



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL - DIFERENCIAL

**LOS ESPACIOS EDUCATIVOS MÁS ALLÁ DE LAS AULAS Y LOS AGENTES QUE
EN ELLOS INTERVIENEN, DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA EN DOS
ESCUELAS MUNICIPALES DE VIÑA DEL MAR.**

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON
MENCION EN RETARDO MENTAL.

Profesor/a Guía: Dominique Manghi Haquin
Estudiantes:
Alfredo Bastías Lagos
Paulina Carrasco Delgado
Fernanda Díaz Pérez
Nidia Llantén López
María Paz Monardes Castillo

Agosto del 2018

Tesis enmarcada en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE 160009.

Línea 4: Prácticas de aula y de escuela para la inclusión.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer sinceramente a los establecimientos que abrieron sus puertas y nos permitieron llevar a cabo este proyecto. A los directivos, profesionales, docentes, estudiantes y especialmente a los asistentes de la educación, quienes confiaron en nosotros, con la esperanza de poder ser generadores de cambio.

A nuestra profesora guía, Dominique Manghi Haquin, quien no solo nos orientó y acompañó en cada paso, sino que puso a nuestra disposición todo su conocimiento, tiempo y energía.

Igualmente, importantes, nuestras familias que nos han apoyado, haciendo de este proceso mucho más llevadero, impulsándonos con confianza y orgullo.

Por último, para cada integrante del grupo, por su compromiso, sentido del humor y por creer que es posible un mundo mejor.

Muchas gracias.

DEDICATORIAS

Deseo dedicar este trabajo y esfuerzo a todos aquellos quienes me han acompañado en este proceso, brindándome su apoyo incondicional a lo largo de mi formación profesional.

Mi familia quienes me han estado conmigo en todos los momentos, incluyendo los más difíciles, Romilio, Sara, Alex, Evelyn y mis mascotas, sin ustedes no podría haber alcanzado esta enorme meta, son y serán la fuente de todos mis logros.

Mis amigos que conocí en Educación Diferencial y con quienes he compartido a lo largo de la carrera, Yuni, Diego, Jhonatan, Felipe y Gonzalo, logrando que mis experiencias universitarias sean más amenas y ampliando mi mundo constantemente.

Mis grandes amigos, Carlos, Sebastián, Ismael, David y Gonzalo, aliados en el crecimiento personal, creando experiencias únicas e irrepetibles que estarán presentes en mi memoria hasta el final de mis días, que nunca nos falte el ocio, la música y el deporte.

Y a todo el equipo de tesis y profesionales con quienes lleve a cabo este proceso, siendo un grupo increíble y muy alegre, permitiendo llevar a cabo la experiencia de investigar y realizar etnografía de la mejor manera, añadiendo cuotas de humor y siendo flexibles ante cualquier imprevisto.

A todos ustedes, gracias por seguir estando presentes en este gran proceso.

Alfredo Bastías

A mi marido Alex, por ser un apoyo constante e incondicional en todo este proceso, por creer en mí y en mis sueños, por su falta de envidia y su entrega honesta y desinteresada. Sin tu compañía, tu "estar ahí" nada de esto podría ser una realidad.

A mis hijos Gabriel y Dilan, quienes pese a la distancia estuvieron presentes y atentos durante todo este proceso, llenándome de ánimo y fuerza constantemente. Lucas, por cuidarme, acompañarme y apoyarme siempre. Por manifestar en todo momento y lugar lo orgulloso que estás de tu mamá. A Carlos y Javier, por hacer de mis días menos aburridos y llenarme de risas y bulla y principalmente por haber crecido a la fuerza asumiendo responsabilidades para aliviar la carga del hogar. A mi Antonia, quién me enseñó que la belleza de lo simple, de los pequeños pasos es la más hermosa y determinó el camino que iba a seguir en mis estudios.

A los hijos que la vida me ha regalado, mi Nidia querida, mi compañera desde los inicios, siempre lista para avalar mis locuras, la mejor de todas; a Xaviera, Natalia, Cristóbal, Francisco, Tomás, Daniel, Scarlet y Francisca; gracias por estar siempre y recordarme que los lazos del amor no se diluyen nunca.

A mis compañeras de generación y especialmente a quienes han hecho de mi casa su segundo hogar; Allison, Tanya, Kathyuska, Antonella, Alejandra, Valesca, Nicol. Espero que la vida siga manteniendo nuestros rumbos cerca y creemos caminos llenos de esperanza.

A mis profesoras y profesores, especialmente a Dominique, por haber guiado esta Tesis y a todo el equipo de Investigación por su acompañamiento constante, Gerardo, Giselle e Isabel; aprendí mucho de cada uno de ustedes. A Vanessa por haber comprendido el cansancio y estrés del proceso y Elizabeth por su revisión que nos permitió mejorar aún más nuestro proyecto.

A mis padres quienes en su formación favorecieron el desarrollo de todas las habilidades que he puesto en práctica; y a mis hermanos queridos, Mariela, Juan Pablo y Nicolás quién revisó nuestro primer capítulo, aportando desde su área de conocimiento. Los amo.

A mi familia extensa, que me alentó constantemente, tíos, tías, primos y primas mi más profundo agradecimiento por la confianza y el apoyo. Especialmente a mi Telita y Titito, quienes desde el lugar del cielo que habitan deben estar celebrando la finalización de este proceso y han sido una presencia constante, caminando a mi lado siempre.

Por último y no menos importantes mis compañeras y compañero de Tesis, gracias por tanto. Son los mejores.

Paulina Carrasco Delgado

Desde pequeña mi mamá me motivó a perseguir mis propios sueños sin más exigencias ni condiciones que ser feliz, por eso no diré que este logro es de ustedes, ya que comencé esta carrera por mí, pero gracias a sus consejos, compañía y amor estoy más cerca de la meta.

A mi mamá y a las mujeres de nuestra familia, mis abuelas, tías y primas, porque junto a ustedes he crecido aprendiendo que somos fuertes y capaces de todo lo que nos proponemos.

A mi papá por ser el cable a tierra e intentar ordenar mi desorden. A mis hermanos, Leandro, Bruno, Antonia, Benjamín y Amanda porque he aprendido de la compañía incondicional y del humor simple. A mis sobrinos Amaro y Simona, porque el amor infinito por ustedes me hace querer trabajar y aportar para que crezcan en un mundo más bonito.

A quienes conocí en el camino, María Paz y Camila, fueron las mejores compañeras y se convirtieron en grandes amigas. A quienes ya llevan mucho tiempo aquí, Valentina y Daniela, porque las risas con ustedes fueron siempre el mejor recreo. A Christopher por la compañía, la paciencia y tanta dopamina.

Por último, a cada estudiante con quien compartí una sala, porque me enseñaron que lo más importante es el cariño y que pasándolo bien se aprende mejor. Gracias.

Fernanda Díaz Pérez

El poder finalizar este proceso es gracias a mis padres Melania y Vicente que, con su esfuerzo y sobre todo amor, confiaron en mí y me dieron la oportunidad de estudiar. Igualmente, están mis hermanos, Luis y Melanie que me esperaban con un abrazo apretado cada fin de semana que viajaba. Los amo.

Gracias a mis tíos: Roberto, Olguin, Ester, Nelson, María, Orieta y primos, que siempre estuvieron atentos y preocupados, enviándome sus mejores vibras y bendiciones.

Sin embargo, este camino no habría sido el mismo sin mis amigas, las de toda la vida, Valery y Karina, quienes me han acompañado tanto en los momentos de distracción y risas como también en aquellos más difíciles.

Desde el inicio de la carrera estuvo mi Pauli, y gracias a su comprensión, consejos, regalones y por acogerme como una hija en su familia, esta travesía hoy la terminamos juntas. Asimismo, están las amistades que fueron surgiendo con el paso del tiempo, Vanne, Kathyuska, Naty Cerda, Maca, Germancito, Lucas y Alex “Peladito” que de alguna forma han estado presente y me han brindado todo su apoyo.

Agradecida de mi Felipe, que apareció en un momento preciso de mi vida y con su amor, compañía, alegría y entusiasmo me ha impulsado a no rendirme.

Por último, a pesar de que ya no están presentes, siguen estando en mi corazón y fueron parte fundamental de este camino. Gracias tía Laura, mi Nina, por su preocupación, por escucharme, recargarme de energía y cariño con sus palabras y abrazos cada vez que viajaba. Y mi amiguita, la Olguita, mi fiel compañera de la primera carrera, fue quien me ayudó principalmente a “creerme el cuento” y confiar en mis capacidades para continuar los estudios y lograr el título universitario. No tengo duda que me han estado acompañando y donde sea que estén, están celebrando este logro.

Pero esta investigación no se habría llevado a cabo sin el mejor grupo de tesis, Fernanda, Maripaz, Paulina y Alfredo, gracias por tanto y por todo.

Nidia Llantén López

Finalizar este proyecto de tesis significa dar uno de los pasos finales que me llevará a cumplir un sueño de infancia, el que nació durante tardes de juegos con mi hermana y primos.

Personas maravillosas acompañaron mi camino hasta acá, camino que no estuvo exento de dificultades pero que, gracias las palabras de ánimo y apoyo, a los abrazos que me contuvieron, a los momentos compartidos que me llenaron de amor y energía, a las escapadas del estrés, a los consejos oportunos, de mi familia y amigos, puedo estar a pasos de llegar a esta meta.

Gracias por el cariño incondicional y por su compañía durante este proceso. Agradezco tenerlos en mi vida.

También agradezco a cada estudiante que tuve la oportunidad de conocer durante este proceso, quienes desde sus particulares cualidades me entregaron grandes experiencias y anécdotas, de quienes aprendí tanto y quienes me instan a seguir aprendiendo.

Agradezco a cada uno de ustedes y a los momentos que hemos vivido, han hecho de este camino una gran experiencia.

María Paz Monardes Castillo

Resumen

En la coyuntura nacional respecto a la inclusión, Chile se compromete con una serie de propuestas entre ellas la Ley de Inclusión (2016). En tal contexto, se acuerda impulsar la creación de comunidades educativas inclusivas, definidas como espacios donde todos y todas las estudiantes son reconocidos en su diversidad, garantizando participación, aprendizaje y desarrollo, en un contexto educativo de calidad.

Según Lefebvre (1974), los espacios se producen junto a todos los factores humanos, sociales, culturales y materiales que influyen en él; a estos que denominaremos espacios educativos poseen un enorme potencial para favorecer el aprendizaje, lo que nos lleva a la siguiente pregunta de investigación ¿Qué agentes cumplen funciones educativas en distintos espacios más allá de la sala de clases, en el contexto de escuelas públicas de la Comuna de Viña del Mar?

Surge así, nuestro objetivo de investigación que consiste en: Explorar desde una mirada inclusiva, las funciones educativas que diferentes agentes cumplen en espacios escolares más allá de la sala de clases, en dos escuelas públicas de la comuna de Viña del Mar.

Para responder al objetivo planteado, nos enmarcaremos en una investigación cualitativa, con metodología etnográfica que corresponde a un diseño de estudio de caso múltiple.

Durante este proceso etnográfico identificamos que los agentes que interactúan más allá del aula son estudiantes y asistentes de la educación. Estos últimos adquieren características de acuerdo al *Lugar, Posición y Perspectiva* con que definen sus funciones. Los hallazgos muestran coincidencia en los casos analizados respecto al uso de los espacios y la falta de claridad en las funciones que deben desempeñar quienes allí se relacionan. Esto nos lleva a la conclusión de que estos espacios más allá del aula no son solo la transición hacia la sala de clase, sino que en la vida cotidiana de las escuelas se configuran como los lugares donde confluyen estudiantes y asistentes de la educación estableciendo diversas relaciones educativas, estos últimos cumplen diversas funciones que aportan a la participación, aprendizaje y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

Palabras claves: Inclusión, Agentes Educativos, *Lugar, Posición y Perspectiva*.

Abstract

In the national context regarding inclusion, Chile is committed to a series of proposals, including the Inclusion Law (2016). In this context, it is agreed to promote the creation of inclusive educational communities, defined as spaces where all students are recognized in their diversity, guaranteeing participation, learning and development, in a quality educational context.

According to Lefebvre (1974), spaces are produced together with all the human, social, cultural and material factors that influence it; then educational spaces have an enormous potential to favor learning, which leads us to the next research question. Which agents fulfill educational functions in different spaces beyond the classroom, in the context of public schools of the Commune of Viña del Mar?

Our research objective is to explore, from an inclusive perspective, the educational functions that different agents perform in school spaces beyond the classroom, in two public schools on Viña del Mar district.

To respond to the stated objective, we will be framed in a qualitative research, with ethnographic methodology that corresponds to a multiple case study design.

During this ethnographic process we identified that the agents that interact beyond the classroom are students and assistants of education. These last acquire characteristics according to the *place, position and perspective* with which they define their functions. The findings show coincidence in the analyzed cases regarding the use of the spaces and the lack of clarity in the functions that those related there must perform. This leads us to the conclusion that these spaces beyond the classroom are not only transition spaces, but that in the daily life of the schools they are configured as the places where students and assistants of education converge, establishing diverse educational relationships. These last ones fulfill diverse functions that contribute to the participation, learning and development of children and young students.

Key words: Inclusion, Educational Agents, *Place, Position and Perspective*.

Índice

1. Introducción	12
2. Planteamiento del problema	14
2.1 Antecedentes del problema	14
2.2 Objetivos.....	18
3. Marco Teórico	19
3.1 Capítulo I: “El arduo camino de las políticas para todas y todas”	19
3.1.1 Inclusión desde la mirada internacional	19
3.1.2 ¿Qué es la inclusión?	20
3.1.3 Transformándose en comunidades educativas... ¿Inclusivas?	22
3.1.4 ¿Cómo reconocemos espacios educativos desde la norma?	24
3.1.5 Espacios de apoyo	27
3.1.6 Pilar de la Educación Inclusiva – Agentes Educativos	28
3.2 Capítulo II: “La comunidad educativa al servicio de la inclusión y exclusión”.....	31
3.2.1 ¿Podemos construir inclusión con exclusión?	31
3.2.2 Definición de los factores que componen la Tríada Inclusiva	35
3.2.3 ¿Podemos garantizar la triada: desarrollo, aprendizaje y participación desde la diversidad?.....	37
3.3 Capítulo III: “Agentes Educativos y Justicia Espacial en el Contexto Educativo”	39
3.3.1 Pedagogía y su respuesta al desafío inclusivo	39
3.3.2 “Lugares físicos o espacios”	41
3.3.3 Justicia Espacial.....	42
4. Marco Metodológico	46
4.1 Objetivos.....	47
4.2 Paradigma de investigación	47
4.3 Diseño de la investigación	48
4.4 Muestra: casos	49
4.5 Recolección de datos	52
4.6 Análisis de datos	55
4.7 Pasos de la investigación	56
5. Análisis de resultados	58
5.1 Caso 1.....	60
5.2 Caso 2	88
6. Discusiones y Conclusiones	132
Referencias	139

Anexos

1. Introducción

La inclusión en nuestro país ha planteado nuevos desafíos a las escuelas invitándolas a que se construyan como espacios educativos que debiesen asegurar la participación, aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

Este constructo paradigmático influye en cómo las personas miran la escuela y su funcionamiento, las interacciones que se generan entre agentes que allí confluyen y las políticas públicas.

Los establecimientos observados se ubican en la periferia de Viña del Mar, alejados del centro urbano. Uno de ellos acoge a todos los estudiantes expulsados que no son recibidos en ningún otro establecimiento y sus estudiantes provienen de diferentes sectores de la ciudad. En el otro, sus asistentes de la educación y estudiantes poseen un fuerte sentido de pertenencia, ya que viven en el mismo sector.

Otra diferencia entre ambos establecimientos es el terreno en el que se ubican, el primero de estos se encuentra en la subida del cerro, en una de las curvas de la Variante de Agua Santa. Para acceder a los distintos niveles es necesario el uso escaleras, que son de libre acceso para todas y todos los estudiantes. El segundo posee una amplia infraestructura, cuenta con cuatro niveles los cuales están divididos por rejas lo que limita el libre acceso para los distintos agentes.

Podemos concluir que, si bien ambas escuelas tienen diferencias tanto a nivel estructural como de organización o funcionamiento, al ser establecimientos ubicados en sectores vulnerables se pueden visualizar realidades muy parecidas que sería interesante investigar.

Pese a que nuestra formación disciplinar como Educadores Diferenciales está enfocado en el trabajo con personas con necesidades de apoyo derivadas de Discapacidad Intelectual (DI), lo que podría haber guiado la investigación hacia este ámbito, el proceso etnográfico vivido, propició que nuestra atención se centrara en otros espacios y grupos excluidos que han sido invisibilizados por las políticas públicas y la comunidad educativa.

Por esta razón fijamos la mirada en los asistentes de la educación presentes en estos espacios, los que cumplen funciones que aseguran el bienestar y la sana convivencia de los y las estudiantes, transformando los espacios en que conviven en justos.

2. Planteamiento del Problema

2.1 Antecedentes del problema

Bajo el nuevo paradigma inclusivo, se reconoce la educación como un derecho para todos y todas; considerando al estudiante, los espacios donde se desenvuelve, la cultura e interacciones que en estos se producen y las diversas funciones que asumen cada uno de los participantes que en ellos se encuentran. Booth y Ainscow (2000) se refieren a la educación inclusiva como aquella que se preocupa de aumentar los recursos que apoyen el aprendizaje y participación de los y las estudiantes, especialmente de aquellos vulnerables a la exclusión; entendiendo que las barreras al aprendizaje y participación surgen desde la interacción entre los y las estudiantes y sus contextos. El año 2015, estos autores a partir de una investigación acción de más de 15 años en Inglaterra, replantean la inclusión como la participación de todos los estudiantes y adultos que se involucran en un centro escolar y cómo estos deben ser responsables ante la diversidad de su alumnado, considerando sus orígenes, intereses, experiencias, conocimientos, capacidades, o cualquier otra característica (Booth y Ainscow, 2015).

La educación inclusiva ha estado presente en las políticas públicas tanto a nivel internacional como nacional. A nivel internacional, la UNESCO (2003) define la inclusión como el proceso mediante el cual la comunidad educativa identifica y responde a la diversidad de las necesidades de todos los y las estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y a la vez reduce la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños, niñas y jóvenes con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educarlos.

A nivel nacional, en Chile se promulgó la Ley 20.845 (2015), la cual fomenta la inclusión escolar entregando las condiciones para que los niños, niñas y jóvenes que asisten a colegios que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad. La Ley busca eliminar el lucro y la selección arbitraria, enfatizando en que las familias puedan elegir el proyecto educativo al que quieren acceder para sus hijos. Además, en el artículo 3, letra i de la misma Ley, se menciona que el sistema educativo debe promover el principio de responsabilidad en relación al

ejercicio de derechos y deberes escolares y sociales, en una enseñanza que se adapte a la diversidad de realidades y contextos de cada proyecto educativo y comunidad escolar.

A partir de esta Ley, el Estado Chileno implementará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado. Es por esto que los establecimientos se clasificarán como privados o reconocidos oficialmente por el Estado, constituyendo estos últimos, la unidad básica del sistema de educación pública.

Para garantizar el cumplimiento y regular las normas que regirán la educación pública en nuestro país se promulga la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública y es aprobada por el Congreso Nacional de Chile con fecha 16 de noviembre del 2017. Se define que el objetivo de estos establecimientos educacionales es proveer educación de calidad, que contribuya a la formación integral y a los aprendizajes de sus estudiantes en las distintas etapas de su vida, considerando sus necesidades y características, a fin de potenciar su pleno desarrollo espiritual, ético, social, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico.

La importancia de considerar el desarrollo multidimensional de los y las estudiantes, según Reyes (2013) nace del reconocimiento de que el ser humano no solo se desenvuelve en dimensiones espirituales y corporales, sino que requiere de un componente social, que se forja en las relaciones con los demás; uno cognitivo relacionado con el pensamiento y los procesos reflexivos propios y finalmente uno afectivo, que favorece la comprensión del cómo y qué siente cada persona.

Partiendo de la fuerza transformadora que tiene la educación sobre el ser humano, Freire (1980; 1989) nos hace ver que el acto educativo no consiste solo en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común. Y para lograr que el conocimiento no solo se transmita, sino “que se construya”, se requiere una suma de equilibrios entre los agentes participantes en el mundo educativo.

La construcción de este mundo común puede relacionarse con el término Currículum Oculto, que Jackson utilizó por primera vez en el año 1986, para referirse a ciertos componentes o dimensiones del currículum, que no eran tenidos en cuenta por los profesionales de la educación. Además, “... este currículum juega un papel destacado en la configuración de unos

significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (Torres, 1991:10).

En esta misma línea de pensamiento, el informe Delors, marco filosófico para las reformas educativas de América Latina y el Caribe (UNESCO, 1998), propone cuatro saberes esenciales en que debe asentarse la educación. En estos cuatro saberes se enfatiza el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a convivir y el aprender a ser. De estos pilares, los dos últimos hacen alusión a la formación de personas que sean competentes, interpersonal y afectivamente, que sean capaces de conducirse ética y responsablemente en contextos heterogéneos. De este informe se desprende que la educación emocional, integral y humana, es un complemento indispensable para el desarrollo, el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y jóvenes.

Al considerar que la educación debe reconocer la multidimensionalidad de los y las estudiantes, también debería considerar los múltiples espacios de aprendizaje y participación en que estos se desenvuelven. Según Laorden y Pérez (2002), el espacio se convierte en un elemento de la didáctica, al definir situaciones de enseñanza-aprendizaje que permiten crear ambientes desafiantes para todas las capacidades de nuestro alumnado. Es por esto que cualquier espacio de la escuela puede ser un espacio de aprendizaje.

Así mismo, Artavia (2014) manifiesta que el docente del siglo XXI debe ampliar el alcance de su labor, desde una mirada interdisciplinaria y hacia espacios más allá de la sala de clase; reconociendo su función en la supervisión del proceso educativo que se implementa también en el comedor, el patio de juegos y en otros espacios de la escuela. Este acercamiento a los espacios más allá de la sala de clases obliga al docente a desplegar ciertas habilidades y destrezas, que le permitan conocer y mejorar el desarrollo intelectual, personal y social de los y las estudiantes e involucra instancias de aprendizaje y participación. Para De Tezanos (1983) el pedagogo es quien guía a los niños, niñas y jóvenes en un proceso donde las personas pasan de la relación “natural familiar” a la relación con la sociedad civil y debe considerar tanto las nociones científicas, como el conocimiento de derechos y deberes para la convivencia en la vida estatal y en la sociedad civil.

Como indica Aguerrondo (2008) educar para la vida en sociedad es comprender que se requieren de acciones para que esta se transforme en democrática y justa y el aporte para esta construcción, se efectúa a partir del paradigma inclusivo. Para esta autora, cualquier cambio que se proponga en esta línea, debe implicar nuevas propuestas de enseñanza, de currículo, una remirada al perfil del docente y como debería ser e incluso diferentes formas de organizar la escuela.

Para Lefebvre (1974), la planificación de un espacio determinado debiese siempre considerar a las personas, los eventos y características que confluyen en este, ya que del intercambio que se produce entre ellos se puede determinar si un espacio es justo o injusto (Hallet, Kay, Woolhouse, Dunne, 2015).

La importancia de la Justicia Espacial en la construcción de espacios inclusivos no solo se orienta a garantizar participación, aprendizaje y desarrollo en los niños, niñas y jóvenes que en ellos participan, sino que permite que los adultos visualicen el *Lugar* que ocupan; la *Posición* respecto a sus funciones, identidad y *Lugar* dentro de estos espacios; y la *Perspectiva* relacionada con los procesos reflexivos que surgen desde su *Posición* y *Lugar* (Hallet et al., 2015).

Todo lo anterior nos llevó a generar las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué agentes cumplen funciones educativas en distintos espacios más allá de la sala de clases, en el contexto de escuelas públicas de la Comuna de Viña del Mar? ¿Cuáles son los agentes que intervienen en los espacios educativos más allá de la sala de clases, desde la mirada inclusiva de justicia espacial? ¿Qué *Lugar*, *Posición* y *Perspectiva* ocupan estos agentes educativos? ¿Existe diferencia entre lo establecido por la Normativa y los roles y funciones que cumplen los agentes que intervienen en los espacios educativos más allá de la sala de clases?

2.2 Objetivos

Objetivo General

- Explorar desde una mirada inclusiva, las funciones educativas que diferentes agentes cumplen en espacios escolares más allá de la sala de clases, en dos escuelas públicas de la Comuna de Viña del Mar.

Objetivos Específicos

- Reconocer los agentes que interactúan en los espacios educativos más allá de la sala de clases y sus funciones, desde la mirada inclusiva de justicia espacial, en dos estudios de caso.
- Caracterizar *Lugar, Posición y Perspectiva* de los agentes educativos que interactúan en los distintos espacios más allá de la sala de clases, desde la mirada inclusiva de justicia espacial, en dos estudios de caso.
- Comparar las funciones asignadas, en base a documentos de políticas públicas y propias del establecimiento, con las observadas y declaradas por los agentes educativos que interactúan en estos espacios, en cada uno de los estudios de caso.

3. Marco Teórico

A partir del planteamiento de nuestro problema, se hace imprescindible fundamentar nuestra investigación en base a los antecedentes teóricos que nos permitan comprender la inclusión desde las políticas, tanto internacionales como nacionales; las nuevas investigaciones respecto a la inclusión, la exclusión y cómo ésta afecta el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas, para concluir con un capítulo orientado al reconocimiento de los espacios educativos y los agentes que en ellos intervienen; el *Lugar, Posición y Perspectiva* que poseen de su actuar y como se refleja en acciones inclusivas o excluyentes.

3.1. Capítulo I: “El arduo camino de las políticas para todos y todas”

El término “Inclusión” hace su aparición en la década de los 90’s con el Movimiento de Educación para Todos, cuyo objetivo principal es combatir la desigualdad e inequidad en los sistemas escolares sustentándose en el enfoque de derecho a la educación y considerando la inclusión como el enfoque educativo que permite avanzar en el logro de sus objetivos.

3.1.1 Inclusión desde la mirada internacional

Considerando el origen histórico del término Inclusión, a partir de los 90’s, se movilizan cúpulas políticas de diversos países y surge el Movimiento de Educación Inclusiva con la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990), cuyo postulado central es que las instituciones escolares deben avanzar en eliminar barreras al aprendizaje, generando apoyos específicos para que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de acceder, participar, aprender y obtener logros en su procesos educativo. El foco inicial se centraba en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y ha evolucionado en asegurar el derecho a todos y todas, especialmente a quienes son discriminados y/o excluidos de los procesos educativos.

Posteriormente en Dakar (UNESCO, 2000), se expresan los fundamentos y marcos de acción del Movimiento de Educación para Todos, cuyo propósito central es combatir la desigualdad e inequidad en los sistemas escolares, garantizando la igualdad en el acceso y en el aprendizaje de todos los miembros de la sociedad.

El año 2003, la UNESCO reconoce la inclusión como el proceso mediante el cual la comunidad educativa identifica y responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y a la vez reduce la exclusión en la educación.

Se establece entonces que la inclusión es la contraparte de la exclusión y busca favorecer la participación de todos y todas en los procesos educativos, independiente de la condición, la edad y la situación social o económica que tengan.

Como producto de una investigación acción de 5 años en Inglaterra y con el objetivo de lograr la construcción de estas comunidades escolares colaborativas que promuevan el avance hacia una educación inclusiva, surge el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000), el cual constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación a tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas, reconociendo así las particularidades de cada una y cómo enfrentan el desafío de una educación para todos y todas. El Índice de Inclusión promueve el aumento de los recursos para apoyar el aprendizaje y participación de aquellos vulnerables a la exclusión, entendiendo que las barreras al aprendizaje y la participación surgen desde la interacción entre los y las estudiantes y sus contextos.

Este movimiento internacional adquiere cada vez mayor notoriedad y alcanza países fuera de la esfera europea.

3.1.2 ¿Qué ocurre en Chile con la Inclusión?

Chile comienza en los años 90' un despertar político internacional, que coincide con el retorno de la democracia y la consecuente vinculación con otras naciones. En el proceso de mirar “hacia afuera”, reconoce el cambio de paradigma en lo que a educación y otras áreas de desarrollo humano se refiere.

En base a lo anterior que recién en el año 2016 busca generar una comunidad educativa inclusiva, con la finalidad de garantizar el acceso de todos y todas a espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes la integran, que construyen

y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades, favoreciendo que todos y todas puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad, como lo declara el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016).

Al observar la realidad de nuestro país, apreciamos que se ha avanzado en articular, desde lo declarativo, el principio de inclusión con “objetivos de cohesión social, convivencia democrática y el fomento de una cultura de paz” (MINEDUC, 2016:12). Las comunidades educativas debieran velar por reconocer la diversidad que representen, promover un diálogo entre las culturas que las constituyen, elaborar normativas y marcos que favorezcan la convivencia, diversidad, participación, expresión y representación de todos y todas.

El año 2010 entra en vigencia la Ley N° 20.422 Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas en situación de discapacidad, que busca “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (SENADIS, 2010).

Nuestra Constitución Política (1980) declara que existen derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana (artículo 5 inciso 2 de la Constitución Política de la República), siendo uno de estos derechos, el derecho a la educación (artículo 19 N°10 de la Constitución Política de la República).

Chile como Estado garante de la UNESCO, promulgó en el año 2015 la **Ley N°20.845** Inclusión Escolar, la cual declara en su artículo 1°, numeral 1 letra e que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un espacio de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o religión” (MINEDUC, 2015).

