



“MULTICULTURALIDAD EN EL AULA, ¿CÓMO SE CARACTERIZA EL NOSOTROS Y LOS OTROS?”

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y CON MENCIÓN EN CIENCIAS NATURALES Y MATEMÁTICAS.

Profesora Guía:

Dominique Manghi Haquin

Estudiantes:

Bárbara Jesús Gacitúa Soto
Macarena Maldonado Weber
Macarena Paz Sepúlveda Cortes

Viña del Mar, agosto 2018.

Agradecimientos y Dedicatorias

Agradezco a mi mamá, por ser una mujer fuerte, perseverante, amorosa y apasionada. Por su apoyo incondicional y el esfuerzo realizado día a día por entregar a su familia lo mejor. Por no rendirse jamás y enseñarme que a pesar de las dificultades que se presenten en la vida, cada uno de mis sueños pueden ser alcanzados.

A mi papá, por su amor, preocupación y enseñanzas, que me han permitido ser una mujer honesta y responsable de mis actos durante este proceso, por apoyar mis decisiones y confiar en ellas.

A mi hermano, por creer en mí y soñar conmigo día a día, por darme dos sobrinos hermosos, por amarme incondicionalmente y luchar desde hace 14 años para que tuviera aquellas oportunidades educativas que muchos en este país no tienen.

A Pablo y Florencia, por ser el mejor regalo que me dio la vida. Ustedes fueron el motor durante todo este proceso y quienes me permitieron llegar a la meta. Gracias por comprender que la distancia era necesaria durante estos años y amarme incondicionalmente a pesar de ello.

A Javier, por notar cada una de las cualidades que ignoraba y estar siempre presente a pesar de la distancia, por su apoyo y amistad incondicional.

A Valentina, Constanza y Félix, por su paciencia y apoyo incondicional durante toda esta etapa.

A María José, Paulina y José, por enseñarme a ver al mundo con otros ojos y mostrarme que fuera de mi burbuja las cosas eran diferentes y difíciles, que es necesario pensar y ponerse en el lugar del otro antes de actuar, gran parte de mis cambios fueron gracias a ustedes, hicieron de mí una mejor mujer.

Por último, agradezco a la Tía Rosita y Gabriela, por ser grandes funcionarias y atender a todas mis consultas con una sonrisa y buena disposición.

Dedico el trabajo realizado durante todos estos años, a mi querido Berni, quien fue el mejor profesor que he tenido en mi vida. Quien me enseñó que el amor por enseñar puede generar grandes cambios en la vida de quien enseña y también de quien aprende, y que con una sonrisa se pueden lograr grandes cosas.

Y a mi abuelo, quien compartió su felicidad por mi elección cada vez que pudo y se hizo presente durante este proceso a pesar de la distancia.

Bárbara Jesús Gacitúa Soto.

Agradecimientos y Dedicatorias

Quiero agradecer a mi familia, en especial a mis papás que sin su apoyo incondicional esto hubiera sido imposible alcanzar. Muchas gracias por haberme dado la oportunidad de cambiarme de carrera y hacer que mi sueño se haga realidad, gracias por confiar siempre en mí, por tenerme paciencia cada vez que yo me ponía mal genio y por último agradecer por todos los valores que me han inculcado en especial el esfuerzo y perseverancia, que fueron la clave para poder finalizar este proceso. Los quiero mucho.

Gracias Felipe por toda tu paciencia que me tuviste, por acompañarme día a día en este proceso, por todas las veces que a pesar de que yo ya no daba más, siempre me sacabas una sonrisa. Gracias por todo tu apoyo, fuiste alguien fundamental en mi vida universitaria, que me acompañaste desde que era mechona, hasta ahora que termino. Te quiero mucho

Gracias a mis amigas que a pesar de que yo no estuve muy presente este año, siempre me mandaban mensajes alentadores para salir adelante o se acomodaban a mis horarios, para que nos podamos ver aunque sea un ratito. Estoy muy feliz de las amigas que tengo. Las quiero mucho

Por último, agradecer a mi grupo de entrenamiento, que no hay entrenamiento que no me preguntaran ¿Cómo estoy? ¿Cómo vas con la tesis? Siempre me daban mensajes alentadores y me tiraban buenas vibras para terminar este proceso. Muchas gracias por sacarme siempre una sonrisa y hacer que mis entrenamientos sean una terapia y distracción.

Por último, quiero decirles que sin ustedes esto hubiera sido imposible lograr, hoy me siento orgullosa de poder terminar este proceso tan importante en mi vida y estoy feliz de que mi sueño se haga realidad

¡Muchas Gracias!

Macarena Maldonado Weber

Agradecimientos y Dedicatorias

Es de gran felicidad y satisfacción finalizar una etapa más de mi vida, cumplir un sueño y ver el fruto de un gran esfuerzo, por ello quiero agradecer a mi familia, amigos, y a todos quienes con su apoyo y comprensión fueron de gran ayuda.

Quiero agradecer a mi mamá por siempre estar dispuesta a ayudarme cuando te necesito, por tu amor incondicional y por tenerme muy cerca de tu corazón siempre, gracias por no dejar que me rinda y por ser un ejemplo de fortaleza.

Gracias a mi papá y a mi tata que si bien hoy no están conmigo de manera física sí lo están desde el cielo; con su guía esto no hubiera sido posible, gracias por haberme dado la oportunidad de conocerlos y por haberme entregado tanto amor y coraje.

Gracias a mi hermano por soportarme, darme ánimos, comprenderme y enseñarme, gracias por ayudarme a focalizarme cuando perdía el norte y por todas esas comidas que hacían más ameno el trabajo. Gracias a Vanessa por acompañarme durante todo este proceso, por alegrarme, trabajar conmigo, darme buenos consejos, por tu apoyo y comprensión, gracias por cada locura y por cada detalle que sin duda fueron muy importantes.

Gracias a mi familia, pues sé que con ustedes puedo hacer todo lo que me proponga, son personas demasiado importantes y agradezco tenerlos siempre a mi lado, gracias por su preocupación, por siempre desearme éxito y ser tan increíbles.

Gracias a Tomás por estar conmigo durante todo este trayecto, caminar a mi lado y no dejarme caer, por tu amor infinito y por hacer de mí una mejor persona y una mejor mujer, gracias sobre todo por alentarme a seguir mis sueños.

Gracias a mis amigos, por todo el apoyo que me han dado, por estar siempre cuando los necesito, por darme muchas alegrías, por cada palabra y cada gesto,

recordarme quien soy y alentarme a seguir, gracias por su inmensa amistad que sin duda vale oro.

Por último, quiero felicitar y dar gracias a mis compañeras por haber alcanzado juntas esta meta y logro en cada una de nuestras vidas, también agradecer a la Línea 4 del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva por darnos esta oportunidad de participar con ustedes en búsqueda de una educación que vele por la igualdad y fraternidad.

En fin, terminó un proceso increíble del cual aprendí muchísimo y sin ustedes nada de esto hubiera sido posible, no fue fácil, pero lo logramos.

Gracias totales

Macarena Paz Sepúlveda Cortés

ÍNDICE

Resumen	1
Abstract.....	3
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1. Planteamiento del Problema.....	5
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Introducción.....	13
2.2 Políticas Educativas	13
2.2.1 Derecho a la educación y su contexto en Chile.....	13
2.2.2. Políticas para la convivencia: nosotros y los otros	17
2.3 Educación, justicia social e inclusión	24
2.3.1. Necesidad de justicia social	24
2.3.3. Reconocimiento e Inclusión	27
2.3.4. Escuelas inclusivas.....	32
2.4. ¿Qué es la multiculturalidad?	35
2.4.1. Diversidad cultural	38
2.4.2. Pluralismo cultural y Cohesión social	40
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	47
3.1. Introducción.....	48
3.2. Objetivos	49
3.3. Consideraciones Generales: Aproximación al objeto de estudio	49
3.3.1. Objeto de estudio.....	50
3.4. Diseño metodológico	50
3.4.2. Estrategias de recogida de datos	53
3.4.3. Análisis de Datos	57
3.5 Fiabilidad de la Investigación.....	58

3.5.1 Credibilidad.....	59
3.5.2 Transferibilidad	60
3.5.3. Dependencia.....	60
3.5.4. Confirmabilidad.....	60
3.6 Acciones de Investigación	63
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	65
4.1 Introducción.....	66
4.2 Estudio de Caso: Institución N°1	67
4.3 Estudio de caso: Institución N°2.....	70
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	74
5.1. Introducción.....	75
5.2. Estudio de caso: Institución N°1	75
5.2.1. Modo de Educar	77
5.2.2. Relaciones con el Otro.....	80
5.2.3. Convivencia Educativa.....	86
5.3. Estudio de caso: Institución N°2	106
5.3.1. Contexto de Aprendizaje.....	107
5.3.2. Prácticas que determinan al Otro.....	126
5.3.3. Formación Escolar.....	133
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	156
6.1. Conclusiones y proyecciones	157
Bibliografía.....	163
Anexos	173

RESUMEN

Uno de los tantos desafíos de las escuelas municipales chilenas es conciliar la multiculturalidad presente en sus aulas coherentes con un enfoque inclusivo. Esta, no se enfoca solamente en la diversidad de etnias, sino que se amplía a la idea de las diferentes culturas presentes en los contextos escolares, ya sean estas de personas con alguna discapacidad, personas con diferentes género o personas que no son partes del grupo dominante culturalmente (Slee, 2012).

La idea del grupo dominante y de grupos minoritarios representan un camino lleno de segregaciones y diferenciaciones en las escuelas, debido a que los estudiantes y profesores construyen la noción de “nosotros” versus los “otros” al levantar una barrera invisible, pero real (Rosano, 2007) que funciona de manera flexible al depender de los contextos y los participantes.

Este estudio es parte de una investigación mayor (PIA CONICYT 160009) que busca caracterizar las prácticas de inclusión/exclusión en el aula, entendida como espacio multicultural. Así mismo, esta investigación cualitativa basa su análisis en los datos recogidos a través de dos estudios de caso realizados en dos escuelas básicas municipales de la comuna de Viña del Mar, una es la institución con más matrícula de la comuna y la otra con la menor cantidad.

Los resultados nos indican que, tanto profesores como estudiantes, varían su rol según las circunstancias, a veces quien es excluida, en otras ocasiones es quien excluye. Por lo que ambos pueden ser considerados como parte del *Nosotros* y los *Otros* en alguna ocasión. Dentro del aula se observó que, así como había profesores que demostraban interés por el desarrollo de sus estudiantes, también había quienes demostraban un desinterés por ellos. Además, las prácticas desarrolladas por ellos dentro del aula no pueden ser consideradas solo como excluyentes o incluyentes, pues, transitan desde la exclusión a inclusión presentando diversas variables entre ellas.

Palabras clave: desigualdad, diversidad, multiculturalidad, segregación, escuelas públicas.

ABSTRACT

One of the many challenges of Chilean public schools is to reconcile the multiculturalism that lies within their classrooms in a coherent way with an inclusive approach. Multiculturalism is not only focused on ethnic diversity, but also it includes the different cultures that exist within school contexts, whether these are people with some type of disability, different gender or people that do not belong to the same culturally dominant group (Slee, 2012).

The idea of the dominant groups and minority groups represent a path full of segregation and differentiations at schools, due to students and teachers build the idea of “us” versus the “others” by creating an invisible but real barrier (Rosano, 2007) that works in a flexible manner depending on the context and the participants.

This study is part of a larger research (PIA CONICYT 160009) interested in characterizing the inclusion/exclusion practices in the classroom, considered as a multicultural space. With this approach, this qualitative research bases its analysis on the data collected through two case studies conducted in two public primary schools in Viña del Mar, being the largest and the smallest institutions in the area.

The results indicate that teachers as well as students vary their role according to the circumstances. Sometimes, the one who is excluded is the one who excludes. Therefore, both teacher and students can be considered within the *US – Others* from time to time. Inside the classroom it is observed that although there are some teachers who show interest in students' learning process, there are some others who do not present this feature. Moreover, the activities developed in the classroom cannot be only classified as particular or inclusive ones for they move from one to another presenting different variables between them.

Key words: inequality, diversity, multiculturalism, segregation, public schools.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

A lo largo de los años, la educación se ha reconocido como un derecho social, del cual todos debiésemos ser partícipes, resguardando una educación con igualdad de oportunidades, digna y de calidad. Teniendo en cuenta lo anterior, en la Convención de los Derechos del Niño (1989), en el artículo 28 se consagra el derecho a la educación, mientras que en el artículo 29 se definen los objetivos de la educación, señalando que esta debe ser orientada para el desarrollo de la personalidad y las capacidades de la persona, formándolos para su próxima vida adulta, a través de la inculcación de valores sobre el respeto a los Derechos Humanos y por los valores propios, como de otros.

Por otra parte, en los años 90's la Unesco formuló un marco para la acción que ponía en acuerdo que todos los estudiantes tienen derecho de acceder a la educación, y para ello, se han ido creando y actualizando políticas educativas que nos permiten ir avanzando a partir de la garantía del acceso hacia una educación de calidad para todos.

A partir de esta premisa, es que en el año 2014 el Ministerio de Educación de Chile inició una nueva discusión sobre la Reforma Educativa que aún está en curso, esta busca regular la admisión de los estudiantes, terminar con el copago y prohibir el lucro con recursos públicos (Eyzaguirre, 2014), con la finalidad de crear "...una cultura escolar cuyo máximo valor es hacer una escuela de todos y para todos y donde no quede rastro de discriminación o exclusión." (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p.29).

Según Cornejo (2006), en las últimas décadas, la desigualdad en la educación pública aumentó, debido a que: i) los municipios que poseen mayores ingresos, pueden aportar dineros extra a sus colegios, ii) los alcaldes sustentan y administran otras responsabilidades en sus comunas, por lo cual, la educación no es el único área en el cual deban rendir cuentas, y iii) la tendencia de la calidad de

la educación particular sobre la pública genera una fuga de los estudiantes de colegios municipales a colegios particulares subvencionados, por lo cual, los aportes del Estado son menores al tener menos estudiantes (Araus, 2014).

Todos estos factores de financiamiento de la educación pública generan una gran controversia a nivel Nacional que desvalorizan a las instituciones municipales; es así como en búsqueda de equidad se desea implementar la reciente Ley de Inclusión (2015) que busca entregar las condiciones necesarias para que los estudiantes que asisten a los colegios que reciben subvención del estado, puedan acceder y recibir una educación digna y de calidad.

Sin embargo, las políticas Estatales se contraponen, por una parte, el Ministerio de Educación resguarda el derecho a educación de calidad para todos, mientras que, a su vez, sus modalidades de subvención excluyen a los estudiantes de las instituciones públicas según la municipalización y gestión de la Alcaldía (Araus, 2014), tal como señalamos anteriormente. De este modo, si se supone que el Ministerio de Educación resguarda la premisa postulada por la Unicef (1989) y la Unesco (1948), la cual pretende que todos los estudiantes tengan derecho a educación de calidad, ¿Por qué es que no podemos hablar de equidad al momento de referirnos a la calidad de la educación que reciben los estudiantes?

Si bien existe un factor socioeconómico en los establecimientos educativos que puede influir notoriamente, para esta investigación se centrará la atención en la relación de los miembros de la comunidad educativa. Las cuales pueden reflejarse de forma externa en relación a la cultura familiar, como de forma interna a la cultura de la escuela, Martiñá (2003) señala que:

“La escuela y la familia son las dos instituciones que a lo largo de los siglos se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos.”
(p. 12).

Por lo que se enfatizará en el espacio escolar como lugar de encuentro de ambas culturas que genera relaciones de inclusión/exclusión entre aquellos que conforman la comunidad educativa de los establecimientos municipales.

En cuanto a la cultura escolar, dentro de la relación que se establece entre profesores-estudiantes, podemos mencionar que ellos se relacionan una mayor cantidad de horas al día, por lo que los profesores deben asumir con responsabilidad social el desarrollo de saberes pedagógicos para así garantizar el derecho a la educación de todos los niños; en especial de aquellos “prioritarios” quienes provienen de familias en situación de pobreza y tempranamente se encuentran en situación de vulnerabilidad tanto social como educativa (Julio-Maturana, Conejeros-Solar, Rojas, Mohammad, Rubí, Cortés, 2016).

Junto con esta relación, también se reconoce la relación que los estudiantes establecen con sus pares, teniendo en cuenta que cada uno de ellos proviene de distintos contextos, estos son propios y pueden ser caracterizados por diversos elementos culturales, dinámicas familiares, aspectos sociodemográficos, entre otros. Las interacciones que se desarrollan entre pares dentro del aula debiesen permitir que estos elementos identitarios puedan converger dentro de este espacio, sin embargo, para desarrollar esta convergencia se hace necesaria la intervención del profesor, como un nexo entre aquellos aspectos identitarios de cada miembro de la comunidad. Al considerar el aula como espacio de estudio, resulta fundamental reconocer la convergencia que se genera en el encuentro de culturas de profesores y estudiantes, y cómo ambos participantes propician o dificultan la valoración de la diferencia dentro de un espacio como lo es el aula. Por esta razón, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que eduquen en y para la diversidad y que entiendan a esta como fuente de enriquecimiento del espíritu humano, la alegría de comprometerse con y para el aprendizaje, la enseñanza y las relaciones personales que se desarrollan (Booth y Ainscow, 2015).

Respecto al encuentro entre culturas, cabe destacar que indistintamente del tipo de colegio, los miembros de la comunidad educativa deben procurar que todos se sientan parte de la comunidad (Booth y Ainscow, 2015), ya sea dentro del aula o en otros espacios del establecimiento sin importar sus diferencias, no obstante, “El nosotros o nosotras diferente de la discapacidad, de la especialidad o de cualquier otro término que inventemos, plantea una relación dual que nos sitúa a los que lo utilizamos frente a la diversidad, fuera, ajenos a ella.” (Rosano, 2007, p. 3). El desafío al que nos enfrenta la Ley de Inclusión es a cambiar dicha ideología y asumir que “*nosotros*” somos una comunidad de seres humanos diversos diferentes unos de otros, capacitados para algunas cosas y para otras discapacitados, pues de esta forma se comprendería y capacitaría para una educación inclusiva y para la sociedad de la diversidad. La educación inclusiva no plantea “... la división entre ‘nosotros’ y ‘ellos’, los estudiantes ‘normales’ y los ‘no normales’ y el uso de categorías eufemísticas.” (Moriñá, 2004, p. 35), sino que muy por el contrario, plantea la convivencia desde la diversidad.

“El problema de la representación no está limitado a una cuestión de denominación de la alteridad. Hay sobre todo una regulación y un control de la mirada que define quiénes son y cómo son los otros. Visibilidad e invisibilidad constituyen en esta época mecanismos de reproducción de la alteridad y actúan simultáneamente con el nombrar y/o dejar de nombrar.” (Duschatzky, Skliar, 2014, p. 3)

Según Tezanos (1983), es aquí donde el rol de los profesores cumple la función de formar personas a través de la apropiación de los saberes sociales a contextos institucionales microsistémicos, como lo es el aula, espacio en el cual se materializan los diversos modos de saber pedagógico como lo son el trabajo, el lenguaje y los efectos que los acompañan. Por ello el aula es el espacio en el que todos los estudiantes aportan desde su singularidad, teniendo la oportunidad de aprender de otros, sin importar las barreras que se puedan presentar en cuanto a

los problemas políticos, culturales y prácticos que se desarrollen en el ámbito escolar y social.

Por la misma razón, al promover minimizar las barreras se puede garantizar el derecho a la educación tomando en cuenta a la multiculturalidad presente en estos espacios, pues es importante considerar que dentro del aula conviven todos los estudiantes sin importar la diversidad existente entre ellos.

De esta manera, independiente de cómo se identifique la mayoría o minoría de los estudiantes a quienes se les considera como los *Otros* según Rosano (2007), se celebra el encuentro entre culturas, potenciando así, la complementariedad en las relaciones interpersonales de los estudiantes, por lo que la diversidad de culturas de ellos permite dialogar con la multiculturalidad.

Actualmente en los contextos educativos chilenos, la multiculturalidad es un término que se utiliza constantemente para hacer mención de la presencia de diferentes culturas en un determinado espacio o en este caso dentro del aula por las diferencias culturales que los estudiantes tienen. No obstante, la multiculturalidad es un término bastante amplio que se entiende como "...la acción de reconocimiento pleno de carácter multilingüe, multiétnico y pluricultural de un país o nación." (Salazar, 2009, p. 15). A partir de la multiculturalidad presente en la sociedad emergen diversas políticas; programas educativos; de salud; participación ciudadana; trabajo social; entre otras, para poder responder ante las diferentes culturas presentes en una comunidad, siendo democráticos ante la multiculturalidad (Salazar, 2009).

Para ello es importante fomentar los valores como la equidad y la justicia, la igualdad con el derecho a ser diferente culturalmente, y manifestar esto, por medio del reconocimiento, el respeto y la promoción de la identidad como de su cultura. Como menciona Slee (2001) si queremos definir el éxito es erróneo definirlo desde los resultados que se obtienen en las diferentes evaluaciones, debido a que se

ignoran las dimensiones sociales, morales y estéticas de la enseñanza y aprendizaje, las que proporcionan un valor agregado a la educación.

Por este motivo, es importante plantearse e investigar sobre cómo los profesores realmente interactúan con los estudiantes, y los estudiantes entre ellos, considerando su diversidad para el desarrollo de la multiculturalidad en la escuela pública, formando una educación para todos, por ello nos preguntamos lo siguiente *¿Cómo las prácticas de inclusión/exclusión del profesor y los estudiantes determinan quienes son el nosotros y los otros en el aula?*

De esta forma la investigación responderá a la problemática de cómo es que la educación pública actualmente se hace cargo de educar para la multiculturalidad, asimismo, se intentará responder a las siguientes preguntas auxiliares que orientarán dicha investigación: i) *¿Cómo el profesor y los estudiantes interactúan en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes?*, ii) *¿Cómo el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula?*, iii) *¿Cuáles son las estrategias del profesor y estudiantes para delimitar quienes son parte del nosotros y los otros en el aula?*

Para el desarrollo de la pregunta de investigación se ha desarrollado el siguiente objetivo:

“Caracterizar las prácticas de inclusión/exclusión en el aula como espacio multicultural basados en dos estudios de casos en escuelas públicas”.

Mientras que, para el desarrollo de las preguntas auxiliares, se han desarrollado los siguientes objetivos:

- I. Describir cómo el profesor y los estudiantes interactúan en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes.
- II. Caracterizar cómo el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula.

- III. Identificar las estrategias del profesor y de los estudiantes para delimitar quienes son parte del nosotros y los otros en el aula.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

Mediante este capítulo se contextualizará el fundamento a nuestra postura sobre la problemática de la multiculturalidad y la inclusión, por lo que figuran diversas proposiciones y nuevos enfoques que determinan, definen y avalan nuestra investigación. En primer lugar, se hará mención sobre las políticas educativas tanto internacionales como nacionales que intervienen en nuestra problemática. En segundo lugar, se da paso a educación, justicia social e inclusión para enfocarnos desde esa perspectiva frente a la temática anteriormente planteada. Para finalmente, señalar los fundamentos del multiculturalismo, que guían el desarrollo de la multiculturalidad como encuentro de diversas culturas propias en un espacio y cómo interactúan entre ellas desde un enfoque inclusivo.

2.2 Políticas Educativas

Por medio de este apartado se explicarán las diversas políticas educativas que se han desarrollado de forma internacional y nacional que promueven la educación y la diversidad presente en los contextos educativos de forma transversal, y que, por lo tanto, competen en los centros educativos de los estudios de casos realizados.

2.2.1 Derecho a la educación y su contexto en Chile

En este apartado se explicarán las Reformas Educativas vertebrales de las ideologías y fundamentos de la educación dentro de nuestro país y el mundo, bajo un contexto histórico que paulatinamente va progresando.

Con el correr de los años los organismos internacionales han promovido la educación como un derecho social al que todas las personas debiésemos acceder. Asimismo, en la Convención de los Derechos del Niño en el artículo N°28 se declara que todo niño tiene derecho a una educación digna y de calidad, cuya finalidad es comprometer a los Estados a entregar una educación progresiva con igualdad de oportunidades (2006).

De manera conjunta, el artículo N°29, define los fines de la educación, la cual debería estar encaminada a lo siguiente:

“a) Desarrollar la personalidad; las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.” (2006, p. 23).

En relación con lo anterior, resulta fundamental para cada Estado garantizar que la educación entregada y/o regulada por ellos cumpla con estos aspectos, debido a que son dichos aspectos los que permiten el desarrollo integral de la persona, quien a través del conocimiento y comprensión de sí mismo y de aquello que ocurre en la sociedad que se encuentra inmerso, logra sentirse parte de algo, llegando a participar como un miembro activo de esta comunidad, dado que, la educación escolar responde sólo al desarrollo cultural de las personas que se encuentran en la comunidad escolar, planificando intervenciones acordes al contexto, tal como indica Blanco (2008).

Es así como, la educación debería entregarnos las herramientas que nos ayudarán a desenvolvernos tanto en aspectos sociales como personales, nos permite interactuar con aquellos que conforman la escuela, por lo que no solo se preocupa de entregar contenidos conceptuales por medio del currículum, sino que también se adquieren aprendizajes vinculados con habilidades sociales, ya que, el

éxito está erróneo definirlo desde los resultados que se obtienen en las diferentes evaluaciones, debido a que se ignoran las dimensiones sociales, morales y estéticas de la enseñanza y aprendizaje (Slee, 2012).

A causa de las desigualdades presentes y la visión que se tiene en Chile de la educación como un bien de consumo desde comienzos de los 80's, las demandas de una educación inclusiva se concretan de manera muy especial en nuestro país. Desde el retorno a la democracia, los diferentes gobiernos han realizado diversas modificaciones, de esta manera, el fin del Ministerio de Educación ha sido promover una cultura escolar que se oriente hacia la justicia y lucha social frente a las diversas manifestaciones de exclusión y discriminación (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). La educación pública chilena se alejó de lo Declarado en los Derechos del Niño del año 1989, cuando a comienzos de la década de los 80's, se realizó la aplicación de un sistema generalizado de subsidios estatales portables para los alumnos del sistema escolar, dicho subsidio consiste en un "sistema de subvenciones donde el estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales." (OCDE, 2004, p. 177).

El modelo de gestión aplicado en Chile a comienzo de los 80's generó una descentralización, conocida como "municipalización", en este modelo las escuelas dependen directamente de estructuras intermedias conocidas como "sostenedores". Los sostenedores pueden ser municipales (a través de Direcciones o Corporaciones municipales) o privados, estos son quienes administran los subsidios entregados por el Estado y quienes tienen el poder de decidir sobre la vida escolar (Cornejo, 2006), ya que, "...comienza con el mentado traspaso de la hegemonía de la educación pública del Ministerio de Educación a los municipios; de manera que la municipalización constituye el primer paso hacia la privatización." (Oliva 2008, p. 222).

