0000000GQu5MAG>
- Palacios, Agustina (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad*, Madrid: Ediciones Cinca.
- Paz, Sofía (2007). "Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB1", *Revista Facultad de Medicina* (Argentina), vol. 8, núm. 1, pp. 27-32 Disponible en: [http://www.fm.unt.edu.ar/Servicios/publicaciones/revistafacultad/vol\\_8\\_n\\_1\\_2007/cap5.pdf](http://www.fm.unt.edu.ar/Servicios/publicaciones/revistafacultad/vol_8_n_1_2007/cap5.pdf)
- Peña, Mónica (2013). "Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión", *Revista Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad* (Chile), vol. 12, núm. 2, pp. 93-103 Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/252/286>
- Popkewitz, Thomas (2004). "The alchemy of the Mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child", *American Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 1, pp. 3-34. Disponible en: <http://aer.sagepub.com/content/41/1/3.short>

- Popkewitz, Thomas y Brennan, Marie (2000). *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Román, Marcela (2011). “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?”, *Persona y Sociedad* (Chile), vol. 17, núm. 1, pp. 113-128. Disponible en: <http://www.personaysociedad.cl/%C2%BFpor-que-los-docentes-no-pueden-desarrollar-procesos-de-ensenanza-aprendizaje-de-calidad-en-contextos-sociales-vulnerables/>
- Rose, Nikolas (2007): *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty-First Century*, Princeton: Princeton University Press.
- Ruíz, José (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*, Deusto: Universidad de Deusto.
- Sandín, María (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid: McGraw-Hill
- Stentoft, Diana y Valero, Paola (2009). “Identities-in-action: exploring the fragility of discourse and identity in learning mathematics”, *Nordic Studies in Mathematics Education* (Dinamarca), vol. 14, núm. 3, pp. 55-78. Disponible en: [http://www.smerg.moodle.ell.aau.dk/file.php/1/Notes/SMERG\\_Meeting\\_12-1-10/055078\\_stentoft.pdf](http://www.smerg.moodle.ell.aau.dk/file.php/1/Notes/SMERG_Meeting_12-1-10/055078_stentoft.pdf)
- Veiga-Neto, Alfredo (2010). “Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación”, *Revista Educación y Pedagogía* (Colombia), vol. 22, núm. 58, pp. 213-235. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9748/8965>.

**Artículo recibido:** 18 de agosto de 2014

**Dictaminado:** 27 de noviembre 2014

**Segunda versión:** 17 de febrero de 2015

**Aceptado:** 2 de marzo de 2015