La promulgación de la ley N° 20.845 permite que el principio de inclusión en Chile sea considerado en tres dimensiones:

- Eliminación de toda discriminación arbitraria por parte de la escuela, que excluya de los procesos de desarrollo, aprendizaje y participación a cualquier niña, niño y joven.
- Las comunidades educativas deben generar espacios para que sus integrantes sean valorados desde la diversidad de sus características, intereses, capacidades, habilidades, valores, etc.
- Los establecimientos educacionales se hacen responsables activos del aprendizaje y la participación de sus estudiantes, otorgando los apoyos requeridos para que niñas, niños y jóvenes se desarrollen en plenitud.

El año 2017, se promulga la Ley N°21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, estableciendo las instituciones que lo componen y regulando su funcionamiento. Tiene como fin que la educación pública esté orientada al pleno desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y características, procurando la formación integral de las personas. Buscando fortalecer y mejorar la calidad de jardines, escuelas y liceos públicos. Estos establecimientos deberán tener como único foco el mejoramiento de la calidad educativa y considerar recursos humanos, financieros y pedagógicos especializados haciéndose el Estado responsable de la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos.

A continuación, se revisan las propuestas de las políticas y prácticas requeridas para crear comunidades educativas inclusivas, de acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación chileno.

3.1.3 Transformándose en Comunidades Educativas... ¿Inclusivas?

La promulgación de diversas leyes, orientadas a reconocer y dar respuesta a la diversidad dentro de los espacios educativos, ha implicado una reestructuración de las escuelas que se ha enfocado en la modificación de infraestructuras accesibles y políticas internas (Booth y Ainscow, 2000), alejándose de los espacios de reflexión requeridos para el desarrollo de verdaderas comunidades educativas inclusivas (Dewey, 1989).

En esta educación pública, se considera que los equipos directivos, los docentes, los asistentes de la educación y las comunidades educativas trabajan colaborativamente, generan espacios de participación que les permita compartir experiencias, aprender entre todos, promoviendo y desarrollando estrategias que respondan a los desafíos educativos de sus comunidades en particular (MINEDUC, 2016).

Se reconoce, en las comunidades educativas, la existencia de diversos agentes que la componen y cómo estos en forma individual y colectiva se transforman en parte importante del proceso inclusivo en cada establecimiento (MINEDUC, 2016). Junto a ellos, normativas que aportan sentido y establecen el sello que los caracteriza y el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad. Entre estos instrumentos se encuentra el Proyecto Educativo Institucional (PEI), instrumento de valor legal y educativo para sostenedores, colegios, familias y territorios en los cuales se ubican y son el referente que permite proyectar y programar las acciones que aseguren una educación de calidad a través de otras herramientas como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

El año 2015 el MINEDUC establece la importancia de la reflexión sobre el PEI en cada establecimiento, y que sea el inicio del análisis de la presencia de principios como la inclusión, calidad integral y participación activa de todos los agentes que conformen la comunidad y la presencia de estos en las normativas, idearios y definiciones estratégicas de jardines, escuelas o liceos.

Es en el PME donde el funcionamiento y el rol que cumplen los distintos agentes educativos en los establecimientos tienen igual importancia al momento de ordenar y organizar los objetivos, metas y acciones para el mejoramiento de los aprendizajes de los y las estudiantes.

A partir de las definiciones estratégicas generadas de la elaboración del PEI, nace para cada escuela y realidad el PME, que orienta los procesos que impactan en los y las estudiantes.

Este proceso se desarrolla en tres etapas:

1. Definición de los sellos educativos con que cada establecimiento espera ser reconocido.

2. Orientación pedagógica y organizacional de los sellos definidos anteriormente, construyendo así la Visión y Misión.
3. Elaboración de los perfiles de los actores que componen el establecimiento y los principios y valores que serán la base del quehacer pedagógico, educativo y social.

Estos deben responder entonces, a las nuevas necesidades surgidas desde la implementación de las Leyes de Inclusión y de Educación Pública, incorporando explícitamente entre sus principios la no discriminación arbitraria, inclusión educativa y educación integral.

3.1.4 ¿Cómo reconocemos Espacios Educativos desde la Norma?

Chile comienza un tránsito en el reconocimiento de la importancia de la calidad de la educación como factor de equilibrio y equidad social. En la búsqueda de alcanzar este objetivo, la mirada inicialmente se centró en la infraestructura de las escuelas (UNESCO Chile, 1999) y cómo éstas benefician las nuevas prácticas pedagógicas innovadoras centradas en la diversidad, en la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000) y que, al mismo tiempo, se transformen en un aporte hacia la comunidad en la cuales están inmersas. Se habla así de “espacios educativos” (Booth y Ainscow, 2000).

El año 1997, se produce una Reforma Educacional que implementa la Jornada Escolar Completa (JEC). Como cada escuela requirió ampliar su infraestructura para acoger a los estudiantes por periodos más largos, se establecen definiciones específicas para los diversos espacios educativos dentro de la escuela, tanto en educación escolar parvularia, básica y media (Ley 19.532).

1. Nivel de Educación Parvularia (UNESCO, 1999):

- a. Sala de actividades: Recinto de uso múltiple en el cual los párvulos realizan todas las actividades educativas y logros de aprendizaje que son programadas por el equipo docente para su mejor desarrollo.
- b. Sala de hábitos higiénicos

- c. Accesos: Se proyectará el acceso desde la calle independiente del resto del establecimiento. Además, deberá haber interconexión con el resto del recinto. El niño deberá tener acceso al resto del establecimiento, incluso compartir el uso de algunos recintos y espacios, como por ejemplo patios (primer ciclo), biblioteca, comedor, otros.
- d. Patio de Párvulos: Debe tener privacidad con relación a la calle y a los otros patios de los espacios educativos dirigidos a Enseñanza Básica y/o Media. Se separarán mediante cercos verdes y debe considerar diferentes ambientes que propicien los juegos individuales o grupales y el aprendizaje de las costumbres de su comunidad, así como de la flora y fauna de la región en la que se encuentre.

La principal consideración respecto a las áreas de Educación Parvularia señala que: “El espacio debe proyectarse con flexibilidad para permitir la aplicación de distintas modalidades curriculares al igual que la realización de actividades educativas con diferentes metodologías” (UNESCO CHILE, 1999, p.126).

2.- Nivel de Educación Básica y Media (UNESCO, 1999):

- a. Aula: Espacio que alberga interacciones variadas. Profesor-Alumno, Alumno-Alumno, Internas-Externas; por lo que debe acoger diversas formas de agrupaciones que permitan el trabajo en grupo, para que los alumnos puedan aprender a asumir responsabilidades, a organizarse para el trabajo compartido, a tomar iniciativas, a expresar y canalizar sus emociones, a conocerse a sí mismos y desarrollar la capacidad para aceptar normas y límites.

En Educación Media hay preferencia por organizar las aulas por asignaturas, o sea, que el profesor de cada asignatura se desplace al aula de su especialidad.

- b. Taller Multiuso - Comedor: Por dimensiones y proporciones se puede aprovechar para actividades de trabajo grupales, comunitarias y masivas. Debe contar con un mobiliario apto para realizar trabajos y con una entrada independiente a la cocina, para evitar el traspaso de olores.

- c. Biblioteca y/o Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA): Tienen como objetivos centrales aumentar la dotación de materiales para el uso de profesores, alumnos y de la comunidad en general, apoyar mediante la utilización de los materiales el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y promover el uso de los libros y otros materiales educativos. Debe ser un recinto que facilite la interrelación de los estudiantes con los libros y todos los materiales allí disponibles.
- d. Taller Artes Plásticas: Debe contar con una capacidad aproximada de 80 alumnos, pavimento de alto tráfico y lavable (cerámica, baldosa), elementos aéreos para colgar (exposición de trabajos), cubiertas de mesones y mesas de trabajo: resistentes, lavables, superficie que permita cortes sobre ella. Además de Iluminación sobre zonas de trabajo: 350 Lux, y red de computación.
- e. Talleres (Ed. Media): Serán espacios amplios permitiendo una gran versatilidad, incorporando el máximo de requerimientos tecnológicos a fin de proyectar su uso y vigencia a lo largo del tiempo. Se proyectará canalización de instalaciones eléctricas, computación, corrientes débiles y otras que permitan un uso alternativo.
- f. Laboratorios de Informática: En caso de que incluya aparatos de computación, deberá estar protegida contra robos y mal uso.
- g. Laboratorios (Ed. Media): Deben concentrar muebles fijos (con instalaciones) en los bordes, liberando el espacio central para flexibilizar su uso. En este puede darse el trabajo en grupos, exposiciones o demostraciones paralelas, clases expositivas, trabajo individual.
- h. Enfermería: Para ello se considerará el diseño de las instalaciones necesarias. Y, si el proyecto educativo lo considera, permitir clases de primeros auxilios.
- i. Invernaderos: Atrapar y contener el calor solar. Transparencia adecuada para dejar pasar la luz solar. Mantener temperatura y humedad de acuerdo a la zona climática y tipo de cultivo (sí es necesario se utilizarán sistemas artificiales para generar calor y mantener la humedad)

- j. Gimnasio y/o Multicancha: La Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones (Minvu, 1995) establece que para establecimientos educacionales con capacidad superior a 135 alumnos se proyectarán multicanchas pavimentadas de 18,0 x 30,0 m., sin embargo, la superficie de multicancha de 20,0 x 40,0 m permite desarrollar un mayor número de deportes. Considerar eventos masivos y tecnología adecuada para permitir un uso flexible del espacio y un máximo aprovechamiento de éste.
- k. Espacios cubiertos recreativos: Son los espacios intermedios entre los recintos y el área exterior, que puede ser de circulación o conectores. Son los espacios intermedios entre los espacios educativos y los exteriores. Estos espacios conectores se proyectarán con posibilidades de desarrollar actividades complementarias como: socialización, de encuentro, exposición, lectura, guardar. Por ello se deben proyectar espacios con rincones donde los alumnos puedan realizar trabajos grupales y/o juegos.

Si bien la implementación de la jornada escolar completa es una de las mayores reformas a nivel educativo en los últimos años, pues tenía como objetivo aumentar los tiempos para innovar y permitir el desarrollo de nuevas habilidades, su implementación finalmente se ve mayormente reflejada en ampliación de la infraestructura y habilitación de nuevos espacios.

3.1.5 Espacios de apoyo

Se consideran Espacios de Apoyo a todos aquellos espacios físicos, que facilitan o aportan al proceso educativo y pedagógico de los estudiantes y que promueven y fortalecen el vínculo que los establecimientos deben desarrollar con la comunidad a la que pertenecen y a otros agentes, como Padres y Apoderados (UNESCO, 1999).

Dirección, Área administrativa, Secretaría y sala de espera, Sala de Unidad Técnico Pedagógico (U.T.P.), Sala grupo Diferencial, Área administrativa (optativa), Sala de apoderados y/ Centro de alumnos, Sala de profesores, Servicios higiénicos y camarines, Servicios higiénicos para discapacitados, Cocinas, Accesos, Patios y áreas exteriores y Espacios cubiertos recreativos.

La consideración que se establece para los Espacios Educativos en cualquier modalidad de enseñanza es respetar siempre dentro del proyecto de arquitectura, los requisitos que establece

la ley N° 19.284 para Eliminación de Barreras Arquitectónicas para discapacitados, ya que los establecimientos se transforman en puntos de encuentro de la diversidad que está presente en el país.

Determinado lo que se considera espacios educativos dentro de una escuela, reconocemos en ellos la existencia y coexistencia de diversos agentes que aportan el componente humano de la gestión educativa y son ellos los que se describen en el siguiente apartado.

3.1.6 Pilar de la Educación Inclusiva - Agentes Educativos

Los agentes educativos componen un pilar fundamental en la creación de comunidades inclusivas, en la medida que son ellos quienes construyen y deconstruyen las interacciones, los códigos y la cultura de un establecimiento escolar (MINEDUC, 2015). Si pensamos que el objetivo de la Educación Inclusiva es asegurar el desarrollo, participación y aprendizaje de todos y todas, es que los agentes en conjunto de cada escuela adquieren importancia en el proceso.

Por esta razón, al momento de implementar políticas se considera a todos los agentes de cada comunidad educativa, siendo estos los señalados por el MINEDUC (2015) que establece, para cada uno de estos agentes, rol y función específica que asegure el buen desempeño de la comunidad en general:

- **Equipo directivo:** le corresponde el desarrollo de diversas dimensiones que permitan movilizar a los actores de la comunidad educativa, para fomentar el aprendizaje de los y las estudiantes. Además, le corresponde liderar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, apoyando el desarrollo de las capacidades profesionales a través de la participación activa de todos los integrantes del establecimiento.
- **Docentes:** concreta su acción al interior del aula y en la construcción colectiva con sus pares, incluye el proceso de planificación e implementación de la enseñanza, así como los dispositivos y mecanismos de atención a la diversidad que aseguren oportunidades de aprendizaje a todos los y las estudiantes. Además, de la caracterización establecida por el Ministerio, estos profesionales cuentan con el Estatuto Docente, Ley N°19.070,

que regula los requisitos, deberes, derechos y obligaciones de carácter profesional comunes a todos los profesionales de la educación del país.

- **Estudiantes:** se deben considerar características relacionadas con el desarrollo evolutivo de los y las estudiantes y al entorno sociocultural al que pertenecen, el perfil de egreso de cada establecimiento es el eje articulador para impartir una educación integral. Obedece a una concepción dinámica de niños, niñas y jóvenes y al conjunto de rasgos personales y académicos esenciales a desarrollar.
- **Apoderados:** deben conocer la propuesta educativa de la escuela o liceo confiar en la institución escolar, reconocer los espacios y tiempos de participación y apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes.
- **Profesionales de apoyo:** favorece el trabajo interdisciplinario asumiendo que el desarrollo psicosocial es una dimensión del proceso de formación del ser humano donde se mezcla lo individual y lo social, constituyendo un ámbito de aprendizaje.
- **Asistentes de la educación:** Abarcan desde servicios auxiliares menores, hasta profesionales. Sus principales roles y funciones son de colaboración con la función educativa, tanto curricular como pedagógica y la contribución al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Así también, funciones extraordinarias que le asigne la Dirección de cada establecimiento, de acuerdo a las necesidades del contexto escolar y de los objetivos planteados en el PEI. Según Educarchile (2011) y de acuerdo a la legislación vigente, los asistentes de la educación se dividen en tres grupos, diferenciándose por los roles específicos que le competen a cada uno y el nivel de preparación profesional que poseen:
 - **Profesionales:** Son el grupo de personas que cuentan con un título profesional y que cumplen roles y funciones de apoyo a la función educativa que realiza el docente con los estudiantes y su familia. Los profesionales corresponden a las áreas de salud, social y otras. Entre sus roles se encuentran el de colaborador, evaluador, habilitador, rehabilitador, coordinador, asesor y capacitador.

- **Paradocentes:** Son las personas que asumen actividades de nivel técnico y administrativo complementaria a la labor educativa del profesor, dirigida a apoyar y colaborar con el proceso educativo y funcionamiento de los diversos departamentos de los establecimientos de acuerdo a instrucciones generadas por el jefe directo. Estos deben contar con licencia de educación media o título de técnico y/o administrativo. Entre sus roles se encuentra el ser colaborador, auxiliar docente y asesor.

- **Servicio de auxiliares menores:** Son los funcionarios que desarrollan labores de cuidado, mantención y limpieza de los bienes e instalaciones de la infraestructura de los establecimientos, además de otras tareas de servicios menores que le son encomendadas. Deben contar con licencia de educación media y sus roles son de colaborador y auxiliar.

Cada establecimiento se define no solo por su infraestructura o el sitio geográfico en que se encuentra, sino que se construye a partir de todos y todas quienes en él participan (Freinet, 1982). Estos agentes educativos crean comunidad, crean espacios y, tal como es definido por la UNESCO CHILE (1999:31) se transforma en un “...centro comunitario que alberga tanto funciones educativas como recreativas y culturales. Bajo este concepto, no solo los recintos, sino todos los espacios del establecimiento cumplirán una función educativa”.

3.2 Capítulo II: “La Comunidad Educativa al servicio de la inclusión.”

La inclusión en el contexto chileno es una tarea que se encuentra inconclusa (Slee, 2012). Las políticas revisadas en el capítulo anterior, si bien son un referente a considerar, no aseguran cambios estructurales, significativos y que fomenten un desarrollo integral, de calidad e inclusivo dentro de las comunidades educativas, para todos y todas.

La revisión de estas normativas y leyes propuestas, descritas en el capítulo anterior, otorgan un panorama de lo que se declara, pero no es representativo de lo que se vivencia cotidianamente en los distintos establecimientos educativos.

3.2.1 ¿Podemos construir inclusión con exclusión?

El uso de la distinción inclusión versus exclusión en el diseño de políticas se convierte en vital, ya que permite introducir un criterio ya sea estratégico o político comprensible por todos y aplicable para todos, y favorece el reconocimiento de los criterios de consideración social, educativo o cultural que define quienes pertenecen y quienes son susceptibles de estar fuera de este constructo (CEPAL, 2015).

Según Aguerro (2008) la inclusión, considera el cambio ya no a partir del individuo, aula o escuela; cuyas prácticas son excluyentes y segregadoras. Se hace un esfuerzo por incorporar la inclusión dentro de un sistema educativo que es selectivo y excluyente. Esta autora propone que, para realizar un cambio, este debe provenir y ser propuesto por un nuevo sistema que busque cumplir como función a la inclusión; es decir, construyendo nuevas propuestas de enseñanza, otro currículo, diferentes formas de organizar las escuelas e incluso, otra formación del docente u otro perfil de quien debe ser.

Por otra parte, la autora señala que la globalización está produciendo más exclusión, ya que al centrar los esfuerzos en la “inclusión social” detecta más rápidamente a aquel que no es incluido, por lo tanto, se visualiza aún más su “no pertenencia”.

Para Gentili (2001) la exclusión tiene dos formas de representarse:

1. como un estado, el cual no explica por sí mismo la razón por la cual se produce,
2. y como una condición, resultado de un proceso de producción social de múltiples formas y modalidades.

Terigi (2009:21) complementa la idea anterior, al indicar que la exclusión social, plantea tensiones de muy difícil resolución entre los derechos educativos de los niños, niñas y jóvenes, a los que se dirigen los programas, las condiciones socioeconómicas en que viven y desarrollan sus vidas, las personas excluidas, las capacidades de estas y los recursos estatales para llevarlos adelante.

Esta autora plantea cinco formas de exclusión educativas:

1. No estar en la escuela: Hace referencia tanto a la extensión en los años de estudio y a los procesos de formación continua, difíciles de sostener por los grupos socioeconómicos más desfavorecidos; como al proceso de transmisión intergeneracional en familias que no alcanzan los llamados niveles superiores de formación, persistiendo así las desigualdades educativas.
2. Asistir a la escuela y abandonar en los últimos años: generalmente en el tránsito entre la adolescencia y la juventud.
3. Escolaridad de baja intensidad: es característica de los modos de permanecer en la escuela de adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley.

Frente a este tipo de exclusión, Kessler (2002) acuña el término “desengancharse” para describir una acción que considera dos versiones:

- a. “Disciplinada”: el estudiante no realiza las actividades escolares, pero tampoco genera problemas de convivencia en el establecimiento escolar.
- b. “Indisciplinada”: que suma a la falta de involucramiento en la actividad escolar la participación en situaciones que constituyen problemas de disciplina

y/o faltas graves a los regímenes de convivencia desde el punto de vista de las escuelas.

El desenganche se produce cuando los jóvenes no logran vincularse con la escuela y, en consecuencia, con las actividades de aprendizaje que en ella debieran producirse. No siempre este desenganche es atribuible a la disposición de niños, niñas y jóvenes. La propia escuela produce en ocasiones el efecto excluyente, sin que exista un factor desencadenante de la deserción, ésta simplemente ocurre (Kessler, 2002).

4. Los aprendizajes elitistas o sectarios: De acuerdo a Connell (1997), los currículos pueden ser injustos si codifican como cultura autorizada la de sectores específicos de la población, si desautorizan las visiones de los menos favorecidos, si generalizan posturas elitistas frente a los principales problemas sociales. Propone que la corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y puntos de vista de todos, incluyendo las de los menos favorecidos.
5. Los aprendizajes de baja relevancia: La educación escolar promueve esta forma sutil de exclusión educativa cuando los y las estudiantes de los sectores más pobres logran aprender los contenidos curriculares que se les presentan y logran avanzar con regularidad en su escolaridad, pero acceden a versiones devaluadas de los contenidos culturales. Se trata del fracaso de los que no fracasan: niños, niñas y jóvenes de sectores populares que realizan una trayectoria escolar completa, que finalizan los niveles escolares, pero que accedieron a aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión sus posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él.

La situación de exclusión educativa es diversa y, desde luego, multicausal por lo que las políticas deben atender asuntos que abarcan desde cómo resolver la situación de los costos en educación integral, de calidad e inclusiva, hasta cómo hacer que sectores que no ven a la educación como derecho ni como expectativa de futuro, demanden el cumplimiento del derecho a la educación.

Como mencionan Calvo, Ortiz y Sepúlveda (2009), se requiere avanzar hacia instituciones educativas abiertas, no solo en sus espacios, sino en las propuestas didácticas y en la organización

de sus planes de estudio. Sin esta apertura, la aceleración y el reingreso distan de ser políticas efectivas y la exclusión seguirá siendo la posibilidad más cercana para las poblaciones vulneradas.

Para Aguerrondo (2008) alcanzar y promover una sociedad más justa y democrática debe considerar siempre el término “incluir”. Si consideramos que se habla del paradigma de inclusión y desde él se desprende una mirada diferente a los procesos educativos, la autora plantea la necesidad de desarrollar cuatro puntos de vista o dimensiones esenciales para hablar de educación inclusiva:

- Dimensión político-ideológica: Desarrollar el ideal de justicia y democracia.
- Dimensión epistemológica: Apoyar la nueva propuesta educativa en los novísimos desarrollos de la bioética global, el holismo ambientalista y la teoría de la complejidad.
- Dimensión pedagógica: Adoptar una nueva “tecnología de producción de educación” (didáctica) que garantice la capacidad de pensar de todos.
- Dimensión institucional: Revisar los agrupamientos, la distribución territorial, la organización de los espacios, los criterios de presencialidad, el ordenamiento de las estructuras organizativas, la forma de los procedimientos y la utilización de las TIC.

Estas nuevas miradas al proceso de cambio de paradigma, ha significado incluso la reformulación del objetivo perseguido por el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2015), quienes en la nueva guía reformulada plantean que la inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Persigue apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra. Entonces la mirada se centra en observar cómo la diversidad es la base para la construcción de las comunidades educativas y cómo éstas deben asegurar la participación, el aprendizaje y el desarrollo de todos y todas. Desde este punto en adelante, entenderemos estos tres factores como la Tríada Inclusiva.

3.2.2 Definición de los factores que componen la Tríada Inclusiva

Como se concluyó en el apartado anterior, al favorecer las interacciones de la comunidad escolar en los espacios educativos, se deben considerar aspectos fundamentales pertenecientes al ser humano, y que conforman la base de las escuelas inclusivas como son la participación, el aprendizaje y el desarrollo. Sobre esta tríada se sustenta el crecimiento personal, social y cognitivo de los niños, niñas y jóvenes.

3.2.2.1 Participación.

La participación plena corresponde al desarrollo de un conjunto de destrezas que permite a los estudiantes acercarse, comprender y ser parte de las prácticas socioculturales de una comunidad (Lave y Wegner, 1991), que en estos casos corresponde a un establecimiento educativo. Estos autores señalan que se generan relaciones entre los integrantes de estos espacios, que permiten a los recién llegados reconocer las actividades, identidades y conocimientos propios, convirtiéndolos en parte de la comunidad a partir de la práctica de estas costumbres, que se consideran los primeros aprendizajes del estudiante.

De esta manera, en la medida que se promuevan las oportunidades de participación con otros, los y las estudiantes podrán adquirir nuevos aprendizajes. Sin embargo Freire (1993) considera que la participación se asegura al tener voz, intervenir y decidir en ciertos niveles de poder, generándose una contradicción cuando se menciona en los establecimientos que se entrega una formación participativa, mientras que en el aula, los y las estudiantes no tienen derecho a cuestionar o decidir sobre lo que se les enseña.

3.2.2.2 Aprendizaje.

Como se menciona en el punto anterior, asegurar la participación es el primer paso para lograr aprendizaje. Brunner (1990) señala que "las capacidades de los niños están fuertemente influidas por las expectativas y oportunidades de participación que les ofrece su cultura, así como por la cantidad de apoyo que reciben al adquirir nuevas competencias". Según este autor, las

personas se conciben como agentes activos, que construye significados, entendidos como aprendizaje, a partir de su participación en la cultura en la cual está inmerso.

Para Vygotsky (1978) el mediador es aquel que incentiva de manera natural en el estudiante el aprendizaje, mediante avances que en él no sucederían de forma espontánea logrando así un adelanto en su desarrollo.

Baquero (1997) por su parte indica que no toda situación de interacción entre personas genera aprendizaje, debe existir la intención de generar un proceso de aprendizaje y enseñanza. Para este autor, la definición de aprendizaje o “buen aprendizaje” es aquel que precede al desarrollo y permite que este se produzca.

Desde este punto de vista aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (p.139).

Sin embargo, para Loaiza, Duque, Parra, Vallejo, Vallejo y Rodríguez (2014) el aprendizaje depende de que un sujeto enseñe a otro “a ser”, y puede provenir desde el ámbito familiar, escolar o disciplinar (Vygotsky, 1978)

Los conceptos de aprendizaje y participación, por tanto, son fundamentales para comprender el enfoque de inclusión educativa. En este contexto, "aprendizaje" se refiere a que todos los estudiantes progresen en sus capacidades y desarrollen su máximo potencial, mediante experiencias educativas amplias, relevantes y significativas para su vida, que no solo apuntan al rendimiento académico (Ainscow & Miles, 2009).

3.2.2.3 Desarrollo.

Para asegurar el desarrollo, de acuerdo a Loaiza et al. (2014), se debe transformar la capacidad cognitiva, sensoriomotora y afectivo social de los estudiantes, estableciendo un vínculo con las relaciones socio históricas del contexto al que pertenecen.

En la actualidad comprendemos el desarrollo de los estudiantes, a partir de la Teoría Constructivista, que propone la idea de que éste se produce a partir de dos procesos, “... el primero a escala social y más tarde a escala individual”. Es decir, la persona aprende y se desarrolla en la medida en que construye primero significado con los otros y posteriormente lo interioriza y asimila (Vygotsky, 1978).

La generación de una Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) hoy en día pareciese ser de dominio exclusivo de la instrucción escolar o del proceso que ocurre dentro de las aulas. Sin embargo, se encuentra presente en instancias sociales poderosas de desarrollo humano como los procesos de adquisición del habla, el aprendizaje de rutinas de juegos y la resolución de problemas en el día a día. Se transforma entonces en un sistema social, que promueve el desarrollo de las personas que lo conforman a partir de la mediación de estos adultos concedores, en todas las instancias de desempeño social, emocional y cultural.

A partir de lo expuesto, el desarrollo como fenómeno social, se da al establecer interacciones con los otros, al participar activamente de un espacio, promoviendo la construcción de significados que se transforman en aprendizaje significativo, generando una triada que deben asegurar las comunidades educativas inclusivas.

3.2.3 ¿Podemos garantizar la triada: desarrollo, aprendizaje y participación desde la diversidad?

La triada: participación, aprendizaje y desarrollo, pilares declarados en una educación inclusiva, ha implicado que las escuelas los consideren como principios tácitos a cumplir dentro de la formación de sus estudiantes, sin embargo, creemos que estos pertenecen a un ciclo progresivo, el cual nos permitirá adaptarnos cada vez mejor a nuestro ambiente, generando nuevas interacciones con los otros y construyendo nuevas realidades. Este ciclo comienza con la participación, siendo la base en la construcción del conocimiento, que posteriormente, con el descubrimiento, la guía y/o mediaciones adecuadas, se transformará en aprendizaje, el cual se va poniendo en práctica en diversos contextos, produciendo un desarrollo cognitivo, que permitirá adquirir, a niños, niñas y jóvenes, las competencias necesarias para insertarse y participar en la cultura a la cual pertenecen.

Sin embargo, el desarrollo de las políticas busca atender las necesidades de aquellos estudiantes que han sido etiquetados como “necesarios de incluir”, restringiendo la respuesta a la diversidad, otorgando una concepción estática del significado de desarrollo, categorizando a los estudiantes en base a sus dificultades para aprender y otorgando una escasa o nula posibilidad de participar en aquellas decisiones que les afectan (Infante, 2007), propiciando así una separación entre la escuela, estudiantes y el logro de aprendizajes.

Los desafíos se transforman entonces en obstáculos para la inclusión, que podemos resumir en la urgencia de generar cambios culturales profundos en las políticas nacionales, modificaciones en las prácticas pedagógicas de las escuelas, las concepciones de los actores educativos y su importancia dentro de estos cambios (Albornoz, Silva & López, 2015).

Parte de este cambio cultural significa superar lo que Slee (2012) denomina el “sistema de racionalidad” de la integración, es decir, que si bien hay ajustes en el lenguaje que propone un enfoque más inclusivo de la educación, el modo de pensar y operar en la práctica sigue siendo el de integración.

Surge entonces la necesidad de que los agentes educativos se transformen en figuras de poder dentro de la implementación de políticas inclusivas, favoreciendo así el tránsito natural de niños, niñas y jóvenes desde la escuela a la sociedad, promoviendo en este paso la participación, aprendizaje y desarrollo de todos y todas.

3.3 Capítulo III: “Agentes Educativos y Justicia Espacial en el Contexto Educativo”

Retomando lo planteado en el capítulo anterior, en el que se esclarece la importancia de observar la evolución cíclica de la tríada participación, aprendizaje y desarrollo; surge la interrogante que nos convoca en este punto ¿Quién o quiénes se hacen cargo de velar por el adecuado cumplimiento de ésta, dentro de los espacios educativos? y ¿Es el profesor quién asume esa función?; La escuela constituye uno de los principales espacios educativos, donde se adquieren aprendizajes que sustentan el crecimiento personal, social y cognitivo de los estudiantes, el que nos permite desenvolvemos dentro de nuestra sociedad. La responsabilidad dentro de este espacio se les atribuye principalmente a los pedagogos.