A partir de esta descentralización se pueden reconocer en Chile establecimientos educativos de dependencia particular pagada, particular subvencionada y

municipal. Las grandes diferencias que se pueden reconocer en dichos establecimientos se relacionan con la forma en la que se seleccionan a los estudiantes; los recursos disponibles dentro del establecimiento y el contexto en los que estos se pueden encontrar inmersos; siendo los establecimientos municipales los principales relacionados con los sectores vulnerables del país, convirtiéndose así este tipo de institución el foco de nuestra investigación.

Con la Reforma Educativa de los años 90's se fijó a la equidad de la educación como uno de sus grandes objetivos, sin embargo, las diferencias de rendimiento entre los establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales se ha mantenido durante los últimos años (Cornejo, 2006). Se ha garantizado, que todos los niños y jóvenes logren acceder a la educación básica y media, pero no que todos cuenten con el derecho de acceder a una educación de calidad.

De esta forma es como, la desigualdad de la educación aumentó y el Mineduc sustenta dicho fenómeno con que: i) los municipios que tienen mayores ingresos, contribuyen dineros adicionales a sus instituciones, ii) los alcaldes son quienes suministran otros deberes en sus comunas a cargo, por lo que, la educación no es la única temática en la cual debe ser responsable, y iii) la inclinación por la superstición de que la calidad de la educación particular está por sobre la pública, provoca controversias en los establecimientos municipales y las matrículas se dirigen hacia los establecimientos particulares subvencionados, por lo que, la ayuda del Estado es inferior al tener menor cantidad de estudiantes (Araus, 2014).

La segregación en la distribución de los estudiantes y sus establecimientos escolares se forma directamente a través de los recursos económicos que presenta la familia, ya que, éstos les permiten elegir según su capacidad de pago, y a los colegios particulares a seleccionar a los estudiantes según sus antecedentes académicos y las posibilidades de copago de las familias (Peña & Montecinos, 2016).

Como bien se mencionó anteriormente, la educación es un derecho de todos los niños, por lo tanto, todos deben tener la oportunidad de recibir aprendizajes y participar del mismo “...la educación inclusiva es construir una comunidad que acoja la diversidad, que utilice las diferencias entre el alumnado como fundamento del currículo y respete estas diferencias en todos los aspectos de la vida escolar...” (Rapport y Sandoval, 2015, p. 19), pero entonces, ¿por qué el sistema educativo Chileno aplicado por más de 20 años, se caracteriza por ser desigual y segregador? En este contexto, la Ley de Inclusión pretende regular la admisión de los alumnos para terminar con el copago y prohibir el lucro de los recursos públicos entregados (Eyzaguirre, 2014).

Según lo mencionado anteriormente, es importante señalar que la segregación se genera tanto dentro como fuera de los establecimientos educativos, debido a que las personas, ya sean o no, conocedoras sobre educación, establecen prejuicios sobre aquellos estudiantes que se encuentran dentro de los establecimientos municipales vulnerables, lo que puede incluso limitar las expectativas que los propios estudiantes tienen sobre sí mismos (Baquero, 2001). Por ello, Tezanos (1983, 2007) señala que el paradigma inclusivo desafía a que la formación de profesores asuma el desarrollo de saberes pedagógicos con responsabilidad social, con el fin de garantizar el derecho a la educación de todos los niños.

2.2.2. Políticas para la convivencia: nosotros y los otros

En el transcurso de este apartado se hará mención de las políticas que promueven la convivencia entre las personas basados en los principios de igualdad y equidad de oportunidades.

Bajo la premisa de respetar a todas las personas y la singularidad característica de cada una de ellas, en el Artículo N°1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se establece lo siguiente: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.” (1948, p. 2). Este

comportamiento fraternal entre los unos con los otros debiese ser capaz de garantizar la igualdad de oportunidades a quienes acceden a la educación, en el Artículo N°26 se señala que:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (1948, p. 8).

Recordando lo planteado en el Artículo N° 28 de los Derechos de los Niños, “...el derecho a la educación, y a fin de que pueda ejercer progresivamente y en condiciones de oportunidades...” (1989, p. 14), conforme han transcurrido los años, y a medida que la sociedad ha ido transformándose, ha sido necesario establecer leyes y normativas comunes que generen espacios de desarrollos óptimos e iguales para todos, con el fin de garantizar el derecho a la educación como objeto del “desarrollo pleno”, desarrollo que permite a las personas entender la sociedad y como su inmersión dentro de ella puede beneficiar su desarrollo y el de otros.

Cabe destacar que, a pesar de la conciencia que se tiene sobre los derechos mencionados anteriormente, las políticas educativas de nuestro país no han logrado reducir las brechas de oportunidades generadas, sino más bien han incrementado estos efectos a través de las ofertas educacionales socialmente segregadas (Puga, 2011), que no han sido capaces de dotar a todas las personas de estos derechos. Los cambios generados durante la última década hacen necesario que aspectos como la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos tomen mayor fuerza, y se hagan efectivos a través de la aplicación de políticas educativas que garanticen el respeto de los derechos mencionados anteriormente (Unicef, 2008).

Posiblemente, la causa de que estos derechos estén en recientes cambios podría ser que son mirados desde una perspectiva basada en el *Otro*, quienes, con frecuencia, han tenido que adaptarse a las reglas y normas establecidas por aquellos que cumplen con dichos elementos y/o características que se consideran “normales”, normalidad que fue creada a través de los desplazamientos de *Otros*, a través de estratos discursivos, oposiciones, exposiciones y violencia (Veiga-Neto, 2001), y no desde una perspectiva basada en la riqueza de la diversidad identitaria de las personas.

Los derechos planteados anteriormente, debieran entregar los cimientos para la construcción de las políticas educativas necesarias para el país, políticas capaces de proteger y dotar de igualdad de oportunidades a todos quienes estén inmersos en el sistema educativo, independiente de su nacionalidad, credos, etnias, facultades físicas y mentales.

Considerando las reformas educacionales y las políticas para la convivencia social, es trascendente acotar esto desde la escuela, para determinar las políticas que competen y se ven reflejadas dentro de ella. En una primera instancia, se cree que la inclusión debe ser uno de los objetivos principales de las políticas educativas que se desarrollen e implementen, tanto en el presente como en el futuro, debido a que la escuela acoge a una gran variedad de estudiantes por lo que valorar la diversidad entre ellos enriquece el contexto escolar.

Durante los años 2000, se han implementado diversas políticas con el propósito de abrir camino a una educación inclusiva por y para la sociedad tanto como para las comunidades escolares, dentro de estas políticas se pueden identificar la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) y la Política de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2002).

El Artículo N°2 de la Ley General de Educación (Ley 20.370) establece lo siguiente:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (2009, p. 1).

Según lo establecido en la Ley, la educación chilena, debiese ser capaz de dotar a quienes son parte de ella, de procesos de aprendizaje permanente, los cuales deben estar relacionados con la formación de un ser integral, capaz de participar en sociedad y así integrarse a los procesos de cambios de la nación, como un agente positivo, capaz de respetar y valorar los derechos de los humanos, la diversidad multicultural y la paz, un ser sin duda, capaz de aceptar los cambios que se están presentando en el país a través de sucesos como lo son las migraciones y los cambios de paradigmas sobre aquello que se cree y piensa sobre los *Otros*.

El Artículo N°3, menciona lo siguiente: “El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.” (2009, p.1). Los tratados internacionales señalan que todos tienen derecho a educación y que esta debe ser de calidad, la Ley aborda así, la noción de diferencia desde tres principios: diversidad; integración e interculturalidad, identificando con ello las diversas condiciones de las personas que se pueden presentar en la sociedad, las cuales son identificadas como minorías.

Por otra parte, la Política Nacional de Convivencia Escolar por el Ministerio de Educación tiene por objetivo:

“...orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial.” (2015, p. 6).

La regulación que se realizará a partir de esta política está dirigida a todos los miembros de la comunidad escolar, a causa de las interrelaciones que se generan como parte del proceso de aprendizaje.

De acuerdo a los cambios que se están desarrollando en educación, a través de la Reforma Educativa que se está implementando actualmente, se debe destacar que la Política de Convivencia Escolar, se desarrolla en el contexto de dicha reforma, la que según el Ministerio de Educación (2015) nos desafía a entender el sistema educativo desde un paradigma distinto al de las últimas décadas, el cual está avanzando hacia una educación social garantizada por el estado, entendida como un proceso de formación integral capaz de responder a la heterogeneidad en la cual los miembros de la comunidad educativa adquieren roles activos de pertenencia y corresponsabilidad.

Junto a la creación de las políticas mencionadas anteriormente, con el propósito de evitar el aumento de la segregación en el sistema educativo, se crea la Ley de Subvención Especial Preferencial (SEP), la cual genera un impacto en 3 áreas: la entrega de mayores oportunidades de elección a los alumnos vulnerables, la mejora de resultados académicos y la mayor integración del sistema (Valenzuela, Villarroel & Villalobos, 2013), procurando que todos reciban una educación digna, tal como se fundamenta en la Reforma Educacional. No conforme con ello, durante el último gobierno de Michelle Bachelet en el año 2015, se promulga la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar en la que se contempla a la educación como un

derecho social, en miras de los cambios en educación que permitirán una formación integral para todos.

2.2.2.1 Ley de Inclusión: ¿A quiénes hay que educar?

La Ley de Inclusión (N°20.845, 2015), principalmente regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, esto bajo el propósito principal de eliminar la educación de mercado y con ello los efectos negativos del modelo de gestión que permitía esto.

Esta Ley, en las modificaciones realizadas en el Artículo N°3, integra conceptos como *gratuidad, diversidad, flexibilidad, integración e inclusión, sustentabilidad, dignidad del ser humano y educación integral*, elementos que buscan dotar a la educación del país de una nueva identidad, que entregue igualdad de oportunidades y elimine las brechas existentes en la población, las cuáles han sido arrastradas por décadas. Por medio de estas modificaciones el estado realiza los siguientes cambios:

"b) Gratuidad. El Estado implantará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, de conformidad a la ley." (2015, p. 1).

"f) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes." (2015, p. 1).

"i) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos." (2015, p. 2).

"k) Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes." (2015, p. 2).

"l) Sustentabilidad. El sistema incluirá y fomentará el respeto al medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones." (2015 p. 2).

"n) Dignidad del ser humano. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes." (2015, p. 2).

"ñ) Educación integral. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber." (2015, p. 2).

Las incorporaciones mencionadas anteriormente, dan cuenta del interés existentes por generar y potenciar una educación integral, la cual dote a los estudiantes de contenidos conceptuales y transversales que le permitan ser un partícipe activo de su comunidad. Junto con ello se pretende dar cumplimiento a los derechos planteados en las convenciones de los Derechos de los Niños y los Derechos Humanos, a través de los cuales se reconoce la singularidad de las personas y su derecho a ser respetados, la valoración de su identidad cultural independiente de su nacionalidad, etnia, religión, entre otros. Generando así una sincronía entre aquello que se practica a nivel país y aquello que se espera sea practicado en

cada uno de los países que son participe de estos tratados inmersos en la educación pública.

La implementación de esta Ley se caracteriza por ser progresiva. En ella el concepto de diversidad incluye todos los marcadores de identidad: el mapuche, discapacitado, la mujer, el vulnerable, el homosexual, entre otros (Imbernón, 2000). Por lo que se espera que los establecimientos acojan a todo tipo de estudiantes sin selección e independientemente de sus características.

2.3 Educación, justicia social e inclusión

En este apartado se hará mención sobre la importancia de la educación bajo aspectos fundamentales de la justicia social y la inclusión basada en una perspectiva de contextos educativos.

2.3.1. Necesidad de justicia social

Para educar en este contexto chileno anteriormente esbozado y llevar a cabo un sistema democrático y equitativo en el contexto de educación ya mencionado, es necesario que se tenga conocimiento sobre lo que implica la justicia social, y se considere a ésta como una oportunidad para lograr la participación de todos los estudiantes, aludiendo al reconocimiento, la valoración y respeto por todos los miembros de la comunidad educativa.

Para lograr una participación de todos los estudiantes, desde la justicia social, es necesario enseñar los contenidos curriculares según las capacidades y potencialidades que presenta el grupo curso/contexto, con el fin de atender a la diversidad, esto puede ser desarrollado al aplicar el modelo de las tres “R” basado en la *Redistribución, la Representación y el Reconocimiento* planteado por Murillo y Hernández (2011). A través de la aplicación de estas tres dimensiones los profesores son capaces de reconocer las necesidades de los estudiantes y priorizar a aquellos que más lo necesiten, valorar, respetar y visibilizar a todos los

miembros y culturas de la sociedad y reconocer el derecho de todos estos miembros a participar de manera activa en cada aspecto que se desarrolle en su vida. “Un docente comprometido con las diferencias o la diversidad de sus estudiantes es compensador de las desventajas, promueve la valoración y la participación de los estudiantes y sus familias haciéndolos visibles, aceptados, reconocidos.” (Murillo; Hernández; Hidalgo; Garrido, 2014, p. 218).

Los centros educativos que pretenden desarrollar la justicia social dentro de los diferentes espacios de participación presentes en ellos buscan entregar a todos sus estudiantes una educación que les permita aprender, desarrollarse íntegramente, convivir con otros de tal forma en que la democracia y la valoración de la multiculturalidad presente sean la principal meta a lograr. Logrando así reconocer y abordar las necesidades de los estudiantes, estudiantes que se caracterizan por ser cada vez más diversos, al hablar de justicia social en establecimientos municipales lo que se pretende es propiciar el desarrollo del pensamiento y la liberación de aquellos que se encuentran en situaciones de marginalidad (Peña & Montecino, 2016). De esta manera, al velar por la justicia social en el proceso educativo, se vela por la valoración ante la diversidad y se compromete al desarrollo de convivencia escolar más equitativo entre los integrantes de la comunidad escolar.

La convivencia escolar, incita además una evolución sobre la comprensión de la convivencia, en cuatro aspectos fundamentales para que se desarrolle de forma adecuada: i) *énfasis*: desde la resolución de conflicto, hacia la formación del sujeto, dejando de lado lo planteado por Infante, Matus y Vizcarra (2011, p. 148) “Es así como la convivencia se construye como problema, y, por lo tanto, se naturaliza la regulación de las conductas de los sujetos.”; ii) *enfoque*: desde un sujeto parcelado a uno integral, dejando así de pensar a los sujetos “como incapaces de convivir con otros, o bien, con sus reglas de convivencia no sean reconocidas como válidas para la organización escolar.” (Infante et al., 2011, p. 148); iii) *responsabilidad*: desde un estudiante agresivo/violento hacia una

comunidad educativa; y por último la iv) *comprensión*: desde la convivencia escolar vista como estática a una en mejoramiento continuo, tal como así lo propone el Ministerio de Educación chileno.

La implementación del trabajo colaborativo puede y debe ser considerada como una excelente fuente de aprendizaje, debido a que a través de esta se generan instancias para compartir ideas y experiencias, Collazos y Mendoza (2006) señalan que:

“La colaboración, en un contexto educativo, es un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a caminar codo a codo, a sumar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado.” (p. 65).

Sin embargo, para el desarrollo de trabajos colaborativos dentro de los diversos espacios que se generan dentro de los establecimientos, se hace necesario el desarrollo de un trabajo cooperativo entre profesores, como señala Pico y Rodríguez (2012), poniendo así el acento en la interacción y construcción colectiva de conocimientos, las cuales son optimizadas a través del trabajo en red. El desarrollo de ambos tipos de trabajo, permiten que dentro del aula profesores y estudiantes trabajen juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias, para así propiciar el desarrollo y reconocimiento de todos los miembros a través del aprender haciendo, aprender interactuando y aprender compartiendo. Idea compartida por Johnson, Johnson y Holubec (1999) quienes señalan que:

“Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos.” (p. 18).

Por esta razón, se da un giro al reconocer que las dificultades que se presentan al aprender y desarrollarse no se encuentran en el individuo, sino que surgen de su interacción con el entorno, por ejemplo, si a un estudiante le piden estar sentado 5 horas seguidas sin moverse... y en esas condiciones se vuelve muy inquieto, esto no implica que tenga déficit atencional o hiperactividad, sino que la actividad exige algo que para algunos niños no es favorable. Entonces ¿qué es lo que tiene que cambiar, el estudiante o la actividad? Por esta razón es que la inclusión de los estudiantes en el aula ordinaria debe tener estrategias y actuaciones coordinadas, por ello, se debe plantear la necesidad de ir incorporando recursos y materiales inclusivos con un diseño universal para el aprendizaje (Lozano, 2012).

2.3.3. Reconocimiento e Inclusión

Al hablar de inclusión, esto generalmente se refiere a que todas las personas niños, jóvenes y adultos se sientan incluidos dentro de la sociedad, a través del reconocimiento, valoración y consideración, en las diferentes interacciones que se generan con la familia, escuela, amistades, trabajo, entre otros. El reconocimiento consiste según Puig:

“Entendemos que el reconocimiento es la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación de las demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. El reconocimiento como aceptación de las singularidades e invitación a participar se concreta en ámbitos como el encuentro interpersonal o relación afectiva, el diálogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla” (2012, p. 102).

El INDEX (Booth & Ainscow, 2015) por otra parte, define la inclusión como un proceso que no tiene fin, debido a las nuevas barreras que surgen y limitan tanto

el aprendizaje como la participación. La disminución de estas barreras debe ser acompañada a través de políticas educativas que brinden seguridad e igualdad de derechos a todas las personas, y fomente en ellos la aceptación de todos, independiente de las diferencias que puedan existir entre los unos y los otros.

Para lograr una sociedad inclusiva primero es necesario minimizar aspectos como la discriminación de individuos por razones de raza, etnia, religión, sexo, situación de desplazamiento, situaciones de discapacidad física, sensorial o cognitiva, entre otras (De la Rosa, 2015). Para ello los miembros de la comunidad deben sentirse considerados e integrados dentro de la comunidad, sintiéndose valorados, apreciados, partícipes de la toma de decisiones y proyectos.

Esta minimización de los aspectos como la discriminación, es necesaria debido a que las barreras de aprendizaje surgen cuando el entorno ofrece dificultades a los estudiantes y esto genera que no tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto de sus compañeros, estableciendo así una zona de discriminación. Estas barreras pueden o no provenir de los establecimientos “las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales” (Booth & Ainscow, 2015, p. 44).

López (2011, p. 42) definen las barreras como los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. La cultura escolar es quien establece las barreras, las cuales “limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables” (Echeita, 2013, p.108), es decir, son las dificultades que experimenta cualquier estudiante.

Las escuelas inclusivas tienen como objetivo minimizar las barreras de aprendizaje y participación de todos los estudiantes, ya que como se mencionó anteriormente en INDEX (Booth & Ainscow, 2015) se establece la inclusión como

un proceso que no tiene fin, a causa de las barreras que limitan el aprendizaje, porque éstas surgen constantemente, convirtiéndose así en un proceso dinámico. Por lo tanto, lo que se pretende es lograr equidad, integración social y una cultura de paz, en la que se valoren y respeten las diferencias. Para disminuir o eliminar las barreras existentes se necesita "...una transformación de por medio, un cambio cultural de reeducar a la población y aquellos que lideran sobre el sistema, es un reorganizar recursos, tiempo, aprendizajes, valores y todo lo que incluye el aceptar la heterogeneidad de una población." (Bascañán et al., 2017, p. 7). Por otro lado "el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán" (López, 2011, p. 42).

Incluirse en la sociedad, no solo implica participar en la comunidad social, esto también involucra una participación en contextos educativos, contexto que debe incorporar en su desarrollo y formas de participación a aquellas personas, instituciones u otros partícipes que se desarrollan en torno al establecimiento y podrían o no ayudar a construir y reforzar la participación en sociedad, por lo que la inclusión es un proceso del que todos pueden ser partícipes. Como plantea Calvo, Verdugo y Amor (2011) se hace necesario que dentro de la comunidad educativa ocurra lo siguiente:

"Una escuela abierta a la comunidad conlleva no ceder sólo sus instalaciones al barrio, sino que supone implicar a todas las instituciones, organizaciones y grupos de la comunidad en el diseño de proyectos educativos que se pueden generar en el centro y fuera del centro, donde todos participen y se favorezca el desarrollo en los distintos contextos. Caminamos hacia una educación inclusiva donde la acción educativa debe ser tarea compartida por familias, escuelas y otras instituciones sociales comprometidas con la educación" (p. 105).

Por medio de la educación se entregan diversas herramientas que permiten a las personas desenvolverse tanto en aspectos sociales como personales, permitiendo así la interacción con aquellos que conforman la escuela, por lo que no solo está dentro de sus preocupaciones entregar contenidos conceptuales a través del currículum, sino que también se desarrollan e interiorizan aprendizajes vinculados con habilidades sociales, ya que es erróneo definir el éxito desde los resultados que se obtienen en las diferentes evaluaciones, debido a que se ignoran las dimensiones sociales, morales y estéticas de la enseñanza y aprendizaje (Slee, 2012).

Para generar un cambio y con ello un mejoramiento en los centros escolares es necesario apoyarse y comprometerse con los valores inclusivos, los cuales “son guías fundamentales que promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino” (Booth & Ainscow, 2015, p. 25) y que tienen la finalidad de minimizar la exclusión y promover la participación.

Para reconocer si se está incluyendo o excluyendo se debe comprender la relación existente entre las acciones y los valores propios de cada persona. “Cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro” (Booth & Ainscow, 2015, p. 25).

A continuación, se definen una serie de valores que son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo dentro de los cuales destaca:

- Igualdad: Cuando se habla de igualdad no nos referimos a que todos son iguales o que reciban el mismo trato, si no que "todo el mundo sea tratado de igual valor" (Booth & Ainscow, 2015, p. 26). Esto se evidencia en cómo los miembros de la comunidad escolar se comportan los unos a otros en la escuela.

- Derecho: “Un enfoque de derechos se basa en una preocupación por la igualdad. Es una forma de expresar el igual valor de las personas, ya que tienen los mismos derechos” (Booth & Ainscow, 2015, p. 26).
- Participación: Consiste en estar donde el otro está sin impedimentos, en el que el individuo participa no solo cuando está presente en las actividades, si no que cuando éste se involucra y se siente aceptado. “La participación es estar y colaborar con otros. Se trata de igual modo de involucrarse activamente en el aprendizaje” (Booth & Ainscow, 2015, p. 27).
- Respeto a la diversidad: “El respeto inclusivo implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas” (Booth & Ainscow, 2015, p. 27).
- Comunidad: El estar en comunidad significa estar relacionado con los otros, donde todos son reconocidos y la amistad es elemental para nuestro bienestar. Cada uno adquiere un rol de responsabilidad hacia los demás, ya que se construye comunidad "a través de culturas que fomentan la colaboración" (Booth & Ainscow, 2015, p. 27).
- Sostenibilidad: “Se actúa de manera sostenible cuando se evita llevar a cabo cambios no consensuados a corto plazo, así como cuando se evita la puesta en marcha de proyectos y programas que no puedan mantener sus compromisos a largo plazo” (Booth & Ainscow, 2015, p. 28).
- No violencia: Se trata de resolver conflictos mediante el diálogo, “más que por razones derivadas de las diferencias de estatus o por la fuerza física” (Booth & Ainscow, 2015, p. 28). Para ello se requiere de la escucha y comprensión donde se debe respetar la diversidad de opiniones de los demás.

Los centros educativos tienen como desafío aplicar los valores definidos con anterioridad a la práctica, es decir, “el currículum, a las formas de enseñar y a las actividades de aprendizaje, pasando por el clima de relaciones y la interacción en la sala de profesores, y llegando a lo que ocurre en las áreas de juego y los

recreos o en las relaciones entre los estudiantes y los adultos” (Booth & Ainscow, 2015, p. 25). Con la finalidad de propiciar los espacios y oportunidades para el desarrollo integral de cada uno de los miembros de la comunidad, a través de interacciones que se desarrollan entre ellos mismos.

2.3.4. Escuelas inclusivas

Las escuelas inclusivas tienen como objetivo construir una comunidad que implica el “reconocimiento de que vivimos en relación con los demás y que las amistades son fundamentales para nuestro bienestar” (Booth & Ainscow, 2015, p. 27), por lo cual todos deben sentirse protagonistas y partícipes de este proceso de desarrollo, porque “construimos comunidad a través de culturas que fomentan la colaboración” (Booth & Ainscow, 2015, p. 27), estableciendo así que las escuelas se definirán como aquellas que “deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otra (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (López, 2011, p. 40). La escuela se transforma en un espacio donde hay un encuentro entre culturas que permite la interacción y relación entre ellas, formando así un lugar que vela por la sana convivencia escolar a partir de la justicia social.

La Educación Inclusiva se preocupa de entregar una educación de calidad a los estudiantes. “Y ésta sólo se logra cuando se educan juntos. No que nuestro sistema educativo tenga derecho a acoger a un cierto tipo de alumnado y a rechazar a otro” (López, 2011, p. 40). Para ello comparte un modelo que beneficia a la sociedad de manera cohesionada y justa y principalmente enseña a convivir, atendiendo a la diversidad.

Sin embargo ¿Qué está pasando con el sistema educacional chileno? ¿Se están cumpliendo estas características? ¿Qué pasa con todos aquellos estudiantes que tienen NEE, pertenecen al PIE y son sacados del aula? ¿Están siendo incluidos o

excluidos? Esto nos demuestra que en nuestro sistema se presentan escuelas integradoras y que estamos en vías de desarrollo para ser escuelas inclusivas.

Echeita (2013) nos menciona que lograr una educación de calidad con resultados académicos equitativos, depende de ciertos factores externos a la escuela como: el lugar geográfico en la que se encuentran las escuelas, cultura e historia de la población a la que se dirigen, los aspectos socioeconómicos que afectan a dicha población, esto hace de un área que sea pobre y otra rica, lo que genera flujos migratorios de unas a otras. Woolfolk (2010) nos señala que la motivación de los estudiantes es un factor importante por considerar, ya que, dependiendo del origen de esta, sea intrínseco o extrínseco los resultados que alcancen los estudiantes presentaran variaciones, basadas en las conexiones que los profesores logren establecer entre los contenidos y los intereses de sus estudiantes.

Junto con ello también influyen dos aspectos, como lo son la formación que reciben los profesores frente a la diversidad de los alumnos, lo que trae como consecuencia la incidencia sobre la libertad de elección de las familias (Murillo et al., 2014) y aquellos factores que desgastan a los profesores y generan barreras en torno a su labor, los cuales podrían generar un agotamiento emocional asociado a la despersonalización y a la reducida relación personal, llegando a reaccionar de manera poco favorable (Frutos, González, Maíllo, Peña & Riesco, 2007)

Existe un desafío en la educación pública, por parte de los profesores puesto que, si se quiere avanzar hacia una educación inclusiva, primero se debe comenzar por cambiar las expectativas de los profesores hacia la valoración del aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes prioritarios o en situación de pobreza (Segovia, 2011).

Diversos aspectos de la cultura escolar pueden comprometer el desarrollo de la multiculturalidad, la educación que se ofrece en la escolaridad es una respuesta al

desarrollo íntegro de la persona, principalmente con respecto a aspectos ligados a la cultura que sólo son resguardados si se trabajan de forma planificada en la institución, tal como indica Blanco (2008). Pues, de igual forma, menciona que, el desarrollo de la cultura que se ha forjado durante décadas en los diferidos grupos sociales no incide, ni tienen incorporado de por sí las capacidades personales de cada persona, por lo que no se aseguran las mismas capacidades de la persona por la sola interacción entre la misma y el entorno en el cual se desenvuelve.

Es así como los colegios inculcan su cultura de generación en generación, pues con ello, se seleccionan y promueven elementos y contenidos culturales que son la "... creación de significados sobre lo que vemos, hacemos y deseamos, y por lo tanto, también influye en las relaciones sociales." (Sacristán, 2001, p.103), debido a que, la manera en que cada uno percibe al otro determina cómo lo interpretamos, cómo actuamos, cómo nos comunicamos y reaccionamos, lo que nos hace justificar nuestro actuar con un significado determinado, tal como lo menciona Sacristán (2001).

No obstante, es importante considerar que la sociedad de por sí tiene una cultura propia, tal como señala Blanco (2008), pero que, además, hay varias corrientes socioculturales que son más globalizadas y que tienden a generar sus propias tendencias, características de vida, entre otros aspectos, que se adecuan mediante transcurre el tiempo y la locación geográfica. Frente a esta realidad moderna en cuanto a lo social y cultural, la diversidad existente en la sociedad se ha vuelto un concepto controversial que resulta ser un eje central para temáticas de la sociedad, puesto que, con la globalización, las migraciones, y el surgimiento de culturas modernas que nacen a partir de los medios de comunicación, nos incita a convivir entre una sociedad diversa, tal como menciona Dié (2012). Bajo esta perspectiva, la tolerancia y el respeto ante dicha diversidad resultan ser conceptos clave que nos permiten mejorar la calidad de vida de la comunidad.

El campo educativo debe educar para generar una postura más participativa y pluralista, ya que, de esta forma, se impulsa a visualizar el mundo con una postura más inclusiva e igualitaria entre pares pese a la cultura del mismo individuo (Blanco, 2008). En concreto, hay que hacer un lugar a la distinción, pues, a través de la diferencia se pueden fortalecer las relaciones interpersonales, fomentando así, el respeto a la diversidad.

La sociedad es diversa y cada ser que convive en esta sociedad tiene su forma singular de ser persona, pues es único, razón por la que no es sustituible tal como señala Salazar (2009). Por esta razón, se hace necesario propiciar instancias que desarrollen una cultura inclusiva en los participantes, tanto de la sociedad, como de los establecimientos educativos, según Ainscow & Booth (2015), la cultura inclusiva guarda relación con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la cual cada ser es valorado, siendo esta la base fundamental para que los estudiantes tengan mayores niveles de logro.

Es así que se debe procurar una educación equitativa para todos, pues la diversidad presente en las escuelas tanto étnicas, como sociales, económicas o culturales confluyen dentro de una misma aula de clases, por lo que se asume que actualmente estamos en presencia de un aula multicultural, pues conviven estudiantes que son diferentes entre sí, cada uno con su cultura particular que los hace ser únicos y por lo que se debe dar respuesta a la diversidad presente en el aula, potenciando el camino hacia una educación mucho más inclusiva.

2.4. ¿Qué es la multiculturalidad?

Hay muchas concepciones frente a lo que multiculturalidad respecta, no obstante, como ya se ha mencionado anteriormente, la multiculturalidad se caracteriza esencialmente por diferentes culturas que cohabitan en un mismo espacio geográfico y social (Salazar, 2009)

El concepto multiculturalidad surge en Canadá a inicios de los años 70's con la finalidad de abordar las temáticas de inmigraciones, minorías y los grupos étnicos y nacionales, fue creada como una reacción frente a la crisis de legitimidad de la asimilación de diversidad cultural en la sociedad. Sin embargo, la multiculturalidad hoy en día es definida de variadas maneras: la primera responde de forma descriptiva y explicativa, la cual señala a la multiculturalidad como un "...proceso sociológico y cultural, un hecho social que existe en la mayoría de los Estados nacionales. En efecto, la mayor parte de los Estados existentes en el mundo, por no decir la totalidad, están compuestos por una heterogeneidad social y cultural." (Bello, 2004, p. 189).

La multiculturalidad para algunos, "... se entiende como una situación de hecho, como una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas." (Sartori, 2004, p. 92), pues, no plantea los problemas sociales de forma pluralista del mundo, lo que quiere decir que no siempre implica apreciar la diversidad como fecunda, por lo que la multiculturalidad no necesariamente es pluralista, pero debe de abordarse bajo definiciones actuales (Sartori, 2004).

Ahora bien, Salazar (2009), señala que la multiculturalidad corresponde a la "...acción de reconocimiento pleno del carácter multilingüe, multiétnico y pluricultural de un país o nación." (p.15). A partir de esto es cómo se da origen a las diferentes políticas y programas de educación, de salud, participación ciudadana, entre otras, con la finalidad de responder a las necesidades e intereses que presentan las diversas comunidades culturales que conforman la nación para tener un margen de democracia multicultural.

Otra forma de percibir la multiculturalidad, es como parte del proceso de multiculturalismo, el cual, bajo una perspectiva normativa, vela por el respeto, la valoración y la aceptación de la diversidad cultural existente entre pares como comunidades bajo un marco de derechos y deberes diferenciados, por lo que, bajo esta forma, es una manera de "...administrar las diferencias culturales en el marco

de los Estados nacionales..." (Bello, 2004, p. 190), con el fin de superar la inequidad y desigualdades que se generan dentro de nuestra sociedad por las diferencias existentes entre culturas, por lo que el multiculturalismo se basa en la tolerancia y el respeto hacia la diferencia y la diversidad.

Además, el multiculturalismo promueve los valores como la equidad y la justicia, la igualdad con derecho a ser diferente cultural y étnicamente; de esta manera, aporta de forma positiva a: i) promover el respeto entre culturas y pueblo, ii) impulsar a nuevas reformas del sistema educativo, iii) luchas contra la discriminación y el racismo, y iv) modificar la enseñanza de cultura del currículum educacional, para favorecer la unidad en la diversidad fortaleciendo a la vez el currículum básico nacional. De tal forma, Stavenhagen (1994) indica que, "para que sea verdaderamente multicultural, la educación deberá ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional, y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia. Llevará a todos a tomar conciencia de la diversidad y a respetar a los demás, ya se trate de sus vecinos inmediatos, de sus colegas o de los habitantes de un país lejano" (p. 136).

Por otra parte, otra acepción de multiculturalismo según Bello (2004) es frente a un enfoque filosófico o doctrinario, pues resulta ser una forma de comprender el ordenamiento de la sociedad en función de determinados valores o ideales políticos, así, se entiende a la sociedad como un estado nacional con igualdad de oportunidades.

Según Imbernón (2000), entenderemos por multiculturalismo el reconocimiento de la existencia de una sociedad plural y diferenciada, la necesidad de actuar respetuosamente, y la promoción de las diferentes culturas y la relación convivencial entre los diversos grupos culturales, mientras que por multiculturalidad entenderemos que es la aceptación de realidades plurales como ideología, siendo el objetivo principal lograr una convivencia que favorezca las

diferencias, similitudes y necesidades de los estudiantes en los centros escolares y las aulas.

Ahora bien, ¿cómo definir multiculturalidad bajo un contexto escolar? La multiculturalidad sería parte de un proceso de aceptación, respeto y tolerancia frente a la diversidad del pluralismo cultural de nuestra realidad social, asegurando la igualdad de oportunidades educativas como un paso hacia la inclusión y cohesión social (Blanco, 2006).

La multiculturalidad, es un término que como muy bien se señala anteriormente, requiere de un proceso de aceptación, respeto y tolerancia ante la diversidad cultural presente en nuestra sociedad, para alcanzar al multiculturalismo el cual promueve la igualdad de oportunidades hacia el pluralismo cultural y forjar así una cohesión social.

Con ello, se pueden rescatar tres conceptos los cuales son esenciales para que exista multiculturalismo y sobre todo en la escuela, aunque muy bien pueden funcionar por sí solos, los cuales corresponden a: diversidad cultural, pluralismo cultural y cohesión social.

2.4.1. Diversidad cultural

También, la diversidad cultural ha sido abordada a partir de la antropología pues, es un concepto muy controversial entre lo relativo y la alteración de lo diverso (Neulfeld, 2006), pues así se resalta el valor de la diversidad cultural, forjando un mundo mucho más enriquecedor, en el cual, otras culturas que tienen modelos diferentes de organización social al propio son útiles para adaptar ante nuevas circunstancias que se presenten. Es así como Blanco (2008) delimita, bajo una perspectiva multiculturalista, la diversidad cultural, como pluralidad entre culturas que coexisten en el mundo, velando por la preservación y promoción de las culturas actuales y el respeto entre ellas.

Es importante recalcar que, esto implica dentro de la escuela para que la diversidad cultural se enfrente como un encuentro entre culturas diferentes debe haber dos posibles situaciones:

- a) Se puede establecer una jerarquía de las diferencias que implica discriminación y dominación, estas conducen a prácticas discriminatorias que se justifican a través de ideologías justificando la superioridad de algunas sobre otras. De esta forma las relaciones entre las culturas se vuelven hostiles y destructivas debido a que no reconocen la legitimidad de las otras culturas y se les niega la oportunidad de acceder a recursos básicos y participar. La Unesco ha acuñado el término de “injusticia cultural” para referirse a esta realidad (Unesco, 2005)
- b) Frente a la diversidad se puede dar la aceptación, el respeto y un proceso de creatividad y mutuo enriquecimiento entre los participantes. Para ello es necesario dar la capacidad de representar las diferencias para aceptar a los otros (Unesco, 2005).

Cabe destacar que, la diversidad cultural no sólo es una mera definición que se describe en relación con otra cosa, sino que, la diversidad cultural es una manifestación concreta ante un contexto dado, pues, vivimos en un contexto con diversidad cultural, lo que implica que el contexto en el que se aplica la diversidad, está ordenado de forma intrínseca por relaciones de dominación y de subordinación, lo que quiere decir que pese a la existencia de variadas culturas, habrá una predominante que irá construyendo relaciones de desigualdad o relación de poder, por lo que, si se comprende cómo se ha construido dicha relación de poder, podría determinarse cuándo este mismo discurso de la diversidad cultural es el que camufla situaciones a su vez de desigualdad (Neulfeld, 2006).

2.4.2. Pluralismo cultural y Cohesión social

Bajo lo señalado, la idea del pluralismo cultural se basa en dos principios: 1) el principio de igualdad, el cual vela por la no discriminación basados en las diferentes culturas, razas, etnias, lenguas, nacionalidades, religión, entre otros tipos de manifestaciones; y 2) el principio de diferencia que vela por el respeto y aceptación por el otro. Entonces, el pluralismo cultural pretende a una sociedad en la que sus habitantes tienen igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades sin ser segregados, y a su vez, ser respetados ante su distintividad en cuanto a su cultura, lengua y/o religión. Es así como, el pluralismo cultural es una propuesta, que busca la inclusión, por lo que se opone a la exclusión, y se presenta como una alternativa para las organizaciones en cuanto a prácticas de aceptación concierne (Giménez, 1997).

Actualmente, se discute sobre el pluralismo cultural y la multiculturalidad como términos complementarios o contrapuestos, de lo cual, ambas posiciones tienen su grado de asertividad, pues mientras que el pluralismo cultural procura por principios de igualdad y diferencia, la multiculturalidad por su parte vela por la convivencia basada en la diferencia, lo que no establece límites de segregación, no obstante, el multiculturalismo, según señala Dié (2012) sí es una manifestación de búsqueda de pluralismo cultural, mientras que el interculturalismo sería la manifestación más idealizada de cómo llevar a cabo el pluralismo cultural.

Cabe destacar que, el interculturalismo según Dié (2012) corresponde a la convivencia de la diversidad basado en el principio de igualdad, diferencia e interacción, mientras que, a diferencia del multiculturalismo, este requiere sí o sí de la interacción, no sólo de la presencia de estas en un mismo espacio, por lo que representaría a la expresión máxima de inclusión.

Por su parte, además del pluralismo cultural, es sumamente importante la cohesión social, la cual se denomina según Salazar (2009) como la solidaridad

social que comprende la inclusión y el respeto mutuo entre las diferentes comunidades culturales y grupos sociales que conforman un espacio.

Bajo esta perspectiva, la cohesión social refiere principalmente a "...la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social, como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad" (Salazar, 2009, p. 19). Esta idea desde un enfoque educativo requiere de una dinámica entre dos factores: i) el respeto y la promoción de las identidades culturales que integran la comunidad, y ii) los comportamientos y valoraciones, bajo el sentido de pertenencia y solidaridad, junto a la aceptación de normas de convivencia y la disposición para participar (Dié, 2012).

Visto desde otra perspectiva en cuanto a la realidad consta, se puede ver reflejado en el cuadro 1 que refleja las prácticas excluyentes versus las incluyentes hacia el "otro" y cómo esto se ve desarrollado bajo modelos sociopolíticos ante la diversidad cultural.

Cuadro 1

Prácticas Excluyentes v/s Prácticas Inclusivas

EXCLUSIÓN Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Apartheid, Holocausto, etc.		Discriminación del otro (trato desigual)	Legal	Leyes discriminatorias
			Social	Prácticas discriminatorias
		Segregación del otro	Espacial	Guetos residenciales
			Institucional	Guetización escolar Guetización sanitaria
		Eliminación del otro	Cultural	Etnocidio Fundamentalismo cultural
			Física	Genocidio Limpieza étnica
INCLUSIÓN	Aparente	Homogeneización	Asimilación	Anglicización Arabización Latinización

			Fusión cultural	Melting pot
	Real	Aceptación de la diversidad cultural como positiva	Pluralismo cultural	Multiculturalismo
				Interculturalismo

Fuente: “Aprendiendo a ser iguales” (Dié, 2012).

2.4.2.1. Noción de diferencia: El aula como encuentro entre culturas

Entonces, ¿cómo se debería trabajar para todos por igual dentro del aula considerando la multiculturalidad?, según Stavenhagen:

“...la educación deberá ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional, y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia. Llevará a todos a tomar conciencia de la diversidad y a respetar a los demás, ya se trate de sus vecinos inmediatos, de sus colegas o de los habitantes de un país lejano.” (1994, p. 136)

De esta forma, y sólo si se tiene conciencia de esto podrá existir una educación digna y de calidad para todos por igual, porque no se consideran segregaciones ni exclusiones respecto a los estudiantes y a los mismos establecimientos educativos.

Este actuar está directamente relacionado con educar desde la justicia social, que consiste en celebrar las diversidades de los estudiantes, en el cual, “los docentes promueven en sus aulas procesos de enseñanza-aprendizaje justos y un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes” (Murillo & Hernández-Castilla, 2011, p. 218), por lo que la multiculturalidad enriquece el desarrollo de la clase, dando oportunidades equitativas para los estudiantes.

No obstante, está la otra postura de los profesores sobre el contexto que se presenta en las escuelas municipales, esto se debe a que:

“El problema de la representación no está limitado a una cuestión de denominación de la alteridad. Hay sobre todo una regulación y un control de la mirada que define quiénes son y cómo son los otros. Visibilidad e invisibilidad constituyen en esta época mecanismos de reproducción de la alteridad y actúan simultáneamente con el nombrar y/o dejar de nombrar.” (Duschatzky, S., Skliar, C., 2014, p. 1).

De esta manera se expresa que, el encuentro entre culturas que se vivencia en la escuela considera a aquellos estudiantes quienes provienen de contextos vulnerables, donde con frecuencia se suelen presentar ciertas carencias emocionales, las que son entendidas según Julio (et. al. 2016) como:

“Las carencias emocionales que son atribuidas por los profesores a estos estudiantes tendrían su origen en familias que no se preocupan lo suficiente y exponen a los niños a situaciones de desprotección. Una vez, el establecimiento educativo sería el espacio en el cual otras necesidades, distintas al aprendizaje escolar, requieren ser cubiertas, en este caso emocionales y afectivas, pues se considera que lo que estos estudiantes requieren es apoyo, escucha, afecto y no contenido” (p. 86).

Además de entender que el término “*vulnerabilidad*” para los profesores y la educación, no solo se refiere a aspectos económicos, sino que es el “... conjunto de riesgos biológicos, psicológicos, socioeconómicos y culturales que tendrían efecto en la calidad de vida de los estudiantes.” (Grinberg, Infante, Matus, Vizcarra, 2014, p. 208), por lo que son varios los factores que influyen al momento de calificar a alguien como vulnerable. Es por esto por lo que, a través de las investigaciones realizadas por Peña y Montecinos (2016), y Skliar (2002), se reconoce que, a pesar de las diferencias, no hay que dejarse influenciar por las normas que dirigen la sociedad, y que, sin importar la diversidad hay que sacar lo mejor para contribuir con ella.

La noción de diferencia se define “... desde tres principios: diversidad, integración e interculturalidad, identificando diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales que la sustentan. Por lo tanto, las diferencias se expresan a través de la constitución de minorías, que son enmarcadas en categorías esencialistas y estáticas.” (Infante; Matus; Vizcarra, 2011, p. 8).

En nuestra sociedad se necesita educar desde la diferencia, ya que, debe aprovecharse como una oportunidad de aprendizaje, que considera la construcción de la justicia social ante la autonomía y libertad no vistas como un fracaso personal, sino que sea comprendida como un efecto adverso de las políticas y los sistemas injustos. (Peña y Montecinos, 2016).

Estamos en una sociedad que es diversa, por lo que el sistema educativo debe responder a ciertos factores que presentan los diferentes estudiantes dentro del aula como diferencias culturales, religiosas, de lenguaje, de identidad de género, estatus socioeconómico, capacidad física, psíquica, entre otras, tal como señala Rosano (2007). Dentro de estos factores que evidencian la diversidad que existe en las aulas se habla de capacidad y no de discapacidad, ya que, todos presentamos ciertas capacidades que nos permiten incluirnos en la sociedad, por ejemplo, “... todas y todos tenemos una lengua, una cultura, una religión, un género, una preferencia sexual, un estado socioeconómico, un lugar geográfico de referencia y también unas capacidades físicas, psíquicas y sensoriales, un manejo de nuestro mundo afectivo, y otras” (Rosano, 2007, p. 3).

Las diversidades que se presentan en las aulas de las Escuelas Municipales existen segregaciones, dentro de las que se encuentran según Slee (2012) aquellos estudiantes que son considerados como vulnerables, los que provienen de otras razas y etnias y los discapacitados, que son considerados los “*Otros*”, estas consideraciones convierten a los estudiantes en aquello que no es aceptable, aquello que no queremos ser a causa de los juicios establecidos por otros que creen ser superiores o más aceptables que los *Otros* a causa de sus

características físicas, psicológicas, cognitivas u otras, razón por la que “... establecemos una separación absurda entre nosotros, los capacitados, y los otros, los discapacitados, que, lejos de ayudarnos a comprender y transformar la realidad, nos obstaculiza el camino de la inclusión.” (Rosano, 2007, p. 3), y las necesidades educativas se transformaron en una imagen del estudiante deficiente.

Aquellos alumnos que pertenecen al grupo de los *Otros* se caracterizan porque en ellos “... aparece el reto, la suspensión, la amenaza de expulsión” (Grinberg, Infante, Matus & Vizcarra, 2014: 212). En los centros escolares se construyen diversas relaciones y se transforma a los inmigrantes, aquellos que cruzan la frontera, en “*Otros*”. El *Otro* que está de antes tiene más posibilidades de ser expulsado que alguien que está recién incorporándose al establecimiento, ya que a este se le dan mayores oportunidades para que se adapte mejor, para caracterizar a un estudiante como *Otro*, también se consideran las formas en que estos se desarrollan dentro de la comunidad educativa, como respetan las reglas establecidas y la manera en que autorregulan su comportamiento, dejando de considerar la singularidad de estos estudiantes y aquellos elementos que podrían estar detrás de estos comportamientos. De esta manera, Lave & Wenger (1991) señalan que, quienes están recién incorporándose al establecimiento se les reconoce como los “recién llegados” los que se definen como los que tienen una participación periférica legítima dentro de la escuela, que deben aprender a relacionarse, y validarse frente a los/as “veteranos/as”, quienes corresponden a aquellos mantienen el poder o el status quo de la comunidad (normas de convivencia o el PEI, entre otros).

El establecimiento de los *Otros* y el *Nosotros*, establece ciertos límites que ubican a los primeros en la periferia, el establecimiento de estos límites segrega a los estudiantes respecto a las oportunidades de desarrollo a las que puede acceder y también en la forma que estos se desarrollan y comunican dentro del establecimiento. La educación inclusiva está en contra de la segregación entre *Nosotros* y los *Otros*, por lo que aquellos que reconozcan ser “... diferente,

diverso, excepcional, capaz para unas cosas y discapacitado para otras, irán entendiendo y capacitándose para la educación inclusiva y para la sociedad de la diversidad...”. (Rosano, 2007, p. 3).

Los profesores tienen el desafío de no categorizar a los estudiantes como *Otros*, ya que todos tienen algún tipo de capacidad que aporta a la sociedad y su desarrollo, razón por la cual no se establecen límites para aprender. Se deben tener altas expectativas con respecto a las posibilidades de aprendizaje, entregarles la oportunidad de participar, haciéndoles sentir que son capaces y que se sientan incluidos. Es fundamental que se les eduque según sus potencialidades, ya que éstas son lo que los hace ser diferentes de los demás, si los profesores identifican a los estudiantes como *Otros* se convierten en productores de límites y terminan por ubicar a todos ellos en la periferia, separándolos del resto y limitando su desarrollo y las percepciones y expectativas que estos tienen sobre sí mismos.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Introducción

A lo largo de este capítulo, se presentarán los aspectos metodológicos de esta investigación. Por lo que, se expone la metodología utilizada, las estrategias de indagación desarrolladas y las diferentes fases de la investigación aplicadas previamente por el diseño metodológico establecido para poder responder a nuestra pregunta general “*¿Cómo las prácticas de inclusión/exclusión del profesor y los estudiantes determinan quienes son el nosotros y los otros en el aula?*”.

A partir de lo expuesto, nuestros supuestos ante la investigación son:

1. Entendemos el aula como un espacio multicultural.
2. Las prácticas de inclusión/exclusión del profesor y los estudiantes se determinan por medio de la interacción en que se construye esta relación, determinando así, el “nosotros” y los “otros” en el aula.
3. Todos, tanto profesores como estudiantes, presentamos preconcepciones o juicios previos respecto de una persona y su cultura, lo que predispone al primer sujeto a construir una barrera o un puente hacia la segunda persona.
4. Resulta importante conocer cuando las prácticas educativas se convierten en excluyentes o inclusivas para poder promover el pluralismo cultural.
5. En ambos establecimientos educativos se generan procesos de exclusión/inclusión, estos deben ser entendidos desde la particularidad de cada espacio educativo.

3.2. Objetivos

Es así como con el fin de desatar esta disyuntiva se determina como objetivo general:

“Caracterizar las prácticas de inclusión/exclusión en el aula como espacio multicultural basados en dos estudios de casos en escuelas públicas”, por lo que para responder a dicho objetivo se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- I. Describir cómo el profesor y los estudiantes interactúan en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes.
- II. Caracterizar como el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula.
- III. Identificar las estrategias del profesor y de los estudiantes para delimitar quienes son parte del nosotros y los otros en el aula.

3.3. Consideraciones Generales: Aproximación al objeto de estudio

Para alcanzar los objetivos, la mirada epistemológica de la realidad que se ha adoptado en esta investigación es de carácter cualitativo. De esta manera, este estudio se enfoca en comprender la experiencia, tal como los distintos elementos que inciden en el fenómeno educativo de estudio, es decir, poder describir de forma sistemática las características de las variables y de los fenómenos con la finalidad de generar y perfeccionar las categorías conceptuales, para descubrir y validar asociaciones entre los fenómenos y comparar los postulados formulados a partir de fenómenos observados en diferentes contextos (Denzin y Lincoln, 1994).

Es importante destacar los aspectos de la realidad en los cuales están inmersas las comunidades escolares, ya que estas permiten definir de mejor manera, la interacción entre individuos y con el mundo social, debido a que la investigación cualitativa propone investigar los ambientes de forma naturalista, es decir, no interviene en los procesos que se investigan, tal como indica Rockwell (2009).

3.3.1. Objeto de estudio

En esta investigación, el objeto de estudio corresponde a las prácticas de aula que tengan relación con procesos de inclusión y exclusión, desarrolladas tanto por profesores como estudiantes pertenecientes a dos escuelas municipales pertenecientes a la comuna de Viña del Mar.

A partir de lo anterior, es importante definir los conceptos para comprender de mejor manera nuestra investigación. De esta manera, siguiendo a Ainscow y Booth (2015) se entenderá por los procesos de inclusión como aquellas acciones educativas que posibilitan una educación para todos y todas, disminuyendo la exclusión y reconociendo la diversidad de estudiantes y de sus contextos. Nos interesa conocer los procesos inclusivos desde las experiencias escolares y las posibilidades de aprender, participar y pertenecer a comunidades escolares específicas, a través de la observación externa y las percepciones propias de los participantes.

3.4. Diseño metodológico

Esta investigación ha sido desarrollada fundamentalmente a través de un *estudio de casos múltiples* utilizados para describir y analizar los sucesos que se desarrollan en ambas instituciones de estudio. El *estudio de caso múltiple* procura abstraer en profundidad los colegios de estudio para comprender las situaciones que en estos se desarrollan y la significancia que éstas tienen para los implicados. De esta manera, el foco se encuentra en el proceso, en el contexto y en el descubrimiento de dicha realidad a partir del entendimiento de cada caso en estudio. Es así como, se realizan análisis intensivos de dichos sistemas (Smith, 1978) tal como de cada uno de los integrantes, acontecimientos, intervenciones y conocimiento de la comunidad escolar.