3.3.1 Pedagogía y su respuesta al desafío inclusivo

Diversos autores realizan una diferenciación de los pedagogos, clasificándolos en docentes y maestros dependiendo de la función que cumplen en la transmisión de saberes. Por una parte, De Tezanos (2011) se refiere al maestro, quien ha estado delimitado y determinado, desde su aparición en la historia de Occidente, por su condición de transmisor de la cultura en un espacio específico: la escuela y a través de una praxis social específica: la enseñanza. Según esta autora, el maestro es aquel capaz de “... leer y aprehender de la realidad sociocultural y política de su época” (De Tezanos, 2007, p.58) y transmitirla a sus estudiantes, abriendo sus posibilidades de comprender, interpretar y actuar en dicha realidad para avanzar en su construcción; mientras que los docentes son los que constituyen la identidad de la profesión, considerada como la propia del oficio de enseñar, teniendo como base los procesos de constitución y producción del saber pedagógico.

Loaiza et al. (2014) complementa esta idea, planteando que son los maestros quienes se encargan del desarrollo integral del individuo, enseñando a los estudiantes a ser. Mientras que los docentes son los encargados del aprendizaje disciplinar y procedimental de los estudiantes.

Por otra parte, Núñez (2004) señala que el pedagogo debe dar respuesta al desafío de inclusión dentro de los sistemas educativos, al trabajar desde la teoría y la práctica las complejas barreras existentes entre inclusión y exclusión. Estas fronteras nacen desde situaciones

problemáticas y complejas tan diversas como el rechazo a la institución escolar, al aprendizaje escolar no significativo, hasta las dificultades de convivencia que surgen por la imposición de pautas de comportamiento que responden a realidades socio históricas diferentes. Morgenstern (1995) considera que el sistema escolar y principalmente la pedagogía no está dando respuesta a los cambios veloces que ocurren en nuestra sociedad, entre estos los procesos migratorios, los nuevos tipos de familia y las demandas sociales y urbanas.

A su vez, March (2007) reconoce que estas realidades no solo se ven reflejadas en las aulas de clases, sino que considera además los patios de los establecimientos educativos. Es aquí donde los espacios educativos se deberían transformar en espacios para pensar conceptos como derechos, condiciones económicas, culturales y sociales, participación y dignidad.

Según Bravo (2015), los estudiantes requieren de un acompañamiento como un derecho social adquirido que les permita convertirse en ciudadanos y atienda a las desigualdades educativas que afectan desde la convivencia escolar, hasta las condiciones pedagógicas de enseñanza aprendizaje.

De esta manera caemos en la interrogante, en el contexto educativo actual de las escuelas públicas de nuestro país ¿Quién educa socialmente a los estudiantes en el espacio más allá de las aulas?

Por una parte, Giné (2007) considera que son los profesionales y su función pedagógica intencionada y posibilitadora, los encargados del proceso de desarrollo integral de las personas, cuya finalidad está en favorecer y potenciar la adquisición de bienes culturales, posibilitando su incorporación activa y transformadora en un contexto social y cultural determinado y que para esto se deben considerar todos los espacios, no solo las cuatro paredes de una sala de clases. Al contrario, Bravo (2015) señala que “los asistentes aspiran a cumplir el rol de pedagogos de patio, procurando aportar con su labor a la convivencia escolar y a la calidad educativa” (p.4).

Es aquí que comprendemos lo dicho por Maturana (1990), quién señala que el educar es un proceso que ocurre todo el tiempo y es el resultado de aprender a vivir de acuerdo a cómo han construido ese convivir en la comunidad a la que pertenecen, en la que adultos o niños que

comparten con un otro un espacio de convivencia, se transforman y progresivamente se hacen más congruentes con ese otro que ocupa este espacio.

3.3.2 “Lugares físicos o espacios”

Los autores revisados hasta el momento hacen hincapié en la importancia del contexto o espacio en el que ocurren estos procesos de participación, aprendizaje y desarrollo.

Pavía (2013), señala que en los espacios más allá de las aulas surgen rituales distintos a los que se visualizan durante los periodos lectivos. Cada agente educativo que participa en estos espacios elabora y constituye estos ritos, que van construyendo la identidad de los estudiantes, otorgándoles oportunidades de participación, aprendizaje y desarrollo.

El espacio según Laorden y Pérez (2002), se convierte en un elemento de la didáctica, ya que en este se definen situaciones de enseñanza-aprendizaje que permiten crear ambientes desafiantes para todos los estudiantes. A lo que Duarte (2003) agrega que el ambiente educativo es aquel que actúa en el sujeto y lo transforma. Resaltando que el ambiente es más que un espacio físico, ya que implica las relaciones humanas y se trata de un espacio de construcción de la cultura.

El autor también destaca que antes de existir las escuelas, las sociedades aprendían y se socializaban a partir de otras instancias (familia, comunidad, gremios, parroquias, entre otras). Sin embargo, la escuela es, después de la familia, el espacio determinante en la formación personal, de actitudes y valores. Y Crespillo (2010) la define como la comunidad educativa específica que se encarga de la educación institucionalizada, ya que es el *lugar* donde se realiza, cumple y ordena la educación.

Una de las primeras definiciones de la escuela giraba en torno a ésta como reunión voluntaria de un grupo profesional pedagógico junto a un grupo de individuos inmaduros, teniendo los primeros la misión de instruir y de educar y los segundos la de aprender y educarse. En la actualidad, la escuela es considerada como la forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se

consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio (p.1).

3.3.3 Justicia Espacial

El término Justicia Espacial surge para definir la óptima distribución dentro de un espacio de las infraestructuras que son necesarias para llevar a cabo cualquiera actividad para la que esté destinado ese espacio particular. En un ámbito más social, hace referencia a ella como la regulación equitativa de espacios donde los servicios, infraestructura e implementos necesarios estén al alcance de todos y no solo de un grupo aventajado que pueda hacer uso de ellos (Bosque y Moreno, 2007).

Para Lefebvre (1974), la producción del espacio es un aspecto importante de analizar y para conseguir su eficiencia, se deben considerar factores como: personas, eventos y características que confluyen en este. Por esta razón conocer y reconocer la función que cumplen estos factores debiese influir en la planificación de un espacio determinado o en el uso que se le asigne.

Para este autor “no existe forma sin contenido, ni contenido sin forma” (1968, p. 109). Es decir, el espacio se construye por los elementos que contiene y la forma que adopta gracias a estos; así como la forma de cada espacio determina los elementos que lo contienen.

La relación dialéctica que se construye entre ambos elementos, de este espacio definido desde la filosofía (Lefebvre, 1974), posee ocho formas y cada una de estas está compuesta por dos dimensiones:

- a. Forma Lógica: Mentalmente es el principio de identidad, donde $A = A$, correspondiendo a la esencia vacía, sin contenido; y socialmente construye los elementos que apoyan la mantención de esta forma, como la burocracia que para mantenerse construye más burocracia.

- b. Forma Matemática: Es construida mentalmente a partir de la denominación de los elementos que componen el espacio, el orden y la medida; y socialmente responde a cómo se clasifican los elementos que lo construyen.
- c. Forma del Lenguaje: En su dimensión mental es la coherencia y cómo se construye significado en esta realidad. Su contraparte social hace referencia a la cohesión de las relaciones, los ritos que se construyen y formalizan.
- d. Forma del Intercambio: Mentalmente se refiere a la confrontación y la discusión, la comparación en ámbitos diversos como el de necesidades, trabajos, etc. Lo social se refiere al valor de esta “mercancía” producida por el espacio específico.
- e. Forma Contractual: Responde al nivel más concreto de las relaciones espacio-componentes, mentalmente es reciprocidad y socialmente es la codificación de las relaciones sociales que nacen del compromiso mutuo.
- f. Forma del Objeto (práctico – sensible): Mentalmente hace referencia a la simetría, el equilibrio interno que otorga la objetividad; y socialmente es la espera de este equilibrio por parte de todos los que componen el espacio: seres vivos y objetos.
- g. Forma Escritural: En su dimensión mental hace referencia al devenir de sucesos que suceden en el espacio y en su dimensión social a las responsabilidades de mantenimiento y cuidado que establece el derecho de propiedad.
- h. Forma Urbana: Esta última comprende lo mental como la simultaneidad de eventos, hechos y sucesos que ocurren en un espacio y socialmente es el encuentro y el vínculo que se establece entre el espacio y todo lo que hay alrededor de él.

Hallet et al. (2015), se apoya en el análisis del espacio de Lefebvre para determinar si existe en estos Justicia Espacial, definiendo tres conceptos fundamentales para el análisis:

a. *Lugar*: Entendido como el espacio físico.

b. *Posición*: La *posición* de alguien en un *lugar*, se refiere a su identidad (propia o asignada), rol o funciones y sus relaciones con otros.

c. *Perspectiva*: La forma en que cada persona entiende los lugares y las posiciones, su filosofía, pedagogía y experiencias.

Ahondando aún más en el desarrollo de una conceptualización de la Justicia Espacial, Soja (2008) señala que primero se debe visualizar la injusticia, para poder reconocer la justicia. Esta Justicia Espacial para el autor tendría una dimensión socioespacial dialéctica, ya que la sociedad produce espacialidades injustas; pero el espacio también es una fuente de injusticias.

Como es una forma de interpretar la justicia desde una mirada geográfica, y es necesario entenderla desde la movilidad social (Soja, 2010), implica que consta de tres dimensiones, las que en paralelo son asociadas con los conceptos planteados por Hallet et al. (2015) y se podrían vincular:

a. Una dimensión concreta y material que hace referencia al espacio percibido, y que corresponde a *Lugar*.

b. Una dimensión vivencial o espacio vivido que es la *Posición*.

c. Una dimensión abstracta relacionada con los discursos e ideas, espacio concebido denominado *Perspectiva*.

Complementando la idea anterior, González (2000) señala que la Justicia Espacial se diferencia del término de “equidad territorial”, puesto que la equidad responde a una forma particular de justicia, asociada a la gracia o benevolencia hacia los excluidos y marginados, sin considerar sus derechos como justos. A su vez, Musset (2010) afirma que la equidad tiene como

base la idea de que las desigualdades pueden ser cuantificadas. Mientras que lo fundamental de la Justicia Espacial es la experiencia y el sentimiento humano de ser objeto de arbitrariedades.

Reconocer la importancia de la Justicia Espacial en la construcción de espacios inclusivos que favorezcan la participación, el aprendizaje y el desarrollo de nuestros niños, niñas y jóvenes se revela como necesaria para eliminar la desigualdad que existe dentro de estos espacios. Cuando se reconoce la desigualdad como injusticia, que afecta a los sujetos de derecho, esta es capaz de movilizar a quienes la sufren y se transforman en motores generadores de cambio social.

4. Marco metodológico

Este capítulo tiene como objetivo reconocer las opciones metodológicas, en particular los mecanismos utilizados para la recolección y análisis de la problemática de esta investigación, buscando responder a la pregunta ¿Qué funciones educativas cumplen los agentes en distintos espacios más allá de la sala de clases, en dos escuelas públicas de la Comuna de Viña del Mar?, ¿Cuáles son los agentes que intervienen en los espacios educativos más allá de la sala de clases, desde la mirada inclusiva de justicia espacial?, ¿Qué *Lugar, Posición y Perspectiva* ocupan estos agentes educativos?, ¿Existe diferencia entre lo establecido por la Normativa y los roles y funciones que cumplen los agentes que intervienen en los espacios educativos más allá de la sala de clases?

Nuestra investigación se enfoca en dos establecimientos municipales ubicados en la región de Valparaíso, sus espacios, cultura, interacciones y los roles de sus participantes. Desde las interacciones que en ellos se producen y las relaciones implícitas y explícitas observadas entre los agentes educativos, es que buscamos responder a nuestra pregunta de investigación.

Recordemos que:

- Vamos a entender como espacio educativo todos aquellos espacios que componen la escuela, incluidos patios, canchas, pasillos, escaleras, oficinas, comedores.
- Consideraremos espacios más allá del aula, aquellos que no representan una sala de clases con un profesor a cargo interactuando de manera expositiva contenido curricular y en ellos se posibilitan todo tipo de interacciones entre agentes educativos.
- En consecuencia, los agentes educativos corresponden a todas las personas que interactúan dentro de estos espacios definidos anteriormente, incluidos potencialmente directivos, docentes, estudiantes, asistentes profesionales y no profesionales, padres y apoderados.
- Por último, todos los trabajadores de los establecimientos que no son docentes o directivos se denominarán asistentes de la educación.

Objetivos

Objetivo General:

- Explorar desde una mirada inclusiva, las funciones educativas que diferentes agentes cumplen en espacios escolares más allá de la sala de clases, en dos escuelas públicas de la Comuna de Viña del Mar.

Objetivos Específicos:

- Reconocer los agentes que interactúan en los espacios educativos más allá de la sala de clases y sus funciones, desde la mirada inclusiva de justicia espacial, en dos estudios de caso.
- Caracterizar *Lugar, Posición y Perspectiva* de los agentes educativos que interactúan en los distintos espacios más allá de la sala de clases, desde la mirada inclusiva de justicia espacial, en dos estudios de caso.
- Comparar las funciones asignadas, en base a documentos de políticas públicas y propias del establecimiento, con las observadas y declaradas por los agentes educativos que interactúan en estos espacios, en cada uno de los estudios de caso.

4.2 Paradigma de investigación

Para alcanzar los objetivos y poder dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, nos enmarcamos desde el paradigma cualitativo, el cual según Flores (2009) se caracteriza por obtener datos del contexto donde los eventos ocurren, por lo tanto, describe los fenómenos sociales en escenarios naturales. Al registrar los datos se relevan las palabras habladas o escritas de las personas y las conductas observables tal y como ellas las pronuncian o las ejecutan.

Según Hammersley (1990) la investigación cualitativa posee características que son representativas de ella:

- Se investiga en el entorno del mundo real en vez de hacerlo en entornos creados específicamente para fines de la investigación.

- Se estudian los procesos sociales con intervención mínima del investigador, en vez de ejercer el control físico de las variables.
- Se utilizan estrategias flexibles para la obtención de datos, y la decisión de qué y cómo se obtendrá en el curso de la investigación; esto en contraposición a la pre-estructuración de la recolección de datos características de las encuestas.
- Se investigan los procesos de interacción social en el momento en que se presentan, a través de entrevistas, fotografías y observaciones registradas en cuaderno de campo.
- Se construye y reconstruye continuamente el modelo del proceso que se estudia, en contraposición con aquella investigación que se aboca a probar una serie de hipótesis predefinidas.

(Hammersley M. 1990:156)

Por lo tanto, “un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor & Bogdan, 1987:22).

Es bajo este paradigma que surge nuestro objeto de estudio: Las funciones que los agentes educativos cumplen desde la *perspectiva* de los espacios que ocupan o tienen a cargo más allá del aula.

4.3 Diseño de la Investigación

A partir del paradigma cualitativo nuestro diseño metodológico en un estudio de caso, concepto que abarca una amplia gama de metodologías que están al servicio de la indagación o la investigación en torno a una realidad o realidades. Stake (2005) plantea que existen variadas formas de hacer estudios de casos, clasificándolos en tres tipos: a) el intrínseco, que resalta el entendimiento de un particular caso y su exclusividad (sin buscar que otros casos sean similares); b) el instrumental, donde el caso es usado para ilustrar el tema; y c) el de casos colectivos, el cual abarca más de un caso a estudiar con un entendimiento profundo de casos similares.

En esta investigación, el estudio de casos es de carácter múltiple, o colectivo; considerando que si bien, ambos establecimientos son municipales y poseen altos índices de vulnerabilidad; se reconoce en ellos características que los hacen particulares, y que, desde un abordaje profundo de su realidad, aportan en la construcción de conocimiento. Según Eisenhardt (1991) los casos múltiples nos permiten crear teoría a través de la replicación y extensión de la información al corroborar proposiciones específicas entre casos individuales.

En conclusión, el diseño metodológico de la investigación es etnográfico y de estudio de caso múltiple, lo que permite conocer y comprender los contextos y realidades de cada establecimiento.

4.4 Muestra: Casos

Ya que este estudio corresponde al desarrollo de una investigación mayor (Prácticas de aula y de escuela para la inclusión, línea 4 Centro de Investigación para la Educación Inclusiva PIA-CONIVYT 160009), tal como se menciona en el apartado anterior, la muestra corresponde a dos realidades seleccionadas por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de la comuna de Viña del Mar, a través de ciertos criterios intencionados, que corresponden a:

Tabla 1

Criterios de selección

Homogeneidad	Establecimientos Municipales de sectores con alto índice de vulnerabilidad. Ambos establecimientos son seleccionados por el DAEM para recibir apoyo en tema de inclusión.
Heterogeneidad	Uno de los establecimientos cuenta solo con nivel educativo de enseñanza básica, una matrícula de 75 estudiantes, una planta docente de 9 profesionales y se ubica en Agua santa. Mientras que el otro cuenta con enseñanza básica y media Técnico Profesional, matrícula de 495, 45 profesionales incluidos en su planta docente y se ubica en Forestal alto.

No aleatorio	No existió preselección ni exigencias por parte del equipo, ya que estos establecimientos fueron nombrados por el DAEM.
Disponibilidad	Los establecimientos seleccionados estuvieron de acuerdo a participar en esta investigación, ya que forman parte de un proyecto de investigación mayor que efectúa el centro de investigación de la PUCV.

Estos establecimientos corresponden a:

Escuela Básica Santa María de Agua Santa, que se denominará desde ahora como Caso 1.

Ubicada en Variante Agua Santa 1160. Cuenta con una matrícula de 75 estudiantes durante el año 2017, la distribución de los cursos es de Primer y Segundo Nivel transición, 1° - 2° básico, 3° - 4° básico, 5° - 6° básico, 7° básico y 8° básico sin poseer programa de formación DUAL, entregando una enseñanza diferida en estas aulas.

El establecimiento cuenta con una dotación correspondiente a: Directora, Jefa de Unidad Técnica Pedagógica, inspectora general, una secretaria, nueve docentes de aula, un equipo PIE compuesto por cinco profesionales, una dupla psicosocial, dos asistentes de la educación y dos auxiliares de aseo.

La Escuela atiende a niños y niñas de escasos recursos, con un 85% de vulnerabilidad, y debido a esto la escuela cuenta con un bono de asignación a Desempeño difícil.

Los espacios con que cuenta el establecimiento son: Centro de recursos para el aprendizaje (CRA), sala de computación (con internet), multicancha, comedor, sala de profesores, aula de recursos, servicios higiénicos para varones y damas, estacionamiento, área de juegos, sala de música, sala psicosocial. Cuenta además con oficina de dirección, administración y sala de fonoaudiología. Además, existen salas destinadas a guardar los útiles de aseo y los implementos de educación física.

Las aulas del establecimiento, como también la oficina, se encuentran cerrados con llave mientras no haya un adulto a cargo, ya sea docente, asistente de la educación o directivos. Sin embargo, mientras estén abiertas, son de libre acceso para la comunidad educativa. Por otra parte,

durante las horas de clases las puertas se dejan semicerradas, habilitando el tránsito de los y las estudiantes. Para los alumnos de 1° y 2° Nivel de Transición, se considera un espacio donde se encuentra el aula y el patio de tierra delimitados por una reja.

Tabla 2
Cantidad de agentes educativos y espacios Caso 1

Detalles	Caso 1
Equipo de gestión	4
Docentes	9
Asistentes de la educación	2
Auxiliares de aseo	2
Psicólogos	3
Asistente social	1
Fonoaudiólogos	1
Aulas	8
Patios	1
Matrícula	75
Cursos	5
Niveles	Pre-básico Enseñanza básica

La Escuela Técnico Profesional Dr. Oscar Marín Socías que se denominará desde ahora como Caso 2. Se encuentra ubicada en Rogelio Astudillo s/n Forestal, cuenta con una matrícula de 495 estudiantes, quienes mayoritariamente pertenecen a sectores con un alto nivel de vulnerabilidad social. La planta docente está compuesta por 45 profesores, 19 asistentes de la educación (profesionales y no profesionales) y el equipo de gestión. Los estudiantes se distribuyen en 21 cursos, desde Primer nivel transición hasta Cuarto Medio.

El establecimiento posee dentro de su infraestructura: Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), Sala de computación, Sala de Música, Multicancha, Casino, Sala de Profesores, Sala Atención de Apoderados y Oficina de Centro de Padres. Además, existe un espacio para guardar los implementos de educación física.

Las salas de clases se organizan alrededor de 4 patios, cada uno de estos cuenta con sus propios servicios higiénicos, los que permanecen cerrados durante el período de clases. Los patios

se encuentran delimitados por rejas y puertas de acceso, restringiendo la interacción entre los y las estudiantes de distintos niveles.

El casino funciona durante toda la jornada escolar y las funcionarias se aseguran de que niños, niñas y jóvenes reciban desayuno, independiente de la hora de ingreso. Así mismo, el horario de almuerzo se encuentra establecido por turnos.

Podemos concluir que, si bien ambas escuelas tienen diferencias tanto a nivel estructural como de organización o funcionamiento, al ser establecimientos ubicados en sectores vulnerables se pueden visualizar realidades muy parecidas que sería interesante investigar.

Tabla 3

Cantidad de agentes educativos y espacios Caso 2

Detalles	Caso 2
Equipo de gestión	5
Docentes	45
Asistentes de la educación	19
Auxiliares de aseo	4
Psicólogos	2
Asistente social	1
Fonoaudiólogos	2
Aulas	22
Patios	4
Matrícula	495
Cursos	21
Niveles	Prebásica Enseñanza básica Enseñanza media

4.5 Recolección de datos

En este apartado se hará referencia a las estrategias metodológicas que se utilizarán a partir del tipo de investigación. Según LeCompte (1995), la investigación cualitativa se entiende como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones plasmadas en entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, videos y fotografías.

La información recabada en nuestra investigación se recolecta a través de una aproximación etnográfica que incorpora la observación participativa, cuaderno de campo, fotografías, videos, audios y entrevistas, los cuales describiremos a continuación.

La metodología etnográfica, según Woods (1987) se define, como una práctica autónoma que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías. Se trata de una descripción del modo de vida de una comunidad educativa, interesándose por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúan, los valores, puntos de vista, motivaciones y el modo en que esto se desarrolla con el transcurso del tiempo, o de una situación a otra. También es definida por Rodríguez, Gil y García (1996) como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Por lo tanto, este diseño nos permitirá insertarnos en ambas comunidades educativas, siendo parte de éstas y apropiándonos de sus realidades y culturas, obteniendo de esta manera descripciones más detalladas a partir de sus propias voces, vivencias e interacciones, tanto con nosotros como con sus pares dentro de la escuela. A lo que Santomé (1991) agrega que esta metodología problematiza las interacciones que nos parecen familiares, cuestiona las formas de organización y todas las características de una institución que se establecen como normales o inevitables.

Según Puebla et al. (2010), la observación es un proceso riguroso de investigación, que permite describir situaciones y/o contrastar hipótesis. Esta depende del grado de participación del investigador. La observación participativa, según Angrosino (2012), se da cuando las personas de la comunidad estudiada aceptan la presencia del investigador entre ellos. Por lo tanto, la conducta del investigador debe facilitar su observación ajustándose a las características de las personas y al contexto que observa, apelando a la buena voluntad de los participantes. Es la herramienta principal de acercamiento etnográfico, que como nos señalan González y Hernández (2003), corresponde a descripciones detalladas y observables de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, que incorpora las voces, experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones de los participantes tal y como son expresadas por ellos.

La observación se registra en un cuaderno de campo, que Cerda (1991) define como una libreta donde el investigador anota todo lo observado, ya sea informaciones, datos, expresiones,

opiniones, hechos, croquis y cualquier dato que pudiese ser valioso, sin seleccionar previamente lo percibido.

También se recolecta información a través de fotografías, ya que de acuerdo con Arostegi (2001), la fotografía etnográfica es una modalidad de la fotografía documental científica que permite captar imágenes de personas dentro de su cultura, contexto, cotidianidad y entorno social al que pertenecen, es decir, el valor científico se da al momento de representar visualmente un entorno socio-cultural concreto. Además, West & Turner (2005), en su Teoría de la Comunicación agregan que este instrumento comunicativo, facilita el entendimiento de normas, ideas, valores y formas para una mejor comprensión de la sociedad; y a la vez, ayuda a las personas a interpretar la realidad y la ideología de la cultura representada.

Mientras que la entrevista es una de las principales técnicas utilizadas en la recogida de datos de la investigación cualitativa, “una entrevista de investigación cualitativa intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, desvelar su mundo vivido, previo a las explicaciones científicas” (Steinar, 2011:20). Schatzman & Strauss (1973) agregan que:

“en el campo, el investigador considera toda conversación entre él y otro como formas de entrevistas... El investigador encuentra innumerables ocasiones - dentro y fuera de escena, en ascensores, pasillos, comedores e incluso en las calles- para hacer preguntas sobre cosas vistas y oídas... Las conversaciones pueden durar solo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones más extensas” (p.178). citado por Del Valle, 2002.

Las entrevistas, son registradas a través de audio, que según Cerda (1991) es un medio de comunicación y registro de información directo y rápido, siendo un apoyo para la investigación al permitir conservar testimonios sonoros de la realidad que posteriormente pueden transcribirse al papel.

4.6 Análisis de datos

La información recogida corresponde a diversos agentes o espacios educativos, a partir de una Observación participativa, además de entrevistas con Asistentes de la Educación, Docentes y Directivos, observación de espacios educativos e interacciones que en estos se producen y registros anecdóticos en cuadernos de campo, fotografías y registros audiovisuales.

Es así que la primera etapa corresponde a lo observado, lo que nos permitió conocer y comprender el contexto, identificar a aquellos agentes con mayor participación en los espacios más allá del aula y a su vez favorecer el desarrollo de relaciones de confianza entre investigadores e integrantes de la comunidad educativa para continuar con la siguiente etapa.

En la segunda etapa surge lo declarado a partir de las entrevistas realizadas a agentes previamente observados y seleccionados por su grado de participación.

Como tercera etapa y final para la construcción del análisis, seleccionamos conceptos específicos del marco teórico referidos a Justicia Espacial, que se transformaron en nuestro eje transversal, estos son *Lugar*, *Posición* y *Perspectiva*, los que han sido definidos en nuestro marco teórico.

A continuación, se detalla la información recogida durante la información:

Tabla 4
Cantidad de información recogida

N°	Caso 1	Caso 2
Entrevista directivos	1	0
Entrevistas asistentes de la educación	0	2
Entrevistas auxiliares de aseo	1	1
Registro de campo	3	3
Notas de campo	41	41
Fotografía	336	165
Investigadores	3	3

Nuestro análisis de datos se desarrolla a en base a un modelo cualitativo, de acuerdo a Rodríguez, Herrera, Lorenzo (2005) este proceso de análisis se configura a partir de tres tareas. La primera de ellas es la reducción de datos, que consta de tres pasos:

1. Separación de unidades de contenido
2. Identificación y clasificación de elementos, que conlleva una categorización y codificación.
3. Síntesis y agrupamiento de metacategorías, categorías y subcategorías.

La segunda parte de este proceso considera la disposición y posterior transformación de los datos.

Finalmente se realiza el proceso de obtención y verificación de conclusiones, que consta de la descripción e interpretación de códigos que surgen desde las notas de campo y entrevistas. Este paso se valida por jueces expertos en cada uno de los casos, lo que permitió iniciar el proceso de triangulación.

La triangulación se realiza al contrastar los datos obtenidos de lo observado, lo declarado y el marco teórico elaborado

4.7 Pasos de investigación

Por medio de los objetivos a continuación se darán a conocer las acciones realizadas durante el proceso de investigación.

Tabla 5
Acciones para conseguir cada objetivo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACCIONES
Reconocer los agentes que interaccionan en los espacios educativos más allá de la sala de clases y sus funciones, desde la mirada inclusiva de justicia espacial, en dos estudios de caso.	Observación de los espacios educativos y sus actores.
	Observación del funcionamiento del establecimiento.
	Identificar espacios educativos y sus agentes.
	Gestionar consentimientos informados.
	Registros anecdóticos en cuaderno de campo.
	Registros fotográficos de los espacios y/o agentes educativos.

<p>Caracterizar <i>Lugar, Posición y Perspectiva</i> de los agentes educativos que interaccionan en los distintos espacios más allá de la sala de clases, desde la mirada inclusiva de justicia espacial, en dos estudios de caso.</p>	Fotografías de los espacios educativos.
	Entrevistas a asistentes de la educación y directivos.
	Análisis de contraste.
	Levantamiento de subcategorías, categorías y metacategorías.
	Cruce con conceptos de justicia espacial.
<p>Comparar las funciones asignadas, en base a documentos de políticas públicas y propias del establecimiento, con las observadas y declaradas por los agentes educativos que interaccionan en estos espacios, en cada uno de los estudios de caso.</p>	Investigación de políticas públicas nacionales e internacionales.
	Investigación de políticas de ambas instituciones.
	Comparación, análisis y triangulación de la información recabada en ambos establecimientos.

5. Análisis de resultados

Para efectos de descubrimientos, hemos reorganizado nuestras metacategorías, basándonos en tres componentes necesarios para el análisis de la Justicia Espacial, que son definidos Soja (2010) y por Hallet et al. (2015) como:

- a. Una dimensión concreta y material que hace referencia al espacio percibido, y que corresponde a *Lugar*, el cual se define como un espacio físico.
- b. Una dimensión vivencial o espacio vivido que es la *Posición*, de alguien en un *lugar* y hace referencia a su identidad propia o asignada, al rol y a sus relaciones con otros.
- c. Una dimensión abstracta relacionada con los discursos e ideas, un espacio concebido denominado *Perspectiva*, que corresponde a la forma en que cada persona entiende los *lugares* y las *posiciones*.