Se ha seleccionado esta estrategia debido a que, por un lado, los estudios de casos múltiples, nos permite dentro de nuestra investigación poder describir las prácticas interactivas existentes entre profesores y estudiantes entendiendo al

aula como un espacio de diversidad y multiculturalidad, y de esta manera poder indagar según los intereses a estudiar para poder determinar una realidad más concreta y contextual, pudiendo establecer generalizaciones de los establecimientos en estudio (Stake, 1994).

Los estudios de caso se sustentan principalmente con los diversos trabajos de campo que se realizan en un lugar de estudio, como lo es la etnografía, la indagación naturalista, la investigación exploratoria, la observación participante o la teoría fundamentada, pues urge la necesidad de determinar un proceso de conducción (Yin, 1994) que sustente el caso a estudiar (Stake, 1994) tal como su finalidad (Merriam, 1998).

De esta manera, la estrategia de indagación sobre estudio de casos (en esta ocasión múltiples) consta fundamentalmente por interpretar la realidad del contexto en su lugar (Cronbach, 1975), teniendo especial énfasis en las descripciones del caso y explicaciones holísticas que se puedan abstraer. Pues, dicha estrategia es un proceso en el cual se instruye de manera descriptiva e interpretativa del caso a estudiar, de manera cualitativa (Wilson, 1979).

De igual forma, los estudios de caso resaltan por ser *particularistas, descriptivos y heurísticos*. Así, el estudio de caso rescata su carácter *particularista*, debido a que se enfatiza en la exclusividad de una situación o acontecimiento. De igual manera, el estudio de caso es *descriptivo*, pues representa por sí misma una descripción contundente sobre el caso, incluyendo cuantas variables sea posible, tratando de retratar las interacciones dentro del estudio, por lo que se realiza durante una fracción de tiempo prolongado. Y finalmente, el estudio posee un carácter *heurístico*, ya que, consta de la comprensión del fenómeno estudiado otorgando nuevos significados, y ampliando los supuestos del investigador o bien, confirmándolos.

Según el tipo de estudio de caso que se quiera ejercer, es la orientación disciplinar o la intención de dicho estudio, por lo que pueden presentarse con índoles *etnográficos, históricos, sociológicos y psicológicos* (Merriam, 1998).

Los estudios con orientación hacia la disciplina *etnográfica* se focalizan en la comprensión de la cultura escolar, tanto en un grupo de estudiantes como en una comunidad. Los estudios de caso con orientaciones *disciplinares* orientadas hacia lo histórico, buscan realizar descripciones de la evolución que ha tenido el colegio, en cuanto a sus programas y prácticas educativas conforme transcurre el tiempo. Además, los estudios de caso con orientación disciplinar conforme a los aspectos *psicológicos*, se focalizan a comprender al individuo y las razones de su actuar. Finalmente, los estudios de caso con orientaciones disciplinares enfatizadas en los aspectos *sociológicos*, pretenden determinar y construir las interacciones entre los miembros de la comunidad, mediante la socialización en los fenómenos educativos (Canedo, 2009).

3.4.1.1. Muestra o casos:

Las escuelas participantes dentro de esta investigación, perteneciente a una investigación mayor (PIA CONICYT 160009) corresponden a dos casos, correspondientes a: Institución N°1, y al Institución N°2, ambas instituciones imparten educación básica, municipalizadas, con altos índices de vulnerabilidad y están ubicadas en la comuna de Viña del Mar, cabe destacar que ambas instituciones han sido seleccionadas por la Corporación de Viña del Mar para lograr una mejor comprensión de la convivencia escolar en ellos y cada curso observado era asignado por el equipo directivo de cada establecimiento educativo.

Por una parte, la Institución N°1 corresponde a la institución más pequeña de la Corporación de Viña del Mar, además de ser un colegio multigrado, habiendo dos niveles escolares por sala, exceptuando séptimo y octavo los cuales tienen cada uno su sala de clases. Dentro de esta institución se ha decidido estudiar al 5° año básico, 6° año, 7° año y 8° año básico, junto otros miembros de la comunidad como profesores, directora y asistentes de la educación que han sido importantes durante nuestro proceso etnográfico.

Por otra parte, la Institución N°2 corresponde a la institución más grande de la Corporación de Viña del Mar, atendiendo hasta tres cursos por nivel, cada uno con

su propia sala. Dentro de esta institución se ha decidido estudiar al Pre-Kínder, Kínder, 4° año básico y 7° año básico, junto a algunos profesores, asistentes de la educación que han sido fundamentales durante el proceso etnográfico.

Cada colegio, será considerado un caso único, respondiendo a una estrategia de indagación que corresponde a un *estudio de caso múltiple de carácter descriptivo e interpretativo*, en el cual, se pretende investigar las prácticas de inclusión/exclusión del profesor y estudiante que llevarán a determinar quiénes son el nosotros y los otros en el aula.

3.4.2. Estrategias de recogida de datos

Junto a lo anterior, la metodología de indagación específica que se utiliza corresponde a la *etnografía holística*, la que consiste según Woods (1989) en una descripción del modo de la vida de la comunidad educativa estudiada, que se interesa por lo que hace la gente, cómo se comporta y cómo interactúa con su entorno basado en los valores, perspectivas, motivaciones y modalidad en que esto se desarrolla mediante transcurre el tiempo.

Para triangular las fuentes, a partir de la estrategia de indagación etnográfica, se realiza una observación participante, en la que se hace un registro de notas de campo, además, se realizarán entrevistas semi estructuradas a algunos participantes de la investigación, y se analizaron documentos de los establecimientos, como por ejemplo el PEI, para sustentar la etnografía y complementar los datos obtenidos a través de esta.

La etnografía es un método de indagación que se utiliza para las investigaciones de carácter social (Hammersley y Atkinson, 1994) para responder ante la necesidad de analizar y enfatizar los fenómenos de manera descriptiva e interpretativa bajo un contexto sociocultural preestablecido. De forma análoga, la etnografía es un método de investigación por el cual se pretende aprender el modo de vida de una comunidad (Rodríguez, Jil & Gómez, 1996), en este caso, la comunidad escolar, teniendo de esta forma un estudio directo con las personas

involucradas a esta comunidad durante un periodo de estudio, a través de estrategias como la observación participante o las entrevistas, para poder comprender y conocer el comportamiento que la comunidad tiene (Giddens, 1994), por lo que, se realiza una descripción de la modalidad de vida de la comunidad estudiada (Woods, 1987).

La etnografía como tal tiene dos elementos fundamentales: el etnógrafo y los informantes clave. En primer lugar, el etnógrafo es importante pues, a partir de su rol y sus apuntes pertinentes, se podrá llevar a cabo el estudio (Murillo & Martínez-Garrido, 2010), no obstante, debe cumplir con dos cualidades fundamentales: *i) extrañamiento*, pues debe afrontar una sensación de asombro ante sus observaciones realizadas; y *ii) ser uno más*, pues el etnógrafo debe ser parte de la comunidad estudiada (Barrio Mestre, 1995). Mientras que, en segundo lugar, los informantes claves serán aquellas personas insertas en el contexto estudiado que aporten con información útil para la investigación.

A partir de ello, según indica Murillo y Martínez-Garrido (2010) independiente de la tipología que se adopte a la hora de realizar la etnografía, estas cumplen con abordar la situación a estudiar para poder comprender e interpretar la realidad, para que de esta manera se produzca un conocimiento y planteamientos teóricos, que posteriormente serán analizados e interpretados del trabajo de campo, y finalmente, utilizar dichos datos, tales como experiencias textuales emitidas por los participantes de la investigación u observadas por el mismo etnógrafo, para emitir de esta forma, un resultado según la disyuntiva con la cual se realiza el trabajo etnográfico.

Respecto a lo recientemente explicado, podría señalarse que nuestra investigación cumple con ser una etnografía primordialmente holística o clásica, que cumple con la finalidad de estudiar a la comunidad escolar, para determinar conclusiones respectivas al foco de su estudio.

Observación participante

Esta técnica se realiza siempre y cuando "...las personas de la comunidad estudiada aceptan la presencia del investigador entre ellos como vecino y amigo que resulta ser también investigador" (Angrosino, 2007, p. 38), de esta forma, el etnógrafo debe implicarse en el contexto de estudio, tratando de adoptar un estilo que le permita ser admisible para la mayor parte de la comunidad estudiada. De igual forma, el observador participante recoge notas de lo observado, lo que se determina que:

“...el proceso normal de observación es selectivo: siempre seleccionamos en función de categorías previas-sociales y teóricas- sobre la situación a la que nos acercamos (¿Dónde se mira para ver la escuela?). La tendencia habitual es eliminar de la vista todo aquello que se supone irrelevante. Por ello en la tradición etnográfica se insiste en observar todo, aunque de hecho sea imposible” (Rockwell, 2009, p. 54).

Para esta investigación, se ingresa a las instituciones que se desean estudiar, y se es parte de la comunidad en la cual están inmersos; se trata de participar como uno más de la comunidad, siempre resguardando nuestro rol, pero siendo flexibles al contexto. De esta manera, mediante un proceso graduado de confiabilidad con los participantes de la investigación, se pudo ingresar en un primer instante al patio de la institución, para luego poder hacer ingreso a diferentes cursos para estudiar el fenómeno con mayor profundidad, cabe destacar que todo este proceso estuvo bajo consentimientos informados.

Las notas de campo acompañadas de la observación participante contemplan "una contextualización que incluya un mapa físico y descripción física del escenario, así como de las actividades observadas" (Campoy & Gomes, 2009, p. 279), pues bajo esta nota se pueden comprender el resto de las anotaciones realizadas. Por ello, se hace fundamental realizar notas de campo con la mayor exactitud posible, para poder describir las actividades que ocurren en la institución, y proporcionar descripciones que no emitan un juicio de valor otorgado.

Registro audiovisual

El registro audiovisual en la etnografía suple un rol importante a la hora de recrear escenarios y/o momentos determinados del estudio, pues, tal como señala González & Córdova (2016) el registro audio visual favorece al procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico sobre el estudio que se está llevando a cabo, además de que crea un sustento de la realidad que se puede volver a revisar cuantas veces sea necesario e interpretar bajo el contexto otorgado por la observación participante, además de contribuir al conocimiento de la misma comunidad estudiada.

Bajo esta perspectiva, se han realizado este tipo de registros en locaciones como el patio de las instituciones, algunas aulas y en acontecimientos importantes considerados por las etnógrafas, de esta manera, se cumple la finalidad de facilitar "...un proceso reflexivo sobre las imágenes entendidas como eventos que están ocurriendo constantemente y que requieren de desarrollo y esclarecimiento." (Infante & Mattus y Vizcarra, 2014, p. 5).

Entrevistas

Finalmente, se han realizado diferentes entrevistas cuyo foco se fundamenta a partir de la comprensión de lo que se está estudiando con mayor profundidad, por lo que se busca sinceridad de quienes participan de estas, permitiendo flexibilizar con el entrevistado para explorar el tema de investigación, obteniendo así, información contextualizada con una relación de confianza y entendimiento (Campoy & Gomes, 2009). Para ello, previamente se prepara y planifica un guión para establecer la longitud de la entrevista, la naturaleza de las preguntas y responder a la naturaleza de la investigación, por lo que es una entrevista semi estructurada.

Esta técnica se utilizó con miembros de la comunidad escolar para obtener información confidencial y delicada de quienes participaban, para poder comprender su perspectiva acerca de nuestra temática de estudio y cómo la

llevaban a cabo, para que de esta manera se contrastará con la observación participante y se pudieran abstraer conclusiones. Cabe destacar que, todas las entrevistas han sido respaldadas por notas de voz, las cuales, al igual que en el registro audiovisual, nos permiten volver a recrear el momento de la entrevista y poder realizar un análisis con mayor ímpetu, pues, “Las posibilidades dependen de nuestra capacidad de explicitar ante los habitantes de la localidad quiénes somos y qué sentido tiene el trabajo que emprendemos.” (Rockwell, 2009, p. 54).

3.4.3. Análisis de Datos

Para analizar la información recolectada de los datos, se han usado dos técnicas diferentes, entre las cuales se encuentra el análisis de comparación y contraste (Glaser & Strauss, 1967) para contrarrestar las notas etnográficas frente a la teoría; y también, el análisis de contenido (Cáceres, 2003) para estudiar las entrevistas.

3.4.3.1. Análisis de Comparación y Contraste

El análisis de comparación y contraste (Glaser & Strauss, 1967) es una técnica utilizada para el análisis de los datos que sirve para clasificar y ordenar la información reunida que se tienen respecto a la etnografía y el contexto conceptual, pues con esta técnica se realizará una comparación entre ambas fuentes de información, y un contraste respecto a sus similitudes o diferencias según sea correspondiente, para que, de esta manera, se pueda construir un discurso con las ideas principales reunidas y rescatar resultados.

Para poder realizar este análisis de forma propicia, en una primera instancia se han realizado lecturas para culturizar de mejor manera la temática de estudio, debido a que cuando se realiza el trabajo etnográfico, los registros y notas de campo, son efecto del trabajo conceptual guiado por el proceso analítico previo por lo que nos ayuda a tener nuevos focos en nuestro proceso de observación.

3.4.3.2. Análisis de Contenido

Por otra parte, para las entrevistas se ha realizado un análisis de contenido, el cual “es tratado como una “técnica” aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa -en especial del modelo metodológico de Glaser y Strauss” (Citado en Cáceres, 2003, p. 57).

Para poder realizar este análisis, se tuvo que regresar a las entrevistas y lecturas realizadas, para poder denotar diferentes categorías en las cuales podríamos enfocarnos para analizar el discurso empleado por los participantes junto a lo que el contexto conceptual nos aporta sobre la temática. De esta manera, también se realiza un análisis de comparación y contraste, pero con un énfasis en el discurso del entrevistado más que en las notas de campos y registros, lo que nos otorga un análisis de lo dicho, frente a lo observado y lo que la teoría promulga.

3.5 Fiabilidad de la Investigación

Teniendo presente que la perspectiva metodológica que se utilizó en esta investigación ha sido de carácter cualitativo, a continuación, se describe cómo se ha definido la fiabilidad de la investigación realizada.

Tal como se mencionó anteriormente, la metodología utilizada es cualitativa, la cual determina el valor de verdad a partir de la *credibilidad*, la aplicación a través de la *transferibilidad*, la consistencia según la *dependencia* y la neutralidad desde la *confirmabilidad*, tal como indican Denzin y Lincoln (1994), con ello, los criterios que regulan esta metodología junto a sus estrategias correspondientes. Se explican de mejor manera en el siguiente cuadro 2.

Cuadro 2

Validación de la Investigación

Criterios	Metodología cualitativa
<p><i>Valor de verdad</i> Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad</p>	<p><i>Credibilidad</i> (paralela a la validez interna)</p>
<p><i>Aplicabilidad</i> Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos</p>	<p><i>Transferibilidad</i> (paralela a la validez externa)</p>
<p><i>Consistencia</i> Grado en que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación</p>	<p><i>Dependencia</i> (paralela a la fiabilidad)</p>
<p><i>Neutralidad</i> Seguridad de que los resultados no están sesgados</p>	<p><i>Confirmabilidad</i> (paralela a la objetividad)</p>

Fuente: Adaptada de Lincoln y Guba, 1985 (ampliada de Latorre y otros, 1996).

3.5.1 Credibilidad

El objetivo de la credibilidad de la investigación es demostrar que la investigación se ha construido de manera pertinente, la que garantiza que la temática ha sido identificada y descrita con precisión y exactitud.

Para avalar la credibilidad, según Canedo (2009), se utilizan estrategias de investigación tales como: la observación persistente, el trabajo prolongado en el lugar de estudio, triangulación, juicio crítico de colegas, recogida de material referencial y comprobaciones con los participantes.

3.5.2 Transferibilidad

La transferibilidad, según Canedo (2009), hace referencia a la disposición en que las conclusiones de una investigación puedan aplicarse y transferirse a otras investigaciones, con la posibilidad de utilizar dichos descubrimientos bajo otros contextos. No obstante, la transferibilidad de una investigación a otra acata más de quien hace la transferencia que de quien quiere hacer uso, pues esto lo determina la validación de la investigación y qué tan específico sea para ser utilizado bajo otro contexto.

3.5.3. Dependencia

La dependencia de la investigación, según Canedo (2009), hace énfasis al grado en que los resultados se iteran de volver a replicarse la investigación, lo cual, es una limitación de las investigaciones cualitativas debido a su imposibilidad de replicar la misma gente, los mismos lugares y los mismos acontecimientos de un estudio cualitativo. No obstante, para garantizar la dependencia se pueden utilizar diversas estrategias tales como: establecer pistas de revisión, auditoría de dependencia, métodos solapados, o réplicas paso a paso.

3.5.4. Confirmabilidad

La confirmabilidad, según Canedo (2009), es la confirmación de la información y la interpretación de los significados otorgados para la formulación de las conclusiones. Para determinar y garantizar la confirmabilidad se pueden usar diversas estrategias como: auditoría de confirmabilidad, comprobaciones con los participantes, descriptores de baja inferencia, triangulación, recogida de datos mecánica, ejercicio de reflexión.

A partir de las estrategias, nuestro estudio se ha enfocado principalmente en la triangulación, la cual se enfoca en contrastar los resultados obtenidos en sus diferentes registros, retribuyendo al marco teórico de la investigación y así aumentar la veracidad y fiabilidad.

3.5.4.1. Triangulación de la Investigación

La triangulación, según Bernal y Augusto (2006), pretende que a partir de los datos obtenidos se observe la consistencia de la información expuesta. De acuerdo con lo que postula Denzin (1989), la triangulación de la información en la investigación hace relación al contraste de más de un enfoque en una investigación cuyo propósito es la confiabilidad de los datos registrados.

Según Stake (1998), existen cuatro tipos de triangulación de la información:

- a) Triangulación de investigadores: se muestra bajo la intervención de más de un investigador en la recolección de los datos y análisis de forma conjunta de ellos.
- b) Triangulación teórica: se define como el contraste entre la interpretación de los datos bajo diferentes perspectivas y sustentos teóricos.
- c) Triangulación de datos: se determina por el uso de variadas estrategias de muestreo para la recolección de datos de la investigación en diversos tiempos, con diferentes personas y bajo distintas situaciones.
- d) Triangulación metodológica: se determina por el uso de múltiples métodos de recolección de datos que se centran en bajo el mismo objetivo, pero desde puntos de observación independientes.

En el transcurso de la investigación se han podido visualizar las cuatro estrategias de triangulación, por lo que según Betrián, Galitó, García Jové y Macarulla (2013), se conoce como triangulación múltiple, la cual propone el uso simultáneo de al menos dos de las estrategias señaladas.

Tal como se señaló anteriormente, la triangulación múltiple se puede vislumbrar de la siguiente forma en nuestra investigación, tal como muestra el cuadro 3.

Cuadro 3

Triangulación en la Investigación

Fase	Tipo de Triangulación	Aplicación en esta investigación
I	Triangulación de investigadores	Se ha triangulado la información recogida por las investigadoras y se han ordenado según las fechas de registro de ellas. Esta estrategia se ha utilizado tanto para los registros etnográficos como las entrevistas.
II	Triangulación de teoría	Se ha triangulado en base a la teoría para poder levantar las diferentes categorías de los registros etnográficos y las entrevistas, pues en base a ellos se han denominado las diversas similitudes y semejanzas encontradas en cada acontecimiento registrado.
III	Triangulación de datos	Se han triangulado los datos relacionados a las fases anteriores para una categorización de los resultados obtenidos según su contraste en la teoría, para poder hacer un análisis según sea pertinente, y redacción de los resultados y posteriores conclusiones.
IV	Triangulación de metodologías	Se ha triangulado la información expuesta según las diversas metodologías de recogida de datos utilizadas tal como la etnografía y las entrevistas, para poder contrastarlas y realizar conjuntamente un análisis de aquellos

		resultados y sus conclusiones correspondientes.
--	--	---

Fuente: Cuadro de elaboración propia basado en Denzin (1970).

3.6 Acciones de Investigación

Por lo que, a partir del cuadro 4, se pueden resumir las técnicas de recolección de los datos y los actores observados.

Cuadro 4:

Objetivos y acciones de investigación

Objetivo específico	Acción de investigación
Describir cómo el profesor y los estudiantes interactúan en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza un trabajo etnográfico, en el cual se visita y observa tres veces a la semana a diversos cursos de las diferentes instituciones, para luego tomar nota en el cuaderno de registros sobre las prácticas inclusivas/excluyentes que se desarrollan en el aula. ● Se entrevistan a diversos participantes de la investigación, tanto como profesores, estudiantes, equipo directivo y personal.
Caracterizar cómo el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ● A partir de las entrevistas se induce de cómo el profesor construye la idea de diversidad cultural. ● Se extrae y analiza la información recogida en la etnografía para determinar las características que el profesor realiza para construir la idea de diversidad cultural.
Identificar las estrategias del profesor y estudiantes para delimitar quienes son parte del nosotros y los otros en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar entrevistas para contrarrestar las estrategias que delimitan quienes son parte del nosotros y los otros en el aula con lo observado. ● Se extrae y analiza la información recogida en la etnografía para identificar las estrategias que proporcionan estudiantes y profesores que provocan el límite o puente entre el “nosotros” y los “otros”.

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1 Introducción

En este capítulo, se señalan los resultados obtenidos a partir de los estudios de casos etnográficos según las estrategias de indagación aplicadas para poder responder a la disyuntiva sobre *"¿Cómo las prácticas de Inclusión/exclusión del profesor y los estudiantes determinan quiénes son el nosotros y los otros en el aula?"*.

Los resultados expuestos serán segmentados según el estudio de caso correspondiente, esto quiere decir que, en un primer momento se señalarán los resultados obtenidos en el estudio de caso de la Institución N°1, mientras que, en un segundo momento, se indicarán los resultados obtenidos a través del estudio de caso de la Institución N°2.

En ambas instituciones, tal como se señala en el capítulo anterior, se vislumbrarán los resultados de las prácticas que incluyen/excluyen en las relaciones profesor-estudiante, de esta manera se segmentarán a partir de registros observados que muestran quién realizó la práctica, qué hizo y a quién lo hizo, para poder determinar cómo podrían categorizarse estas acciones y a su vez cómo podría englobarse en una metacategoría la cual unifique categorías de índoles similares.

Por otra parte, también se indicarán los resultados obtenidos a través de las declaraciones de los participantes sobre situaciones de la comunidad escolar, con lo que aportaron bajo su apreciación las diferentes perspectivas que se tienen de las prácticas que incluyen/excluyen en sus respectivas instituciones, como, además, otros tipos de ideas y experiencias que ayudan a comprender de mejor manera el contexto en el cual se sitúa la institución. A partir de las declaraciones de los participantes, se levantaron una serie de códigos que permitieron desarrollar agrupaciones de nudos libres de las entrevistas, las que sustentan las categorías elaboradas en el proceso, finalmente, las categorías han sido unificadas en distintas metacategorías.

4.2 Estudio de Caso: Institución N°1

El primer estudio de caso corresponde a una institución municipal del área urbana de la comuna de Viña del Mar, la cual es sostenida por la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social.

Esta institución actualmente presenta una matrícula de 91 estudiantes y cuenta con dos niveles de enseñanza: párvulo y educación básica, en los cuales hay aproximadamente 9 estudiantes por nivel. Los estudiantes que asisten a esta institución, según se declara en su PEI, son de nivel socioeconómico y cultural muy bajo, inclusive, se considera que alrededor del 85% de ellos están clasificados en los niveles más bajos de estratificación social. Debido a que el índice de vulnerabilidad es alto, la escuela se cataloga como un colegio de desempeño difícil.

Durante el estudio se ha examinado el PEI institucional y también se han registrado un total de 150 situaciones de prácticas inclusivas/excluyentes (Anexo 1) que han sido estudiadas, categorizadas y reorganizadas para comprender de mejor manera cada suceso junto a otros similares, además de contar con un total de 3 entrevistas (Anexo 2), por lo que al juntarse, se han logrado formar 32 subcategorías y 10 categorías que permiten ordenar la información según los códigos preestablecidos de estas.

A continuación, se presentarán los resultados del estudio de caso de la Institución N°1 según su estrategia de registro, ya sea a partir de la observación o según las declaraciones de los participantes, junto a su reorganización de la información que ha sido rescatada desde la perspectiva de las observadoras.

Cuadro 5

Organización de categorías y subcategorías de la Institución N°1¹

¹ Las secciones cuyo fondo es de color, pertenecen al levantamiento de categorías desde las entrevistas, mientras que las que no poseen fondo de color pertenecen al levantamiento de categorías desde la etnografía.

Categoría	Cantidad iteraciones	Subcategorías	Cantidad iteraciones
1. <i>Desarrollo de valores y actitudes</i>	12	Diálogo resolutivo	1
		Refuerzo negativo	8
		Refuerzo positivo	3
2. <i>Metodología de enseñanza</i>	6	Recursos de aprendizaje	1
		Trabajo colaborativo entre estudiantes	4
		Monitoreo del aprendizaje	1
3. <i>Prácticas de los participantes</i>	32	Interés por estudiantes	20
		Fomento de habilidades y participación	4
		Manejo de grupo	1
		Falta de interés por estudiantes	2
		Juego violento	1
		Indiferencia ante actos violentos	1
4. <i>Cualidades de la comunidad educativa</i>	32	Cualidades de los estudiantes	13
		Cualidades de los profesores	9
		Cualidades del establecimiento	10
5. <i>Otros</i>	13	Sujeto gatillante	6
		Tubo de escape	7
6. <i>Modo de acoger y establecer puentes en la interacción</i>	7	Facilitadores en la interacción	3
		Derribación de límites	4
7. <i>Modo de segregar y establecer límites en la interacción</i>	16	Control de mayoría	2
		Control de sujeto	3
		Autoaislamiento	2
		Barreras en la interacción	8
		Límites en la interacción	1
8. <i>Tipos de participación y formas de relacionarse</i>	13	Participante veterano	9
		Relación positiva	2
		Respeto de los estudiantes hacia el profesor	1

		Confianza entre profesor y estudiantes	1
9. Relaciones entre los miembros de la comunidad	10	Relación profesor-estudiante	4
		Relación director-estudiante	4
		Relación profesor-profesor	2
10. Convivencia educativa	8	Cualidades de la convivencia escolar	8

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

Ante ello, se han establecido 3 metacategorías que reagrupan las categorías y se muestran en el cuadro 6 a continuación:

Cuadro 6:

Organización de metacategorías y categorías de la Institución N°1

Metacategoría	Cantidad iteraciones	Categorías	Cantidad iteraciones
1. Modo de Educar	19	Desarrollo de valores y actitudes	12
		Metodología de enseñanza	6
2. Relaciones con el Otro	59	Modo de incorporar y establecer puentes en la interacción	7
		Modo de segregar y establecer límites en la interacción	16
		Tipos de participación y formas de relacionarse	13
		Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa	10
		Otros	13
3. Convivencia Educativa	72	Prácticas de los participantes	32
		Comunidad Educativa	32
		Cualidades de la Convivencia Educativa	8

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

4.3 Estudio de caso: Institución N°2

El segundo estudio de caso también corresponde a una institución del área urbana de la comuna de Viña del Mar de carácter municipal, la que es sostenida por la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social.

La institución hoy en día posee una matrícula de 489 estudiantes, con un promedio de 21 estudiantes en los 34 cursos que indica el PIE. Este cuenta con dos niveles de enseñanza: párvulo y educación básica. Además, la institución, según declara el PEI, acoge tanto a los estudiantes que viven en lugares aledaños a esta, como quienes lo necesiten mientras el cupo así lo permita. También cuenta con un equipo PIE multidisciplinario con la finalidad de atender todas las necesidades de los estudiantes en sus diversos aspectos.

En el proceso de observación se han registrado un total de 197 situaciones que responden a prácticas inclusivas/excluyentes (Anexo 3) las que han sido estudiadas categorizadas y reorganizadas por metacategorías, para que así se comprenda de forma más amena la información junto a otros sucesos de características similares. Por otra parte, a partir de las declaraciones de 6 participantes se han desarrollado en total 35 subcategorías y 10 categorías que permiten estructurar los datos de las entrevistas (Anexo 4) según los códigos preestablecidos.

A continuación, se expondrán los resultados del estudio de caso de la Institución N°2 según el registro utilizado como estrategia, ya sea registrada o desde la voz de los participantes, para posteriormente reorganizar los datos obtenidos.

Cuadro 7

Organización de Categorías y Subcategorías de la Institución N°2²

Metacategorías	Cantidad iteraciones	Categorías	Cantidad Iteraciones
1. Desarrollo de actitudes	10	Refuerzo Positivo	9
		Refuerzo Negativo	1
2. Estrategias de enseñanza	7	Ejemplos cotidianos	1
		Trabajos grupales	1
		Metodología de trabajo	4
		Consideraciones para trabajar con los estudiantes	1
3. Prácticas de los participantes	12	Interés por estudiantes	7
		Trabajo colaborativo	1
		Trabajo cooperativo	1
		Clima de aula propicio	1
		Fomento de habilidades y participación	1
4. Comunidad educativa	58	Intolerancia hacia el Otro	1
		Cualidades de los estudiantes	16
		Cualidades de los profesores	9
		Cualidades del establecimiento	22
5. Otros	2	Cualidades de la familia	11
		Sujeto gatillante	1
6. Modo de incorporar y establecer puentes en la interacción	12	Tubo de escape	1
		Incorporación del Otro	4
		Derribación de límites	4
		Modos de incorporar	4

² Las secciones cuyo fondo es de color, pertenecen al levantamiento de categorías desde las entrevistas, mientras que las que no poseen fondo de color pertenecen al levantamiento de categorías desde la etnografía.

7. <i>Modos de segregar y establecer límites en la interacción</i>	33	Control de sujeto	11
		Control de mayoría	1
		Autoaislamiento	1
		Barreras en la interacción	9
		Límites en la interacción	11
8. <i>Tipos de participación</i>	1	Participantes Veteranos	1
9. <i>Relaciones entre los miembros de la comunidad</i>	10	Relación profesor-estudiante	5
		Relación profesor-profesor	5
10. <i>Cualidades del contexto de aprendizaje</i>	37	Cualidades de los estudiantes bajo el contexto de aprendizaje	8
		Cualidades de los profesores bajo el contexto de aprendizaje	13
		Cualidades de la institución bajo el contexto de aprendizaje	8
		Cualidades de la familia bajo el contexto de aprendizaje	5
		Expectativas	3
11. <i>Cualidades de la Formación Escolar</i>	15	Cualidades de la convivencia escolar	15

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

De esta manera, se han reorganizado los datos y se han reestructurado a partir de 3 metacategorías, por lo que se puede dilucidar la información a partir del siguiente cuadro N°8.

Cuadro 8

Organización de metacategorías y categorías de la Institución N°2

Metacategorías	Cantidad iteraciones	Categorías	Cantidad iteraciones
1. Contexto de Aprendizaje	54	Desarrollo de actitudes	10
		Estrategias de enseñanza	7
		Cualidades de los participantes en el aprendizaje	34
		Expectativas	3
2. Prácticas que determinan al Otro	58	Modo de incorporar y establecer puentes en la interacción	12
		Modo de segregar y establecer límites en la interacción	33
		Tipos de participación	1
		Relaciones entre los miembros de la comunidad escolar	10
		Otros	2
3. Formación Escolar	85	Prácticas de los participantes	12
		Comunidad escolar	58
		Cualidades de la Formación Escolar	15

Fuente: Tabla de elaboración propia.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. Introducción

En este capítulo se desarrollará el análisis de los resultados indicados en el apartado anterior, a través del proceso de observación y declaraciones de los participantes en profundidad, tanto el análisis y las interpretaciones de los datos se basarán en la metodología cualitativa. Para ello se realizará un proceso de comprensión e interpretación de la situación social y las realidades múltiples existentes en ambas instituciones a través de las percepciones de los diferentes participes de esta investigación. Tal como señalan Denzin y Y.S Lincoln (citado en McMillan y Schumacher, 2005), esto tiene la finalidad de establecer diversas relaciones que permitan la comprensión y síntesis de los elementos obtenidos en los resultados planteados en el capítulo anterior.

5.2. Estudio de caso: Institución N°1

La Institución N°1, tal como se mencionó en el capítulo anterior, corresponde a un establecimiento municipal del área urbana de la comuna de Viña del Mar. Sostenido por la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social, esta institución es la más pequeña de la comuna y acoge a los estudiantes quienes viven tanto aledaños a la locación como a todos quienes lo soliciten y no son aledaños, como por ejemplo, estudiantes que han repetido o han sido expulsados previamente, entre otros. Por lo tanto, se consideran una institución de carácter inclusivo al acoger, según declara el PEI, a una población de nivel socioeconómico y cultural bajo y vulnerable.

A partir de los resultados encontrados en la investigación podemos dilucidar 3 metacategorías como hallazgos fundamentales para comprender la relación profesor-estudiantes en la Institución N°1, siendo las siguientes: 1) *Modo de Educar*, 2) *Relaciones con el Otro*, y 3) *Convivencia Educativa*.

Ahora bien, ¿cómo estas metacategorías inciden con la teoría?, ¿qué tan correcta es la teoría frente a los hallazgos encontrados, teniendo presente al aula como un espacio multicultural?, ¿cómo el profesor y los estudiantes interactúan en el aula

como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes? y ¿cómo el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula? Todas estas preguntas serán resueltas a medida que se desarrollen y analicen los resultados obtenidos respecto a los objetivos específicos:

- I. Describir cómo el profesor y los estudiantes interactúan en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes.
- II. Caracterizar cómo el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula.
- III. Identificar las estrategias del profesor y de los estudiantes para delimitar quienes son parte del nosotros y los otros en el aula.

Respondiendo de forma análoga al objetivo general, el cual busca *“Caracterizar las prácticas de Inclusión/exclusión en el aula como un espacio multicultural basados en dos estudios de casos en escuelas públicas”*.

Para comenzar este análisis se presentarán en el esquema 1 los principales hallazgos que permiten conducir a una caracterización apropiada de las situaciones que se desarrollan dentro de esta institución para poder responder a los objetivos establecidos.

Esquema 1:

Árbol Categoral de Estudio de Caso: Institución N°1



Fuente: Esquema de elaboración propia.

5.2.1. Modo de Educar

Para dar comienzo al análisis, es fundamental iniciar desde la perspectiva del término educación inclusiva, el cual es importante en los planteamientos educativos hacia una educación intercultural. Si bien, el término sobre la inclusividad intercultural nace en los años 90's, es relevante que al día de hoy exista una planeación progresiva para lograrla, puesto que para llegar a la Inclusión y a la interculturalidad existe un proceso paulatino detrás que permite el reconocimiento de la identificación humana a partir de la valoración de la diversidad. Desde este punto de vista, este proceso se convierte en una herramienta transformadora que abarca los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los miembros de la comunidad educativa.

Desde el reconocimiento directo de una gama de culturas, se permite a grandes escalas la convergencia entre las ideas antropológicas y pedagógicas con la posibilidad de conseguir una estructura social inclusiva/intercultural y que se basa en planteamientos integradores (Dié, 2012).

Bajo esta perspectiva, la Institución N°1 abarca esta convergencia entre las ideas antropológicas y pedagógicas en base a las observaciones del **Modo de Educar**, el que se entiende por la forma o la metodología utilizada para transmitir y formar los conocimientos actitudinales y procedimentales, además de padrones de comportamiento con el fin de guiar el conocimiento íntegro de los estudiantes. De esta manera, se vislumbra que la Institución N°1 se puede enfocar en el *Desarrollo de valores y actitudes*, y la *Metodología de enseñanza*, debido a lo visualizado y respaldado en los estatutos que la misma Institución declara en la misión de su PEI.

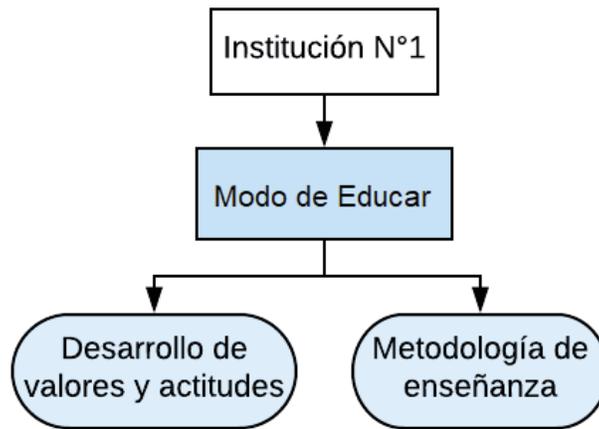
“La Misión de la Escuela es ser una comunidad educativa abierta y relacionada con la Comunidad, preocupada de una educación integral elevando la autoestima de los educandos, que adquieran los conocimientos, las habilidades y destrezas necesarias para enfrentar la vida tanto en el aspecto educacional como integrante de la sociedad, con deberes,

derechos y responsabilidades, fortaleciendo una cultura democrática de paz, tolerancia, respeto, solidaridad, equidad y preservación de los recursos naturales y del medio ambiente.” (PEI Institución N°1, 2017: 9).

Por lo que se puede desvelar que, desde el Modo de Educar, la Institución N°1 se puede comprender desde el siguiente árbol categorial del esquema 2.

Esquema 2:

*Árbol Categorial de **Modo de Educar**, Institución N°1*



Fuente: Esquema de elaboración propia.

A partir del *Desarrollo de valores y actitudes*, se puede vislumbrar que se promueven valores y actitudes a través de acciones que parecen responder al conductismo, tanto con refuerzos positivos como negativos, además de propiciar el diálogo resolutivo para extinguir la violencia. Cabe destacar que al parecer, estas características valóricas y actitudinales serían propias del establecimiento y estarían naturalizadas, por lo que hacen su distinción respecto a otras instituciones escolares, otorgando así a sus miembros un sentido de identidad y apropiación en un lugar confortable en el que son capaces de desarrollarse.

Así mismo, el INDEX (Booth y Ainscow, 2015) indica que el marco de valores inclusivos se desempeña para alcanzar la igualdad, el derecho, la participación, el respeto a la diversidad, la comunidad, la sostenibilidad y la no violencia, de esta manera, se pretende empatizar con el otro y así involucrarse de manera activa en el aprendizaje. Junto a esto, se señala que el estímulo de actitudes pretende

promover la aceptación, el respeto y la tolerancia ante la diversidad cultural presente en la sociedad (Blanco, 2006), siendo los actores de la Institución N°1 parte del proceso para la igualdad de oportunidades y de fomento de actitudes en función de la educación de determinados valores éticos sociales (Bello, 2004).

La Institución N°1 promueve actitudes para el desarrollo óptimo de los estudiantes y un ambiente apto para el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la tutela de los profesores, quienes a diario interactúan con los estudiantes conociendo así sus fortalezas y desafíos en pro de su óptimo desarrollo al momento de establecer relaciones con las personas que ellos interactúan. No obstante, en ocasiones existen contradicciones, las cuales se asocian al respeto de los estudiantes hacia los profesores puesto que, aunque se promueva la esencia valórica, aun así se producen situaciones de violencia en esta relación.

Un ejemplo sobre el *Desarrollo de valores y actitudes* se puede ver en la nota de campo 1 a continuación, el cual señala la relación que tienen los estudiantes junto a la profesora quien les otorga un espacio recreativo.

Nota de campo 1: "Señala a un estudiante que debe pedir disculpas a su compañera o de otra forma llamará a su apoderado" (02.08.17, por ET D).

A partir de este ejemplo se puede dilucidar cómo la relación entre los estudiantes con la profesora, quien está en pro de un desarrollo óptimo sobre sus actitudes para su formación personal e íntegra.

Desde la *Metodología de enseñanza*, se determina el uso de diferentes recursos de aprendizajes para potenciar el desarrollo de habilidades y/o aprendizajes, siempre y cuando estos estén disponibles. Se destaca también el incentivo hacia el trabajo colaborativo entre estudiantes para incrementar el aprendizaje entre pares y hallar nuevas estrategias que permitan la complementariedad entre compañeros. Desde esta perspectiva, la teoría resalta que dichas modalidades a la hora de enseñar promueven la igualdad de oportunidades de recibir el aprendizaje y ser partícipe de este proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo

señala Peña y Montecino (2016), asegurando así un derecho para todos los niños basado en la acogida de la diversidad existente entre ellos.

Además, se cuenta con un monitoreo constante en el aprendizaje que estimula a la reflexión de los estudiantes, capacidad fundamental para su desarrollo educativo que genera y fortalece un sentido de propiedad, fomentando la motivación intrínseca que, según Woolfolk (2010), les permite sentirse protagonistas de su aprendizaje al evitar una participación basada en incentivos o castigos externos a la situación, tal como se muestra en el ejemplo siguiente.

Cita 1

“Pero para eso tú también tienes que demostrar disposición, porque no te podemos ayudar si tú no quieres. ¡Sí! Me dijo, estuvo ahí estudiando, estuvo estudiando” (Diálogo entre Entrevistada 1 y estudiante, ET A).

5.2.2. Relaciones con el Otro

Cada individuo se inserta en su propia realidad histórica, biológica, social y personal. A partir de esto surgen diversas interpretaciones de la cultura del individuo, que se centra en "...la capacidad del ser humano de adaptarse a la naturaleza, a la vida social en grupos, la relación entre grupos, y a la marcha de la historia" (Dié, 2012, p. 21), con lo que se le suma la importancia del reconocimiento de la misma persona ante la sociedad.

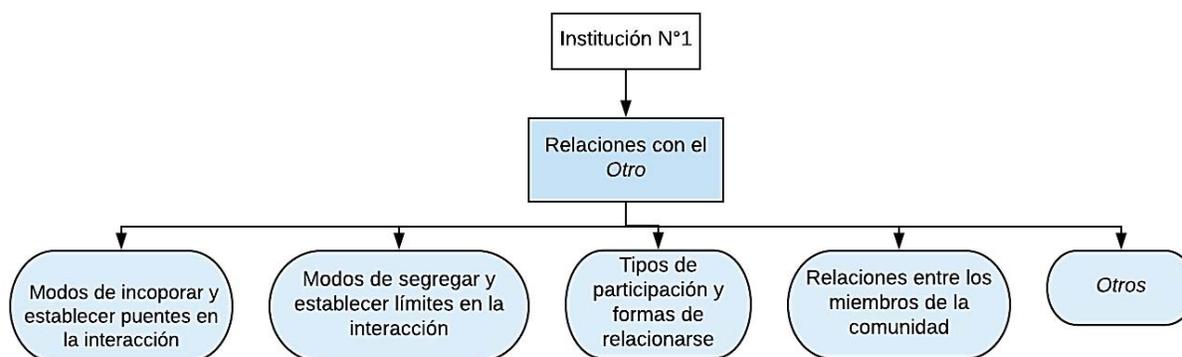
De manera análoga, la cultura propia otorga una explicación sobre sí mismo y le da sentido al ser humano durante el transcurso de su vida, pero, además da paso a las relaciones sociales entre personas, por lo que cada individuo respecto a su realidad comparte con los **Otros**.

En la Institución N°1 se puede desvelar que dentro de su comunidad escolar sus miembros desarrollan al **Otro** y determinan *modos de incorporar y establecer puentes en la interacción* como también *modos de segregar y establecer límites en la interacción*. No obstante, el foco de la investigación está puesto en la relación profesor-estudiante, por lo que será desarrollado exclusivamente respecto a esta

interacción. En ella, se desvelan a su vez los *Tipos de Participación y formas de relacionarse*, tal como las *Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa*, por lo que pueden verse reflejadas estas **Relaciones con el Otro** a partir del siguiente esquema.

Esquema 3:

Árbol Categoral de **Relaciones con el Otro**, Institución N°1



Fuente: Esquema de elaboración propia.

De esta manera, respecto de las **Relaciones con el Otro**, en ocasiones puede incorporar o segregar dependiendo de los límites que se gestan o derriban según el tipo de participación que tienen los miembros en su comunidad escolar. Esto se explica a partir de lo que señala Slee (2012) puesto que, el *Otros* surge a partir del establecimiento de quienes se consideran fuera de la norma, lo cual es avalado por Rosano (2007) al denominar que esta es una separación absurda respecto a quienes se establecen como "nosotros", obstaculizando el camino hacia poder incluir a todos sin importar su singularidad.

Los *modos de incorporar y establecer puentes en la interacción* entre profesores y estudiantes, se puede entender como la forma que se utiliza para incorporar al otro y que al mismo tiempo se derriben las barreras que segregan de manera voluntaria en la interacción de estos participantes.

Esto puede verse reflejado en cuanto a distintos facilitadores que permiten incluir al otro a través de diferentes manifestaciones verbales, contacto físico o la colaboración que se ofrece al *Otro*, como además el hecho de derribar los límites

entre esta relación, determinando así las razones por las cuales se integra al *Otro* luego de observar sus necesidades, logros, situaciones de conflicto, entre otras, que permean esta acogida, así como se muestra la nota de campo 2 a continuación.

Nota de campo 2: “Profesora ve que un estudiante entrega prueba en blanco y le ofrece una segunda oportunidad, también le ofrece utilizar el libro durante la evaluación” (29.09.17, ET A).

Estos tipos de puentes parecen ser generados por los profesores con el fin de incorporar a los estudiantes, hacerles ver que son o pueden ser mejores en algunas actividades o en la forma que se relacionan con otras personas. Todo ello desde la perspectiva de que cada estudiante merece la oportunidad de ser incorporado y apoyado dentro del establecimiento.

Las acciones de acogida reconocidas a partir de lo observado permiten que exista una incorporación y aceptación de la diversidad, por lo que se podría asumir como una desigualdad resuelta (Dié, 2012), pero según indica Echeita (2013), a su vez se genera un momento de aceptación y respeto mutuo para un enriquecimiento de este encuentro de culturas, por lo que se podría determinar que la Institución N°1, según plantea Peña y Montecino (2016), corresponde a una institución que aspira a contribuir a la justicia social, busca entregar una educación donde todas y todos aprendan, logrando así generar espacios en los que primen el desarrollo integral, la democracia y la valoración de la multiculturalidad. Bajo estos fundamentos se evidencia cómo en la Institución N°1 bajo la relación profesor-estudiante, se desarrollan situaciones en que se derriban los límites establecidos por las necesidades emergentes observadas, a través de la incorporación entre personas de manera verbal hacia la relación al momento de incorporar.

No obstante, tal como hay modos de incorporar, se puede observar y registrar que también existen dentro de la comunidad educativa de la Institución N°1 *modos de segregar y establecer límites en la interacción*, que se define como la forma o modalidades que se usan para segregar al determinado otro, y que a la vez

contribuye a la creación de una barrera preestablecida entre profesores y estudiantes. Esto puede verse reflejado a partir de las barreras que se construyen con el fin de segregar a través de diferentes manifestaciones agresivas de manera verbal, gestual o física, como también en la gestación de límites por diversas razones por las que entonces se limita al *Otro*, pero exclusivamente en esta relación se da por aspectos sexistas y aspectos socioeconómicos, sobre todo desde los profesores hacia los estudiantes. Así se muestra en el siguiente ejemplo de la nota de campo 3, donde se evidencia un tipo de limitación por aspectos de género.

Nota de campo 3: “Profesora conforma dos grupos, uno de hombres y otro de mujeres, para realizar actividad en el 5to y 6to básico” (02.08.17, ET A).

De igual manera, cabe destacar que la forma de construir la barrera predominante en la Institución N°1 es la verbalidad. Cuando esta se desarrolla a partir de una persona hacia el otro, son los profesores quienes intervienen de manera verbal en esta interacción con el fin de terminar el conflicto. En cambio, en las ocasiones en que esta barrera fue ejercida desde un grupo dominante hacia el *Otro* son los estudiantes quienes limitan verbalmente a los profesores, sobre todo en aquellas ocasiones en que los profesores son recién llegados.

Al mismo tiempo, se puede evidenciar que también hay quienes prefieren autoaislarse, es decir, de manera voluntaria se aíslan frente a un grupo o una actividad posterior a una interacción que le haya provocado cierto rechazo, tal como se evidencia a continuación en la nota de campo 4.

Nota de campo 4: “Profesor saca a un estudiante de la sala porque no toca algún instrumento ni participa de la clase” (05.09.17, ET A).

Esta segmentación puede justificarse por el rol de control que exista en la interacción, por ejemplo, tanto si el control lo ejerce la mayoría como si el control le pertenece a un solo sujeto, en la interacción hay una acción de segregar ejercida por la persona o las personas que sienten tener poder sobre el *Otro*,

excluyéndolo de la interacción y dificultando la idea de permear la diversidad, resultando una desigualdad no resuelta.

Según Skliar (2014) esta delimitación surge a partir de cierta jerarquía que se establece entre quienes interactúan, la que puede dotar a una persona o un grupo de cierto poder para discriminar y/o dominar a aquel o aquellos que son considerados como el “Otro”, a causa de que el encuentro entre culturas no ha sido cohesionado, evidenciando así que entre los profesores y los estudiantes de la Institución N°1 se construyen estas delimitaciones primordialmente en relaciones entre personas individuales, a través de la verbalidad y por razones de género.

En este sentido, se pueden distinguir variados *Tipos de participación y formas de relacionarse*, los cuales, junto con las declaraciones respecto a las *Relaciones entre los miembros de la comunidad*, caracterizan a las prácticas identificadas entre los miembros del establecimiento.

Se consideran los tipos de participación que tienen tanto profesores como estudiantes en este espacio, las que son construidas según los conocimientos que ellos tengan de la comunidad educativa y las situaciones que en ella ocurran, clasificando así a los miembros como veteranos o recién llegados (Lave & Wenger, 1991). A partir de ello, se observaron de forma recurrente que participantes veteranos, tanto profesores como estudiantes, establecen un estatus quo o de conformidad superior dentro de la comunidad debido al tiempo de permanencia. Lo anterior no impidió que dentro de los *Tipos de participación y formas de relacionarse* destacaran las relaciones positivas, el respeto y la confianza, todas entre el profesorado y los estudiantes, que denotan una cercanía, sensación de seguridad y una buena actitud para con el otro. Cabe mencionar que la búsqueda de atención a través de la oralidad o el actuar también se presenta, según el registro de las observaciones, desde el estudiantado a algún profesional de la educación.

Dichas relaciones delimitan la forma en que se desenvuelven tanto profesores como estudiantes, convirtiéndose en facilitadores para el aprendizaje y las interacciones sociales dentro del aula. Estos facilitadores se han desarrollado gracias a ciertas características de los profesores, con las que entregan a los estudiantes calma, seguridad y confianza, así como se ve en la siguiente nota de campo 5.

Nota de campo 5: “Profesora lleva a los estudiantes de 1ro a 4to básico a la sala de computación y realizan sopas numéricas y actividades con letras. Ella tiene manejo con los estudiantes y les otorga un refuerzo positivo uno a uno” (25.08.17, ET A).

Según INDEX (Booth y Ainscow, 2015) las relaciones que se desarrollan dentro del aula pretenden que todos sean partícipes y protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, ideas que se contrastan en la Institución N°1 cuando los estudiantes actúan como veteranos, evidenciando que poseen un estatus que frente a sus compañeros o algunos miembros de la comunidad con quienes se relacionan, lo que puede limitar el desarrollo y entrega de igualdad para todos dentro del aula, generando barreras en las relaciones que se desarrollan. Sin embargo, la participación de la inspectora y profesora veterana, logra establecer un equilibrio en las oportunidades que se entregan a los estudiantes, disminuyendo así las situaciones que puedan afectar la idea de desarrollo para todos planteada en INDEX.

Luego, atendiendo a lo expresado por algunos miembros de la Institución N°1, se destacan como objeto de estudio las *Relaciones entre los miembros de la comunidad*, tanto a nivel profesor-estudiante, y profesor-profesor, como entendimiento de los tipos de participación a partir del conocimiento del *Otro* y sus características. Este elemento se entenderá como el tipo de participación y las características de las relaciones que se establecen dentro de la comunidad educativa, según lo declarado por los participantes a través de sus percepciones de la realidad de la institución.

Se puede notar que la participación en este colegio se ve limitada en ocasiones a causa de los obstáculos para la participación dentro del aula, como las faltas de respeto que los estudiantes tienen hacia los profesores o transgresiones por parte del estudiantado hacia un miembro importante de la comunidad educativa como lo es el profesor. Pero, además hay una importante preocupación que se tiene por los estudiantes como lo es la inquietud por el comportamiento que ellos tienen y que podría eventualmente afectar tanto su desarrollo como el de otros dentro de la comunidad, tal como se vislumbra en el ejemplo a continuación.

Cita 2

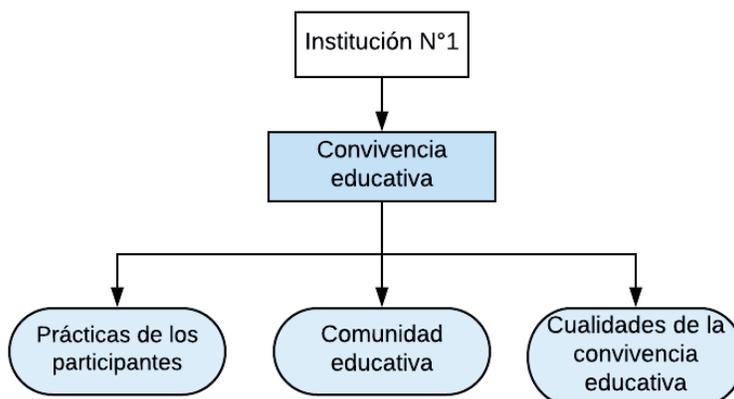
“Entonces conversé yo con la niña y le dije “mira, te queremos ayudar, tú puedes todavía salvar tu año, tienes muy bajas notas (llegó de otra escuela), nosotros te podemos ayudar”” (Entrevistada 1, ET A).