Durante la investigación que llevamos a cabo en dos establecimientos municipales de la comuna de Viña del Mar, entendidos desde ahora como Caso 1 y Caso 2, se descubren aspectos que los hacen únicos y son los que se expondrán a continuación.

El Caso 1 se encuentra ubicado al costado de una de las curvas de la Variante de Agua Santa en el sector de Recreo Alto de la comuna de Viña del Mar. La distribución de los cursos es desde Primer Nivel de Transición hasta 8° básico. Durante el año 2017 contó con una matrícula de 75 estudiantes distribuidos en cuatro aulas multigrado que entregan una enseñanza diferida, estando solo los cursos de 7° y 8° separados. De esta manera, el establecimiento cuenta con los espacios requeridos para asegurar el buen funcionamiento, la participación de la comunidad educativa y su estructura está determinada por la forma de terreno que ocupa.

La escuela atiende a niños y niñas de escasos recursos que en su mayoría han sido expulsados de otros establecimientos. El Índice de Vulnerabilidad de esta institución es de un 85%, de acuerdo a lo registrado en JUNAEB. Debido a esto, según la Dirección del Trabajo (2018) cuenta con una Asignación de Desempeño en Condiciones Difíciles para sus docentes, equivalente a un 8% de la Remuneración Básica Mínima Nacional.

Mientras que, el Caso 2 se caracteriza por ser un establecimiento municipal, que acoge a niños, niñas y jóvenes pertenecientes a sectores de alto nivel de vulnerabilidad social, quienes conforman un 87% de la matrícula. Ubicado en Forestal Alto, cercano a la toma Felipe Camiroaga, una de las más grandes de Chile, un gran porcentaje de los estudiantes reside en este campamento, desde donde no hay locomoción colectiva, por lo que se movilizan hacia el colegio caminando o en un bus de acercamiento municipal.

El establecimiento cuenta con una matrícula de 495 estudiantes al año 2017, los cuales se distribuyen en 21 cursos desde Primer Nivel de Transición hasta Cuarto Medio. Su amplia infraestructura permite la existencia de 4 patios, pertenecientes a los niveles de prebásica, primer ciclo básico, segundo ciclo básico y enseñanza media; estos sólo pueden ser utilizados por estudiantes de los cursos correspondientes, pues cada sector está delimitado por rejas que impiden el tránsito entre los patios.

5.1 Caso 1

Para el análisis, recabamos información desde tres fuentes: Una son los autores y teorías. La segunda corresponde a la voz del observador, definida como aquellos antecedentes recogidos a partir de lo percibido o vislumbrado en los distintos espacios. De esta manera, para el Caso 1 hemos definido las metacategorías de Orden y Permeabilidad de Espacios, Funciones, Vínculos y Discrepancia. La tercera nace desde la voz de los entrevistados, entendida como aquella información declarada por los agentes educativos y que ocurre con posterioridad al proceso etnográfico en los establecimientos. A partir de lo declarado por nuestros informantes discutiremos acerca de las siguientes metacategorías: Identificación, Relaciones, Lugares donde los Estudiantes Aprenden, Conflicto e Inclusión según los agentes.

A continuación, la Tabla 6 sintetiza las metacategorías que utilizaremos para este análisis en base a los tres componentes mencionados anteriormente.

Tabla 6

Síntesis de metacategorías y conceptos de Justicia Espacial (Soja, 2010; Hallet et al., 2015).

	<i>Lugar</i>	<i>Posición</i>	<i>Perspectiva</i>
Lo observado	Orden y Permeabilidad de los espacios	- Funciones - Vínculos	Discrepancia
Lo declarado	Lugares donde los estudiantes aprenden	- Identificación - Relaciones	- Conflicto - Aprendizaje para todos y todas

5.1.1 *Lugar*

Tal como se mencionó en el apartado teórico, cuando hablamos de *Lugar* se hace referencia al espacio físico que se construye según Lefebvre (1974), a partir de todos quienes componen y confluyen en este en períodos determinados; factores tan diversos como personas, eventos y características.

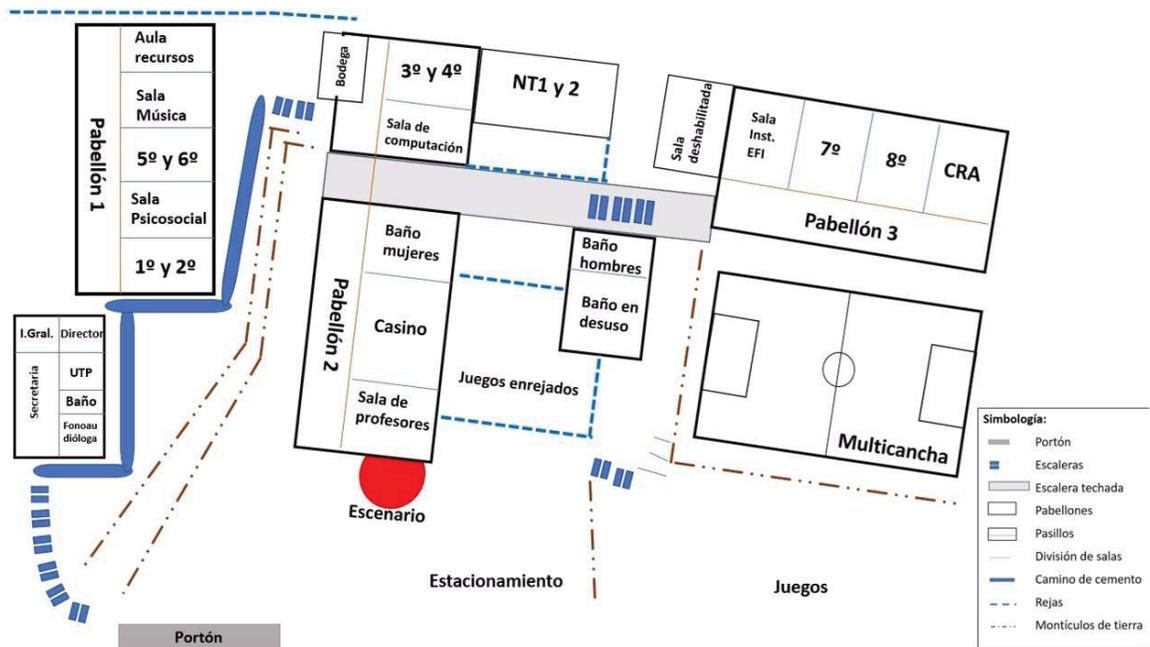
A través de este análisis describiremos los espacios más allá del aula, donde los estudiantes participan, aprenden y se desarrollan. Definiremos estos espacios como todos aquellos lugares que integran el establecimiento, pero que se encuentran fuera de la sala de clases.

Para el análisis de *Lugar* comenzaremos describiendo en forma general la escuela, a través de un recorrido por ésta, caracterizando sus espacios, guiándonos por las metacategorías de Orden y Permeabilidad de los Espacios desde lo observado y Lugares donde los Estudiantes Aprenden desde lo declarado.

La escuela se encuentra ubicada en un cerro, al costado de una de las curvas de la subida Agua Santa en el sector de Recreo Alto, en uno de los principales accesos a la ciudad de Viña del Mar. Debido a la geografía del *lugar* que implica bajar hacia la ciudad, la escuela se encuentra en una pendiente. Los niveles del establecimiento son irregulares, compuesto por 3 sectores ubicados de manera descendente y que están conectados entre sí por medio de escaleras, tal como se observa en la Foto 01.



Foto 01. Imagen satelital de la ubicación del establecimiento, Escuela Básica Santa María de Agua Santa.



Esquema 01. Plano de la Escuela Santa María de Agua Santa. (Elaboración propia)

En un recorrido por la escuela, miramos los espacios y quienes los habitan. Para ingresar al establecimiento es la auxiliar quien nos abre la puerta, subimos por una escalera ubicada a mano izquierda y accedemos al primer nivel, desde donde podemos ingresar a dirección (ver Foto 02). Allí se encuentran las oficinas de la directora, secretaria, jefa de UTP, inspectora general y la sala de la fonoaudióloga. Si continuamos por este camino, nos encontramos con el primer pabellón, que alberga el aula de 1° - 2° básico, sala psicosocial, utilizada por dos psicólogas y una trabajadora social, aula de 5° - 6° básico, sala de música, a cargo del docente de esta asignatura y aula de recursos utilizada por los docentes del equipo PIE para la entrega de apoyos específicos (Ver foto 03).



Fotos 02. Subida a la oficina de dirección.



Foto 03. Corresponde al primer pabellón.

Al bajar por una escalera al costado del primer pabellón, nos encontramos con la bodega de implementos de aseo, a la cual tienen acceso los auxiliares, y con el segundo pabellón (ver foto 04), el que está compuesto por la sala de 3° - 4° básico, computación, la que es supervisada por los docentes que soliciten su uso, el baño de mujeres; comedor de estudiantes, donde inspectora, auxiliares y manipuladoras de alimentos supervisan los periodos de alimentación y sala de profesores donde descansan, planifican y comen los docentes.



Foto 04. 2° pabellón.

En la parte posterior del pabellón a mano izquierda, se encuentra la sala que comparten Nivel de Transición 1 (NT1) y Nivel de Transición 2 (NT2), la cual cuenta con antejardín delimitado por rejas. Frente a este se ubican dos baños; uno es de hombres y el otro está en desuso. Al lado de este último encontramos un jardín enrejado con dos juegos infantiles cuyo uso es exclusivo para los estudiantes de niveles de prebásica. Detrás de este se visualiza el estacionamiento utilizado por personal de la institución, donde se encuentra también un escenario cuyo piso es de color rojo que se utiliza para diferentes ceremonias (ver foto 05). Además, auxiliares, inspectora y en ocasiones la directora se ubica en él para supervisar los recreos, pues desde este *lugar* hay una vista panorámica hacia la multicancha y juegos. Desde este sector podemos descender al tercer nivel por dos escaleras, una que atraviesa el segundo pabellón (ver foto 06) y otra que nace desde el estacionamiento (ver foto 07).



Foto 05. Escenario rojo.



Foto 06. Acceso al 3° pabellón y a multicancha.



Foto 07. Acceso alternativo a multicancha.

En este último nivel encontramos la multicancha, hacia la izquierda se ubica el tercer pabellón (ver foto 08) que contiene una sala deshabilitada utilizada por estudiantes en los recreos, la bodega de implementos de educación física a cargo del docente de esta asignatura, las salas de

7°, 8°; y el CRA supervisado y organizado por una asistente de aula. Al costado derecho de la multicancha, sobre un pequeño montículo encontramos juegos infantiles sin restricción de uso (ver foto 09), a los que se accede desde el segundo nivel.



Foto 08. Tercer pabellón que conecta la multicancha.



Foto 09. Espacio de juegos

Luego de la presentación general de los espacios y agentes educativos del colegio, que dan cuenta de su forma particular y posibilidades de interactuar en espacios educativos, retomaremos el análisis y discusión de las metacategorías ya mencionadas.

a. Orden y permeabilidad de los espacios

Tal como hemos descrito, este establecimiento es un *lugar* que ha sido construido en función del terreno destinado, adecuándose a su geografía. Tal como indica Lefebvre (1968) el espacio es la conjunción de la forma y los elementos que están contenidos en esta, lo que da vida a un espacio compuesto por múltiples niveles conectados con escaleras y pequeños cerros. En este caso: es un colegio de cerro que delimita la permeabilidad de los espacios. Es por esto que no se trata de un espacio continuo o abierto, lo que, al igual que el resto de las edificaciones del *lugar*, podría limitar el desplazamiento de personas con movilidad reducida, pues no cuentan con rampas o ascensores que faciliten el acceso entre cada nivel y tal como se ha establecido en la reformulación del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2015), es necesario apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra necesidad.

A su vez, se observa un compromiso con el cuidado de la infraestructura del establecimiento, el cual se refleja en el mantenimiento de **espacios ordenados y organizados**. Según Lefebvre (1974) la dialéctica del espacio, en su forma matemática, requiere de un orden y una medida que responde a la clasificación de los elementos que construyen este espacio y como se organizan; y como este orden y disponibilidad de elementos implica justicia espacial. Esto se visualiza en los pisos sin basuras; baños, comedor, sala de computación y salas de clases limpios, involucrando a los estudiantes en su mantención. Asimismo, la oficina de dirección, sala de profesores, las aulas de recursos y psicosocial son áreas conservadas por los distintos profesionales o auxiliares que las utilizan. Por otra parte, está el CRA (ver foto 10), *lugar* que estaba en constante organización de sus materiales para ser habilitado con mayor frecuencia. Por último, encontramos espacios asignados para la acumulación de escombros y/o mobiliario en mal estado (ver foto 11).



Foto 10. Espacios estructurados.



Foto 11. Espacio para almacenar objetos en desuso y escombros.

De acuerdo con lo mencionado por Aguerrondo (2008), debemos considerar cuatro dimensiones para la educación inclusiva, siendo una de éstas la dimensión institucional, que se enfoca en el agrupamiento, distribución y organización de los espacios. Al considerar este aspecto y fomentarlo entre la comunidad escolar, se crea una cultura particular, que favorece la creación de un espacio inclusivo.

En cuanto a la permeabilidad, debido a la forma de la construcción el acceso al establecimiento se encuentra aislado con respecto a los otros espacios. Esta entrada está delimitada por un portón cerrado, cuyo material no permite la visibilidad desde un lado hacia el otro de este (ver foto 12). La persona encargada de abrir y cerrar este portón es una auxiliar de

aseo, quien realiza esta función durante los periodos de ingreso y salida de los estudiantes, sin embargo, cuando quieren ingresar o salir personas en un horario diferente, es necesario que la auxiliar se encuentre cerca de la entrada para notarlo, de lo contrario se debe esperar en ocasiones por largos periodos y la asistente debe interrumpir sus tareas en otros espacios, o bien se debe esperar a que otra persona cumpla esta función.



Foto 12. Entrada al establecimiento.

Estas situaciones reducen las posibilidades de acceso de manera autónoma a espacios comunes y recreativos. Para Aguerrondo (2008) el sistema escolar debe ser capaz de construir nuevas propuestas que consideren la inclusión al servicio de las personas, adaptando los espacios y organizando las escuelas para favorecer la participación de todos y todas.

Es así como las limitaciones en el ingreso al establecimiento en periodos intermedios dificultan que estudiantes atrasados, apoderados o visitas tengan la oportunidad de incorporarse a las actividades académicas, perjudicando directamente los procesos de aprendizaje. De acuerdo a Brunner (1990) el desarrollo de habilidades está fuertemente condicionado por las expectativas y oportunidades de participación en la comunidad escolar. Así también Gentili (2001) indica que la exclusión tiene múltiples formas de representación y una de estas es la social, que en palabras de Lefebvre (1974) corresponde a la forma del lenguaje, que representa el diálogo entre el espacio y sus componentes; y es la base de elaboración de ritos y fórmulas que se transforman en hábitos y costumbres, sin que nadie piense en modificarlos. En este caso hablamos del rito de entrar y salir del colegio. No se cuestionan las dificultades que esto ocasiona, ya sea para el que llega como para el que quiere salir.

Las salas de clases se encuentran cerradas al inicio de la jornada y durante los recreos, siendo abiertas por los profesores encargados en cada periodo, quienes deben retirar las llaves

correspondientes en la oficina de la secretaria. En los espacios comunes como Sala de Computación y CRA, los adultos que requieren su uso se encargan de las llaves y por lo tanto del ingreso de los estudiantes, además en este último, la técnico en educación diferencial se hace cargo de la organización del espacio como una función extra a su labor en el equipo PIE. Es por estos aspectos que consideramos que los **accesos están condicionados**, pues dependerá de las posibilidades de movilización de las personas y de la disponibilidad de la auxiliar, inspectora o secretaria, quienes tienen el control de las llaves, exceptuando el comedor y los baños, espacios que están siempre disponibles para el uso de los estudiantes. La regulación de los espacios se transforma en una forma de poder, existiendo un grupo aventajado que puede hacer uso de ellos (Bosque y Moreno 2007) y otro grupo que depende de estos y la permeabilidad de espacios que les permitan.

Se identifican espacios con acceso privilegiado donde pueden ingresar algunos estudiantes con la autorización de docentes y asistentes profesionales como psicólogas y fonoaudióloga. Estos son la Sala de profesores, Sala Psicosocial, aula de recursos y juegos de prebásico, donde los estudiantes ingresan con fines recreativos o son llevados para la entrega de apoyo (ver foto 13 y 14). Como menciona Bosque y Moreno (2007) los espacios educativos requieren de una regulación equitativa, es decir deben estar a disposición de todos en la medida que surge la necesidad de estos. Sin embargo, para González (2000) no se debiese hablar de equidad, ya que esta supone la existencia de un grupo que, desde la benevolencia, apoya a otro grupo marginado o necesitado. Entonces aquellos espacios destinados para fines específicos, aunque tengan una justificación desde la necesidad, se transforman en excluyentes, ya que apartan a todos y todas y se centran solo en algunos (Bosque y Moreno, 2007).



Foto 13. Espacio de juegos enrejado.



Foto 14. Espacio de juegos.

Por otra parte, en el establecimiento encontramos **espacios delimitados de trabajo y recreación**. Los espacios de trabajo son aquellos lugares utilizados exclusivamente para el aprendizaje curricular, con fines pedagógicos planificados y supervisados por un docente, asistente de aula o inspectora. Estos lugares son las salas de clases, el CRA, las salas de computación y música, la justificación de que permanezcan constantemente cerrados debido a los robos de que han sido víctimas. Sin embargo, para Artavia (2014) el proceso educativo ocurre también en otros espacios más allá de la sala de clases, como el comedor, patio de juegos y otros. En palabras de esta autora, los adultos que se acercan a estos espacios despliegan intencionadamente habilidades y destrezas que les permiten conocer y mejorar el desarrollo intelectual, personal y social de los y las estudiantes e involucra instancias de aprendizaje y participación.

Mientras que los espacios de recreación son aquellos donde los estudiantes pasan recreos y tiempos libres, realizando actividades de su agrado, que responden a sus propios intereses, sin que ningún adulto diseñe qué habilidades espera desarrollar en estos espacios. Son supervisados por la inspectora, auxiliares y asistentes de aula.

La importancia de los espacios de juego, según Booth y Ainscow (2015) se demuestra en la participación activa manifestada por los niños, niñas y jóvenes en estos, ya que están implicados en un aprendizaje social que construyen con sus pares. De esta manera, los estudiantes utilizan el patio, compuesto por todos aquellos sectores abiertos de la infraestructura, como también los pasillos, escaleras, el escenario rojo, montículos y una sala deshabilitada, correspondiendo a áreas de libre acceso (ver fotos 15 y 16).



Foto 15. Área de juegos.



Foto 16. Interactúan en montículos o terrenos con desniveles.

Entre estos últimos, la multicancha se construye como un espacio de mayor funcionalidad, puesto que es utilizada con fines pedagógicos en las clases de educación física, de esparcimiento en los recreos y para la realización de ensayos y/o actividades extraprogramáticas, como ceremonias y celebraciones.

Existen otro tipo de espacios que son los de almacenamiento, a los cuales solo tienen acceso los asistentes de la educación específicos y no se le permite a los estudiantes ingresar: estos son la bodega de los implementos de aseo, ocupada por auxiliares y la bodega de implementos de educación física, ocupada por la docente de la asignatura.

b. Lugares donde los estudiantes aprenden

Desde otra *Perspectiva* y a partir de lo declarado por dos agentes educativos, encontramos **espacios** fuera de la sala de clases, *Lugares* donde asistentes o directivos cumplen diversos roles, realizando sus funciones oficiales y en ocasiones funciones extras, que no responden a sus cargos, pero que permiten cubrir necesidades que no están consideradas desde lo formal. Es a partir de sus acciones que estos espacios se convierten en **espacios de aprendizaje**, donde los estudiantes aprenden a partir de las enseñanzas de otros agentes educativos distintos a los profesores, los pedagogos de patio (Bravo, 2015).

Entre ellos, el más amplio es el patio, que está compuesto por una cancha y múltiples espacios abiertos y pasillos. Convencionalmente es un espacio de tránsito entre diferentes lugares y la mayor parte del tiempo es utilizado para la recreación. Los momentos en los que se utiliza corresponden a periodos de descanso para estudiantes y profesores, mientras que inspectora y asistentes de aula, desde su rol oficial, entendiendo que responde a las funciones del cargo definidos por el MINEDUC (2015) se hacen cargo de la supervisión de niños y niñas. A su vez, los auxiliares de aseo también se encargan de la supervisión como declara una de ellas. Esta función se aleja de su labor de aseo y mantención.

“Veo a los niños en el patio” (VE 12)

“Yo tengo claro, o sea, voy mirando dónde están los niños más revoltosos, tengo que andar pendiente de ellos” (VE 15-16)

De esta manera, mediando que los estudiantes regulen sus conductas en favor de una sana convivencia y del respeto a los valores de la comunidad, asistentes transmiten de manera implícita, aprendizajes de tipo social. Según Lave y Wegner (1991) este tipo de habilidades permiten comprender y apropiarse de las prácticas de una comunidad, por lo tanto, el patio se transforma en un espacio de aprendizaje sociocultural, favoreciendo la participación e inclusión dentro de esta comunidad educativa.

Estos mismos aprendizajes se dan al interior del comedor, donde manipuladoras de alimento y una auxiliar de aseo acompañan a los estudiantes durante las comidas. En este espacio, aprenden normas sociales, costumbres y se media sobre el valor de la nutrición.

Otros lugares son las oficinas de la directora y secretaria, principalmente destinados al trabajo administrativo que se convierten en espacios de contención donde los estudiantes buscan apoyo emocional y reconocimiento. En ocasiones se transforman en lugares de aprendizaje curricular cuando la directora apoya con tareas o repasos a los estudiantes. Así también, se vuelven espacios de recreación cuando la secretaria juega con los alumnos allí. Para Vygotsky (1978) la persona aprende y se desarrolla en la medida en que construye primero significado con los otros y posteriormente lo interioriza y asimila. Este proceso, se encuentra presente en todas las instancias sociales que promuevan el desarrollo de las personas que lo conforman, a partir de la mediación en las áreas de desempeño social, emocional y cultural.

Estas situaciones se pueden dar tanto en momentos de recreo como de clases; en estos últimos casos, los estudiantes salen de la sala de clases por iniciativa propia o son sacados por el profesor. Respecto a estos casos, la directora declara:

“Sí, sí pasa mucho eso, pasa tanto con la secretaria como conmigo” (LI 49)

“nosotros eh, los profesores dicen “no es que los niños, ya no, no quieren entrar, no quieren trabajar”, entonces los traen para acá” (LI 49-50-51)

Kessler (2002) utiliza el término “desengancharse” para referirse a aquellas situaciones donde un estudiante permanece en la escuela, puede respetar o no las normas de la institución; pero no se involucra en el proceso educativo, o no realiza actividades académicas. De esta

manera, entendemos como una forma de exclusión el hecho de que los estudiantes, ya sea por decisión propia o de los profesores a cargo, estén fuera de la clase, perdiendo la oportunidad de participar en esta. Frente a estas instancias, la directora y secretaria utilizan las oficinas para acoger a estos estudiantes, convirtiéndose así, según lo declarado por Vigotsky en un espacio alternativo de inclusión y aprendizaje mediado que busca alcanzar el desarrollo óptimo de niños, niñas y jóvenes.

Así vemos como las funciones de los diferentes espacios de este establecimiento cambian de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y a las funciones oficiales y extras de auxiliares, inspectores, secretaria y directora para dar respuesta a estas necesidades.

5.1.2 Posición

Desde la Justicia Espacial, *Posición* se refiere a la identidad que adopta cada persona, las funciones que cumple en un espacio determinado y las relaciones que establecen desde este espacio.

Para el análisis de *Posición* describiremos las funciones e interacciones realizadas por los agentes de la educación, en los diversos espacios fuera del aula de clases, guiándonos por las metacategorías de Funciones y Vínculos generadas a partir de lo observado y desde la Identificación, Relaciones y Apoyo de la directora a partir de lo declarado por los entrevistados.

a. Funciones

Entenderemos funciones como las acciones que ejecutan los agentes de la educación para un adecuado funcionamiento y una sana convivencia. Una de estas funciones contempla acciones que cubren las necesidades de **alimentación** de los y las estudiantes, encargándose la directora y secretaria de entregar las colaciones en actividades extraprogramáticas, mientras que los auxiliares, secretaria y manipuladoras del Programa de Alimentación Escolar (PAE) acompañan a los estudiantes durante los horarios de alimentación y los apoyan en aspectos prácticos como por ejemplo cuando un auxiliar ayuda a un niño a pelar su naranja.

Así también, si un estudiante debe ser retirado antes del término de la jornada, la auxiliar de aseo lo retira de su sala de clase acompañándolo hasta el comedor, para evitar que pierda el almuerzo otorgado por JUNAEB.

Otra de las acciones que realizan los agentes de la educación está relacionada con la **contención emocional** y física, acompañando a los estudiantes, apoyándolos en el manejo de sus emociones o calmando dolores físicos. Estas situaciones las vemos ejemplificadas cuando la técnico de educación diferencial y la secretaria contienen emocionalmente a estudiantes que por diversas razones se encuentran afectados emocionalmente, acompañándolos durante estos momentos, destacándose la función de la secretaria a la hora de separar peleas entre estudiantes y curando las heridas de aquellos lastimados.

También en casos de desregulación emocional o la transgresión de normas de convivencia que no permiten la reincorporación del estudiante a la sala de clases, la secretaria es la encargada de llamar al apoderado del niño, niña o joven para que sea retirado del establecimiento. Durante esta espera, ella mantiene al estudiante en su oficina, jugando o dibujando juntos, tal como se observa en la Foto 17.



Foto 17. Secretaria del establecimiento jugando con estudiante en su oficina.

Entre las acciones de los asistentes y directora distinguimos aquellas que buscan favorecer la **regulación** del comportamiento de los estudiantes. Por ejemplo, observan a los estudiantes atentamente para evitar que se dañen o dañen a otros durante los recreos, ubicándose en puntos estratégicos como el escenario rojo, el cual ofrece una vista panorámica del tercer nivel y del pabellón del segundo nivel. La inspectora general restringe la venta de golosinas por parte de los estudiantes dentro del establecimiento, para disminuir el consumo de alimentos poco saludables, también limita el tránsito por las pendientes de tierra inestables para prevenir accidentes y expulsa a los varones que ingresan al baño de mujeres.

Por otra parte, la auxiliar se preocupa de exigir orden en el espacio del comedor y fuera de la sala de profesores, evitando que los estudiantes corran, griten o se empujen.

La directora interviene en discusiones entre estudiantes durante el recreo, mientras que la secretaria, junto a la auxiliar y la jefa de UTP regulan el tiempo de recreo de los y las estudiantes, para que ingresen a sus respectivas salas, de esta manera los asistentes de la educación y directivos se transforman en mediadores del respeto de las normas de convivencia explícitas e implícitas del establecimiento.

Cuando la UNESCO (2013) define la inclusión, incorpora la identificación y respuesta a las diversas necesidades de todos y todas las estudiantes, de esta manera, los agentes de la educación se hacen cargo de las necesidades del estudiantado, considerando entre éstas las necesidades básicas, como lo son la alimentación, protección y afecto, buscando asegurar la participación de estos en el establecimiento y evitando que sean excluidos.

Es importante resaltar el hecho de que muchas de las acciones que los asistentes realizan al interior del establecimiento no se relacionan con su cargo, por lo tanto, las hemos considerado como funciones extras. Son el caso de la auxiliar de aseo encargada de la alimentación de los estudiantes, la secretaria encargada de la contención y el auxiliar de aseo y psicóloga encargados de la supervisión del patio.

b. Vínculos

En el establecimiento se generan relaciones significativas entre los diversos agentes de la educación, desarrolladas a partir de las interacciones entre ellos y que se encuentran fuera de sus labores curriculares. Estos vínculos se manifiestan en la **preocupación y acercamiento de asistentes a estudiantes**, graficado en la ayuda otorgada por la auxiliar a los estudiantes, cuando les facilita material de estudio, acercándose a quienes transitan en los pabellones o escaleras a conversar, reír o levantarles el ánimo cuando lo requieren; por ejemplo, comenzar a bailar con un estudiante que se encontraba solo en actividad de fiestas patrias. Otra asistente que manifiesta preocupación y acercamiento hacia los estudiantes es la secretaria, quien lleva a su oficina a quienes no se encuentran en la sala de clases y demuestra conocer a los estudiantes pues manifiesta las razones por las que pueden sentirse mal en momentos determinados.

Para Núñez (2004) los mayores impedimentos para construir convivencia en las escuelas surgen a partir de la imposición de pautas de comportamiento y al escaso rol participativo de los estudiantes en las resoluciones que afectan a todos (Freire, 1989); como es el caso de las normas establecidas en el Manual de Convivencia, sin que ellos o su familia tengan claridad de las faltas sancionadas, o pierden el derecho a apelar si el docente decide expulsarlos de las salas de clase. Junto a ello la invisibilización de aquellos maestros (De Tezanos, 2007) que apoyan el tránsito de los niños, niñas y jóvenes desde el entorno familiar a la vida en comunidad y son los que conocen, apoyan y contienen, que se ven reflejados en las figuras de los Asistentes de la Educación (ver foto 18).