5.2.3. Convivencia Educativa

Tal como hay una caracterización de las interacciones que se dan dentro del establecimiento que delimitan al *Otro* y describen el Modo de Educar, también resulta importante destacar la **Convivencia Educativa** que se forja a partir de las *Prácticas de los participantes*, la *Comunidad Escolar* y finalmente las *Cualidades de la Convivencia Educativa*, las que se ven de manera más detallada en el siguiente esquema.

Esquema 4:

Árbol Categoral de **Convivencia Educativa**, Institución N°1



Fuente: Esquema de elaboración propia.

Cada miembro de la comunidad educativa se caracteriza por sus cualidades dentro de ella, por lo que las *Prácticas de los participantes*, resultan relevantes en esta sección, debido a que son los comportamientos que benefician o perjudican al desarrollo íntegro entre miembros. Esto se ve reflejado de manera perjudicial en ocasiones por la falta de interés que se presenta por parte de los profesores hacia los estudiantes. No obstante, se subsana de manera mayoritaria y a la vez contradictoria por el interés que presenta el profesorado ante los mismos, ya que, la mayor parte del tiempo, los miembros de la comunidad manifiestan estar preocupados por los estudiantes, por lo que buscan generar instancias que propicien su desarrollo y comportamiento adecuado según lo esperado por la comunidad educativa. De igual forma, se fomentan las habilidades y la participación de los estudiantes puesto que se realizan intervenciones involucrando sus motivaciones y propiciando actividades generadas dentro de la comunidad que propician su desarrollo personal.

Análogamente, la relación positiva que hay entre miembros es el resultado de la seguridad y confianza que hay dentro de algunos de ellos en la comunidad, principalmente aquellos veteranos quienes logran generar espacios armoniosos y un clima de aula propicio para el aprendizaje, por lo que para el profesor el manejo de grupo es menos complejo de lograr y permite desarrollar un espacio armonioso y clima de aula adecuado, teniendo resultados favorables el incentivar comportamientos valorados socialmente como los buenos hábitos de los estudiantes. Esta relación positiva se aprecia en la nota de campo 6, caracterizando la interacción profesor-estudiante, en la que podría demostrarse una relación de humor y confianza.

Nota de campo 6: “Estudiante de 5to o 6to básico golpea la espalda de la profesora para que ella mire para atrás cuando él ya no está” (09.08.17, ET A).

La teoría fundamenta que todos estos resultados son facilitadores del profesorado, según Murillo et al. (2014), por lo que comprometen al profesor con la aceptación y valoración de la diversidad de los estudiantes, proporcionando así herramientas que permitan que tanto el profesor pero sobre todo los estudiantes puedan desenvolverse de manera cómoda, y conformar así una escuela que no solo busque entregar los contenidos conceptuales sino que también valores sociales que permiten desenvolverse en el mundo, tal como fundamenta Slee (2012). Así mismo, se aplica el modelo de las tres "R" mencionado por Murillo y Hernández (2011), el cual se basa por la Redistribución, la Representación y el Reconocimiento, en el que los profesores son capaces de reconocer las necesidades de los estudiantes y compensar las desventajas, valorando la diversidad y la participación de los estudiantes.

La Institución N°1 en complementariedad con la postura de los autores, resalta que dentro de la relación profesor-estudiante hay una buena recepción por los estudiantes, formando así el interés de ellos por querer participar de las diferentes circunstancias de clases por medio de la motivación y acogida hacia la diversidad de ellos.

Se ha evidenciado, también, una normalización de los actuares violentos por medio de la naturalización, lo que puede verse reflejado tanto en la indiferencia ante los actuares violentos y los mismos juegos violentos realizados entre estudiantes. La teoría según Infante, Matus y Vizcarra (2011), indica que dichos actos de convivencia se construyen a partir de la cotidianeidad de los problemas, por lo que se naturaliza la regulación de las conductas de los sujetos conforme su cultura lo plantee, de esta manera la violencia es parte de la cultura escolar de los estudiantes de la Institución N°1, por lo que se comprende porqué se actúa de dicha forma. Así mismo, esto puede verse en el siguiente ejemplo, en la nota de campo 7.

Nota de campo 7: "Estudiante de 1ro o 2do básico, golpea a su compañera mientras juegan a la pinta" (02.08.17, ET A).

Es por lo anterior que la diversidad es un factor por considerar cuando se es partícipe de una comunidad educativa, más aun siendo parte del profesorado, quienes a través de sus expectativas y actitudes afectan a los niveles de integración en el aula. Cabe destacar que estas pueden tener consecuencias tanto positivas como negativas también en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, por lo que se hace interesante y necesario estudiarlas.

Considerando lo expuesto anteriormente, se puede caracterizar a la *Comunidad escolar* como un lugar de esparcimiento que permite que sus participantes interactúen, propiciando u obstaculizando el desarrollo íntegro de los participantes de la comunidad escolar, atendiendo a la participación que tiene cada integrante en las relaciones establecidas. Aquí se ven reflejados tanto facilitadores como barreras que caracterizan al establecimiento para permitir las relaciones de los participantes de la comunidad educativa, acudiendo de esta manera al modelo de las tres “R” de Murillo y Hernández (2011) al reconocer las dificultades y propiciar un desarrollo apropiado frente a la diversidad.

De esta manera, se propende a la Inclusión al declararse como tal y contar con un equipo multidisciplinario. No obstante, se limita al presentar problemas en la coordinación y trabajo cooperativo del equipo directivo y cuerpo del profesorado, tal como se ve a continuación.

Cita 3

“Igual tenemos unas dificultades que se presentan que serían las mayores, el manejo de los docentes y el otro problema es de inspectoría que también no se ve una línea” (Entrevistada 1, ET A).

Así mismo, se hace necesario considerar a la *Comunidad escolar* bajo las cualidades de los *profesores* entendiéndola como los elementos y factores que otorga el cuerpo de profesores y que inciden en el desarrollo íntegro de los participantes de la comunidad educativa, para analizar el actuar de los profesores dentro de este colegio, pues gran parte del desarrollo profesional se ve afectado por el ambiente laboral y las relaciones dentro del equipo profesional.

Estos elementos pueden ser interpretados como facilitadores o barreras referidas a caracterizar la participación de los actores y sus consecuencias en las relaciones que se gestan dentro de la Institución N°1. En primer lugar, respecto de los facilitadores, estos se resumen en la preocupación por los estudiantes, el interés por mejorar, los obstáculos que se les presentan para trabajar con los estudiantes y su carácter homogeneizador en cuanto a la diferencia entre los estudiantes.

Resulta importante la preocupación por los estudiantes, debido a que los profesores son los primeros contenedores de los estudiantes, sin embargo, no todos los profesores están capacitados o dispuestos para realizarla, por lo que se reconoce que para desempeñar esta labor la capacitación sería una buena oportunidad con el fin de entregar una mejor contención a los estudiantes. Esto se podría relacionar con lo planteado por Cesar Peña y Carmen Montecinos (2016), Rosano (2007) y también Grinberg et al. (2014), sobre los aspectos que caracterizan a estos estudiantes como vulnerables y el espacio que estos comparten dentro del establecimiento educativo, contextualizando a este como un lugar vulnerable y generando contradicciones en los profesores, tal como se aprecia en la cita siguiente:

Cita 4

“Aquí llega de todo niño, lamentablemente, llega de todos niños, de tipo social, de tipo de carácter, de comportamiento, llegan niños que tienen que estar en la teletón” (Entrevistada 2, ET D).

Otro facilitador que se destaca de los profesores es el interés por mejorar, debido a que constantemente se esfuerzan por hacer las cosas bien, propiciando mejores oportunidades para los estudiantes. Si bien esta el interés por mejorar, se siguen haciendo presentes barreras como la falta de herramientas para innovar y buscar metodologías de enseñanza que se adecuen al contexto de los cursos, tal como se ve en el siguiente ejemplo.

Cita 5

“Entonces yo acá observo a los docentes, que igual se esfuerzan y quieren hacer las cosas bien, pero les faltan herramientas” (Entrevistada 1, ET A).

De todas formas, estas características promueven que la labor ejercida por los profesores sea un aporte para los estudiantes, puesto que, según Prieto (2008), las diferentes necesidades formativas que presentan los estudiantes deben ser atendidas por el profesorado tanto como los planes de estudio lo permitan, estableciendo una relación pedagógica entendida como el proceso de mediación para la formación de personas y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto cognitivas como sociales y cuyos componentes son el trabajo, el lenguaje y la afectividad (Tezanos, 1983; Julio, et. al. 2016).

En segundo lugar, también se han identificado diversas barreras en los profesores que impiden que el compromiso adquirido rinda los frutos esperados, este obstáculo se genera a la hora de ingresar al aula, ya que se sienten poco capacitados para trabajar con todos los estudiantes, requiriendo apoyo de psicólogas o del educador diferencial, por lo que se hace necesario trabajar cooperativamente. Una de las entrevistadas reconoce que el trabajo cooperativo es un desafío dentro de la comunidad, refiriéndose a las interacciones personales que se desarrollan entre profesores, debido a que estas afectan las oportunidades de los estudiantes y la forma en cómo se apoyan las ideas de otros, como en el ejemplo a continuación.

Cita 6

“Acá prima más la emoción de los adultos, eh, por ejemplo, eh a mí me cae mal esta persona entonces la voy a tirar a partir procediendo de esta manera o esta persona es mi amiga, entonces como es mi amiga y me cae bien, entonces, aunque cometa el error más grande ¡el apoyo! Y lo hago como si no pasará nada, que no, que lo estaba protegiendo y fue así el aire que le llego entonces eso se observa mucho en este establecimiento y a mí me gustaría terminar con eso porque nos hace mucho daño.” (Entrevistada 1, ET A).

Por otra parte, los profesores también delimitan el espacio y la participación, ya que actúan como agentes homogeneizadores y delimitadores de espacios. Esta homogeneización que se hace del estudiantado se relaciona con las perspectivas que tienen algunos profesores sobre cómo deberían desarrollarse dentro del aula algunos estudiantes que presentan necesidades de apoyo permanente, ya que esperan que estos actúen bajo los parámetros preestablecidos, viendo como aspectos negativos algunas actividades o apoyos que reciben, como lo son por ejemplo las evaluaciones diferenciadas.

Cita 7

“Profesora “no es que él tiene que comportarse igual que los demás [...] es injusto que a él se le esté dando esa facilidad y al resto se le esté exigiendo”” (Conversación de Entrevistada 1 con profesora, ET A).

Como se ha vislumbra anteriormente, es una práctica frecuente que aquellos estudiantes que no se sienten cómodos dentro del aula se retiren de esta y se dirijan a secretaría. Sin embargo, algunas veces son los profesores quienes solicitan a los estudiantes salir del aula y dirigirse a este lugar. Cuando esto sucede los profesores continúan con sus clases, entregando contenidos al grupo-curso que aún permanece en el aula, por lo que esta acción no hace más que contribuir al aumento de la brecha de desigualdad de los estudiantes del establecimiento, quienes han sido caracterizados anteriormente como vulnerables. A esto se suman las concepciones del profesorado al momento de reconocer las condiciones socioculturales y necesidades de los estudiantes, falencias que podrían relacionarse con la falta de reconocimiento de la singularidad de cada estudiante y su contexto, tal como se evidencia en el siguiente ejemplo.

Cita 8

“Entonces acá también los profesores dicen “no es que acá la materia prima es mala”” (Entrevistada 1, ET A).

Esto puede reflejarse en reacciones de agobio, ya que se incita a la equidad en el trato por parte de los estudiantes hacia los profesores, pero además se nota el agobio al presenciar que los estudiantes no quieren trabajar de igual forma, no entran a clases, entre otras situaciones. Esto puede explicarse de mejor manera por Prieto (2008), quien señala que la interrelación entre profesor y alumnos es ciertamente asimétrica, donde la gran mayoría de las conversaciones e interacciones se iniciarán por parte del propio profesor. Entorno a las características del profesorado, cabe realizar las siguientes preguntas, ¿por qué algunos estudiantes deciden salir de la sala? ¿por qué los profesores deben tomar la decisión de sacar a alguien de la sala? ¿son estas acciones beneficiosas para el desarrollo de los estudiantes?

Ante ello, De la Rosa (2015) complementa que en una comunidad educativa se deben promover el sentido de pertenencia, la participación, el respeto a la diversidad y la existencia de un entorno estimulante para aprender por medio de la minimización de actitudes discriminatorias, por lo que el profesor se transforma en un líder importante en la relación para poder sopesar esta necesidad de los estudiantes, debido a su rol de ejemplificador.

De esta manera, se puede caracterizar a los *estudiantes* de la *Comunidad Escolar* según distintos facilitadores, barreras y sus diferentes necesidades de apoyo y contención.

Por una parte, teniendo en cuenta los facilitadores que los estudiantes presentan dentro del aula está el interés por participar, siendo la curiosidad una motivación de los estudiantes por querer aprender, lo que propicia su desarrollo intelectual y la confianza para compartir sus ideas y experiencias en el aula, como se ve a continuación en la nota de campo 8.

Nota de campo 8: "Estudiante le dice a la profesora animado "yo sé profe" y se levanta, se acerca a la pizarra y le explica" (08.09.17, ET A).

Estas observaciones permiten caracterizar a los estudiantes como poseedores de la motivación intrínseca que los hace buscar y vencer desafíos poniendo en juego

sus capacidades, haciendo las actividades y el aprendizaje gratificante por sí mismo (Woolfolk, 2010).

Por otro lado, a la vez existen barreras que obstaculizan a los estudiantes en su relación con el entorno y los otros participantes de la comunidad educativa, lo que se traduce en conductas disruptivas y la violencia, lo que inhibe la interacción adecuada con los participantes de la comunidad educativa y el desarrollo normal o regular de las actividades y relaciones de manera esporádica, además de usar la agresión como medio de interacción en las relaciones dentro de la comunidad, como se ve a continuación en la nota de campo 9.

Nota de campo 9: “Estudiante interrumpe la clase de música tocando el metalófono a pesar de que el profesor de música le pide que se detenga” (08.09.17, ET A).

Estos factores son claramente una segmentación que divide al estudiantado, debido a que estas conductas no permiten que las relaciones desarrolladas dentro del aula generen instancias para tener una convivencia adecuada al contexto de clases, la violencia utilizada sólo perjudica el espacio, por lo que, según Fernández-García y Andrés-Cabello (2013), el clima escolar se vería negativamente afectado y también los procesos de aprendizaje.

Respecto a esto, tal como lo señalan Peña y Montecino (2006), el apoyo familiar, el nivel afectivo y emocional que los estudiantes reciben en sus familias y la accesibilidad a los recursos educativos son relevantes para un buen desempeño del estudiante en su escolaridad y para la convivencia dentro de la escuela, pues son la principal fuente de construcción de quiénes son y cómo se enfrentan en el contexto escolar, por lo que el ejemplo resulta primordial a la hora de enfrentarse a la institución y enfrentarse a este encuentro entre culturas.

De esta manera, el encuentro entre culturas se puede traducir con el pluralismo cultural, el que puede verse reflejado bajo dos modalidades las cuales obedecen al multiculturalismo y al interculturalismo. Sin embargo, para poder caracterizar de manera más pertinente cómo es que la relación entre profesores y estudiantes se

desarrolla respecto a la diversidad e interacción entre ellos, es necesario considerar cómo perciben la convivencia escolar los mismos participantes a través de sus declaraciones.

Finalmente, la última metacategoría de *Cualidades de la convivencia educativa* describe la interacción de los miembros de la comunidad educativa, por lo que se centra en las cualidades que la convivencia escolar otorga como las características que favorecen u obstaculizan esta entre los participantes de la comunidad educativa, las que se declaran e identifican tanto en facilitadores como barreras.

Los facilitadores de convivencia se estipulan como aquellas características de la convivencia escolar que favorecen la relación entre los participantes de la comunidad educativa. De esta manera, se resalta la presencia del equipo de convivencia escolar y las propuestas e interés por el cambio, el que va dirigido a mejorar las relaciones que se establecen entre el profesorado y también con el fin de mejorar las conductas disciplinares de los estudiantes bajo la idea de generar una mayor motivación e interés por el aprendizaje por parte de ellos, dotándolos a todos de oportunidades para su crecimiento personal integro, pues tal como indica Blanco (2008), el establecimiento debe educar para generar una postura participativa y pluralista para lograr la Inclusión entre pares, más allá de las características individuales.

Respecto a las barreras que hay en la convivencia escolar, estas se incluyen las dificultades en la convivencia entre los profesores, las dificultades que impiden el desarrollo de un trabajo cooperativo y las faltas de respeto que se le realizan a los profesores y equipo directivo, determinando principalmente que quienes no cohesionan con la cultura que se ha construido entre los miembros de la escuela, son definidos como miembros pero no parte incluyente de la comunidad escolar. Dado que la falta de comunicación entre quienes trabajan con los estudiantes genera contradicciones, que pueden afectar en cómo el estudiante comprende su contexto y las reglas que rigen a este, podría ser la causa de los problemas de respeto que se presentan en el colegio, debido a que solo algunos docentes o

funcionarios son respetados y otros no, siendo los respetados aquellos que suelen presentarse con una personalidad más firme frente a los estudiantes o quienes han sido parte de la institución una mayor cantidad de años.

Los cambios van principalmente dirigidos a mejorar las metodologías que utilizan los profesores dentro del aula para mediar el aprendizaje y el buen comportamiento, así como también se dirigen hacia la mejora del trabajo cooperativo y colaborativo, a través del establecimiento de lineamientos que cada miembro de la comunidad respete y la búsqueda de nuevas formas de intervenir en el mal comportamiento de los estudiantes y el cumplimiento de las normas de convivencia que el establecimiento educativo considera como apropiadas y necesarias para un buen desarrollo de los estudiantes. La cita a continuación refleja la búsqueda de estrategias alternativas a la suspensión:

Cita 9

“Le decía yo a la inspectora, qué sacamos con suspenderla si después llegan de la suspensión igual, entonces no nos resulta, pero claro, llegan más rebeldes. Tenemos que usar otras estrategias, otras acciones que sean más efectivas.” (Entrevistada 1, ET A).

Como se mencionó anteriormente, existen dificultades para desarrollar un trabajo cooperativo entre los profesores de la institución, siendo esto una de las barreras que se presentan en la convivencia escolar. Estas dificultades podrían ser un obstáculo al momento de considerar nuevas estrategias para mejorar dentro del establecimiento, debido a que las opiniones de las personas a cargo de tomar decisiones no se basarían necesariamente en la objetividad y el interés por los estudiantes si no se consideran las distintas perspectivas de la comunidad, dificultando así que el establecimiento avance en sus objetivos y el trabajo cohesionado.

Los lineamientos establecidos por dirección y la forma en que los profesores los aplican dentro del establecimiento, demuestran una falta tanto de comunicación como de trabajo cooperativo, generando contradicciones que podrían afectar el

desarrollo de los estudiantes dentro del establecimiento y las formas en que este se desarrolla con los miembros de la comunidad independiente si dichos miembros son veteranos o recién llegados, tal como se ha mencionado anteriormente. Esto sería, entonces, un elemento complementario para que se establezcan las diferencias y faltas de respeto en los tipos de participación de los miembros de la comunidad educativa, esto puede evidenciarse en el siguiente ejemplo.

Cita 10

“Igual tenemos unas dificultades que se presentan que serían las mayores, el manejo de los docentes y el otro problema es de inspectoría que también no se ve una línea” (Entrevistada 1, ET A).

Booth y Ainscow (2011) invitan a que, pese a las diferencias existentes en cada uno, se fortalezcan las relaciones a partir de un marco de valores en común que defina cómo queremos vivir y educar en el espacio que se está generando la convivencia.

Por último, se establecen los tipos de participación que tienen los miembros dentro de la comunidad escolar, estas pueden caracterizar a las personas como veteranos o recién llegados según la jerarquía de la que estén dotados. Esta jerarquía va delimitará las formas en que las personas se desarrollan y también el sentido de pertenencia que se tiene con el establecimiento, como se puede demostrar a continuación como se vislumbra a continuación.

Cita 11

“Usted quién es que nos viene a hacer clases, quién es, no la conocemos a usted” (Diálogo entre estudiante y Entrevistada 1, ET A).

No obstante, es importante que quienes estén recientemente incorporados poco a poco se sientan acogidos en este nuevo rubro, ya que todos los agentes de los

procesos de enseñanza y aprendizaje deben sentirse partícipes y protagonistas (Booth & Ainscow, 2015), logrando tener en consideración la diversidad de los actores de la comunidad educativa, colaborando con climas de aula y de trabajo aptos para cumplir con las tareas designadas y desarrollarse de manera íntegra y óptima.

Con ello, es relevante también hacer mención sobre los aspectos fundamentales para que se logre una convivencia escolar en vísperas de Inclusión, las cuales según Infante, Matus y Vizcarra (2011) se focalizan en: i) el énfasis, ii) el enfoque, iii) la responsabilidad, y iv) la comprensión. Estos aspectos resultan fundamentales para mejorar la convivencia escolar en las instituciones, pero además en las relaciones sociales que se establecen dentro de la escuela. Sin embargo, aunque según la literatura la Institución N°1 se caracteriza como multiculturalista al reconocer las diferentes culturas de los participantes, estas no están cohesionadas ni interactúan de manera propicia, resultando necesario la dedicación y trabajo para la convivencia escolar como parte del proceso hacia la Inclusión.

La institución N°1 puede entonces sintetizarse a partir de la Tabla 1, que establece cómo las diversas prácticas relaciones entre profesores y estudiantes caracterizan las diferentes prácticas que determinan la Inclusión/exclusión en el aula, entendiéndola como un espacio multicultural en el que se delimitan quienes son parte del nosotros y los otros.

Tabla 1

Síntesis Caracterización de Prácticas Excluyentes/Inclusivas en Institución N°1 según Relación Profesor-Estudiante

EXCLUSIÓN Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Apartheid, Holocausto, etc.		Discriminación del Otro (trato desigual)	Social	Estudiantes de 6° básico No respetan los momentos de habla de la profesora, conversan, se ponen de pie, golpean las mesas con ritmo y se ponen de pie al lado de la profesora.
		Segregación del Otro	Institucional	Profesora Pide a estudiante que se retire de la actividad luego de que este golpea a su compañera
		Eliminación del Otro	Cultural	Estudiante Responde a los insultos y amenazas de su compañera diciendo que ella no es pobre y no anda hedionda como ella. Profesora Luego de que un estudiante le pregunta por qué estamos ahí ella responde "de quién es la clase"
INCLUSIÓN	Aparente	Homogeneización	Asimilación	Profesora Se preocupa de explicar el contenido a la estudiante nueva las veces que son necesarias, para que la estudiante comprenda el lenguaje algebraico
	Real	Aceptación de la diversidad cultural como positiva	Pluralismo cultural	<i>"Tenemos alumnos que están evaluados, tenemos niños autistas, tenemos niños que presentan características específicas"</i> (Entrevistada 1 Agua Santa)

Fuente: Cuadro de elaboración propia basado en "Aprendiendo a ser iguales", Dié (2012).

Desde la tabla expuesta anteriormente, se puede definir a la Institución N°1 desde prácticas excluyentes e inclusivas que reflejan matices entre ambas. Desde este punto de vista, se determinan variables que describen la discriminación del otro según los aspectos sociales, la segregación del otro a partir de estímulos institucionales, la eliminación del otro bajo perspectivas culturales, la homogeneización del otro a partir de la asimilación, y la aceptación de la diversidad cultural como positiva desde el pluralismo cultural.

Estos aspectos describen a la Institución N°1 puesto que tal como se puede vislumbrar en los ejemplos, estas prácticas no son netamente excluyentes o inclusivas, sino más bien, estas prácticas presentan orientaciones que se acercan más una que la otra.

A partir de ello, se puede distinguir, por ejemplo, que la segregación del Otro bajo estímulos institucionales se evidencia con los insultos y amenazas que recrean la relación entre los estudiantes, detonando prácticas excluyentes que reflejan un modo de segregar verba y establece límites por aspectos sociales, lo que infringe a las normas de convivencia institucionales.

Además, se evidencian prácticas inclusivas que, en el ejemplo de de homogeneización en cuanto a la asimilación de la diversidad cultural, pues se encuentra una preocupación del profesor para integrar a cada uno de los estudiantes según su individualidad y la manera de comprender los contenidos de clases, por lo tanto, responde a una práctica camino hacia la inclusión que se describe como un modo de incorporar a través de la verbalidad y establecer puentes por necesidades observadas.

De esta manera, a partir del análisis realizado se logran establecer respuestas a las diferentes disyuntivas mencionadas inicialmente, las cuales serán puestas en discusión conforme se concluya la caracterización de las diferentes prácticas que determinan inclusión/exclusión según sea pertinente, obedeciendo al objetivo general.

Para comenzar, *¿cómo es que el profesor y los estudiantes interactúan en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes?*

Según lo apreciado de la Institución N°1, el profesor interactúa con los estudiantes entendiendo al aula como un espacio de diversidad, en el cual se distinguen las relaciones con el Otro construyendo prácticas excluyentes, las que se caracterizan por establecimientos de límites en el que el profesor como veterano tiene el control del sujeto por sobre los estudiantes.

Este establecimiento de límites que el profesor ejerce por sobre sus estudiantes se distingue según su tipología, principalmente a través del establecimiento de límites por razones de género, por ejemplo, cuando el profesor de educación física conforma grupos y segmenta a hombres de mujeres.

A la vez, ocasionalmente el profesor realiza diferentes prácticas en la interacción con sus estudiantes que construyen barreras, las que se reflejan por la falta de interés hacia los estudiantes, mostrando su falta de preocupación por ellos sobre todo frente a las posibles acciones que pudieran realizar a futuro.

No obstante, de manera contra puesta, el profesor interactúa con los estudiantes en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas, las cuales se destacan por una relación positiva, en la que hay cercanía entre los participantes de la comunidad educativa que resulta en una relación que transmite seguridad, calma y confianza, además de buscar la atención de los estudiantes hacia la profesora, como por ejemplo, cuando la profesora se preocupa de explicar los contenidos a los estudiantes cuantas veces sea necesario.

Por otra parte, el profesor también se preocupa por aquellos estudiantes quienes tienen bajo rendimiento académico, por lo que pide ayuda a personas externas al aula, como auxiliares, con la intención de que colabore y apoye a aquellos estudiantes quienes están teniendo dificultades, como por ejemplo, cuando la profesora a cargo le pide a la auxiliar que la ayude con los estudiantes que les cuesta.

Este establecimiento de puentes que el profesor establece con sus estudiantes se refleja ante las necesidades, logros y necesidad de protección observada, las que favorecen y acogen a la interacción entre profesor-estudiante.

Esto determina que el profesor oscila con sus prácticas inclusivas/excluyentes en relación con sus estudiantes, pues el contexto es el que determina si el profesor acoge o segrega, por lo que no hay una determinación precisa sino más bien matices que permiten caminar hacia la inclusión plena o hacia una exclusión plena.

De manera análoga, los estudiantes interactúan con el profesor en el aula como un espacio multicultural construyendo prácticas que excluyen según los límites que se establecen a partir del control de la mayoría, control del sujeto o de un autoaislamiento.

Estos límites que se construyen se producen por la manera violenta en el que los estudiantes se dirigen al profesor, por lo que sobrepone a los estudiantes con el rol de veteranos por sobre los profesores e incluso el resto de sus compañeros.

Sin embargo, a la vez los estudiantes en la interacción con los profesores en el aula como un espacio de diversidad, también construyen prácticas incluyentes, las cuales, contrapuestas a lo anteriormente mencionado, se destacan por el respeto de los estudiantes hacia la profesora/inspectora, por lo que se puede dilucidar que hay profesores a quienes los estudiantes le otorgan más respeto que a otros, siendo entonces los veteranos. Además, se establece un compromiso entre profesor-estudiante, puesto que el profesor está dispuesto a ayudar siempre y cuando el estudiante demuestre disposición e interés por participar, como por ejemplo, cuando la profesora estimula que los estudiantes tienen que demostrar disposición, puesto que si él no quiere, difícilmente los profesores lo pueden ayudar.

Cabe destacar que, también hay un sujeto entre los estudiantes quien se denomina como sujeto gatillante, el cual a través de acciones disruptivas inicia conflicto entre los estudiantes e incluso en ocasiones puede ser excluido.

Respecto a la relación que el estudiante tiene con el profesor, se comprende que son participantes dinámicos dentro de la comunidad por lo que, al igual que el profesor, fluctúan en sus relaciones con los profesores según el contexto por lo que no se determinan como completamente inclusivos o completamente excluyentes, sino más bien, que hay prácticas las cuales tienen mayor acogida o mayor segregación según corresponda.

Por otra parte, ¿cómo es que el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula?

Los profesores de la Institución N°1 construyen la idea de diversidad cultural en el aula mediante el reconocimiento de divergencia de los estudiantes, sobre todo en situaciones en las cuales se promueva la solución de conflictos mediante el diálogo resolutivo y también a partir del estímulo de valores y actitudes. Si bien el profesor promueve dichas actitudes por medio de refuerzos positivos como negativos, procura eliminar malas conductas que podrían terminar en castigo, pero a la vez, incita a la participación de todos los estudiantes y ayuda a mejorar la autoestima de ellos.

Además, los profesores tienen interés hacia los estudiantes, pues se preocupan por la participación de ellos, propiciando su desarrollo y comportamiento, inquietándose por cómo éstos pueden afectar en la comunidad. Por otra parte, incentivan el comportamiento valorado socialmente, con el fin de crear una instancia de formación actitudinal y de buenos hábitos de los estudiantes; se preocupan de fomentar hábitos de cuidado personal y se encargan de contenerlos, ya que, los profesores son los principales contenedores, así también son quienes fomentan el desarrollo de otras habilidades y velar por la participación como la creatividad en los estudiantes, lo que demuestra que no todo se basa en contenidos disciplinares.

Ahora bien, dentro del aula los profesores utilizan diversos modos de educar para atender a la diversidad como el uso de ejemplos cotidianos, trabajar de forma

colaborativa, utilizar las TICS y trabajar con material concreto. Todos estos son recursos de aprendizaje con el que el profesor se encarga de trabajar en el aula.

Por último, *¿Cuáles son las estrategias del profesor y los estudiantes para delimitar quiénes son parte del Nosotros y los Otros en el aula?*

Los profesores de manera intrínseca realizan prácticas estratégicas que delimitan quién es parte del *nosotros* y los *otros* en el aula, ante ello, se establecen límites según la modalidad de segregar en la interacción, de los cuales se vislumbran diferentes barreras que, empleadas a través de la verbalidad, gestualidad y contacto físico hacia el *Otro*, por consecuente, el profesor sería parte del *Nosotros*.

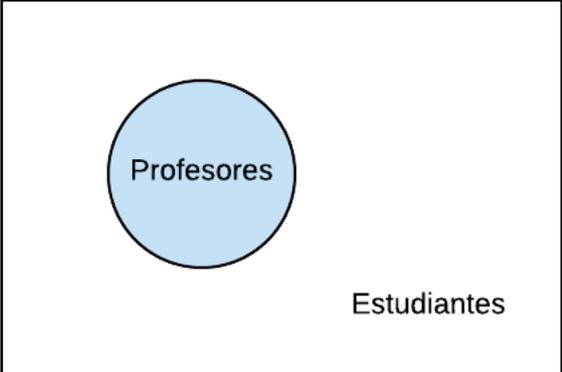
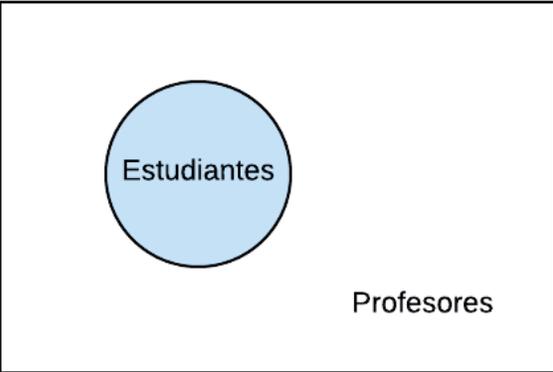
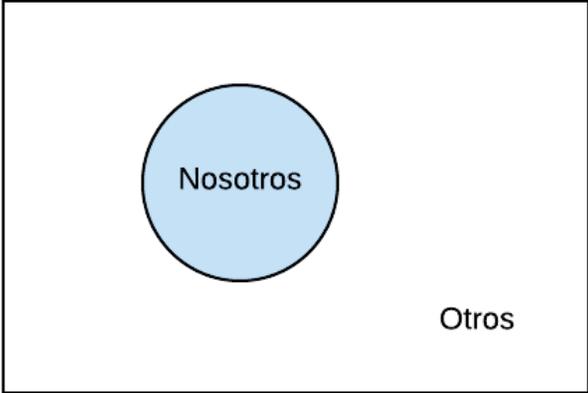
Por otra parte, los profesores también realizan de manera intrínseca prácticas estratégicas que delimitan quién es el *nosotros* y los *otros* en el aula según la incorporación que se le da al considerado como *Otro*, de esta manera, se establece la acogida según su modalidad de incorporación en la interacción a través de la verbalidad hacia el *Otro*, acercándolo al *Nosotros*.

Cabe destacar que, los profesores consideran al grupo de *Otros* a aquellos estudiantes que presentan de forma repetida descompensación, niños autistas, niños con características específicas, niños con dificultades sociales, de carácter, de comportamiento, niños que asisten a organizaciones de rehabilitación infantil como “Teletón”, estudiantes que les cuesta y no quieren trabajar, mientras que en el grupo de *Nosotros* según los profesores son ellos mismos.

Las personas que se les considera *Otros* y que de alguna manera están siendo segregados, en ocasiones se defienden mediante tubos de escape, como por ejemplo cuando una estudiante le pega a su compañera porque ella le había cortado un mechón de pelo.

Mientras tanto, los estudiantes perciben al *Nosotros* y *Otros* según se estime conveniente variando por el contexto, pues, depende del profesor con quién se interactúe, las circunstancias que contextualicen esta interacción y la relación entre los mismos estudiantes.

En conclusión, tanto profesor como estudiante, varía su rol de veterano según la situación por lo que a ambos se les considera como parte del *Nosotros* y los *Otros* en alguna ocasión.



5.3. Estudio de caso: Institución N°2

La Institución N°2 corresponde a una institución municipal del área urbana de la comuna de Viña del Mar que es sostenida por la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social. Reconocida como la institución municipal más grande de la comuna, esta cuenta con 34 cursos distribuidos en educación parvularia y educación básica, existiendo de dos a tres paralelos por nivel.

Este colegio, según el discurso de los participantes, acoge de manera histórica a estudiantes cuyas familias han estudiado allí de generación en generación, como también acoge a los estudiantes quienes viven en lugares aledaños y a quienes lo necesiten mientras el cupo lo permita. Por esta razón es que la institución cuenta con un equipo PIE multidisciplinario, con el fin de poder atender a las distintas necesidades de los estudiantes.

Según los datos obtenidos durante el estudio de esta investigación, se pueden vislumbrar metacategorías como resultados fundamentales para poder tener una mejor comprensión sobre la relación existente entre profesores y estudiantes en la Institución N°2, las cuales corresponden a las siguientes: 1) *Contexto de aprendizaje*, 2) *Prácticas que determinan al Otro*, y 3) *Formación Escolar*.

No obstante, ¿realmente los hallazgos coinciden con la teoría?, ¿qué tan cierta es la teoría respecto a los resultados obtenidos en la investigación teniendo en cuenta la multiculturalidad del aula?, ¿cómo el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula? y ¿cómo el profesor y los estudiantes interactúan en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes? Estas incógnitas serán resueltas a medida que el análisis de los resultados transcurra y se analice teniendo en cuenta los objetivos específicos que pretenden:

- I. Describir cómo el profesor y los estudiantes interactúan en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes.
- II. Caracterizar cómo el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula.

- III. Identificar las estrategias del profesor y de los estudiantes para delimitar quienes son parte del nosotros y los otros en el aula.

Respondiendo así al objetivo general el que acude a *"Caracterizar las prácticas de Inclusión/exclusión en el aula como espacio multicultural basados en dos estudios de casos en escuelas públicas"*.

Para dar inicio al análisis de los resultados, se presentarán en el esquema 5 los hallazgos encontrados que permiten establecer una caracterización adecuada respecto a las situaciones que se desarrollan dentro de la institución y que responden a los objetivos planteados.

Esquema 5

Árbol Categorial de Estudio de Caso: Institución N°2



Fuente: Esquema de elaboración propia.

5.3.1. Contexto de Aprendizaje

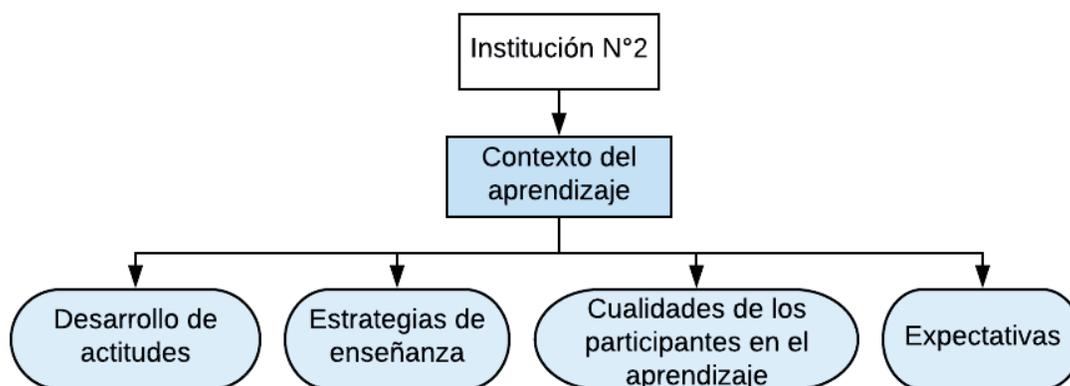
Es importante comenzar el análisis de la Institución N°2 desde el reconocimiento de la diversidad cultural y la convergencia que se busca en este espacio desde una idea antropológica y pedagógica a la vez, dando la posibilidad de conseguir complementación entre los planteamientos integradores. De esta manera, esta idea se convierte en una herramienta transformadora que abarca todos los aspectos del ámbito educativo y afecta directamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo su espectro.

Todos estos aspectos pueden verse inmersos en el **Contexto de Aprendizaje** que se construye en la Institución N°2, el cual se entiende como aquellas variables que

inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los miembros de la comunidad escolar. Así mismo, se puede ver reflejado de manera más específica, según el *Desarrollo de actitudes*, las *Estrategias de enseñanza*, las *Cualidades de los participantes en el aprendizaje* y las *Expectativas* que surgen bajo este contexto, lo que puede verse reflejado de mejor manera en el esquema a continuación.

Esquema 6

Árbol Categorial de **Contexto de Aprendizaje**, Institución N°2



Fuente: Esquema de elaboración propia.

Teniendo en cuenta el *Desarrollo de Actitudes*, se puede dilucidar que se promueve la participación adecuada según los parámetros del establecimiento para los miembros de la comunidad educativa a través de estímulos tanto positivos como negativos, que pueden mantener o eliminar una conducta conforme transcurre el tiempo, con la finalidad de ser benefactor en las relaciones dentro de la misma comunidad.

Estas actitudes observadas, son características propias de la Institución N°2, generando así que los miembros de la comunidad educativa desarrollen un sentido de apropiación e identificación con el establecimiento, logrando que sus miembros se encuentren en conformidad, confianza y con la capacidad de desarrollarse dentro de este. Los valores y actitudes implicados a esta realidad corresponden al refuerzo positivo, que se refleja en los estímulos positivos observados que pretenden preservar una buena conducta y sensación de

bienestar; los refuerzos negativos que, de manera contraria al positivo, buscan eliminar una mala conducta a través amenazas y de manera ocasional por castigos; y finalmente, la violencia, evidenciada como una transgresión de los estudiantes hacia otro miembro de la comunidad.

A partir de la promoción de actitudes se presencia el refuerzo positivo en gran manera y el refuerzo negativo, los que definen una relación asimétrica entre profesor-estudiante a través de la cual se establecen los límites por parte de los docentes con el fin de potenciar aquellos valores que se podrían encontrar descendidos y que resultan de gran importancia para potenciar las instancias incluyentes dentro del aula y el establecimiento, tal como indica Bello (2004) es una relación en la que hay que estimular las actitudes que benefician a los estudiantes, otorgando un orden en ellos en función de los valores. De esta manera, los refuerzos actitudinales que se realicen responden a un proceso de igualdad de oportunidades educativas como un paso hacia la cohesión social e Inclusión, según lo planteado por Blanco (2006). Esta situación puede reflejarse en el ejemplo de la nota de campo 10a continuación.

Nota de campo 10: “Profesora realiza comentarios positivos a los estudiantes de 5to básico para que todos participen de la clase” (30.10.17, ET B).

Además, el marco de valores/valores inclusivos promueve remover la violencia, por lo que según señala Booth y Ainscow (2011), este actuar se sustenta para implicar el respeto inclusivo de valoración a los demás y además construir un espacio donde exista sensación de bienestar para todos, tal como se ve en el ejemplo de la nota de campo 11.

Nota de campo 11: “Profesora promueve normas de convivencia dando ejemplos con grandes deportistas y motivación a los estudiantes de 7mo básico” (30.10.17, ET C).

De igual manera, dentro de la Institución N°2 también se observa y se interpreta, según lo declarado por los participantes, que las *Estrategias de enseñanza* se

caracterizan por ser consideraciones o recursos utilizados por los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Esto puede reflejarse desde lo observado con la utilización de ejemplos cotidianos, el uso de experiencias propias para poder explicar contenidos conceptuales o situaciones que se desarrollen dentro de la comunidad, y también con el desarrollo de trabajos grupales los cuales buscan generar actividades de dos o más estudiantes con el fin de potenciar habilidades y aprendizajes entre los integrantes por medio de un acercamiento al trabajo colaborativo.

Nota de campo 12: “Profesora dice a los estudiantes: “Acuérdense de leerlo en voz alta y comentarlo entre ustedes y ahí llegan a un acuerdo”” (06.11.17, ET B).

De esta manera, la Institución responde a lo que indica Peña y Montecinos (2016) quienes consideran que la educación debe generar un desarrollo integral donde la valoración de la diversidad se celebre y pueda promoverse en las clases, otorgando oportunidades y utilizando estrategias para el desarrollo de los estudiantes. Junto a ello Collazos y Mendoza (2006) señalan que el trabajo colaborativo es una fuente de aprendizaje excelente por su capacidad de compartir ideas y experiencia junto a otros compañeros, por lo que la Institución N°2 acierta con la modalidad de trabajo en la búsqueda de igualdad de oportunidades y complementación entre pares.

Además, en este colegio los profesores declaran explícita una preocupación por la enseñanza, se develan metodologías de trabajo las cuales indican las maneras de trabajar en la institución y que a la vez determinan una modalidad de ejercer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, también se declaran las consideraciones para trabajar con los estudiantes, las que corresponden a las características a las que se les pone atención para poder trabajar de manera adecuada con los estudiantes.

Dentro de las metodologías de trabajo se menciona que existe tanto un trabajo individual como colaborativo (entre estudiantes) y cooperativo (entre profesores),

lo que coincide con lo observado y mencionado anteriormente. Por una parte, habría un trabajo cooperativo entre los profesores quienes están en el aula, y no se nota una diferencia de rol entre ellos. Al respecto, Pico y Rodríguez nos plantea que este modelo:

“(…) responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red. La colaboración en el contexto del aula invita a docentes y estudiantes a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias. Incentiva el aprender haciendo, el aprender interactuando, el aprender compartiendo (…)” (2012, p. 9).

Por otro lado, otra coincidencia según lo que se observó en las clases y lo declarado por los participantes, es que los estudiantes muchas veces trabajan en grupos o parejas, de esta manera, procuran fomentar el trabajo colaborativo y ayudan entre ellos mismos, siendo ellos los protagonistas del aprendizaje. De esta manera, el profesor cumple el rol de simplemente ser el monitor del proceso, pues está constantemente paseándose por los grupos y respondiendo las dudas pertinentes y necesarias, como se ve a continuación.

Cita 12

“En algunos aspectos trabajamos en forma individual. Digo trabajamos, porque yo he trabajado mucho con la profesora diferencial, con la profesora PIE. En muchas ocasiones trabajamos en forma individual, pero si este año le hemos dado mucho al trabajo en grupos o en parejas, para que ellos se vayan acostumbrando a trabajar así y además porque se ayudan” (Entrevistada 1, ET A).

También se declara el trabajo con TIC's, que se justifica desde la ausencia de recursos audiovisuales e innovadores para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las salas de clases, por lo que la Institución cuenta con otras dos salas alternativas, llamadas salas de láser, que sí poseen tecnologías de la información y comunicación que permiten un mejor desempeño e incentivo escolar. Para ello,

los profesores no sólo incrementan el uso recreativo, sino que también aprovechan dichas herramientas como oportunidad para familiarizar a los estudiantes con estas tecnologías apuntando al estudio y no solo al juego, esto se evidencia con el siguiente ejemplo.

Cita 13

“Entonces se trabaja en eso y además este año trabajamos mucho en enlaces, la metodología de trabajar en computación y que ellos vayan ya familiarizándose con el office ponte tú, para que vayan viendo que ¡no solamente la tecnología es juego!, sino que, ellos pueden obtener mucha información a través del computador” (Entrevistada 1, ET A).

Para desarrollar las prácticas pedagógicas en el aula los profesores declaran que se adecuan al contexto, puesto que a la hora de implementar hay una flexibilidad en las planificaciones por parte de aquellos profesores, por lo que toman en consideración aquellos factores que pueden ser enriquecedores para una práctica pedagógica apropiada a la realidad en la que se ven inmersos, así como se ve a continuación.

Cita 14

“De siempre, porque yo cuando ya estoy pensando en la actividad, estoy pensando quiénes van a ser entre comillas los tutores, los líderes que van a avanzar un poquito más y van a acoplarme a los otros. Siempre hay como dos o tres en sala, van a estar incluso en la parte de recordar la clase anterior, yo ya sé más menos quiénes van a estar, pero la parte de que los otros no se frustren, por ejemplo, tomo que se yo a una niña que podría ser que se yo (Nombre de estudiante) en mi caso, con otro que le cuesta un poco más y van y actúan, entonces yo no puedo dejar que sea individual y que se aíslen, porque sabes que... lo he notado, sobre todo en el curso que tu observas que es un fracaso. Se van entre ellos y fíjate que es mucho más productivo a veces el aprendizaje entre pares” (Entrevistada 3, ET B).

El compromiso de los profesores al estar familiarizados con las características de sus estudiantes es esencial para prácticas pedagógicas, de esta manera, ayudan a que asuman un sentido cultural y social hacia los estudiantes, en el que puedan desarrollar nuevas experiencias en base a sus conocimientos, habilidades y competencias respectivas.

De esta manera, intrínsecamente se amplía y trabaja en consideración de la diversidad de los estudiantes, en el cual, los profesores promueven en sus prácticas pedagógicas un proceso de enseñanza-aprendizaje justo e integral de todos y cada uno de los estudiantes, tal como indica Murillo y Hernández-Castilla (2011) y se evidencia a continuación.

Cita 15

“Mira yo generalmente considero primero las características del grupo, no trabajo igual con todos los grupos, las edades, el día también me da la pauta para saber en qué están ellos, por ejemplo, un día de lluvia, un día que ellos han tenido una actividad muy pesada en la mañana, yo también voy adecuando la actividad, yo gracias a Dios no tengo una rigidez dentro de, me acerco voy en forma individual, hay momentos que son grupales, hay momentos que son en parejas. Yo creo que hacer las cosas siempre igual aburre al profesor y aburre a los chiquillos” (Entrevistada 3, ET B).

Por otra parte, las consideraciones que se tienen para trabajar con los estudiantes responden a la atención a la diversidad, al trabajo colaborativo, la frustración de los estudiantes, la presencia de estudiantes con necesidades de apoyo y la presencia de *Otros*.

Según lo mencionado, los profesores para tomar en consideración la diversidad de sus estudiantes utilizan diversas estrategias tales como hacer que los estudiantes trabajen entre pares, en el que ellos se preocupan de hacer estos grupos o parejas, de forma heterogénea, de tal modo que quienes tienen dificultades trabajen con otro compañero que tenga mayor facilidad para aprender, con el fin de que se produzca un equilibrio y puedan ayudarse entre ellos mismos.

Esta estrategia se justifica debido a que “Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos.” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 18), de esta forma los estudiantes pueden generar momentos de discusión, en el que de forma esporádica expongan distintos puntos de vista con respecto a un tema o actividad, lo que promoverá un mayor desarrollo cognitivo en los estudiantes y también, suscitará actitudes como el respeto a las opiniones de los otros, por lo que tenderán a buscar soluciones para llegar a acuerdos, en beneficio del trabajo común, además de hacerlos protagonistas de sus aprendizajes.

Poder adecuarse al contexto implica reconocer y valorar la diversidad de quienes comparten el espacio, tal como indica el INDEX (Booth & Ainscow, 2015) al mencionar que la diversidad se da a partir de la aceptación, el respeto y un proceso de mutuo enriquecimiento, por lo que es fundamental reconocer las diferencias para aceptar a los *Otros* y aceptar que uno tiene el mismo derecho que cualquier ser humano quien también construye su identidad. De esta manera, se puede acudir a todos esos factores que deben ser previamente atendidos para realizar clases que respondan ante todas las necesidades y características de los estudiantes.

Ante ello es que la Institución N°2 como *establecimiento educativo*, declara sus *Cualidades en el aprendizaje* en barreras y facilitadores, los cuales caracterizan estos elementos que obstaculizan o favorecen, respectivamente, el desempeño escolar dentro del establecimiento.

Dentro de las barreras se encuentra la falta de recursos para el aprendizaje, puesto que la Institución no cuenta con tecnologías de la información y comunicación en todas las aulas, tampoco hay acceso a internet ni fotocopiadoras/impresoras, por lo que cada profesor es responsable de costear los recursos necesarios para sus clases, sumado a las dificultades que los constantes hurtos al establecimiento provocan tanto en lo material como en la sensación de

seguridad. Esto trae como gran consecuencia la desmotivación en el profesorado, como se evidencia a continuación.

Cita 16

“Y influye directamente evidentemente, entonces yo creo que el tema de los recursos es el gran problema que tenemos nosotros acá y como te digo afecta el aprendizaje y afecta el ánimo, y todo porque de repente no se explican porque los profesores andan tan disgustados y es por eso, porque no tenemos nada, nada” (Entrevistada 2, ET A).

Una última barrera son las dificultades que se presentan para generar ambientes adecuados de aprendizajes, ya que en ocasiones se entorpece el espacio de aprendizaje al tener distracciones externas que afectan en la realización de la clase, como se refleja en el siguiente ejemplo.

Cita 17

“La música, música que no correspondía a un colegio, que esa música no corresponde a un colegio, si estás educando no puedes poner ese tipo de música. Y afectaba directamente porque tú ves que estábamos, la (Profesora) se quedó con (estudiante) reforzando los números y él totalmente distraído” (Entrevistada 2, ET A).

En cuanto a los facilitadores se reconocen el equipo multidisciplinario, el cual cuenta con especialistas como fonoaudiólogo, educador diferencial, terapeuta ocupacional, equipo psicosocial y un equipo PIE, quienes se ocupan de ayudar a los estudiantes y atender a la diversidad, como se vislumbra en el ejemplo siguiente.

Cita 18

“Cuando yo trabajaba no había un equipo multidisciplinario como el que hay ahora en donde están los fonoaudiólogos, terapeutas y tal equipo

psicosocial, cierto, hay psicóloga, hay psicóloga del PIE, hay psicóloga del equipo social” (Entrevistado 6, ET C).

Y a su vez se complementa por lo declarado por otro participante quien menciona lo siguiente.

Cita 19

“En el PIE, yo tengo. Son cuatro niños que son transitorios y uno permanente. El permanente se trabaja con otra profesora diferencial, que con ella yo tengo menos contacto, porque ella los saca, los saca al aula de recurso” (Entrevistado 1, ET A).

De esta manera se evidencia que el equipo PIE es importante dentro de la institución y que existe una relación directa con este equipo multidisciplinario y el resto de la comunidad escolar.

Por otra parte, los facilitadores que el establecimiento desarrolla son beneficiosos para atender a la diversidad de los estudiantes, puesto que, tal como existe el equipo multidisciplinario encargado de conformar equipos de trabajo con la participación de especialistas para atender las necesidades de apoyo de los estudiantes (Guevara, 2012), también se fomentan las diversas habilidades de los estudiantes, transformando esa habilidad en un talento que podría reflejarse no sólo en talleres, sino que bajo otros contextos también.

Por lo tanto, otro facilitador es el fomento de habilidades, ya que el establecimiento se encarga no solo de transmitir contenidos conceptuales, si no que fomentan otras habilidades, como el desarrollo de talentos y la creatividad, mediante los talleres extraescolares que se realizan, tal como se determina a continuación.