Foto 18. *Interacción entre Asistente y estudiantes.*

De igual manera se manifiestan estas interacciones en el **acercamiento de estudiantes a asistentes**, situaciones en que los primeros por iniciativa propia, se acercan a estos adultos en busca de reconocimiento, contención o simplemente demostrarles su afecto y respeto. Estas acciones se pueden ejemplificar cuando una estudiante se acerca a la inspectora general para contar sus logros en la clase, siendo felicitada con un abrazo o cuando un alumno se dirige a la oficina de la secretaria porque desea compartir con ella. A través de estas acciones podemos evidenciar que los estudiantes tienen una relación de confianza con los asistentes que les permite acercarse a saludar o pedir apoyos emocionales y estos les otorgan la seguridad, el tiempo y la dedicación para compartir con ellos.

Una de las causas que provoca deserción estudiantil, de acuerdo a Kessler (2002) surge desde la propia escuela, es decir, de cómo los agentes que en ella interactúan impiden que los niños, niñas y jóvenes se sientan parte del espacio común. Pero en el caso de esta escuela sucede lo contrario, pues existe un compromiso por el bienestar de los estudiantes demostrado en la preocupación por cubrir sus necesidades y en la calidad de los vínculos que se generan, siendo una vez más, los asistentes y directivos quienes aportan en este ámbito fuera de las salas de clases.

A su vez, podemos destacar la relación de los agentes de la educación con las familias de los estudiantes, al ver como **directora y secretaria interactúan con los apoderados**, ya sea a través de conversaciones en los pabellones durante el ingreso de los estudiantes por parte de la directora, como también en la colaboración para encontrar objetos o útiles escolares perdidos en el establecimiento por parte de la secretaria. Al producirse estas situaciones, directora y secretaria dejan de lado sus tareas habituales para acercarse a los apoderados y resolver sus inquietudes.

c. Identificación

Desde lo declarado por la auxiliar de aseo, se desprende **información personal** que revela la visión que ella posee de las funciones que implica su cargo como **asistente de la educación**, reconociéndose como tal.

La auxiliar describe múltiples funciones que realiza en el establecimiento: encargarse de la limpieza de salas y espacios comunes, permitir y supervisar el ingreso de personal, estudiantes y apoderados, tocar la campana para delimitar horarios de trabajo - recreación y supervisar a los estudiantes en horarios de alimentación y esparcimiento.

También reconoce apoyar a los estudiantes en el aula cuando un docente se lo solicita a pesar de que no corresponde a su función, como vemos en la cita presentada a continuación:

“sí, sobre todo en los recreos, a veces, bueno, yo entro a sala, y ayudo al que más, al que le cuesta” (VE 40-41)

“entro de repente, pero no siempre, no debería hacerlo, pero dice la tía que hay que ayudar al que le cuesta” (VE 43-44)

Por otro lado, manifiesta molestia por las constantes exigencias que se le imponen:

“Me mandan como junior” (VE 9)

De esta manera, entendemos que no hay una clara delimitación de cuáles son las funciones que responden a su cargo, pues si bien este se relaciona con la limpieza y mantención del Establecimiento (MINEDUC, 2015), también cumple funciones de portería, organización de tiempos, supervisión, apoyo a estudiantes y distintas tareas que se le pidan en el día a día en función de las necesidades emergentes del establecimiento.

Sin embargo, a pesar de no existir una clara delimitación de sus funciones, la auxiliar manifiesta con determinación cuál es su función:

“yo soy asistente de la educación” (VE 9)

d. Apoyos de la directora

La directora declara que realiza aportes que favorecen tanto al estudiantado como a los docentes a lo largo del período educativo. Dentro de las acciones que lleva a cabo, menciona el reemplazo de docentes en el aula, el apoyo curricular, la contención física y emocional que entrega a estudiantes que lo requieren, por lo que se manifiestan **funciones de la directora** diferentes a las declaradas en sus funciones oficiales de gestión del proyecto educativo y que responden a situaciones imprevistas que ocurren en la cotidianidad. Este apoyo se ve evidenciado en la siguiente cita:

“pasó como dos semanas y la profesora que les hace historia se va con licencia médica, dejó una guía y dije yo “yo les voy a hacer” porque la inspectora estaba en otro curso, entonces dije “yo les voy a hacer la clase” (LI 93-94-95)

Según Bravo (2015), los estudiantes requieren de un acompañamiento como un derecho social adquirido que les permita convertirse en ciudadanos y atienda a las desigualdades educativas que afectan desde la convivencia escolar, hasta las condiciones pedagógicas de enseñanza aprendizaje. Giné (2007) considera que son los profesionales y su función pedagógica intencionada y posibilitadora, los encargados del proceso de desarrollo integral de las personas. En los momentos en que los docentes no pueden cumplir esta función, son otros agentes educativos quienes intervienen y realizan los apoyos correspondientes.

e. Relaciones

Dentro de la comunidad educativa, se generan interacciones entre directivos, auxiliares y estudiantes, lo que ha permitido que se establezcan relaciones entre estos, ya sea por afinidad o por cordialidad. Lave y Wegner (1991) señalan que la generación de relaciones entre los integrantes de la comunidad no solo beneficia el ambiente de trabajo, sino que además permite a los recién llegados reconocer las actividades, identidades y conocimientos propios, ayudando a que sean parte de la comunidad a partir de la práctica de estas costumbres, que se consideran los primeros aprendizajes del estudiante.

Desde lo declarado, se manifiesta la **percepción de la asistente sobre relaciones**, las cuales son positivas y fluidas tanto con directivos como con estudiantes. Esto se evidencia cuando la auxiliar menciona que su relación con los estudiantes es:

“Buena, conmigo buena.” (VE 22)

Lo mismo ocurre entre auxiliar y directivos, ya que la entrevistada manifiesta que la relación con estos es buena, donde su opinión es escuchada y considerada:

“no, si, buena, buena” (VE 26)

“si, si igual me escuchan, doy mi opinión, doy mi punto de vista” (VE 29)

De esta manera, vemos como la asistente considera que se le da relevancia y reconocimiento a su voz dentro del establecimiento y como sus opiniones son un aporte para el funcionamiento de este, favoreciendo su propia participación, la cual es fundamental para el desarrollo de una comunidad inclusiva, pues de acuerdo a Booth y Ainscow (2015) la inclusión requiere la participación de todos los integrantes de la comunidad, tanto los estudiantes como todos los adultos que la componen. Por otra parte, Maturana (1990) indica que los adultos o niños que comparten con un otro un espacio de convivencia se transforman y progresivamente se hacen más congruentes con ese otro que ocupa este espacio.

5.1.3 Perspectiva

Desde la justicia espacial, *Perspectiva* se refiere a la forma en que cada persona entiende los lugares y las posiciones, su filosofía, pedagogía y experiencias.

El análisis, girará principalmente en torno a las diferencias de opinión y conflictos que surgen desde las reflexiones de los distintos agentes a través de las siguientes metacategorías: Discrepancia, desde lo observado y de Relaciones, Conflicto e Inclusión según los Agentes, desde lo declarado en las entrevistas.

a. Discrepancia

Visualizamos cómo se produce un **desacuerdo en una situación particular** entre la secretaria, psicóloga y directora a partir de un problema en la coordinación para la entrega de apoyos a una estudiante descompensada. Cuando la psicóloga solicitaba la asistencia de la auxiliar, esperaba un apoyo y contaba con la disponibilidad de ella, quién se encontraba realizando otra función encomendada por la directora. Este hecho ejemplifica las dificultades que produce la poca claridad en las funciones propias de acuerdo a *Posición y Lugar* de cada agente educativo.

Este problema en la coordinación ocurrió a través de la red social “Whatsapp”, que es utilizado con frecuencia entre los funcionarios del establecimiento para organizar y coordinar tareas, actividades o eventos. Este medio puede facilitar la comunicación al entregar mensajes a distancia de forma inmediata, pero también a través de él se generan malentendidos pues sus mensajes carecen de contextualización (ver foto 19).



Foto 19. Asistente y docente mirando sus celulares.

b. Conflicto

Consideramos conflictos aquellas situaciones problemáticas que alteran el buen clima o funcionamiento del establecimiento, que son generadas por la **percepción negativa de la directora**, manifestada en las críticas hacia la conducta de estudiantes de 8° básico y hacia la labor de docentes e inspectores, como se ejemplifica en la cita a continuación:

“eh tenemos niños que... profesoras inexpertas también, la profesora de primero es inexperta es primer año de su trabajo, entonces ella no tiene herramientas para manejar a estos alumnos.” (LI 33-34-35)

Así también se generan conflictos por ciertos **obstáculos para el funcionamiento** mencionados por la directora, entre estos se encuentra la percepción negativa que tienen los apoderados acerca de la educación que se entrega a sus hijos en el establecimiento. Esta percepción se forma al ver peleas entre estudiantes, lo que los llevaría a considerar retirar a sus pupilos, situación que causa preocupación pues ella considera que la escuela está viviendo una crisis.

Por una parte, Maturana (1990) señala que el educar es un proceso que ocurre todo el tiempo y es el resultado de aprender a vivir de acuerdo a cómo han construido ese convivir en la comunidad a la que pertenecen.

Por otra parte, Gentili (2001) señala que producto de un proceso social, las familias y por ende los estudiantes más vulnerables son sujetos de mayor exclusión, ya que dependen de espacios que suelen requerir de recursos aportados por el estado (Terigi, 2009) y que van en directa relación a la matrícula que posee la escuela, la que se podría ver afectada por la crisis mencionada.

La **Resolución de conflictos** relacionados con el incumplimiento de normativas propias del establecimiento y problemas de convivencia entre estudiantes, se genera a través de diferentes estrategias, utilizando los recursos materiales y humanos con que cuenta el establecimiento. La directora considera fundamental la intervención inmediata de las psicólogas del establecimiento en conflictos de convivencia. También manifiesta la importancia de informar estas situaciones a la inspectora general, quien es parte del comité de convivencia junto a una psicóloga y

representantes del equipo docente y el equipo PIE, quienes median entre las partes involucradas en los conflictos y en la aplicación de sanciones y soluciones a estos. Las situaciones de mayor gravedad, que escapan del manejo del equipo directivo, son informadas al director de la corporación municipal durante reuniones con este.

“el uso de protocolos es sumamente importante y relevante, eh para que se solucione en base a eso, al protocolo y no a cómo cada uno lo hace” (LI 25-26-27)

Uno de los pilares que, de acuerdo a la directora, deben guiar la intervención en conflictos son el respeto a los protocolos establecidos como menciona a continuación. La importancia que le da la directora a este aspecto se justifica en evitar arbitrariedades y demostrar a los estudiantes consistencia en la toma de medidas. Por otro lado, la directora le otorga relevancia al contexto en que ocurren los conflictos y a la cultura de los estudiantes al plantear medidas y soluciones, de esta manera estas son significativas para los estudiantes y por lo tanto respetadas.

Para que los estudiantes progresen en sus capacidades y desarrollen su máximo potencial, mediante experiencias educativas amplias, relevantes y significativas para su vida, que no solo apuntan al rendimiento académico (Ainscow & Miles, 2009), sino a la valoración del contexto de origen.

c. Inclusión según los agentes

Tanto la directora, como la auxiliar de aseo describen sus *perspectivas* en torno al paradigma inclusivo, las cuales se ven reflejadas en los **principios para enseñar** que guían sus acciones y las expectativas que tienen de los otros agentes adultos del establecimiento. Para la directora, más que la capacitación y los recursos materiales, la disposición de los docentes y asistentes es fundamental para que estos sean capaces de generar estrategias autónomas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, considera que los docentes deben demostrar una actitud firme y un carácter fuerte para el manejo de curso, como se muestra a continuación:

“dijo “si ya no quieren nada” y es una profesora de carácter bien fuerte, ella siempre maneja a todos los cursos, siempre dice ella es ordenadito” (LI 88-89)

“Ya dije “si ella dice eso, es porque ya es mucho” y le dije a la inspectora, le dije “señora Inés, está pasando esto, la profesora informa esto” (LI 89-90)

De esta manera, podemos establecer que, para la directora, las características personales de docentes y asistentes son las que determinan un aprendizaje de calidad, teniendo esta mayor importancia que las habilidades profesionales y los recursos materiales que cuente la escuela para favorecer el aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes.

Booth y Ainscow (2015), consideran que las barreras con las que se encuentran los alumnos pueden provenir de la relación entre estudiantes y adultos o en la relación entre los distintos enfoques enseñanza - aprendizaje que mantiene el profesorado. Por esta razón cada establecimiento desarrolla su propia cultura y que ésta se implique en el aprendizaje de todos y todas va a depender de un cuerpo docente comprometido con sus estudiantes, que comprendan su contexto y sea capaz de vincularlo con sus experiencias.

La directora menciona algunas **características de los estudiantes**, describiéndolos con actitudes opositoras, violentas y disruptivas. Además, menciona que en situaciones que los sobrepasan suelen descompensarse puesto que no tienen un buen manejo de sus emociones, siendo necesario en los casos de mayor gravedad ser retirados por el apoderado. También, presentan características particulares que derivan en diagnósticos por los cuales requieren una entrega de apoyos específicos. La directora describe que algunos estudiantes se aburren con facilidad en la sala de clases por lo que prefieren estar fuera de esta, ya sea en el patio o en otra instalación del establecimiento, donde son acompañados por agentes distintos a los docentes. A pesar de estas características que tienen una connotación negativa, la directora declara que:

“no son niños así que nosotros “ah no estos vienen con pistolas, vienen con cuchillo” ¡no!, son niños” (VE 77-78)

Reconociendo que sus conductas derivan de aspectos socioculturales propios de su familia y comunidad, así como del sistema escolar y de esta escuela en particular, ya que según la directora, los docentes no tienen las cualidades y experiencia laboral necesarias para responder a las características de los estudiantes. Así también al ser niños, niñas y jóvenes, deberían ser reconocidos como sujetos de derecho (Jontiem, 1990) a los cuales se debe **asegurar el acceso y participación** en una escuela que entregue educación de calidad.

5.1.4 Comparación políticas públicas, políticas del establecimiento y registros etnográficos

En el cuadro presentado a continuación organizaremos y analizaremos la *posición* de asistentes y directora, comparando su función asignado desde políticas públicas nacionales e institucionales propias del colegio estudio de caso 1, contrastando con aquellas que se observan y declaran de lo vivenciado cotidianamente en el establecimiento.

Tabla 7

Comparación desde *Posición*, respondiendo al tercer objetivo específico

ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN		
POLÍTICAS PÚBLICAS	POLÍTICAS DE LOS ESTABLECIMIENTOS	REGISTROS ETNOGRÁFICOS
<p>-Rol asistentes profesionales y no profesionales: Colaborador, evaluador, habilitador, rehabilitador, coordinador, asesor y capacitador.</p> <p>-Rol asistentes de la educación de servicios auxiliares menores: Colaborador y auxiliar.</p> <p>-Labores de cuidado, protección, mantención y limpieza de los establecimientos, excluidas aquellas que requieran de conocimientos técnicos específicos.</p> <p>Profesionales</p>	<p>-Cooperan para que el Proyecto se cumpla en lo que a ellos les compete.</p> <p>-Encargados de la justificación de atrasos, licencias, inasistencias de los estudiantes.</p> <p>-Entregar apoyos en el trabajo administrativo del establecimiento.</p>	<p>Psicólogos:</p> <p>-Se encargan de resolver conflictos de convivencia.</p> <p>-Juegan con los estudiantes.</p> <p>Inspectora:</p> <p>-Mantienen el orden de espacios comunes.</p> <p>-Mediar el cumplimiento de normas de convivencia.</p> <p>-Promover participación a actividades extraprogramáticas</p> <p>-Contienen física y emocionalmente a estudiantes.</p> <p>-Jugar con los estudiantes</p> <p>Secretaria:</p> <p>-Contienen física y emocionalmente a estudiantes.</p> <p>-Comunicación con familia.</p> <p>-Jugar con los estudiantes.</p> <p>Auxiliares de aseo:</p> <p>-Orden y limpieza de todos los espacios.</p> <p>-Apoyo curricular en el aula.</p>
DIRECTIVOS		
<p>-Actuar en ámbitos de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y convivencia.</p> <p>-Movilizar a los actores de la comunidad educativa, para fomentar el aprendizaje de los y las estudiantes.</p> <p>-Liderar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, apoyando el desarrollo de las capacidades profesionales a través de la participación de todos los integrantes del establecimiento.</p>	<p>-Coordina reuniones y promueve la evaluación del proyecto</p> <p>-Administra fondos del establecimiento.</p> <p>-Hacerse cargo de todos los ámbitos como, políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación, plan de gestión sobre convivencia escolar y normas internas que lo integran.</p>	<p>Directora:</p> <p>-Comunicación con la familia.</p> <p>-Contención emocional de estudiantes.</p> <p>-Reemplazo a docentes en el aula.</p> <p>-Gestión de recursos humanos y materiales.</p> <p>-Apoyo curricular individualizado.</p>

A partir de la tabla 7, identificamos que las funciones definidas por las políticas públicas a nivel nacional para **asistentes de la educación** son planteadas utilizando términos generales, siendo “colaboración y auxiliar” para asistentes auxiliares y “colaboración, asesoría, capacitación, habilitación, rehabilitación, evaluación y coordinación” para asistentes profesionales y no profesionales.

Por otro lado, desde las políticas institucionales se definen responsabilidades de tipo administrativo y de regulación hacia los estudiantes en cuanto a atrasos e inasistencias, sin considerar otras funciones que cumplen y que resulten fundamentales para el funcionamiento de la escuela, como la supervisión y mediación fuera del aula, las labores de limpieza y mantención, la entrega de apoyos profesionales y apoyos en relación a contenidos curriculares. Tampoco se clasifican las tareas según los diferentes tipos de asistentes. Esta delimitación poco clara desmedra la valoración que se le da a cada agente dentro del establecimiento, pues estos no saben qué se espera de ellos y cuál es el límite de sus responsabilidades.

Es complejo determinar si realizan las funciones explicitadas en el perfil otorgado por políticas públicas o propias del establecimiento, ya que la descripción implica conceptos tan amplios como “colaboración” y “cumplir con lo que le compete”.

En cuanto a la directora, de acuerdo a lo que establece el MINEDUC (2015) su función específica corresponde a la movilización de los actores de la comunidad educativa, para fomentar el aprendizaje de los y las estudiantes. Así también, apoyar el desarrollo de los profesionales que integran el establecimiento, sin embargo, vemos que sus acciones responden más al trabajo directo con los estudiantes al hacerse responsable del manejo de situaciones imprevistas, lo que puede ser beneficioso para generar un acercamiento y vínculo con ellos, pero resulta perjudicial para la administración y correcto funcionamiento del colegio.

A partir del análisis anterior, podemos decir que las acciones ejecutadas por la directora exceden a las determinadas tanto en las políticas públicas como en las del establecimiento, puesto que las funciones definidas en estos son escuetas y no responden a las reales necesidades que surgen del trabajo en una escuela, donde se vuelve imposible no generar vínculos con las

personas de la comunidad educativa y no hacerse cargo de manera efectiva aspectos o situaciones que surgen en el establecimiento.

Cierre de Caso 1:

Podemos destacar que el Caso 1 es un establecimiento abierto, sin límites aparentes, casi sin rejas. Sus espacios más allá de las aulas son de libre acceso lo que favorece que los agentes educativos lo sientan como un *Lugar* por sí mismo.

Las *Posiciones* que ocupan los asistentes de la educación y la directora dentro de este, responden a las necesidades que surgen en los espacios más allá de las aulas, por sobre las normas y leyes, es por esto que a veces ellos sienten que hacen el trabajo de todos y más.

Es así como se construye la *Perspectiva* de sus agentes, que es un reflejo de este actuar en diversos *Lugares* y *Posiciones* al mismo tiempo.

Llegan aquí los rechazados, los que nadie recibe y este espacio de desniveles y características dispares los acepta y construye con ellos una comunidad acogedora, que da la batalla por permanecer, aunque esté olvidada en una Curva de la Variante Agua Santa.

5.2 Caso 2

Para el análisis del Caso 2, en un principio surge la voz del observador, que corresponde a aquellos antecedentes recogidos a partir de lo percibido o vislumbrado en los distintos espacios. De esta manera, hemos definido las metacategorías de Espacio, Asistentes de la Educación y Normas. La voz de los entrevistados es entendida como aquella información declarada por los agentes educativos y que ocurre con posterioridad al proceso etnográfico en los establecimientos; identificando a partir de lo manifestado las siguientes metacategorías: Delimitaciones, Funciones Agentes Educativos, Características Familia-Estudiantes, Valoración Laboral, Relaciones Interpersonales, Conflictos e Intervención y Desarrollo Integral de los Estudiantes.

A continuación, en la tabla 8 se resume la organización de las categorías de acuerdo a los criterios de análisis para la Justicia espacial de Hallet et al. (2015). Estos elementos, definidos en nuestro marco teórico son los que aportan en la realización de nuestra triangulación.

Tabla 8

Síntesis de metacategorías y conceptos de Justicia Espacial (Soja, 2010; Hallet et al., 2015).

	<i>Lugar</i>	<i>Posición</i>	<i>Perspectiva</i>
Lo observado	Espacio	Asistente de la Educación	Normas
Lo declarado	Delimitaciones	-Funciones agentes educativos -Características Familia-Estudiante -Relaciones Interpersonales	-Valoración Laboral -Conflictos e Intervención -Desarrollo Integral de los Estudiantes

5.2.1 Lugar

Comenzaremos con la descripción general de la escuela, analizando *Lugar* y describiendo el establecimiento desde su estructura, caracterizando los espacios y agentes de la educación que están presentes en él, a partir de las metacategorías de Espacio desde lo observado y Delimitaciones, desde lo declarado.

El Caso 2 se encuentra ubicado en Forestal Alto, inserto en el barrio desde hace 50 años, en una meseta a gran altura desde el centro de Viña del Mar, en un sector conocido como Las Torres (ver foto 20). Cercano al establecimiento se emplaza el campamento Felipe Camiroaga, uno de los más grandes del país. Desde este sector proviene la mayor cantidad de estudiantes que asisten a la escuela, sin embargo, no existe locomoción colectiva directa que les permita acercarse a ella. Por esta razón la Municipalidad ha dispuesto buses de acercamiento.



Foto 20. Vista satelital de Caso 2.

En este establecimiento podemos observar una delimitación clara de 4 sectores determinados por nivel educativo: prebásica, primer ciclo básico, segundo ciclo básico y educación media, separados entre sí por rejas que limitan el tránsito entre estos sectores, pues están cerradas con llave.

La escuela cuenta con una infraestructura principalmente de containers y, entre estos, dos edificios de concreto. Debido a las características del material y a la escasa mantención que

reciben las techumbres de los pabellones, en la mayoría de las aulas se suele filtrar la lluvia y no existe aislamiento que regule la temperatura exterior.

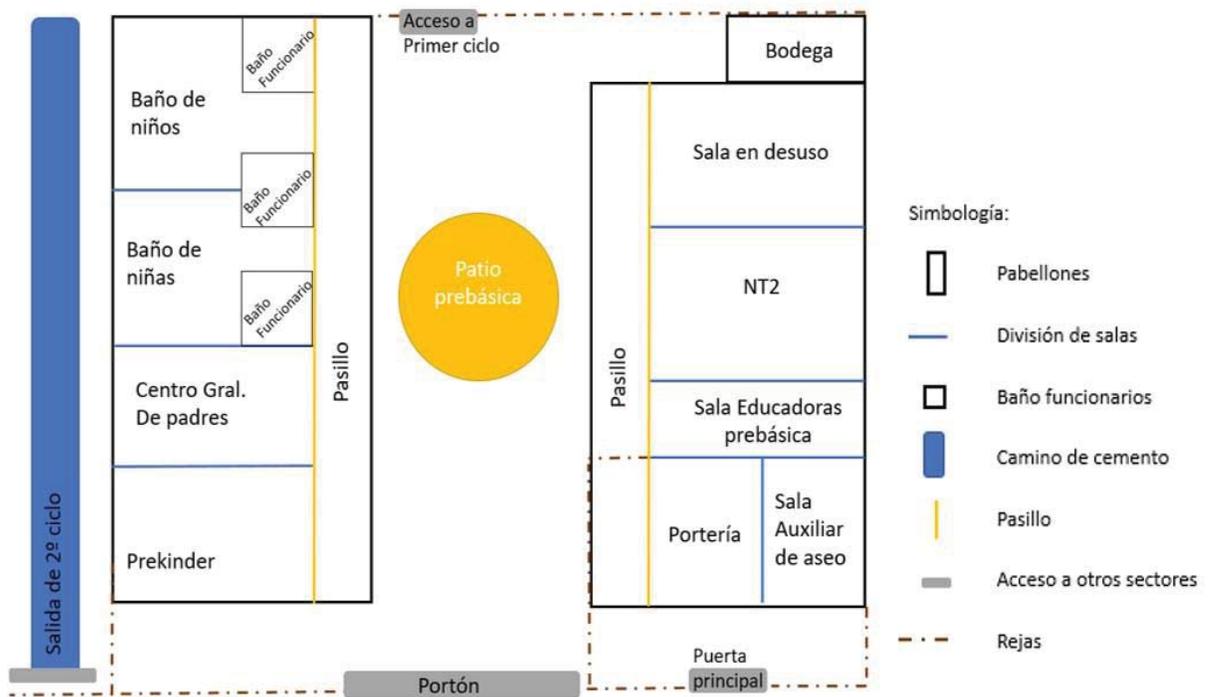
Por otra parte, el establecimiento cuenta con 5 accesos conocidos por toda la comunidad educativa, pero para efectos de esta descripción el relato se realizará desde la entrada principal, por la que hacen ingreso todos los estudiantes y adultos. Sin embargo, se debe consignar que existe un grupo de funcionarios que cuentan con automóvil y que por razones de antigüedad tienen asegurado un espacio en el estacionamiento, ingresando a través de éste al colegio.

El acceso principal se encuentra ubicado hacia la Avenida Rogelio Astudillo, principal vía de conexión entre el sector alto de Forestal y el plan de Viña del Mar (ver foto 21). Al ingresar, nos encontramos con la oficina de recepción, la cual está a cargo de un asistente de la educación quién se desempeña como portero, regulando el ingreso y salida de estudiantes, funcionarios y apoderados, registrando los atrasos o retiros de estudiantes y el ingreso de visitas. Además, junto a la entrada principal existe un portón que se abre solo en el horario de salida para los estudiantes de prebásica y de primer ciclo básico.



Foto 21. Ingreso principal por Av. Rogelio Astudillo.

Primer sector: Prebásica



Esquema 02: Plano primer sector del Caso 2 (Elaboración propia).

Una vez registrado el ingreso, se debe abrir una reja que regula el acceso al sector de prebásica, el cual cuenta con 2 pabellones; el pabellón que se encuentra a la derecha está conformado por la sala de educadoras, sala de NT1 y una sala clausurada (ver foto 22). Separado del pabellón hay un container reacondicionado, que en un comienzo de nuestra investigación fue utilizado por el Centro de Padres y Apoderados, y posteriormente como bodega y oficina de los auxiliares de aseo (ver foto 23).



Foto 22. Primer pabellón.



Foto 23. Sala Centro de Padres/bodega.

En el segundo pabellón ubicado a la izquierda, encontramos la sala de NT2, la oficina del Centro General de Padres y Apoderados, tres baños independientes para funcionarios, baño de niñas y baño de niños (ver foto 24). Entre ambos pabellones existe un espacio destinado a la recreación de los y las menores (ver foto 25).

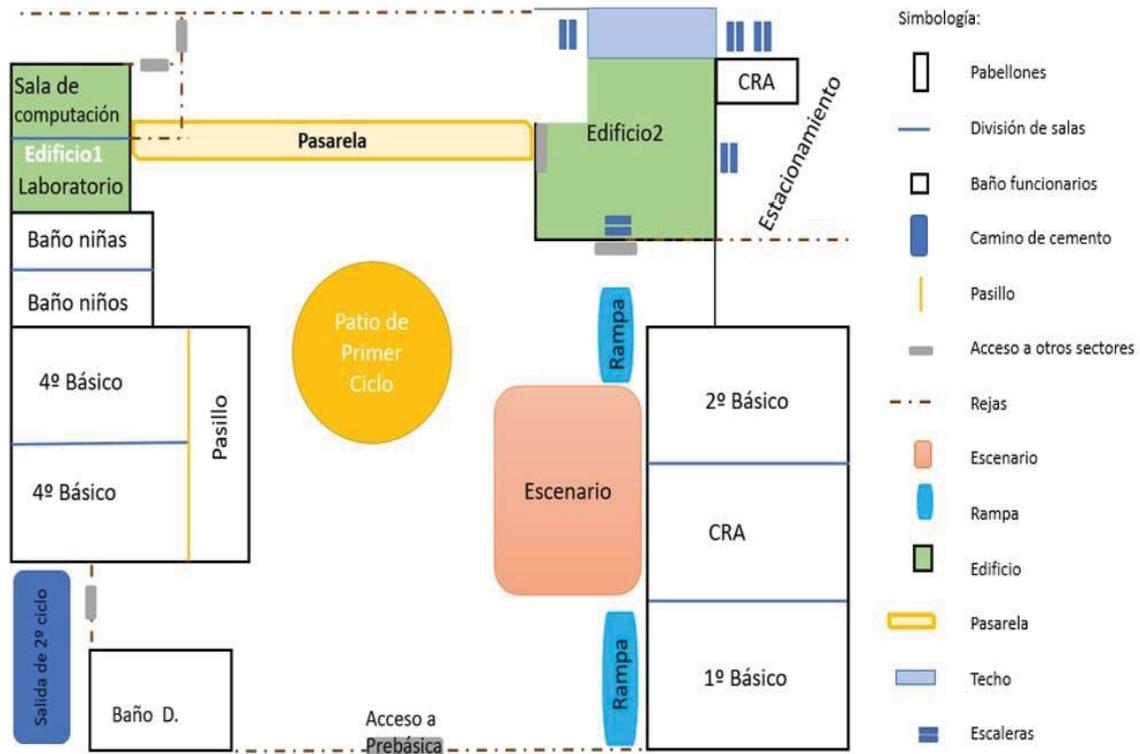


Foto 24. Baños sector prebásica.



Foto 25. Espacio de recreación.

Segundo sector: Primer ciclo básico



Esquema 03: Plano segundo sector (Elaboración propia).

Existe una reja que separa el primer sector del segundo, la cual permanece siempre cerrada con llave, lo que limita el paso entre ambos. Esta reja debe ser abierta por asistentes de la educación no profesionales y auxiliares de aseo, quienes manejan las llaves de baños, puertas y rejas que separan cada nivel educativo y espacio particular.

Este sector cuenta con un amplio patio central. Ingresando y a la izquierda, se ubica el baño para personas en situación de discapacidad, el cual está cerrado con llave y es utilizado exclusivamente por una estudiante de 4º básico con movilidad reducida, la que es acompañada por una asistente diferencial de aula. Mientras que, a un costado de éste, se accede a un pasillo oculto con puerta independiente hacia la calle, destinado para la salida de los estudiantes de segundo ciclo básico. (ver foto 26). Este pasillo, que pasa por detrás de uno de los pabellones del primer sector, está delimitado por una reja que no permite el tránsito hacia él.



Foto 26. Baño de PSD y acceso al pasillo.

Frente al baño de personas en situación de discapacidad, nos encontramos con un tercer pabellón que contiene las salas de 4º básico, y junto a éste, en una pequeña edificación se encuentran los baños para los estudiantes de este sector. Ambos se mantienen cerrados con llave durante los periodos de clases, siendo abiertos principalmente por el auxiliar de aseo encargado de este patio o por la inspectora del ciclo, sólo durante el recreo o ante alguna urgencia (ver foto 27).



Foto 27. Ingreso al baño de niños.

A un costado de este baño se ubica el edificio 1, de construcción sólida, que alberga en su primer piso el laboratorio de ciencias en desuso y la sala de computación que es utilizada por todos los estudiantes del establecimiento. Esta última, se encuentra a cargo de un asistente de la educación no profesional; además es importante destacar que se encuentra rodeada por una reja para evitar robos.

Hacia el lado derecho del patio visualizamos el cuarto pabellón, el cual está construido sobre palafitos (ver foto 28), donde encontramos las salas de 1° básicos A y B, y entre ellas se encuentra el CRA, a cargo de una asistente de la educación no profesional, siendo además utilizado temporalmente por la inspectora del primer ciclo, por lo que este espacio cumple una doble función (ver foto 29).



Foto 28. Sala 1° básico.



Foto 29. CRA

Cuando ninguna de estas asistentes se encuentra en la sala, esta permanece cerrada. Para acceder a estas salas se encuentran dos rampas en cada extremo del pabellón, unidas por una plataforma utilizada como escenario en actividades dirigidas sólo a los niveles de este sector; o durante la formación diaria que es guiada por asistentes no profesionales, inspectores o docentes.

A continuación de este pabellón vemos el edificio 2, de construcción sólida, que cuenta con 3 pisos. En el primero de ellos nos encontramos con los baños para profesores, un acceso hacia el estacionamiento del personal, la sala de profesores, oficinas de dupla psicosocial, orientadora e inspectora general, y frente a éstas, un acceso al comedor de profesores, luego la oficina de la jefa de UTP y, por medio de ésta, se accede a la oficina del Director y a una sala de reuniones del equipo de gestión. En el pasillo de este piso, se ubican los escritorios de las secretarías y junto a éste, una pequeña sala de impresión. Este piso cuenta con dos accesos, uno en el extremo colindante con el segundo sector, cerrado permanentemente por un candado (ver foto 30) y en el extremo contrario, a través de una puerta siempre abierta que conecta con el tercer sector.



Foto 30. Uno de los accesos a primer piso.

Para ingresar al segundo piso, estudiantes y docentes deben hacerlo directamente desde el patio, cuyo ingreso está limitado por una reja que se abre solo al inicio y finalización de los recreos (ver foto 31). En él se encuentran las salas de 3° básico y el comedor utilizado por docentes y asistentes. Sin embargo, este último tiene un acceso independiente por el sector de las oficinas del primer piso, separándolo de las aulas.



Foto 31. Ingreso al segundo piso del edificio 2.

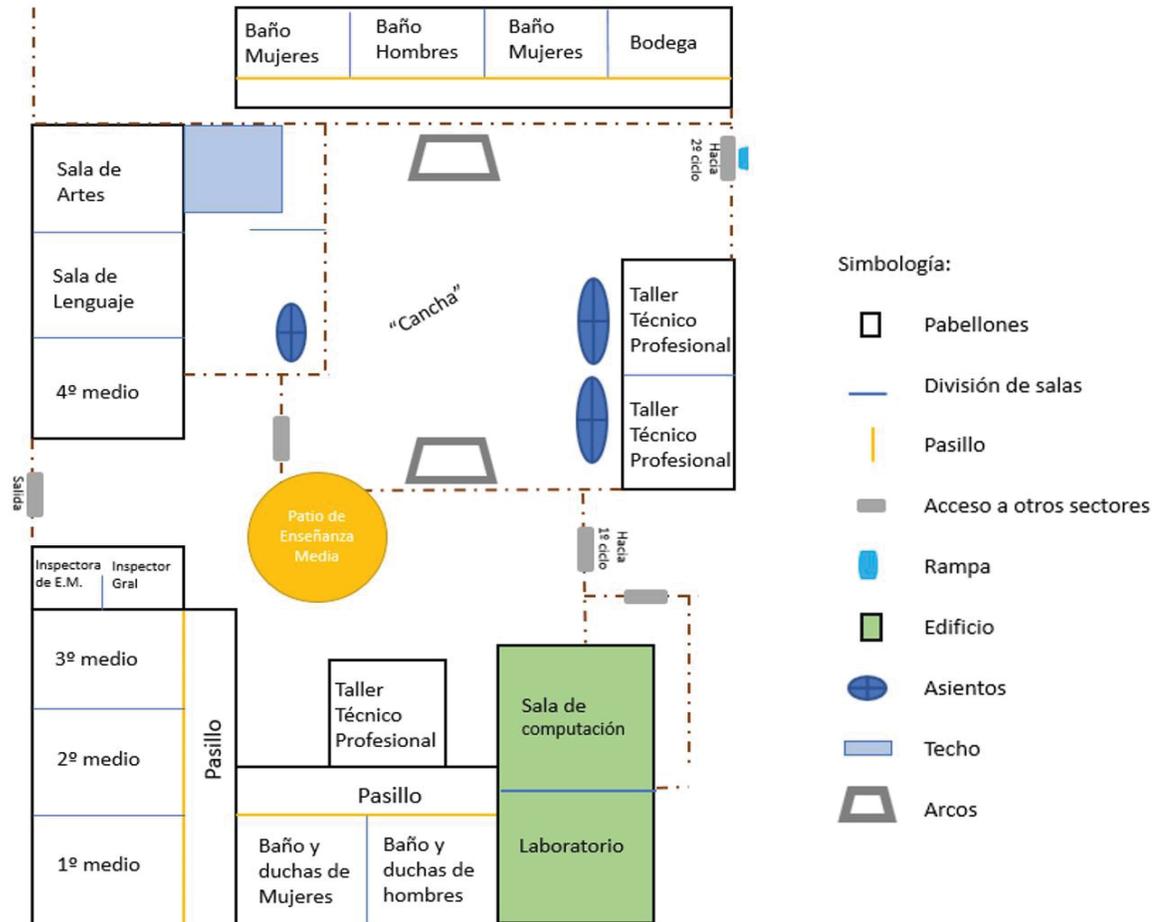
En el tercer piso del edificio 2 se ubica la sala del único 8° y dos aulas desocupadas. Desde aquí se conecta por una pasarela con el segundo piso del edificio 1. Al cruzarla, encontramos las salas de 2° básico y una oficina desocupada (anteriormente inspectoría de primer ciclo).

Por último, en un extremo del patio existe una escalera para bajar hacia el tercer sector, bloqueada por un portón cuyo material no permite la visibilidad de un lado a otro (ver foto 32). Por lo general este portón se encuentra cerrado, exceptuando los periodos de recreo, cuando una de las secretarias se encarga de abrir una parte de éste para el tránsito de profesores y estudiantes de 8° que provienen desde el edificio mencionado anteriormente. Mientras que, en el horario de ingreso y periodo de desayuno o almuerzo de los estudiantes de prebásica y primer ciclo básico el portón se encuentra totalmente abierto.



Foto 32. Portón que conecta el segundo y tercer sector.

Tercer sector: Segundo ciclo básico



Esquema 04: Plano tercer sector.

Al cruzar el portón, ingresamos al tercer sector, encontrando a mano derecha uno de los accesos hacia el primer piso del edificio 2. A nuestra izquierda vemos la bodega de implementos de educación física, cuyo uso es supervisado por los docentes de la asignatura y el terapeuta ocupacional, quienes en ocasiones autorizan el ingreso de estudiantes a buscar materiales. Entre estos espacios existe una escalera que desciende hacia el patio principal y, a la derecha de éste, nos encontramos el CRA de segundo ciclo (ver foto 33), a cargo de una asistente no profesional. A un costado de este existe un acceso hacia el estacionamiento de funcionarios.



Foto 33. Acceso a CRA 2º ciclo.

En el centro del patio se encuentra la multicancha rodeada por 3 pabellones (ver foto 34). El primer pabellón a la derecha contiene las salas de 7º, la oficina del inspector de 2º ciclo y la sala de música, cuyo acceso es determinado por el profesor de esta asignatura.



Foto 34. Cancha y pabellones 3º sector.

En el segundo pabellón perpendicular al primero, se encuentran 3 salas del PIE, utilizadas por los docentes de educación diferencial, Fonoaudióloga, Psicóloga, Terapeuta Ocupacional, y todos aquellos estudiantes que reciben apoyo de estos profesionales. Además, están las salas de 5º y 6º, una sala utilizada como bodega para mobiliario, a la que tienen acceso los auxiliares de

aseo del tercer y cuarto sector, y una bodega donde almacenan los alimentos entregados por JUNAE, a la que tienen acceso las manipuladoras de alimento. A la izquierda de este pabellón hay un portón generalmente cerrado, que es utilizado por los 4 auxiliares para sacar la basura, también lo utilizan algunos profesores para salir en sus tiempos libres, ubicándose justo afuera del establecimiento, como espacio de distensión (ver foto 35).



Foto 35. Portón trasero para sacar la basura.

A la izquierda de la cancha se encuentra el pabellón donde se ubica el comedor de estudiantes, supervisado por asistentes no profesionales y profesores durante su uso, que cuenta con un acceso a la cocina, una puerta de salida y una puerta de entrada (Ver foto 36). En el pabellón también encontramos una bodega utilizada por los auxiliares de aseo, las duchas para varones y damas de 2º ciclo, que no se utilizan por la falta de agua caliente, ya que se han robado los cilindros de gas y no han sido repuestos por la Corporación Municipal. Al lado de éstas, se sitúan los baños de hombres y mujeres para estudiantes del ciclo, los que son abiertos sólo durante los recreos o ante alguna emergencia. Por último, hay una pequeña bodega utilizada por el auxiliar de aseo del 2º ciclo.



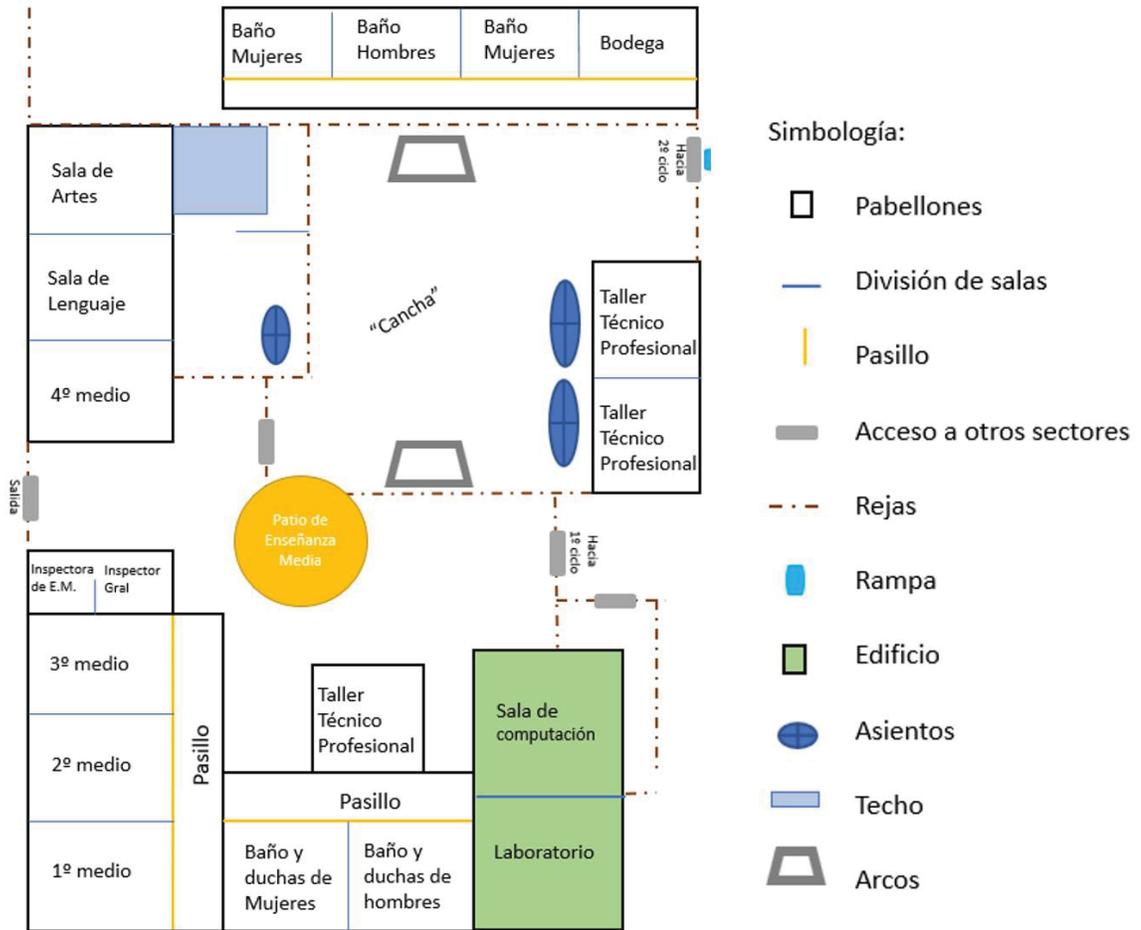
Foto 36. Comedor de estudiantes.

Por último, frente a este pabellón, a la altura de la oficina de taller y duchas, existe una rampa que baja desde la cancha del cuarto sector, cuyo inicio se encuentra cercado y cerrado con llave (ver foto 37).



Foto 37. Rampa entre el cuarto y tercer sector.

Cuarto sector: Enseñanza Media



Esquema 05: Plano cuarto sector.

El acceso principal hacia este sector es desde el patio de primer ciclo básico, y como ocurre en todos los espacios, se encuentra delimitado por una reja. Pasado el periodo de ingreso a clases se mantiene cerrada con llave, permitiendo el tránsito sólo de docentes, siendo abierta por estos mismos o por auxiliares de aseo e inspectores.

Al ingresar por esta puerta a mano izquierda, nos encontramos con un galpón donde se instala maquinaria utilizada para las clases de la especialidad técnica “Terminaciones de construcción”. Fuera de éste, hay una estructura de madera construida por los estudiantes de 3º y 4º medio (Ver foto 38) y hacia la izquierda está pabellón que contiene las salas de 1º a 3º medio.



Foto 38. Estructura construida por estudiantes.

En el fondo, entre este pabellón y el galpón, de manera transversal, se sitúan los baños de estudiantes separados para hombres y mujeres que, tal como los demás baños, se encuentran cerrados con llave, siendo abiertos por auxiliares e inspectores solo en los recreos o ante alguna urgencia. Cada baño cuenta con duchas para los estudiantes de enseñanza media, las que no son utilizadas, ya que no cuentan con suministro de gas, como ocurre con las duchas del 2° ciclo.

Colindante al pabellón en que se ubican las salas, están las oficinas de la inspectora de enseñanza media y del inspector general. Entre las oficinas y otro pabellón, se encuentra una puerta que es utilizada solo para la salida de los estudiantes de este sector.

En pabellón mencionado anteriormente, se sitúan las salas de 4° medio, Lenguaje y Taller de Arte. El acceso a estas dos últimas está determinado y supervisado por las docentes de sus respectivas asignaturas. Frente a este pabellón, existe un espacio techado separado del resto del patio, en el que se encuentran algunos materiales utilizados para la asignatura de Arte y es donde los estudiantes trabajan cuando deben soldar o cortar materiales para la confección de sus proyectos. Junto a esta área encontramos bancas, árboles, una jardinera con plantas medicinales y una mesa con tablero de damas, estas dos últimas fueron confeccionadas por los estudiantes del nivel (ver foto 39). Existe una reja que delimita estos espacios descritos de un espacio denominado “cancha”, que no tiene la forma ni medidas reglamentarias, sin embargo, es designada como tal y es donde se realiza la formación de los estudiantes para su ingreso a las salas cada mañana y al término de los recreos.



Foto 39. Juego creado por estudiantes de T.P.

En diagonal al acceso de la cancha, se localiza la entrada al tercer sector, al cual se accede por medio de una rampa, que como mencionamos anteriormente, se encuentra cerrada con llave, siendo abierta solo para el tránsito de estudiantes durante el periodo de desayuno, almuerzos, actos cívicos y efemérides. Es importante mencionar que por esta vía también transita una estudiante con movilidad reducida desde el segundo sector, la cual debe ser acompañada por la Asistente de Aula Diferencial o un adulto, puesto que la rampa presenta una inclinación superior a la establecida y la puerta debe ser abierta por un auxiliar o inspector (Ver foto 40).



Foto 40. Rampa observada desde el tercer sector.

Luego de explicar el recorrido por la escuela retomaremos las metacategorías que hace mención al análisis de *lugar*.

a. Espacios

Describir este establecimiento, es reconocer el entramado que posee. Según Lefebvre (1968), cuando el Estado busca dar respuesta a las necesidades de las clases marginadas, se generan políticas públicas de reformas urbanas, que conciben espacios destinados para fines específicos - entiéndase educación, ocio, cultura, salud - no siempre basados en la realidad del grupo al que buscan beneficiar. Es así como estas estructuras se reorganizan, acomodan, crecen y se transforman en bloques agregados, que gracias al ingenio y la visión de sus componentes se convierte en un espacio útil, solo para el grupo que allí habita, evidenciándose en la organización y materiales de la infraestructura del Caso 2. No es que exista la intención de generar un espacio desordenado o complejo, sino que es la respuesta a diversas variables que lo han afectado en el tiempo, como la falta de recursos, aumento o disminución de las matrículas, responder a las necesidades de apoyo que surgen desde sus estudiantes.

Cada *Lugar* posee características que lo hacen único, ya que responde a las necesidades específicas del grupo que lo compone. En la escuela confluyen personas que pertenecen a grupos políticos, religiosos y sociales diferentes; debiendo adaptarse todos estos en función de los estudiantes que formará (Crespillo, 2010). No se le puede dar la espalda a estos factores que también construye espacio.

En la caracterización de este establecimiento lo definimos como un **espacio resguardado**, pues se muestra aprensión respecto al ingreso e intervención de personas externas a él, sean apoderados u otros. Por ello, es necesario pasar por la oficina de recepción donde se llena un libro, que registra la visita. Así también, en caso de retiro de algún estudiante, debe quedar consignado el adulto responsable, la hora y el motivo.

En el caso de las visitas, una vez dentro del establecimiento, el encargado de portería se preocupa de informar vía walkie-talkie a secretaría, inspectores generales o de ciclo, sobre quién, a qué y a dónde se dirige. El asistente en portería se cerciora de que la visita sabe llegar al lugar o necesita ser guiada por alguno de los inspectores o auxiliares de aseo.

Los asistentes encargados de inspectoría manifiestan preocupación, mostrándose inquietos, acerca de qué harán las visitas y cómo sus acciones podrían influir en la labor del colegio. Este aspecto se ve reflejado en el interés que los asistentes tenían acerca de las acciones de las investigadoras, haciendo preguntas acerca de los objetivos e intenciones y mostrando rechazo cuando no tenían pleno conocimiento de la investigación. Esto se condice con lo planteado por Slee (2012), quien menciona que las personas responden por un espacio que consideran su *Lugar* y las intromisiones provocan recelo. Mientras están a cargo porque responden frente a los demás por este espacio construido para la pertenencia de todos (Hallet et al., 2015) se sienten incluidos, en cambio cuando no son consultados o informados previamente de que pueden ser evaluados u observados, se sienten excluidos.

Considerando que todas las personas son iguales dentro de una institución educativa, cada una tiene la responsabilidad de crear espacios que sean válidos para la pertenencia de todos (Hallet et al., 2015). Sin embargo, la ausencia de reconocimiento hacia ciertos agentes educativos dentro del contexto escolar los transforma en personas sin voz, y de esta forma no solo son excluidos sino que ignorados (Slee, 2012).

De acuerdo a Pavía (2013), lo público de una escuela, aquello que está en la mirada de todos y sobre lo que todos pueden opinar, son precisamente los espacios más allá de las salas de clases. Es aquí donde se desarrollan los saberes prácticos que les permiten a sus poseedores participar de la vida en grupo.

También vemos que, a pesar de que la estructura del establecimiento se organiza de una manera que permite el control de cada espacio, algunos de estos son **espacios indefinidos** con respecto a su función. Como mencionamos en la descripción de la infraestructura, el CRA de primer ciclo básico se utiliza también como inspectoría, siendo un espacio que genera disputa entre la asistente encargada del CRA y la inspectora de ciclo. La primera se esfuerza en acondicionar el espacio para el uso de los estudiantes, pues según manifiesta, es un sueño y meta personal crear un espacio donde los niños y niñas aprendan a partir del juego, pero la segunda busca transformarlo en una oficina, pues si bien existe una sala que se ha designado para esta función, no contiene mobiliario que permita su uso (ver foto 41).



Foto 41. Sala de inspección en desuso.

Por otro lado, se visualizan muchos espacios que podrían ser aprovechados como salas u oficinas, pero que se encuentran en desuso, ya sea por falta de muebles para su habilitación, o porque en ellos se acumulan materiales o mobiliario que no se utiliza. Esta situación se contradice con las necesidades de espacios que se manifiestan a partir de la disputa por el CRA.

Lefebvre (1968) menciona que los espacios pueden ser pensados como sujetos o como sistemas abstractos. Estas perspectivas enfrentan entonces las posiciones que se tomen sobre este. Cuando se piensa el espacio como sujeto, le adjudican inmediatamente afecto al *Lugar*, ya que este implica una construcción desde quien lo habita y cuando se observa como sistema abstracto, este espacio cumpliría una función específica que generalmente se relaciona con el objetivo para el cual fue creado. Para este autor, el espacio en abstracto, sin la construcción de los sujetos es violento, ya que la definición del espacio es más importante que las necesidades de las personas que podrían utilizarlo. Esto se condice con lo observado cuando las salas que se encuentran en buen estado, se utilizan para acumular objetos y materiales en desuso, y no como aulas u oficinas que se requieren.

A través de la observación de la institución, se ha determinado que **el contexto afecta**, pues las características del sector en el que está inserto y la realidad de cada familia, influyen significativamente en la cultura del establecimiento y en la distribución de los recursos humanos

y materiales con que cuenta para funcionar. Para Lefebvre (1968) la importancia del espacio y la relación con su contexto está representado en la Forma Urbana. En esta relación, todos los acontecimientos, eventos y hechos que suceden en un espacio “real” repercuten en él, principalmente porque se establecen vínculos y se conciben redes de encuentro entre este y su contexto. Por esto, las acciones que el contexto realice afectan al espacio y todos quienes lo construyen.

Debido a que la institución ha sido víctima de constantes robos, se genera en la comunidad una sensación de inseguridad, evidenciado en la infraestructura del establecimiento, la cual limita el acceso fluido de los agentes a los diferentes sectores y también en la desconfianza que se tiene hacia las personas externas. Además, afecta en la determinación del uso de los espacios, pues los robos son una de las causas de que alguno de estos, como salas u oficinas, están en desuso porque su mobiliario, materiales escolares, de construcción y herramientas que se utilizan en los talleres técnicos ha sido robadas, afectando el desarrollo de las clases (ver fotos 42 y 43).



Foto 42. Manifestaciones.

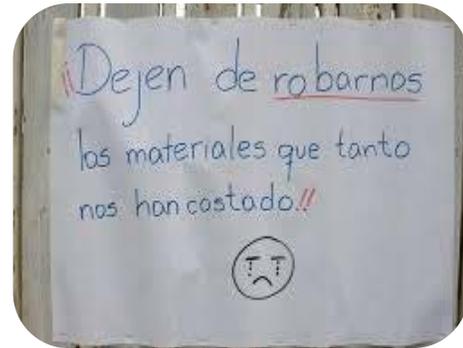


Foto 43. Manifestaciones.

Por otro lado, gran parte de los estudiantes provienen del campamento mencionado en la descripción, influyendo en el acceso al establecimiento, debido que no existe locomoción colectiva directa desde este sector, por lo tanto, sus opciones de movilización son utilizar el bus municipal o caminar. El acceso al establecimiento está también determinado por las características de la ruta desde el campamento, pues son caminos no pavimentados y con quebradas que, en días de lluvia, estos se convierten en barriales donde el tránsito es complejo y

peligroso. Por lo que disminuye notablemente el porcentaje de asistencia, con aproximadamente 2 estudiantes por curso.

De acuerdo a lo descrito, la ubicación del establecimiento y sus características, perteneciendo a un sector periférico de la comuna, determina que estos se vuelvan sujetos de exclusión social, que según Terigi (2009), plantea tensiones de muy difícil resolución con los derechos educativos de los niños, niñas y jóvenes que estudian aquí, al no enfrentarse a las mismas condiciones y oportunidades que estudiantes de otros sectores de la comuna.

Kessler (2002) agrega que las expectativas de los grupos marginados frente a la escolarización son altísimas; de alguna manera, aseguraría un mejor futuro para quienes en estado de obligatoriedad social, se educan y participan de la institución. Sin embargo, este establecimiento que debiese asegurar calidad para todos y todas, frente a aquellos grupos deprivados social o económicamente, se transforma en espacio de exclusión que replica las arbitrariedades a los que están sometidos los grupos que alberga. De acuerdo a Lefebvre (1968), las instituciones son el resultado de las relaciones entre clases y entre propiedad. Entonces no existe la posibilidad de una experiencia educativa común para la sociedad (Kessler, 2002), sino que existen escuelas que producen y reproducen las desigualdades sociales (Slee, 2012).

b. Delimitaciones

De acuerdo con lo descrito anteriormente, el establecimiento está dividido por **Espacios** que definen o determinan funciones, participación e interacciones, con el objetivo de regular la conducta de los estudiantes.

Según lo declarado por los entrevistados, los docentes ejercen sus funciones en espacios claramente determinados y reconocidos por todos los agentes, estos son las salas de clases y de profesores, además cuentan con su propio comedor donde se alimentan, descansan y se vinculan según afinidades e intereses, de esta manera permanecen sólo en estos espacios durante la jornada, utilizando el patio para transitar de una sala a otra.

“es que uno pasa en el patio, uno pasa en el patio los ve más en el patio a ellos, los profes no, están metidos siempre en su... en su salita” (LU 37-38-39)

Por otro lado, los asistentes de la educación están en todos los espacios del establecimiento, cumpliendo las funciones que se determinan a partir de estos. Evidenciando así que los espacios no se encuentran delimitados y por consiguiente, sus funciones. Esta situación es manifestada por la asistente, cuyo espacio oficial es el CRA, pero durante la jornada se moviliza a diversos espacios debiendo cumplir las funciones que en estos se requiere, como la portería, donde se convierte en portera, el comedor y patio, donde debe supervisar a los estudiantes, la secretaría y oficina de jefa de UTP, lugares donde realiza trabajo administrativo e incluso fuera del establecimiento, pues se le solicita que acompañe a los estudiantes al dentista, como se evidencia en las siguientes cita:

*“mmm, asistente de la educación es mi principal rol, se deriva en **biblioteca CRA**, para el primer ciclo, tengo función de acá de puerta, **portería**, supervisión de **comedor**, supervisión de **patio**, eeh, **secretaria**, por media hora y eeh, **trabajo administrativo con jefa UTP**”* (FI 2-3-4-5-7-8)

*“Aaah se me olvidó otro rol, llevar a los niños al **dentista**”* (FI 13)

Cuando se solicita que la asistente realice funciones en otro espacio diferente al oficial, el CRA debe permanecer cerrado, reduciendo el acceso y participación de los estudiantes exclusivamente a los momentos cuando ella se encuentra aquí. Lefebvre (1968) afirma que el espacio se construye por los elementos que contiene y la forma que adopta gracias a estos; así como la forma de cada espacio determina los elementos que lo contienen. En este caso, el CRA no puede funcionar sin la supervisión de la asistente, así como ésta deja de ser la encargada del CRA cuando se ubica en otros espacios.

Además existen delimitaciones concretas, que son las **rejas** y portones, que separan los sectores y espacios, limitando su acceso y fluidez en el tránsito por estos. De acuerdo a lo declarado por un entrevistado, las rejas se instalaron cuando se integraron cursos de enseñanza media al establecimiento, de esta manera cada nivel tendría su propio espacio con el objetivo de

mantener una sana convivencia, reduciendo los conflictos y protegiendo a los estudiantes menores de acciones y actitudes de los más grandes, como se manifiesta a continuación:

*“...Pero ha ayudado a que los **roces naturales** que hay entre los estudiantes, de alguna u otra forma, **no prosperen** más allá de situaciones mayores, problemáticas mayores, tanto por los **alumnos chicos que son muy delicados**, por una cuestión de seguridad y por una cuestión también de cuidar a los más grandes de que sean tachados de que estén, quizás, con alguna mala intención con ellos, sobre todo en los espacios que son los baños, obviamente los apoderados de niños más pequeños son cautos en ese aspecto y no van a tolerar que un hijo les comunique que uno más grande lo estaba mirando, por ejemplo, si está en el baño. Pero desde mi perspectiva ha tenido un impacto positivo en el hecho que se limiten los espacios por nivel.” (FR 148-149--150-151-152-153-154-155-156-157)*

Terigi (2009) nombra diversas formas de exclusión educativa, entre las cuales menciona aquella relacionada con los aprendizajes elitistas o sectarios, en los cuales se impone una cultura autorizada que no contempla las visiones de los marginados. De esta manera, las rejas son una normativa arbitraria del establecimiento, que se justifica en el hecho de que los menores no adquieran la cultura de los más grandes. Esto corresponde a una forma de segregar a los estudiantes, que no responde a su cultura y forma de relacionarse, puesto que en el establecimiento confluyen familias y vecinos que han convivido a lo largo de toda su vida, desarrollando una cultura en conjunto, pero que luego son separados en diferentes sectores. A su vez se invalida una forma de ser comunidad, que es aprendida desde el núcleo más cercano, como la familia y el barrio.

Lave y Wegner (1991) señalan que los estudiantes logran alcanzar la participación plena, en la medida que se les permita acercarse, comprender y ser parte de las prácticas socioculturales del establecimiento. Sin embargo, estos sectores cuyo acceso es delimitado por rejas, solo les permite a los estudiantes acceder y participar a una forma limitada de la cultura escolar. Al no haber interacciones entre todos los estudiantes no se les da la oportunidad de generar una cultura propia del establecimiento y de valorar la cultura de la que ellos provienen.

Uno de los entrevistados reconoce que las rejas pueden ser visualizadas como un elemento negativo, por lo que nace la necesidad de cubrirlas con elementos que sean más agradables a la vista, para cambiar de alguna manera la perspectiva que la comunidad tiene sobre ellas, como menciona en la cita a continuación:

*“algunos dicen, **parece cárcel**, todo lo contrario, se ha ido hermoheando de apoco, **adornándolo con árboles las divisiones**, sobre todo con la enseñanza media y eso ha cambiado un poquito la percepción de los adultos y también de los estudiantes, porque las rejas parecen como, privación de cierto grado de libertad de ellos acá.” (FRA 140-141-142-1443-144)*

Aguerrondo (2008) señala que, para hablar de espacios inclusivos, el cambio debe considerar no solo a los agentes educativos, sino que debe propender a nuevas formas de organizar las escuelas, evitando la segregación con construcciones amigables. Es así como el entrevistado describe las acciones que realizan para embellecer las rejas que, si bien no solucionan la segregación, le quitan a los estudiantes la sensación de vivir enrejados (ver foto 44).



Foto 44. Rejas adornadas.

5.2.2. Posición

Entenderemos *Posición* como la identidad que adopta cada persona, las funciones que cumple en un espacio determinado y las relaciones que establecen desde éste.

Posición será analizado describiendo las funciones y relaciones que se establecen entre los agentes, y cómo visualizan los asistentes de la educación las funciones de docentes, estudiantes y sus familias, a partir de las metacategorías de Asistentes de la Educación, desde lo observado y Docentes, Características Familia-Estudiante y Relaciones Interpersonales, desde lo declarado.

a. Asistente de la Educación

Las **funciones de los asistentes** cubren diversas necesidades al interior del establecimiento y éstas pueden responder o no al perfil que se establece según su cargo.

Una de estas funciones corresponde al **acompañamiento y contención** de distintos agentes educativos, a través de acciones que favorecen la buena convivencia, la armonía y que buscan contener física y emocionalmente a quién lo requiera. Entre estas acciones visualizamos la intervención en discusiones y peleas que se pueden generar en distintos espacios dentro del establecimiento.

Cuando estas ocurren en los patios de segundo ciclo básico y enseñanza media, son principalmente los auxiliares de aseo quienes intervienen a través de la contención física y verbal, conversando de manera reflexiva con los estudiantes involucrados. Mientras que, cuando estas peleas se generan en los patios de pre-básica o primer ciclo básico, es el asistente encargado de portería quien ejerce esta acción.

Es importante mencionar que cuando estas peleas ocurren hay otros agentes alrededor, quienes sólo observan la situación sin intervenir, siendo los asistentes anteriormente mencionados quienes toman la iniciativa, asumiendo responsabilidad en el primer paso para la resolución de estos conflictos. Luego son los inspectores quienes intervienen, determinando el nivel de gravedad de la situación y, de acuerdo a este, implementar las acciones correspondientes,

como mediar para tranquilizar a los estudiantes involucrados y llevarlos a la reflexión de los hechos, aplicar sanciones, contactar a sus apoderados derivar el caso a equipo de convivencia para determinar si es necesaria la entrega de apoyo psicosocial.

De acuerdo a Bravo (2015) si no se presta atención a los actos de violencia y se tiende a considerarla como una actividad natural, se entorpece el proceso de convivencia, transformando en costumbre una dinámica de relación agresiva. Considerando esta perspectiva, los asistentes son quienes reconocen la existencia del conflicto y favorecen que estos no se normalicen.

Para este autor, el Asistente de la Educación reconoce los comportamientos sociales desafiantes y al mismo tiempo es el primer contacto con quienes provocan los quiebres en la convivencia. Realiza un aporte pedagógico al enfrentar y corregir a los alumnos disruptores, victimizados, desmotivados o invisibilizados.

Otra de sus funciones es la de acompañar y apoyar a padres cuando están molestos por situaciones particulares, resolviendo dudas y guiándolos hacia los espacios o agentes que requieren contactar para la resolución de sus problemas.

También visualizamos que en el cumplimiento de sus funciones se preocupan de reconocer las necesidades afectivas y valóricas de los estudiantes, que involucra también conocer la realidad de los estudiantes, por lo que buscan favorecer la sana convivencia y fomentar espacios y momentos de ocio que respondan a la etapa de desarrollo de los estudiantes. Esto se evidencia cuando la encargada del CRA de segundo ciclo proyecta películas para los estudiantes en los recreos, con el objetivo de crear un ambiente acogedor y libre de violencia para aquellos estudiantes que muestran otros intereses distintos a permanecer en el patio durante los recreos (ver foto 45). Es así como el Asistente de la Educación se transforma en un agente positivo (Bravo, 2015) al conseguir que sus acciones se reflejan en la creación de ambientes cálidos y protegidos (Pavía, 2013).



Foto 45. Estudiantes observando una película en el CRA.

Así mismo, las manipuladoras de alimentos estimulan y valoran las acciones de los estudiantes durante actividades conmemorativas y recreativas, acompañándolos, siguiendo los ensayos, aplaudiendo y manifestando su alegría ante estos, haciéndose parte de la comunidad y de los logros obtenidos por esta.

También se preocupan, junto a todos los asistentes no profesionales, de asegurar que los estudiantes reciban cada día el beneficio de alimentación otorgado por la JUNAEB. En los horarios de desayuno y almuerzo, estos asistentes acompañan a los estudiantes, apoyándolos en las necesidades que surgen, supervisando que no desperdicien comida e inculcando aspectos valóricos relacionados con la adecuada nutrición y los buenos modales.

Los niños, niñas y jóvenes que llegan atrasados son enviados directamente al desayuno, aunque este período haya terminado; insistiendo también en que los estudiantes reciban las colaciones, puesto que entienden que, por las características del contexto socioeconómico de sus alumnos, podrían no contar con una alimentación adecuada en sus hogares, siendo de esta manera la escuela quien la provee. Estas acciones permiten visualizar la **cercanía y preocupación por los estudiantes**, generando lazos de afectividad entre estos y los asistentes, que se manifiestan a través de abrazos, conversaciones, vítores y otras expresiones de cariño.

Por otra parte, los Asistentes no profesionales y Auxiliares de Aseo se encargan de **Facilitar o prohibir el acceso** y el desplazamiento entre los diferentes espacios del establecimiento, que como mencionamos anteriormente se mantienen bajo llave, como los baños, los patios de otros niveles y los espacios de uso exclusivo para los adultos.

Bravo (2015) señala que las autoridades educativas designan muchas veces para el cumplimiento de funciones específicas a Asistentes no profesionales y Auxiliares de Aseo, quienes adquieren un poder legitimado por su función, pero que la comunidad lo invisibiliza tanto desde el efecto que tienen como desde las características del perfil laboral.

Como mencionamos en el apartado de lugar y hemos descrito en las funciones de los asistentes, podemos evidenciar que éstas responden a múltiples necesidades, que en ocasiones no se relacionan con su función oficial, sino que a la función de otros agentes, generando **dificultades en las relaciones entre asistentes**, debido a que surgen malos entendidos sobre quién tiene mayor responsabilidad y poder frente a una situación particular, como es el caso de la tensión que existe entre la asistente del CRA y el encargado de la portería, al cual en ocasiones reemplaza, discutiendo porque la primera implementa mecanismos que el segundo no aprueba.

Para Booth y Ainscow (2015), la participación implica estar y colaborar con otros, considerando la toma de decisiones enlazada con las ideas de democracia y libertad. Sin embargo, es complejo trabajar de forma colaborativa cuando no se tiene claridad de las propias responsabilidades y de las expectativas que se deberían tener de la labor de los otros. A su vez, estos autores destacan que las culturas inclusivas fomentan la coexistencia de la diversidad, siendo enriquecedora la comunicación entre sus agentes, pero que requiere que se dejen de lado sus diferencias de poder.

b. Funciones Agentes Educativos

De acuerdo a Hallet et al. (2015) la posición de un individuo en el espacio puede ser también asignada y relatada por otros, de esta manera los asistentes caracterizan las funciones de los docentes a partir de las acciones que ven y cómo se relacionan con ellos y con otros agentes.

Desde lo declarado por los asistentes de la educación, se describen sus percepciones sobre la labor realizada por los docentes en el establecimiento, considerándolos como **docentes ausentes** tanto en su participación en espacios más allá de la sala de clases, como también respecto a su asistencia:

“... aquí faltan mucho los profesores...” (FI 96)

Como se manifiesta en la anterior cita, un aspecto característico de este establecimiento es la elevada ausencia de profesores cada jornada. Frente a éstas, los asistentes deben reemplazarlos en el aula y además seguir cumpliendo con sus funciones, añadiendo de esta manera, responsabilidades extras a su cargo.

Los entrevistados destacan también la poca presencia de los docentes en la escuela, pues al ejercer funciones solo al interior de la sala de clases, se limita su participación a la transmisión de contenido curricular, sin favorecer aprendizajes sociales y valóricos que se ponen en práctica en otros espacios del establecimiento, como se declara a continuación:

“... Los profesores tienen su espacio en los recreos donde ellos tienen ese quiebre, van y están en la sala de profesores, ellos no tienen, digamos, mayores injerencias en lo que, ustedes mismas han podido percibir, que es la convivencia de los chiquillos acá en recreos y en los diversos espacios que se dan acá...” (FR 45-46-47-48)

“porque acá yo lo que me estoy dando cuenta ahora es que el profesor es solamente materia, ¿entiendes?, materia, calificaciones” (FI 134-135)

También reconocen que la poca presencia de los docentes no está determinada sólo por la limitación de su cargo, sino que también por la carga laboral a la que se ven enfrentados, generando que no tomen en cuenta aquellos aspectos afectivos que influyen en la convivencia escolar, como el saludar y preguntar a los estudiantes cada día como están.

*“el profesor está muy estresado, ya no conversa con el niño, no le pregunta
“¿cómo estás? ¿cómo te fue en la casa?”” (FI 136-137)*

A su vez, los entrevistados destacan las acciones de los docentes en la resolución de conflictos, siendo quienes realizan la primera intervención dentro del aula, para luego derivarlos a inspección.

“... los profesores confían en la intervención y en las competencias para poder mediar en una situación de conflicto que se genera dentro del aula, hay un trabajo en equipo con ellos en relación a esto, el profesor también descansa, por así decirlo, en este tipo de situaciones...” (FR 34-35-36-37)

Bravo y Pereira (2010) señalan que todos los espacios más allá del aula se encuentran bajo la supervisión de los asistentes de la educación, mientras que los profesores durante los recreos se mantienen en salas de descanso que poseen todos los colegios municipales.

Posterior a esta derivación, son los asistentes de la educación quienes se hacen cargo de activar el protocolo de intervención, citando al Comité de Convivencia. Este organismo de la escuela cuenta con la **Participación de Auxiliares**, Asistentes Profesionales y No Profesionales y Auxiliares de Aseo, quienes están al tanto de los protocolos que se deben implementar, participan en la toma de decisiones, donde se determinan las acciones que se deben tomar según la gravedad de la falta. Sin embargo, no todos los asistentes cumplen las mismas funciones, por ejemplo, los auxiliares son los encargados principalmente de prevenir instancias de bullying, peleas y malos tratos, ubicándose en sectores estratégicos, donde otros asistentes de la educación generalmente no participan.

c. Características Familia-Estudiante

Como se mencionaba anteriormente, la *Posición* de los agentes puede ser determinada desde la descripción de los otros que comparten el mismo *Lugar*. Los asistentes reconocen a los estudiantes a partir de las **características recurrentes** que observan en ellos, describiéndolos de manera general como inquietos, hiperquinéticos, desordenados, emocionalmente inestables y explosivos, por lo que deben estar pendientes de ellos. A su vez destacan que los estudiantes

menores son más problemáticos, mientras que los mayores son más porfiados, sin embargo destacan la labor de estos últimos en la promoción de la sana convivencia.

*“Me ha tocado que los **chicos** me han salido medios, medios, más **problemáticos** que los grandes, **los grandes son más porfiados...**” (FI 45-46)*

*“... ellos asumen que tienen que ser los principales **promotores de la buena y sana convivencia del colegio...**” (FR 188-189)*

Por otra parte, reconocen que no existe estudiante perfecto, ya que el contexto incide en su estado y su aprendizaje.

*“Más especiales porque resulta que son como **hiperquinéticos** ¿ah? Esa onda, o anterior cuando chicos la mamá peleaba mucho con el papá y todas esas cuestiones como que le influyen después ya con el estudio, le influyen po, si ese es el problema, si eso es lo que pasa con los niños a veces, pero en todo caso **no hay ningún niño que sea perfecto**, o una niña, porque a cualquiera le falta algo...” (LU 50-51-52-53-54)*

Booth y Ainscow (2015) señalan que entre las barreras para el acceso, participación y aprendizaje se encuentra la relación entre los estudiantes y adultos. Sin embargo, las percepciones que tienen los entrevistados sobre los estudiantes, no se condice con la relación que mantienen con estos, siendo cercana, afectuosa y de confianza. Esto responde a la idea de igualdad, que para estos autores significa que todo el mundo sea tratado “como de igual valor”, y que no sean tratados de la misma manera.

Por otra parte, a través de la **Participación de la familia** se evidencian las expectativas que los asistentes generan sobre ellas. Se define a los apoderados como poco comprometidos, pues no se hacen cargo de acompañar a sus pupilos a las atenciones médicas que son ofrecidas de forma gratuita en el consultorio.

Así también consideran que se encuentran poco presentes, al no asistir a reuniones, citaciones e incluso encontrarse inubicables en situaciones de gravedad, donde requieren que los estudiantes sean retirados del establecimiento. De esta manera podemos entender que desde el

establecimiento se espera que las familias tomen mayores responsabilidades y permitan que se genere una comunicación fluida que favorezca el consenso entre todos quienes participan.

La escuela se construye con todos los agentes que en ella participan (Bravo, 2015). Si no existe acuerdo respecto a los valores que se espera promover, se puede aceptar, rechazar o generar conflicto respecto a estas normas.

d. Relaciones Interpersonales

La *Posición* de los agentes también se define a partir de las relaciones que establece con aquellos con los que comparte un *lugar*. Los entrevistados nos relatan situaciones que describen su relación con colegas y estudiantes, las cuales se configuran de manera distinta a partir del contacto que tienen tanto dentro como fuera del establecimiento.

Desde lo declarado se desprende que existe una **relación cercana entre estudiantes y asistentes**, pues estos últimos se muestran ante ellos más como amigos que como una autoridad, generando un lazo de confianza que favorece la disciplina. Bravo (2015) manifiesta que las interacciones que surgen entonces entre los adultos y los niños, niñas y jóvenes del establecimiento serán acciones pedagógicas si se realizan con el fin de educar, tal como lo realizan los Asistentes de la Educación, figuras de autoridad positivas que se encuentran más allá de la sala de clases.

Se construye un lazo de confianza a partir de las acciones en las que se manifiesta afecto hacia los estudiantes, como por ejemplo al recibir a aquellos que llegan antes del comienzo de la jornada, acogiéndolos en su sala y ofreciéndoles café o té; en estas instancias conversan sobre temas personales que permiten un mayor conocimiento y acercamiento entre agentes. Además se demuestra complicidad en la relación que establecen, como vemos en la cita a continuación, cuando el auxiliar de aseo relata que se arriesga a recibir un llamado de atención por parte de sus superiores y sale a comprar fuera del establecimiento para los estudiantes, ya que la escuela no cuenta con un kiosco:

“... ah tío me hace una paleta, vaya a comprarme allá atrasito una bebida, pancito con chanco”, allá yo, “espérate”, veo a los jefes por ahí, no están, ya voy, les compro y les traigo...” (LU 56-57-58)

Las relaciones de afecto y preocupación se transforman en pedagogía del amor (Freire, 1977), volviéndose un espacio de acogida al diálogo entre dos personas que se construyen uno al otro desde el valor. El estudiante valora a los Asistentes y los Asistentes valoran a los estudiantes.

Con respecto a las **relaciones entre agentes** adultos, uno de los entrevistados declara que entre asistentes no profesionales y auxiliares, existe respeto y confianza formándose incluso lazos de amistad. Esto podría deberse a que gran parte de ellos reside en el sector de Forestal, por lo que suelen ser vecinos y compartir experiencias, cultura y espacios en común fuera del establecimiento.

Por otro lado, la relación del entrevistado con docentes y directivos es más compleja, pues si bien las interacciones se dan con respeto y cordialidad, declara que las actitudes de estos últimos suelen ser impredecibles y determinadas por su estado de ánimo.

“... pero gracias a Dios yo me siento aquí bien, tranquilo y congenio con ellos... uno congenia más con ellos que con los profesores, ve que uno pasa más en el patio, que aquí que acá...” (LU 54-55)

Mientras que otro entrevistado manifiesta sentirse apoyado por todos sus pares, pues estos muestran preocupación cuando él se ha enfrentado a momentos difíciles en su labor. Destacando que se suele tener una actitud empática entre los adultos.

*“... como comentaba una profesora decirle a un funcionario “que el compañero se tome la tarde”, no, no, simplemente una **compañía**, un **apoyo**, por eso hablamos de **empatizar**, que es bastante importante, eso se da aquí en el **colegio**, de hecho, eso yo recibí...” (FR 100-101-102)*

5.2.3 Perspectiva

Entenderemos *Perspectiva* como la forma en que cada agente entiende los lugares y posiciones, su filosofía, pedagogía y experiencias.

Su análisis se centrará en los reglamentos y normativas explícitas e implícitas, sobre aspectos disciplinarios y resolución de conflictos, y de las funciones que valoran los asistentes de la educación para su cumplimiento, como también con su compromiso con el desarrollo de los estudiantes, a través de las metacategorías de Normas, desde lo observado y de Valoración Laboral, Conflictos e Intervención, y Desarrollo Integral de los Estudiantes, desde lo declarado en las entrevistas.

a. Normas

El establecimiento cuenta con reglamentos y normativas, tanto explícitas como implícitas, que son necesarias para asegurar la convivencia y bienestar de sus estudiantes. Siendo los asistentes de la educación los encargados de la **transmisión de saberes** que permitan su conocimiento y preservación entre los miembros de la comunidad educativa. Esto se visualiza cuando la inspectora general instruye a una docente de reemplazo en el establecimiento, durante la jornada de la mañana, ella le menciona que cuando considere que los estudiantes estén disciplinados, pueden ingresar a su sala, como también iniciar su clase, destacando que si un estudiante le hace “la vida imposible”, puede enviarlo a inspectoría. De igual manera, le indica a los estudiantes que deben portarse bien y hacerle caso a la profesora, manifestando que ella podrá anotarlos y enviarlos a inspectoría.

Para Tezanos (2011) es el maestro el que cumple la función de transmisor de la cultura en la escuela, a través capaz de leer y aprehender la realidad sociocultural y política de su época. Siendo los asistentes de la educación en este caso, los maestros que transmiten las normas que responden a la cultura del establecimiento.

Además, en el establecimiento son los asistentes de la educación no profesionales los encargados de reemplazar a los docentes, tanto en el aula como en espacios más allá de ésta, por

motivos de licencia médica, permisos administrativos, atrasos o cuando éstos avisan que no van a asistir.

Por otra parte, existen **protocolos** que explicitan acciones que se deben realizar frente a situaciones concretas, entre estos encontramos el protocolo para el retiro de estudiantes, donde en caso de ser retirado por un apoderado no oficial, se debe derivar a éste a algún personal administrativo que autorice su retiro.

A su vez, se destaca el protocolo para el “manejo de descompensaciones”, que especifica que en situaciones en las cuales los apoderados no responden al llamado de la escuela, instituciones externas como carabineros intervienen, llevando al estudiante en cuestión a su hogar en busca de su familia, y si ésta no aparece, lo llevan a comisaria hasta que aparezcan. Otra institución a la que se recurre es el SAMU, el cual es contactado por establecimiento para contener al estudiante.

Otra de las normas establecidas determina que cualquier adulto puede anotar en la hoja de vida de los estudiantes, cuando estos cometen una falta disciplinaria. Esto ocurre producto de que en diversas ocasiones los estudiantes no podían ser sancionados, ya que no existía un registro de sus acciones indisciplinadas.

Según Aguerro (2008), una educación inclusiva debe ser sostenida desde la necesidad de una sociedad más justa y democrática, siendo una de sus dimensiones esenciales la institucional, la cual contempla la forma de los procedimientos. Los cuales para este establecimiento buscan respaldar las acciones realizadas ante los apoderados, no respondiendo a un trabajo colaborativo con estos.

Por último, se considera la segregación de los estudiantes por ciclo como una medida preventiva para las situaciones de bullying, donde los estudiantes mayores abusaban de los menores quitándoles su dinero y colación, como también para evitar el aprendizaje de conductas socialmente inadecuadas, destacando el pololeo y la agresión física. De esta manera, existe una **justificación de las rejas**, por parte de los adultos de la comunidad educativa.

b. Valoración laboral

Los entrevistados relatan su trayectoria laboral y, a partir de ésta, la percepción que tienen acerca de su propia *Posición*, así como de aspectos que contextualizan o determinan sus funciones. Los entrevistados declaran que gran parte de lo que aplican en el trabajo con los estudiantes lo han aprendido desde la propia **Experiencia laboral**, con conocimientos adquiridos en la práctica, como se menciona en la siguiente cita:

*“... a partir del segundo año y medio en la institución ahí comencé ya a funcionar en lo que es la inspectoría. ¿Ya?, y a interiorizarme un poquito más, porque la **expertiz la he tenido que ir aprendiendo con la práctica laboral**, por así decirlo, y lo otro con **capacitaciones en horas específicas**” (FR 5-6-7-8-9)*

Además, aprovechan las capacitaciones que se realizan en el establecimiento y que abordan temáticas relacionadas con la convivencia, trato respetuoso, bullying y neurociencias, dirigidas a toda la comunidad escolar. Sin embargo, solo uno de los inspectores declara que mientras ya ocupaba el cargo decide perfeccionarse; ya que reconoce que existen conocimientos que la práctica no le permitía alcanzar y surge la necesidad de formalizar los aprendizajes que ya tenía a través del **perfeccionamiento laboral** y adquiere el grado de técnico de nivel superior con mención en inspector educacional. Este logro profesional es alcanzado por iniciativa propia y realizado fuera de su jornada laboral.

*“... comencé a ingresar a la educación superior para estudiar la parte técnica de esto con la mención en inspectoría de educación, ¿ya? ... entonces, **averiguando por ahí, ya estoy ya, termine ya, tengo mi título de inspector de educación.**” (FR 11-12-13-14)*

MINEDUC (2013) reconoce las necesidades de capacitación de los diversos asistentes de la educación desde la voz de la comunidad educativa, considerando sus funciones, sus relaciones con otros agentes de la educación y competencias para desarrollar su labor, sin embargo, se refiere a capacitaciones específicas para cada uno de estos, según el espacio y función que

realizan. Mientras que el establecimiento reconoce que todos sus adultos requieren de capacitaciones que tengan relación con el manejo y trato de los estudiantes.

Además, existen funciones realizadas por los asistentes de la educación que van **más allá de su quehacer**, como, realizar una acción para el establecimiento un día libre, tener una buena relación con los estudiantes, pero que realizan de igual manera puesto que están conscientes que estas aportan al funcionamiento del establecimiento y bienestar de los estudiantes.

“Si pero es que ¿Le digo la firme? Pasa como en todos lados, si uno nunca va a poder ir, pucha mire aquí está mi contrato, esa pega no la puedo hacer porque no está en mi contrato, no po, uno, va en uno, va en uno la inteligencia, porque de repente yo puedo pedir un favor y me lo van a hacérmelo entonces por eso uno tiene que congeniar siempre con los jefes, no si yo no tengo problema, yo ayer no tenía que venir, vine igual a sacar la basura, el aseo porque estaba hasta el cogote con basura, vine tempranito, seis y media estaba aquí sacando la basura” (LU 112-113-114-115-116-117-118)

Los asistentes también reflexionan y valoran sus propias prácticas, desarrollando su **autoconcepto laboral** que en general, es positivo, pues se sienten seguros en su cargo, realizan bien su trabajo, confían en sus conocimientos y estrategias e incluso estas son replicadas por otros, además dos entrevistados consideran que desarrollan su labor de mejor manera que los demás agentes con los que comparten funciones.

Booth y Ainscow (2015) considera que la participación tiene que ver a su vez con ser reconocido y aceptado por nosotros mismos, el cual corresponde a un valor inclusivo que contribuyendo a la mejora educativa.

c. Conflictos e intervención

En la interacción de una comunidad donde conviven personas con distintos intereses, edades, costumbres y características personales se generan **situaciones problemáticas** que afectan a todos los agentes. Dependiendo del cargo y personalidad del asistente de la educación o auxiliar de aseo, es que reconocen diversas situaciones como conflictivas, pues son aspectos que

producen un aspecto negativo en la comunidad o en ellos. En el caso del auxiliar de aseo, menciona:

“... hay algunos que andan afuera y se ponen a pelear con el otro y ahí uno los ve, a ver ¿qué pasó? ¿cuál es la cuestión? ¿a qué vení? ¿a qué te mandan de la casa al colegio? A estudiar ¿cierto? Y tu mamá se saca la mugre trabajando y tu peleando aquí...” (LU 39-40-41-42)

Desde su *Perspectiva*, hay dos elementos que generan tensión: las peleas entre estudiantes y los robos. En relación a las peleas, estas generan tensiones que dificultan el aprendizaje. Por otra parte, los robos producen una sensación de inseguridad y junto a esto se produce una merma en los recursos materiales del establecimiento. En este caso, las situaciones que el entrevistado considera conflictivas tienen relación con su labor, porque suelen ocurrir en el patio, uno de los espacios donde realiza la mayor parte de sus funciones. Además, es uno de los agentes que demuestra mayor iniciativa y proactividad al momento que se genera un conflicto entre estudiante, conteniéndolos física y emocionalmente. Los robos también lo afectan, debido a que estos incluso han ocurrido en la bodega donde guarda sus materiales de trabajo.

Por otro lado, uno de los inspectores identifica como conflictos aquellos que ocurren entre los estudiantes, enfocando su reflexión a las medidas y estrategias que se implementan para resolverlos, entre estas acciones se enfatiza seguir los conductos regulares, registrar las faltas de los estudiantes, la suspensión y la firma de compromisos como, el **pacto de no agresión** entre estudiantes.

“Cuando se rompe el pacto de no agresión y hay una conducta reiterada y deliberada, vale decir, “yo estoy consciente”, de que, o como dicen, “no, a mí no me interesa eso” “yo voy a arreglármela de esta forma”, entonces se deriva a la instancia superior...” (FR 197-198-199)

Según Maturana (1990) la escuela ha diluido su objetivo de enseñanzas de conocimiento y de formación humana del alumnado, olvidando que el educar es un proceso que ocurre todo el tiempo y es el resultado de aprender a vivir de acuerdo a cómo han construido ese convivir en la comunidad a la que pertenecen, en la que adultos o niños que comparten con un otro un espacio

de convivencia, se transforman y progresivamente se hacen más congruentes con ese otro que ocupa este espacio.

También releva la importancia de desarrollar habilidades comunicacionales y emocionales, que se convierten en **requerimientos para intervenir** de forma adecuada en casos graves de descompensación de estudiantes, pues estos implican un alto desgaste emocional. Es por esto que se debe tener una actitud respetuosa y cauta para resolver la situación sin afectar la integridad del estudiante ni la propia.

Para Bravo (2015) un conflicto se transforma en la oportunidad de practicar habilidades y estrategias que son muy importantes para la construcción de relaciones interpersonales satisfactorias. Se puede educar a través del conflicto, posibilitando así la discusión, comunicación y cooperación; acciones que mejoran el funcionamiento de la escuela, sobre todo si consideramos que la tradición escolar niega y elimina los conflictos reaccionando generalmente a través de mecanismos de vigilancia, control y sanción.

Por una parte, existe un protocolo para la **resolución de conflictos extremos** que involucra la intervención de carabineros o seguridad ciudadana cuando el establecimiento se ve sobrepasado por conflictos entre estudiantes descompensados o entre apoderados y estudiantes. El protocolo reglamenta las acciones a seguir, sin embargo, se muestra que los asistentes son quienes analizan la situación y determinan el uso de este de acuerdo a la gravedad de los hechos, a las experiencias previas y al conocimiento que tienen de la situación de los involucrados. Generalmente se implementa cuando ocurren delitos al interior del establecimiento o cuando no se puede ubicar a la familia de un estudiante que se encuentra afectado emocionalmente y que por seguridad propia como de los demás agentes educativos no puede permanecer en este.

Por otra parte, hay asistentes que identifican como situaciones conflictivas aquellas que les afectan directamente y dificultan su labor. La asistente encargada del CRA manifiesta que se presentan obstáculos cuando debe ejercer funciones extras a su función oficial, como reemplazar a docentes o acompañar a estudiantes al dentista, lo que genera en ella sensaciones negativas como presión, vergüenza y frustración cuando no puede cumplir con sus expectativas como las de los demás. De esta manera debe generar sus propias estrategias o aprovechar los recursos

materiales del establecimiento. También existe una tensión entre lo que ella quiere hacer o considera pertinente versus lo que sus superiores le piden, como se declara a continuación:

“... de repente dicen ya, “llévate al octavo, bueno, será a computación”, pero a mí no me gusta el niño que vaya a computación...” (FI 104-105)

Podemos identificar que estas dificultades están relacionadas con las altas exigencias que surgen a partir de la multifuncionalidad de esta agente en la operatividad del establecimiento. Problemática que se repite para gran parte de los asistentes de la educación que integran la comunidad escolar.

d. Desarrollo integral de los estudiantes

Los asistentes se muestran comprometidos con el desarrollo de los estudiantes al buscar la **transmisión de aprendizajes** desde sus funciones, en espacios fuera del aula haciéndose cargo de las dimensiones valóricas y actitudinales a través del juego, la práctica y la reflexión, como relata el auxiliar de aseo, quien relata cómo aborda las faltas de los estudiantes:

“No no no, yo voy y me dirijo al inspector y le digo sabe que, ese niño me rayó el baño por decirle, nada más, ahí él pesca un pañito y va y que lo limpie, pero no ese rol de andar acusando de allá pa acá no, no soy de esa idea, porque los niños tienen que tener también su oportunidad , que sepan la embarrá y bueno, límpiela y la deja limpiecita y se acaba y pa que vayan aprendiendo, si ese es el problema.” (LU 26-27-28-29-30)

Los asistentes declaran ciertos principios para llevar a cabo su labor: El auxiliar de aseo plantea que todos los estudiantes son diferentes, por lo que todos tienen fortalezas y presentan necesidades que deben ser consideradas, mientras que la asistente encargada del CRA se propone como meta que sus acciones siempre transmitan aprendizaje a sus estudiantes y que estos se desarrollen a partir del juego y la participación activa, además considera que es fundamental escuchar, observar y comprender a los estudiantes. A partir de lo declarado consideramos que el valor de la **inclusión** es transversal a la labor de los asistentes, ya que a pesar de que no lo

declaran de manera explícita, plantean como objetivos aspectos que favorecen la participación, el aprendizaje y el desarrollo, los que hemos considerado en conjunto como la triada de la inclusión.

5.2.4 Comparación de políticas públicas del establecimiento y etnografía

Tabla 9

Comparación desde Posición, respondiendo al tercer objetivo específico.

POLÍTICAS PÚBLICAS	POLÍTICAS DEL ESTABLECIMIENTO	REGISTROS ETNOGRÁFICOS
ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN NO PROFESIONALES		
<p>-Colaborador, evaluador, habilitador, rehabilitador, coordinador, asesor y capacitador.</p>	<p>-Ejercer su función en forma idónea y responsable; respetar las normas del establecimiento en que se desempeñan, y brindar un trato respetuoso a los demás miembros de la comunidad educativa.</p> <p>-La Corporación indica el deber de actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente para mantener adecuados niveles de desempeño profesional.</p> <p>-Respeta y cumple Procedimiento</p> <p>-Cumple con las directrices de su Equipo de gestión directiva.</p> <p>-Lee y domina la bibliografía institucional (Manuales, instructivos, PEI, PME, reglamentos internos, etc.)</p> <p>-Uso y responsabilidades de la radio, conocimientos básicos de primeros auxilios, uso de extintores, procedimientos de emergencias, situaciones de conflicto y derivaciones.</p>	<p>Portero:</p> <p>-Registra ingreso y salidas.</p> <p>-Mediar el cumplimiento de normas de convivencia.</p> <p>-Activa protocolos disciplina, contención y convivencia.</p> <p>-Maneja llaves.</p> <p>Inspectores de patio:</p> <p>-Mantienen orden de espacios comunes.</p> <p>-Median cumplimiento normas de convivencia.</p> <p>-Contienen física-emocional a estudiantes.</p> <p>-Guían formación diaria.</p> <p>-Parte del comité convivencia</p> <p>-Activan protocolos disciplina, contención y convivencia.</p> <p>-Manejan llaves</p> <p>Encargadas CRA, comedor, asistentes de aula:</p> <p>-Resolver conflictos de convivencia.</p> <p>-Mediar cumplimiento normas de convivencia.</p> <p>-Guían la formación diaria.</p> <p>-Promover participación a actividades extraprogramáticas.</p> <p>-Contención física-emocional a estudiantes.</p> <p>-Manejan llaves</p>
AUXILIARES DE ASEO		
<p>-Cuidado, mantención y limpieza de los bienes e instalaciones de infraestructura de los establecimientos y tareas de servicios menores</p> <p>-Colaborador y auxiliar.</p>	<p>-En los documentos legales del establecimiento no se registra funciones de los auxiliares.</p>	<p>-Contención física y emocional a estudiantes.</p> <p>-Parte del comité convivencia</p> <p>-Activa protocolos disciplina, contención y convivencia.</p> <p>-Orden y limpieza de todos los espacios.</p> <p>-Manejan llaves de baños, puertas y rejas que separan niveles</p>

A partir de la tabla comparativa, identificamos que las funciones definidas por las políticas públicas a nivel nacional para **asistentes de la educación** son planteadas utilizando términos generales, siendo “colaboración y auxiliar” para asistentes auxiliares y “colaboración, asesoría, capacitación, habilitación, rehabilitación, evaluación y coordinación” para asistentes profesionales y no profesionales.

Mientras que desde las políticas institucionales, se definen responsabilidades de tipo administrativo y de regulación hacia los estudiantes en cuanto a atrasos e inasistencias, así como la supervisión y mediación fuera del aula, sin considerar otras funciones que cumplen y que resulten fundamentales para el funcionamiento de la escuela (PEI, 2008; Reglamento Interno y de Convivencia Escolar, 2008).

Respecto a los Auxiliares, no existen explicitaciones de sus funciones como son las labores de limpieza y mantenimiento. Tampoco se clasifican las tareas según los diferentes tipos de asistentes. Esta delimitación poco clara desmedra la valoración que se le da a cada agente dentro del establecimiento, pues estos no saben qué se espera de ellos y cuál es el límite de sus responsabilidades.

Es complejo determinar si realizan las funciones explicitadas en el perfil otorgado por políticas públicas o propias del establecimiento, ya que la descripción implica conceptos tan amplios como “colaboración” y “cumplir con lo que le compete”. Por esta razón vemos que existen asistentes en todos los *Lugares* del establecimiento, asumiendo *Posiciones* dentro de éste.

5.2.5 Cierre resultado de análisis Caso 2:

El proceso etnográfico llevado a cabo en este establecimiento generó el surgimiento de sentimientos y emociones que nacen del reconocer el doloroso proceso de validación que sufren algunas instituciones educativas. Para la comunidad que allí participa, las rejas validan su *Lugar* y *Posición* respecto a la sociedad, intentando mantenerse al margen o alejados de su contexto, sin embargo, las rejas utilizadas como estrategia impactan al visitante quién se podría preguntar válidamente, que se esconde detrás de ellas, que maldad están ocultando.

La *Perspectiva* desarrollada si responde a *Lugar y Posición*, pero junto a esto el espacio y el contexto determinan muchas de las acciones que allí se realizan.

Lejos, perdido en la
Inmensidad de
Cerros que miran al mar, pero que ocultan la belleza a quienes
En el viven, se encuentra el Liceo
Oscar Marín Socías

Orgullo de sus estudiantes, de
Sus apoderados y profesores,
Conocido como un espacio de
Acogida para quienes
Requieren de sus aulas y sus patios

Mirado desde fuera, podría ser
Asociado a pobreza, a violencia, pero
Recorriendo sus lugares, sus escondites, es
Imposible sentir
Nada más que amor...

Si tuviese que volver, esperarí con ansias abrieran sus puertas para dejarme entrar.
Observaría nuevamente todo lo que descubrí en mi estadía,
Compartiría con otros el descubrimiento
Intangible de valores y habilidades, que permite a sus alumnos
Abrir las alas y volar, volar
Surcando el cielo de Viña del Mar...

Etnógrafos 2018

6. Discusiones y Conclusiones

Esta investigación surge de un proceso etnográfico realizado bajo el alero de la Línea cuatro prácticas de aula y de escuelas para la inclusión del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Recordemos que la investigación tiene por objetivo explorar desde una mirada inclusiva las funciones educativas que diferentes agentes cumplen en espacios escolares más allá de la sala de clases en dos escuelas de la comuna de Viña del Mar.

Desde nuestro análisis surgen contradicciones entre los referentes teóricos y lo evidenciado en el proceso etnográfico y desde lo declarado por distintos agentes, los que serán presentados a continuación.

En primer lugar, MINEDUC en el 2015 identifica como agentes educativos a todos quienes integran una comunidad escolar, caracterizándolos y otorgándoles funciones. Sin embargo, desde lo observado y declarado, se concluye que no todos quienes participan dentro una comunidad educativa construyen los procesos que posteriormente impactarán en ellos. Por esta razón, los principios de no discriminación, inclusión y educación integral quedan solo en el discurso.

En segundo lugar, Morgenstern (1995), Núñez (2004), De Tezanos (2007) y Loaiza et al (2014), postulan que el docente, como profesional capacitado en la pedagogía debiese hacerse cargo de apoyar al estudiante en su conformación como ser humano integral, dando respuesta a los desafíos que enfrentará en la sociedad. No obstante, el docente dentro de su carga curricular y administrativa, no se ha detenido a mirar otros espacios más allá del aula como educativos. Son los asistentes de la educación quienes sin estar conscientes realizan funciones pedagógicas en la interacción con otros, asumiendo gran parte de la responsabilidad de contener, confortar y educar a los estudiantes.

En tercer lugar, durante nuestro proceso de revisión de las políticas públicas y las propias de los establecimientos, con el fin de comparar las funciones de los asistentes educativos con lo observado y declarado en el proceso etnográfico se concluye que no existe una delimitación clara sobre las funciones específicas que responden a su perfil por lo que predominan sus experiencias personales y el desarrollo de estrategias, en tanto no existe un proceso formativo y/o inductivo

riguroso por parte de las políticas y la institución en particular, en el que se expliquen el conjunto de funciones que deben desarrollar y las implicancias de las mismas.

De manera particular, respecto de los asistentes de educación como agentes educativos de los espacios más allá del aula, los asistentes de la educación transmiten su cultura a través de la acción pedagógica que ejercen. Sin embargo, en el Caso 2 es el establecimiento el que busca apartarse de la cultura del sector, a través de normativas que respondan al control de la conducta, buscando que sean valoradas por la sociedad justificando así el uso de las rejas y protocolos, sin considerar que tanto los estudiantes como asistentes comparten la misma cultura y que es transmitida en su interacción y que el establecimiento intenta desacreditar.

Los asistentes ejercen una función que podría ser visualizada como negativa por los estudiantes pues son quienes ponen en práctica muchas de las normas y protocolos establecidos por las políticas del establecimiento. Sin embargo, los consideran una figura de autoridad positiva que comprende y responde a las necesidades de los estudiantes, desde su propia cultura.

En cuarto lugar, en relación a la delimitación de los *lugares*, mientras el Caso 2 busca separar a sus estudiantes por medio de rejas para evitar los conflictos entre estos y la transmisión de hábitos considerados negativos, en el Caso 1 se promueve la interacción entre estudiantes, facilitando el libre desplazamiento, favoreciendo así la convivencia. En el primer caso, los conflictos percibidos por los agentes de la educación están relacionados con peleas y agresiones entre estudiantes; en cambio en el segundo caso no lo están.

Lefebvre (1974) menciona que el espacio abstracto, es decir, sin las interacciones de las personas que lo transforman en espacio social, es violento, debido a que este espacio posee un poder que está por sobre las personas. De esta manera, en el Caso 2 se visualizan salas designadas por una figura de poder, que determinó su función, sin considerar las necesidades de los agentes de la comunidad educativa, las cuales de ser cubiertas podrían mejorar el bienestar de estos.

A partir del análisis surgen las discusiones, que nacen desde la triangulación entre lo observado, lo declarado y los referentes teóricos, donde se descubre que la comunidad que

participa en estos establecimientos no percibe o no manifiesta percibir lo injusto que se ha transformado este espacio para ellos.

En primer lugar, entre las diferencias respecto de cómo se ha planificado el espacio educativo, en el Caso 1, el establecimiento se emplaza en el cerro ocupando un espacio que se diseñó para adaptarse a las características del terreno que les fue asignado. Mientras que el Caso 2, la escuela se encuentra en la parte plana del cerro, y su espacio ha sido y se sigue construyendo desde la necesidad y debido a la escasa planificación y falta de recursos, estas construcciones terminan siendo precarias y fragmentando los *lugares*. Considerando que ambos casos pertenecen a la misma Corporación Municipal, cada comunidad acepta las condiciones en las que participan y no exigen mejores condiciones al estado, modificándolo desde su propia iniciativa en base a las posibilidades que tienen.

A partir de las contradicciones expuestas, entendemos que las comunidades no se hacen conscientes de las injusticias en las que viven. Un primer punto a discutir son los conceptos que giran en torno a la inclusión: equidad y justicia. Organismos internacionales que han asumido un compromiso desde lo declarado con la inclusión como la UNESCO (2013) proponen que uno de los pilares fundamentales para alcanzar esta meta es la equidad educativa, garantizando así un estándar mínimo básico de educación para todos. Sin embargo, Musset (2010) menciona que, al hablar de equidad, se considera que la desigualdad puede ser cuantificada. Para quienes la viven y se saben excluidos, no es relevante determinar el grado o nivel de disparidad con otro cualquiera, la relevancia se le asigna a si esta desigualdad es reconocida como injusta. Cuando hablamos de Justicia Espacial entonces se persigue la idea que el ser humano no sea objeto de arbitrariedad, considerando sus derechos como un principio, permitiéndole a las personas movilizarse ante hechos que sean injustos (Hallet et al., 2015)

Equidad es sinónimo de benevolencia (Musset, 2010), “me darán en la medida en que otro sea benevolente conmigo y pueda desde sus privilegios ceder una parte en mi beneficio”. En contraparte, la justicia es temida por los grupos de poder que despliegan beneficencia (Ley 21.040, 2017), ya que moviliza al ser humano para alcanzar sus derechos y se transforma en motor de cambio.

Un segundo punto a discutir es la disposición de los espacios. Desde el MINEDUC (2015) se establece la existencia de áreas delimitadas para grupos específicos que están justificadas tanto desde las necesidades propias del desarrollo, como de aquellas que surgen de características propias de los estudiantes (Salas PIE, Psicosocial, de Profesores, patio de párvulos). La forma de utilizar estos espacios se origina en la interpretación de la inclusión educativa como aquella que favorece la participación de todos y, sin embargo, se enfocan principalmente en grupos que consideran desfavorecidos y que se requiere incluir. Contrariamente Bosque y Moreno (2007) consideran que aquellos espacios destinados para fines específicos, aunque tengan una justificación desde la necesidad, se transforman en excluyentes, ya que apartan a todos y todas y se centran solo en algunos (Bosque y Moreno, 2007).

Cabe destacar que la elaboración del marco teórico nos permitió rescatar conceptos relevantes en la realización de nuestro análisis, estos son espacios allá del aula, la construcción del espacio, Justicia Espacial, *Lugar, Posición y Perspectiva*.

Por una parte, los espacios más allá del aula (Pavía, 2000) nos han permitido identificar áreas olvidadas dentro del establecimiento, donde ocurren acciones pedagógicas importantes, relacionadas con el aprendizaje social, valórico, actitudinal y algunos aprendizajes curriculares. La importancia de este descubrimiento radica en que los procesos de participación, aprendizaje y desarrollo, según el paradigma inclusivo, no solo están vinculados a la sala de clases a cargo de un docente, sino que existen agentes educativos que muchas veces sin saber, asumen la responsabilidad de educar.

Considerábamos el espacio como un área delimitada, inanimada, estática, respondiendo a un aspecto físico y material, sin embargo, su construcción (Lefebvre, 1974) se produce a partir de las personas que participan e interactúan en él, y éste a su vez, influye en las personas, sus interacciones y participación. De esta manera, el análisis de los aspectos espaciales va a determinar si éste es justo, injusto, inclusivo o excluyente, de esta manera entendemos que la existencia de una rampa no basta para que el espacio sea inclusivo, sino que es necesario tener una disposición de elementos que permitan que todos y todas puedan participar y construir interacciones con otros.

A través del análisis en base a la Justicia Espacial (Bosque y Moreno, 2007; Soja, 2010; Musset, 2010) comprendemos que las personas son sujetos de derecho y como tal se les debe asegurar una vida y participación en condiciones justas. No basta solo con tener acceso al espacio, sino que éste debe ser agradable, funcional e inclusivo para todos y todas.

Utilizamos en el análisis los conceptos de *Lugar, Posición y Perspectiva* (Hallet et al., 2015) los cuales nos permitió caracterizarlos de manera metódica a los agentes de la educación, entendiendo que la labor de una persona no se define solo por sus funciones, sino que también por el lugar que ocupa, las relaciones que establece y las propias reflexiones de su quehacer en el establecimiento.

A pesar de haber realizado una búsqueda exhaustiva en las políticas nacionales y postulados teóricos, la información que encontramos en relación a espacios educativos se define en función de las características físicas y materiales de estos, olvidando el componente educativo y cómo estas áreas podrían aportar al desarrollo de los estudiantes. Algo similar ocurre con los asistentes de la educación ya que se definen en términos generales, sin especificidad las funciones que deben realizar, y no se consideran las implicancias que tienen en los procesos educativos que ocurren en el establecimiento. Esta falta de información fue una limitante al realizar el análisis de esta investigación.

Por otra parte, el proceso de investigación se vio favorecido por el uso de la etnografía como método investigativo. A través de las notas de campo se hace un primer registro de situaciones, momentos, agentes y espacios que llamaron nuestra atención inicialmente y que poco a poco fueron adquiriendo mayor valor para la investigación. Además, la utilización de otros registros como entrevistas y fotografías nos permitieron enfocarnos en aquellos elementos que nos resultaron relevantes luego de la observación inicial y aportaron al análisis y al descubrimiento de las verdaderas funciones que realizan los asistentes de la educación en los espacios más allá del aula, dando voz a una realidad que se ha mantenido invisibilizada, obteniendo datos significativos para comprender muchas de las acciones e interacciones que surgen entre los distintos agentes y como se relacionan con el espacio al que pertenecen.

Nos permitió ver el otro lado de la educación, apreciando a los distintos agentes, reconociendo espacios que no son valorados ni por las políticas públicas ni por la comunidad a la que pertenecen. Siempre que se habla de educación se considera al docente como principal informante de los procesos educativos dentro de un colegio y el responsable de todas las interacciones pedagógicas que allí ocurren. Sin embargo, en nuestra investigación quedó demostrado que no solo el docente educa y que, así como él los asistentes de la educación participan de procesos de enseñanza y aprendizaje y se involucran en la formación integral de las personas, favoreciendo la participación de todos todas en un ambiente abierto de interacciones libres, entregando aprendizajes valóricos y sociales, que les permitan desarrollar competencias para convivir y resolver conflictos en todos los contextos.

Estas funciones tan importantes que determinan la sana convivencia de los y las estudiantes, suelen ser invisibilizadas a nivel de políticas institucionales y nacionales, al no valorar su impacto en la cultura escolar y delimitando su accionar de manera poco precisa, cuya interpretación varía en cada contexto.

Por último, es importante señalar que una vez concluido el proceso, descubrimos que habría sido provechoso y enriquecedor contar con la voz de los estudiantes para conocer su perspectiva sobre los asistentes de la educación a partir de entrevistas y focus group. Además de videos y fotografías que reflejaran las interacciones entre los agentes y del uso de los distintos espacios más allá del aula.

A partir de nuestros resultados, surgen las siguientes proyecciones que plantaremos como interrogantes:

¿Si todos participan en la elaboración de normas y políticas, se construye una comunidad más inclusiva?

¿Al valorar a los Asistentes de la Educación, favorecemos el desarrollo de comunidades educativas más justas?

¿No tener rejas, favorece la convivencia y disminuye los conflictos entre estudiantes?

Finalmente, el transcurso de nuestra formación académica disciplinar ha generado la confluencia de habilidades, destrezas, contenidos y vivencias que como personas en formación tributan al desarrollo de competencias que permitan nuestro desempeño laboral futuro. El desarrollo de nuestra Tesis favorece la puesta en acción de estas competencias como investigadores, al considerar que la pedagogía es una disciplina que está en constante construcción y, por lo tanto, requiere permanentemente de nuevos impulsos, reflexiones y miradas a lo que para muchos podrían ser procesos estáticos.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. En *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, 61-80.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori Editorial.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° Especial: 81-96. Universidad de Chile.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arostegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- Artavia, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Educación*. 38(2), 19-36. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique: Buenos Aires.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos*. Argentina: Espacios en blanco.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión*. Centro de los Estudios en la Educación.

- Bosque, J. y Moreno, A. (2007). Localización asignación y justicia-equidad espacial con Sistemas de Información Geográfica. En Memorias. XI Conferencia Iberoamericana de SIG, 95-115. Lujan, Departamento de Ciencias sociales, Universidad de Lujan. ISBN 978-9285-33-6.
- Bravo J y Pereira A. (2010). La Visión de los Inspectores de Patio. Aprendiendo a Vivir Juntos. Seminario Internacional. ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?, Foxley, A.
- Bravo, J. (2015). Las prácticas pedagógicas que realizan los Asistentes de la Educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Calvo, G., Ortiz, A. y Sepúlveda, E. (2009). La escuela busca al niño. Madrid: OEI.
- CEPAL. (2015). Desarrollo social inclusivo: una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe. Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39100/S1600099_es.pdf?sequence=4
- Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Cómo enseñar. Congreso de Pedagogía e Innovación. Bogotá: El Buho.
- Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. Pedagogía magna, (5), 257-261.

- Dakar, M. D. A. (2000). Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.
- De Tezanos, A. (1983). Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía. El sujeto como objeto de las ciencias sociales, Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), serie Teoría y Sociedad, (8), 314-344.
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. Revista pensamiento educativo, 41(2), 57-75.
- De Tezanos, A. (2011). Dilemas actuales del oficio del Maestro: Qué, Cuándo, Cómo enseñar. Congreso de Pedagogía e Innovación. Bogotá, Colombia.
- Del Valle, M. (2002). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Dewey, J. (1989). Como pensamos. Barcelona: Paidós Ibérica
- Dirección del Trabajo (2018). Recuperado de: <http://www.dt.gob.cl/portal/1626/w3-channel.html>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje: Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de educación
- EducarChile. (2011). Roles y funciones de Asistentes de la Educación. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia3/C3_AC2_R1_ejemplo.pdf
- Eisenhardt, K. M. (1991). Better stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic. Academy of Management review, 16(3), 620-627. Estudios Pedagógicos, núm. 29, pp. 97-113. Universidad Austral de Chile.

- Flores, R. (2009). Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. Ediciones UC.
- Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.
- Freinet, C. (1982). La escuela popular moderna. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. México: Universidad Veracruzana.
- Freire, P. (1977). Cartas a Guinea Bissau apuntes de una experiencia pedagógica en proceso (Nº. 374.130966 F7).
- Freire, P. (1980). Educación y Concientización. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Freire, P. (1989). Virtudes del educador. Obra de Paulo Freire; Série Folhetos.
- Freire, P. (1993). Política y educación. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la Esperanza. Madrid: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Revista Docencia, 15, 4-11. Chile.
- Giné, N. (2007). Proyecto docente e investigador. Universidad de Barcelona.
- González, A. (2000). Precisiones conceptuales al principio de equidad. Pensamiento educativo, Vol. 26, pp. 15-29. Universidad Católica de Chile, Santiago.
- González, J. y Hernández, Z. (2003). Paradigmas Emergentes y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación. Recuperado de: <http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.html>
- Hallet, F., Kay, V., Woolhouse, C. Dunne, L. (2015). Visualising Inclusion. Conferencia ECER 2015, Education and Transition.
- Hammersley, M. (1990). Lectura de la investigación etnográfica: una guía crítica. Nueva York: Longman.

- Infante, M. (2007). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. UNESCO: Buenos Aires
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires ANEP.
- Laorden, C., y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Revista pulso. Recuperado de: <http://jesus-maria.org/wpcontent/uploads/2015/04/Espacio-para-favorecer-aprendizaje.pdf>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). Aprendizaje Situado: participación periférica legítima. Cambridge University Press.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas.
- Lefebvre, H. (1968). Los marxistas y la noción de Estado.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. Papers: revista de sociología, (3), 219-229.
- Ley N°20.845. (2015a). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Publicada el 8 de junio de 2015.
- Ley N° 19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Publicada el 14 de enero de 1994.

- Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Publicada en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, el 10 de febrero de 2010.
- Ley N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Publicada el 24 de noviembre de 2017.
- Ley N°19.532. Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y Dicta normas para su aplicación. Publicada en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, el 17 de noviembre de 1997.
- Loaiza, Y., Duque, P., Parra, A., Vallejo, C., Vallejo, S., y Rodríguez, J. (2014). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes.
- Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/1/RVE116Mascareno_es.pdf
- March, M. (2007). La educación social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pedagogía Social*, N° 14, 3a época, 33 - 41.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Mallorca: Dolmen.
- MINEDUC. (1995). Decreto N° 40. Modifica Decreto N° 47, de 1992, Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Publicado el 20 de junio de 1995.
- MINEDUC. (2013). Informe final: Consultoría Levantamiento de Perfiles de Competencias Laborales de los y las Asistentes de la Educación. Recuperado de: http://www.textos Escolares.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201304091454580.competencias_laborales_2013.pdf

- MINEDUC. (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas.
- Morgenstern, S. (1995). El reparto del trabajo y el reparto de la educación. Volver a pensar la educación, vol.1. Madrid: Fundación Paidea-Morata.
- Musset, A. (2010). Ciudad, sociedad, justicia: un enfoque espacial y cultural. Eudem.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. Documento del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación
- Núñez, V. (2007). Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Recuperado de: <http://www.redligare.org/spip.php?article64>
- OCDE. (2007). No more failures: ten steps to equity in education. Paris: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/enfiniraveclecheescolairedixmesurespouruneeducationequitable.htm>
- Pavía, V. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. En EFDeportes, año 5, núm. 18.
- Pavía, V. (2013). Espacios de descanso y esparcimiento cotidianos. Ensayo sobre la noción de carácter a partir del estudio de un escenario emblemático: el patio escolar de juego. Recuperado de: <http://170.210.83.98.8080/jspui/bitstream/123456789/174/1/art%c3%adculo%203%20-%20pav%c3%ada.pdf>

- Puebla, S., Colmenarejo, L., Alarcón, B., Pastellides, P y López, M. (2010). Observación. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf
- Reyes, S. (2013). Desarrollo multidimensional del ser como base para su crecimiento personal. Revista Corporeizando, 1(12), 135-151. Recuperado de: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/download/2023/1949
- Rodríguez, C., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 15(2), 133-154. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Santomé, J. (1991). El Curriculum oculto. Madrid: Ediciones Morata.
- Schatzman, L. y Strauss, A. (1973). Investigación de campo: Estrategias para una sociología natural. Prentice Hall
- SENADIS. (2010). Manual sobre la Ley N°20.422
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.
- Soja, E. (2008). Postmetropolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones. Barcelona: Traficante de Sueños.
- Soja, E. (2010). Entre la compulsión por conocer el mundo y la construcción de un pensamiento espacial crítico: una conversación con Edward W. Soja. En Edward W. Soja.

La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical, ed. Núria Benach y Abel Albet, 49-79. Barcelona: Icaria.

- Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Steinar, K. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: PAIDÓS IBERICA.
- Terigi. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Torres, J. (1991). El Curriculum oculto. Madrid: Morata
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien.
- UNESCO. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- UNESCO. (1999). Guía de Diseño de espacios educativos. Santiago, Chile.
- UNESCO. (2003). Vencer la exclusión a través de aproximaciones inclusivas en la educación: Un reto y una visión.
- UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Vygostky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. In Gauvain & Cole (Eds.) Readings on the Development of Children. New York: Scientific American Books. pp 34-40.
- West, R., y Turner, L. (2005). Teoría de la Comunicación. Madrid: McGRAW.

- Woods, P. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Anexos

Índice:

Caso 1

Anexo 1: Categorización notas de campo

Anexo 2: Categorización entrevistas

Anexo 3: Transcripción entrevista LI

Anexo 4: Transcripción entrevista VE

Caso 2

Anexo 5: Categorización notas de campo

Anexo 6: Categorización entrevistas

Anexo 7: Transcripción entrevista FI

Anexo 8: Transcripción entrevista FR

Anexo 9: Transcripción entrevista LU