Cita 20

“Ciertamente y eso llamó mucho la atención la participación de los alumnos porque a los niños les gusta participar de estas cosas que son los talleres que tienen esos talentos que dijo la directora, los talentos, los talentos

están, todos tenemos talentos, cierto, que todos servimos para algo, por eso le digo a los alumnos esto usted yo como profesor de artes visuales tengo que estimular al alumno que es talentoso para las artes visuales yo me he encontrado con varios alumnos que les gusta y que son talento y que uno tiene que como profesor motivar siempre” (Entrevistado 6, ET C).

Desde otro punto de vista, respecto a las *Cualidades de los participantes en el aprendizaje* que los *estudiantes* poseen, se consideran las características que favorecen u obstaculizan el desempeño escolar de los estudiantes. A partir de esto, se diferencian los facilitadores de los estudiantes, el establecimiento de límites por la condición social, el castigo y las barreras de los estudiantes.

Se evidenció la existencia de características benefactoras en los estudiantes que aportan a un contexto de aprendizaje mucho más positivo, y es que los estudiantes son capaces de escuchar y aceptar opiniones que les entregan los profesores, para lograr una mejor actitud y mayores logros en el aprendizaje; hay una motivación por aprender y esto es gracias al trabajo cooperativo que han hecho entre los profesores.

También se propicia un mejor aprendizaje a través del compañerismo entre ellos, fomentado por medio del trabajo colaborativo, dándose por iniciativa propia, que los estudiantes que han finalizado las actividades asignadas asisten a quienes presentan mayores dificultades, logrando que se escuchen más entre ellos y se respeten. Dichos factores debieran tomarse más en cuenta para poder subsanar esas barreras que impiden un buen desempeño de los estudiantes.

El establecimiento del límite por las condiciones sociales se basa sobre todo en la carga negativa que los estudiantes llevan a la institución asociado a problemas sociales de su hogar, por lo que el castigo recae sobre aquellos niños inquietos que desestructuran el espacio óptimo para realizar la clase de manera fluida.

Cita 21

“Chicos que de repente les da la rabieta y que se vienen a un sector cierto determinado y quieren irse para la casa, hacen todo un show de estos [...] es un problema social de hogar más que nada, o sea, el problema lo traen desde la casa, hay toda una carga negativa que a veces traen los alumnos y su manera de actuar es esa” (Entrevistado 6, ET C).

Las limitaciones de los estudiantes se basan en la falta de compromiso con la que se enfrentan a las labores escolares y hacia su aprendizaje, según rescatan los participantes al declarar que los estudiantes son irresponsables con los deberes de la escuela, elemento perjudicial para su desarrollo íntegro y como estudiante. Según los dichos de los profesores, esta irresponsabilidad escolar se forma a partir del poco compromiso que los padres adquieren con la escolaridad de sus hijos. Algunos participantes declaran que esta sería la barrera principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, porque muchos de los padres no se preocupan si su hijo cumple o no con los deberes, no existe una motivación para que el niño estudie en la casa y sea responsable con sus tareas. Según los profesores los estudiantes no estarían inmersos en un contexto propicio para el aprendizaje, sino que se perjudicarían, tal como se menciona en el ejemplo a continuación.

Cita 22

“La debilidad (...) el poco compromiso, o sea, porque, por ejemplo, si tienen que hacer un trabajo y el trabajo se va para la casa, no lo hacen, simplemente no, no lo hacen. Entonces yo no puedo mandar trabajo para la casa” (Entrevistada 1, ET A).

Podemos, desde la perspectiva de las *Cualidades de los participantes en el aprendizaje* otorgado por la *familia*, entendidas como las características de la familia que favorecen u obstaculizan el desempeño escolar de sus hijos, estudiar estos dichos. Ante lo declarado, la familia sólo estaría otorgando barreras, siendo la principal hacia el aprendizaje y la participación según declaraciones de los participantes, reflejando este bajo compromiso a continuación.

Cita 23

“Una de las barreras más importantes es la familia, porque la familia no apoya, no tienen metas con sus hijos, o sea los vienen a dejar y de repente vienen a reunión o si uno los cita e incluso hay apoderados que no asisten a las reuniones, ni a las citaciones” (Entrevistada 1, ET A).

Este fenómeno puede explicarse según lo que indica Echeita (2013), pues se refiere a que el rendimiento académico no solo se relaciona con lo económico, sino que también son el apoyo familiar que reciben los estudiantes, es decir, al área emocional y afectivo, bajo otros términos, si los estudiantes tuvieran apoyos de sus familias podrían presentar menos dificultades y más motivaciones para aprender.

Además, se tiene como barrera la falta de los recursos requeridos a los padres y apoderados para la implementación de actividades para el estudiante, ya que existen casos en que no se cuenta con la lista mínima de útiles escolares, dificultando de mayor manera al rendimiento escolar del estudiante, sobre todo al reflejar aún más desinterés por el desarrollo de habilidades y conocimientos.

Recordemos que "La escuela y la familia son las dos instituciones que a lo largo de los siglos se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos." (Martíñá, 2003, p. 12).

Sin embargo, ante ello el *profesor* toma un rol dentro de las *Cualidades de los participantes en el aprendizaje* el cual se centra nuevamente en las características que favorecen u obstaculizan el desempeño de los mismos profesores, lo que se traduce una mirada diferente sobre la realidad de la Institución N°2, puesto que se declaran barreras pero, por sobre todo, facilitadores.

Respecto a las barreras se menciona que la no atención a la diversidad cuando se planifica es un límite que se construye, siendo que Murillo y Hernández-Castilla (2011) propone que la diversidad debe ser valorada y celebrada, para ello, los

profesores deben fomentar en sus prácticas pedagógicas procesos de enseñanza-aprendizaje equitativos junto a un desarrollo integral para cada uno de los estudiantes. De esta manera, puede que en el documento de planificación no se vea reflejada la diversidad, pero sí se es consciente de que esta debe tomarse en cuenta, como se ve a continuación.

Cita 24

“Para ser franca hasta este año, no tome muy en cuenta la diversidad, solamente que, llegado el momento del aprendizaje, si se trabajaba con el niño que les cuesta más en forma más personalizada, pero en la planificación no lo hicimos mucho este año. Ahora a contar del próximo año sí, porque ya viene todo lo que es el DUA, entonces va a ver que trabajar así y yo creo que va a ser bueno para ellos” (Entrevistada 1, ET A).

No obstante, que no se considere la diversidad a la hora de planificar no significa que esta no se atienda, al contrario, por lo observado se rescata que se presta atención a los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes.

Mientras que, por parte de los facilitadores del profesorado se destacan el incentivo del profesor mediante el refuerzo positivo que se les da a los estudiantes constantemente, ya que usualmente no se les limita por sus discapacidades o incapacidades; tampoco son comparados con el resto de los compañeros y si ven que a un estudiante que presenta dificultades en las actividades, se les motiva y señalan cosas positivas, que inspiran al estudiante a ser perseverante, y alcanzar diferentes logros propuestos, como en el siguiente ejemplo.

Cita 25

“Siempre estamos valorando, con sus posibilidades, diciéndoles ¡Viste como fuiste capaz! Y felicitándolos y dándoles como siempre apoyo positivo y no nunca, así como diciendo: ¡Mira lo que está haciendo él! Y como tú no puedes. No, eso en el curso no lo hacemos, no lo hacemos, porque es como menos cavarlo, un menos cabo. Entonces nosotros queremos y

hemos logrado que esos niños se superen gracias a que los hemos motivado a ellos y sus logros y no compararlos con los otros, pero sí a todo el curso le decimos que son niños inteligentes, que ellos pueden y todo eso” (Entrevistada 1, ET A).

Otro facilitador es el compromiso que tienen los profesores hacia el aprendizaje de sus estudiantes, puesto que son los mismos profesores quienes costean y se hacen cargo de los recursos necesarios para poder otorgar un aprendizaje de calidad, ya que la institución no les facilita dicho apoyo, como se refleja a continuación.

Cita 26

“Se hace lo que se puede con los recursos que nosotras mismas tenemos y nosotras mismas traemos de nuestras casas y sale de nuestros bolsillos en realidad” (Entrevistada 2, ET A).

Un aspecto central es que el docente reconoce el aula como un espacio multicultural, lo cual Salazar (2009) define como el encuentro entre culturas en el que independientemente de la identidad de los estudiantes, hay una convivencia sana y se aspira a la inclusividad, por lo que se tienen presente en las prácticas pedagógicas las características de cada uno de los estudiantes valorando sus capacidades y aptitudes según su singularidad, como se explica en el siguiente ejemplo.

Cita 27

“Creo que tenemos un mix de niños en sala, donde tenemos que ser súper hábiles, con quien y como referirnos a cada uno, como dedicarnos a cada uno y se han sacado logros” (Entrevistada 3, ET B).

Esta perspectiva se complementa con una motivación por enseñar, la que se relaciona con la actitud que manifiesta el profesor dentro del aula, cuya finalidad y mayor objetivo se centra en que los estudiantes minimicen las conductas

negativas y obtengan resultados positivos en el aprendizaje, tal como manifiesta Rosano (2007) y se refleja en el ejemplo siguiente.

Cita 28

“Bueno yo tengo súper arraigado el rol que tengo, que yo tengo una responsabilidad social, yo me la creo, me encanta ¡y nosotros somos po!, somos los que tenemos que modelar, organizar y bajar estas conductas negativas” (Entrevistada 3, ET B).

Otro facilitador es el compromiso que se establece en la triada escolar, es decir, entre profesores, apoderados y estudiantes.

Cita 29

“Si no hay una persona que constantemente los motive, capaz que queden en un limbo. Volvemos atrás, si la familia no está muy comprometida y el profesor tampoco les abre unas puertas positivas, es bien poco lo que ellos pueden avanzar, pero sabes que, si ellos son receptivos, es constantes es intenso” (Entrevistada 3, ET B).

Además, hay un trabajo cooperativo entre colegas, ya que se busca apoyo en otros profesores en caso de ser necesario con el fin de ayudar y lograr un mejor trabajo con los estudiantes. Los profesores comentan sus prácticas pedagógicas y perfeccionan en conjunto las clases que tienen planificadas para mejorarlas y poder enseñar de manera más adecuada y de mejor calidad a los estudiantes, como se refleja en el siguiente ejemplo.

Cita 30

“Me acerco yo, si es que están a cargo mío, em me doy yo también chance de buscar distintas alternativas, lo converso con la profesora jefe, lo converso con otra colega, busco aunque yo no este con ella en sala, busco, le pregunto cómo más se puede hacer y si resulta lo volvemos a conversar

con la profesora jefe o con el profesor que me haya ayudado o lo modificamos y tratamos de buscar el ajuste” (Entrevistada 3, ET B).

Un último facilitador que se presenta en los profesores, confrontándose con lo expuesto en las barreras, es la valoración y atención a la diversidad, donde se respeta la individualidad de cada estudiante, según sus propios ritmos de desarrollo, teniendo una perspectiva positiva hacia el logro de aprendizaje de los estudiantes, considerando que todos son capaces de alcanzar un objetivo de aprendizaje.

De esta manera se refleja uno de los valores inclusivos propuestos por el INDEX, que es el respeto por la diversidad, el cual “(...) implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas” (Booth y Ainscow, 2011, p. 27).

Dichos factores son claramente benéficos en la responsabilidad del profesor, puesto que tal como señala Prieto (2008) el profesor no sólo es un transmisor de conocimientos, también es un fuerte agente socializador quien entrega aprendizajes tanto conceptuales, actitudinales como procedimentales, transmitiendo valores que calan de manera directa o indirecta en los estudiantes, por lo que todo facilitador que se acuña a su compromiso con la labor es benefactor.

Pero ¿qué ocurre realmente? Si la institución N°2 se hace llamar inclusiva, debiera considerar aspectos básicos como planificar hacia la diversidad para responder al aula como un espacio multicultural, donde se valore la diversidad y atienda a dicha diversidad, ¿será realmente Inclusión lo que establece la institución teniendo en cuenta que aún se mencionan ciertos sesgos entre los estudiantes?, ¿realmente se valora la diversidad como un encuentro de culturas?, por lo expuesto, la institución N°2 cumple la función de integrar, lo que se entiende por la capacidad de adaptación al alumno con diferencias (por capacidad, cultura, lengua, contexto

socioeconómico) al sistema escolar, con los apoyos necesarios (Lozano, 2012), por lo que están en un proceso hacia la Inclusión.

Finalmente, el profesorado según lo declarado presenta *Expectativas* sobre este contexto educativo y la comunidad, por lo que se propone trabajar en base a una actitud más positiva con los estudiantes, lo que da cuenta de las contradicciones entre la desvalorización de la familia y cultura del estudiante, con las expectativas. Dicha actitud puede obtener frutos positivos en los docentes, puesto que, según Prieto (2008), una buena actitud potencia una mayor comunicación, que luego derivará en mayor interacción y mayor calidad en el proceso formativo del grupo completo.

Cita 31

“Entonces de eso hay que hacerse cargo, ordenarlos y trabajar sobre una base más positiva” (Entrevistada 3, ET B).

En consideración de lo anterior, es que se vela por que cada persona es y tiene las capacidades necesarias para desempeñarse (Dié, 2012). Desde esta perspectiva, nuevamente se visualiza una contradicción. Por una parte, la escuela debiera tratar a todos por igual otorgando las mismas oportunidades, pero al mismo tiempo, esto implicaría ser a la vez inmune a las desigualdades y problemas sociales externos a la misma institución, ignorando las condiciones socioculturales de los estudiantes y sus familias.

Para ello, se han declarado diversas expectativas de mejora ante la institución, las que establecen desafíos para mejorar y la conexión con los estudiantes.

Los desafíos para mejorar acuden tanto a la eliminación de la normalización de la violencia, garabatos y falta de respeto como al velar permanentemente por la disciplina de los estudiantes para derribar el límite por la forma de relacionarse, de esta manera, el desafío debe ser abarcado desde el profesorado.

Esto se justifica según los mismos entrevistados, debido a que ellos son prácticamente el único ejemplo benéfico para los estudiantes y, pese a ser una

ardua tarea para ellos, asumen esta responsabilidad porque consideran que es la única forma de poder subsanar todas las carencias que no se suplen en el hogar, por lo cual, es parte de su compromiso docente no sólo preocuparse por sus estudiantes, sino que ocuparse de ellos enseñándoles buenos modales, corrigiéndoles cuando cometen errores, fomentando el diálogo y armonizando con ellos, ya que aún se está a tiempo de potenciar su desarrollo como persona, como se menciona en el siguiente ejemplo.

Cita 32

“Los desafíos es justamente no normalizar los garabatos, la agresión, uno tiene que ser un modelo, no tiene que ser controlado dentro de la sala, dentro de todo uno igual es humano, tiene que ¡vivir con el ejemplo! con los chiquillos en sala, tratar de estar focalizados en que ellos nos ven a nosotros incluso casi como el único referente, porque lo que tienen en la casa es llegar, seguramente algo de comer y no sé quién se hace cargo, al no ser mi jefatura tampoco conozco a los apoderados. Entonces yo digo, ya mientras estén conmigo ser un referente positivo, bajar la intensidad ¿No sé si te has dado cuenta? Bajar la intensidad, que no hay que hacer, que hay otra forma de actuar” (Entrevistada 3, ET B).

Derribar las barreras que establecen límites es un gran desafío para la mejora del colegio, claramente eliminando dichas maneras de segregar se crea un ambiente grato para poder relacionarse y desarrollarse de una mejor manera, tal como indica López (2011), ya que el desarrollo de prácticas en camino a la Inclusión requiere que estas barreras sean eliminadas para propiciar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Además, es importante velar siempre por la preocupación hacia los estudiantes, para que de esta manera se atiendan las necesidades de ellos. Esto puede reflejarse con los dichos de Prieto (2008), quien sustenta que la preocupación por los estudiantes debe ser un factor constante para tener siempre en consideración

sus necesidades y adecuaciones necesarias, para así brindar una mejor experiencia de aprendizaje, como se evidencia a continuación.

Cita 33

“Si tengo 20 alumnos y de los 20, diez me captan el mensaje, bastante bien y de ahí seguimos trabajando con el tema que, ojalas po que sea nuestra meta, ósea nosotros no podemos ser negativos frente a eso, tenemos que ser optimistas, mirar para adelante que ¡sí! los chiquillos van a tomar el mensaje” (Entrevistada 3, ET B).

Por lo que, según lo contrastado, se puede determinar que dentro de la Institución N°2 surgen delimitaciones que comprenden a la diversidad como una desigualdad no resuelta, por lo que la comunidad educativa segmenta a los *Otros*.

5.3.2. Prácticas que determinan al Otro

Las personas buscan la manera de desenvolverse en la comunidad, como también construyen su carácter y su persona, considerando que la realidad es propia según la historia, biología, sociedad y singularidad del individuo. Por ello es por lo que se forjan diferentes interpretaciones de la cultura de cada uno de los miembros de la comunidad escolar, la cual se focaliza en la capacidad de la persona para poder adaptarse en el contexto, según lo indicado por Dié (2012).

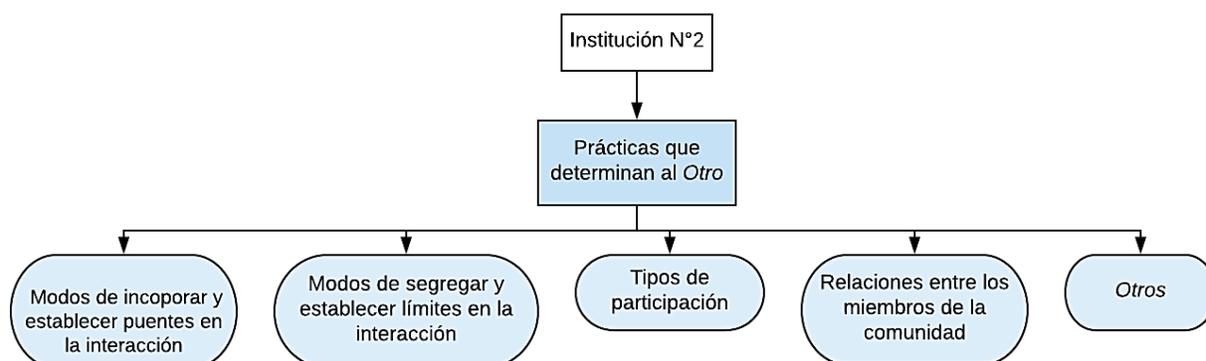
De igual manera, poder reconocer la cultura propia ayuda a explicar y otorgarle sentido a la forma de ser de una persona conforme pasa el tiempo, no obstante, esta idea también se extiende hacia las relaciones sociales que establece la persona en este contexto personal determinado. Así, se construye esta cultura según los miembros quienes comparten la comunidad educativa, dando respuesta a las necesidades de los mismos participantes de la comunidad.

Las **Prácticas que determinan al Otro** dentro de la Institución N°2 se caracterizan, según lo observado, por ser aquellas interacciones de un grupo o una persona que delimitan una segregación estableciendo quien/quienes son segregados, que en ocasiones estos sujetos reaccionan de manera agresiva

frente a una determinada situación por lo que crean límites en las relaciones. Dentro de la Institución N°2 se puede observar que los miembros de la comunidad escolar desarrollan diferentes *Modos de incorporar y establecer puentes*, como también *Modos de segregar y establecer límites en la interacción*. A partir de ello, surgen los diferentes *Tipos de Participación* y las *Relaciones dentro de la comunidad escolar* que se establecen según la confortabilidad que exista en ella y la denominación del *Otro*. Esto puede explicarse de mejor forma en el siguiente esquema.

Esquema 7

Árbol Categoral de **Prácticas que determinan al Otro**, Institución N°2



Fuente: Esquema de elaboración propia.

Los *Modos de incorporar y establecer puentes en la interacción* se entienden como la forma o el medio que se utiliza para incorporar al *Otro* y que al mismo tiempo derriba las barreras voluntariamente en la interacción entre personas. Esto se refleja en la incorporación del *Otro*, como una acción de incorporar ejercida por una o más personas que tienen poder sobre el *Otro*; la derribación de límites como la razón por la cual se integra al *Otro* luego de observar una necesidad, un logro o una situación de conflicto en el que el *Otro* esté inmerso; además, a través de los modos de incorporar como la manera de incluir al *Otro* a través de diferentes manifestaciones verbales, de contacto físico o colaboración.

Estas se ven potenciadas por las intervenciones realizadas por los profesores, manifestaciones de interés que han fomentado la preocupación y el respeto de los estudiantes por sus pares, siendo capaces de intervenir en algunas ocasiones sin que los profesores les soliciten acoger a quien lo necesite. La cohesión que se ha desarrollado en algunos grupo-cursos ha permitido que las prácticas incluyentes sean colectivas al observar las necesidades de uno de sus integrantes, siendo capaces de superponer su opinión frente a la relación asimétrica entre profesor-estudiante. Esto también se ve acompañado de las acciones del profesorado frente a la participación en el aula, como se muestra a continuación.

Nota de campo 13: “Profesor incita a que todos participen de la clase de EFI con comentarios como “todos son un aporte”, “todos son buenos”. (23.10.17, ET C).

A través de lo observado de la Institución N°2 se puede develar que se crean vínculos a partir del reconocimiento de la diversidad, la aceptación, el respeto y el mutuo enriquecimiento. Estos vínculos son positivos, según Salazar (2009), ya que independientemente de las necesidades e intereses que se presentan en los estudiantes, contribuyen al proceso de disminuir dichas barreras construidas y aceptar al otro sin importar sus diferencias, tal como menciona Blanco (2006).

Además, como indica Bascuñán et al., (2017), las barreras que se crean deben ser minimizadas por medio de una transformación al reeducar a la comunidad entendiendo y aceptando a la diversidad como característica de todos y promover la valoración de la heterogeneidad de la población. De esta manera, López (2011) aporta al señalar que el profesorado, como facilitador, tiene una gran responsabilidad a la hora de eliminar estas barreras para poder reeducar a los estudiantes promoviendo este reconocimiento de diversidad y ayudar, incorporar y acoger a sus estudiantes indistintamente las razones de la segregación.

No obstante, nuevamente encontramos contradicciones en la Institución N°2 se presentan los *Modos de segregar y establecer límites en la interacción*, los cuales se entienden por la forma o el medio que se utiliza para segregar al *Otro* y al

mismo tiempo que construye una barrera en la interacción entre personas. Esto puede verse evidenciado a partir de la gestación de límites en la interacción como el establecimiento de límites hacia el *Otro* a causa de sus cualidades físicas, psicológicas, sociales o por las formas de interactuar; y también por las barreras en la interacción que se entienden por la manera de segregar a través de manifestaciones agresivas que pueden ser verbales, gestuales o físicas.

Estos límites y barreras surgen desde el control de un sujeto o control de un grupo mayoritario, quienes sienten tener el poder sobre el *Otro* por lo que hacen valer su poder segregando, pero a su vez, esta barrera puede construirla la misma persona autoaislándose, es decir, limita su participación frente a un grupo y/o actividad que se produce después de una interacción, como se refleja a continuación en la nota de campo 14.

Nota de campo 14: “Profesora de matemáticas trata de tonto al estudiante de 7mo y le insinúa que va a repetir” (04.12.17, ET C).

Teniendo presente lo anterior, la relación entre profesor-estudiante dentro de la institución N°2, crea barreras que corresponden a los obstáculos que limitan al *Otro* (López, 2011). Tal como Booth y Ainscow (2015) hacen mención, dichas barreras evitan la equidad de oportunidades estableciendo una discriminación por razones que acaten desde cómo es la persona hasta lo que aparenta. Bajo esta premisa es que se puede notar cómo en la relación entre profesor y estudiantes se crean dichas barreras de modo tal que se impide la equidad de oportunidades, por ejemplo, hacia el aprendizaje, la participación y la convivencia.

Esto además puede explicarse por López (2011), quien define que estas barreras se forjan al limitar la presencia, el aprendizaje e inclusive la participación de algunos estudiantes porque no existen condiciones de igualdad según la apreciación de ellos mismos, por lo que a la hora de segregar se naturalizan estas conductas a partir del establecimiento de límites hacia *Otro*, por medio de violencia, estratos discursivos, oposiciones, exposiciones innecesarias, entre otras, a lo que Veiga Neto (2001) hace alusión.

Los *Tipos de participación* y las declaraciones de los participantes, referidas a las *Relaciones entre los miembros de la comunidad*, dan luces de la determinación de la otredad tanto para los estudiantes como para los profesores de la institución.

Se entenderán los *Tipos de participación*, tal como Lave y Wenger (1991) lo define, como las formas de relacionarse que tienen los miembros de una comunidad de acuerdo a los conocimientos que se tienen respecto al lenguaje, a la participación y a las maneras de actuar del resto de los participantes y se dividen como veteranos y recién llegados. En la Institución N°2 se observó que los *Tipos de participación* están determinados por los estudiantes que se presentan como participantes veteranos, quienes tienen cierta jerarquía frente a los profesores recién llegados del establecimiento, como se demuestra en el siguiente ejemplo de la nota de campo 15.

Nota de campo 15: “Estudiantes de 4to básico muestran una actitud de indiferencia frente a la profesora de reemplazo, no obedecen y se hacen los sordos” (09.11.17, ET B).

Dicha práctica responde, tal como menciona Booth y Ainscow (2015), a la participación como característica fundamental dentro de la comunidad educativa, porque lo fundamental sería colaborar con otros de modo tal que se involucre activamente en el aprendizaje. En este sentido, la realidad de la institución establece cierta segmentación en esta relación, puesto que en vez de ser un trabajo equitativo entre participantes, hay una predominancia por parte de los estudiantes quienes mantienen un estatus quo respecto a los profesores.

Así mismo, las *Relaciones entre los miembros de la comunidad* se definen como el tipo de participación y las características de las relaciones declaradas y establecidas entre los miembros de la comunidad educativa. Estas están descritas a través de las declaraciones de los participantes y organizadas según relación profesor-estudiante.

En cuanto a las relaciones profesor-estudiante se vislumbran barreras y facilitadores. Las primeras corresponden al establecimiento de límites por la forma

de relacionarse a través de barreras verbales, tal como se ha mencionado anteriormente, cuando se presentan faltas de respeto hacia los profesores, pero sobre todo a los recién llegados dado que los estudiantes son los que llevan más tiempo en la comunidad y pasan a ser los veteranos, como se muestra a continuación.

Cita 34

“A mí me trataban de todo con garabatos, había niños que me decían cuando yo les llame la atención para que se sentaran me decían cosas como: ¡Ella la "tontita", la Down!” (Entrevistada 1, ET C).

Mientras que, los facilitadores se dan en la relación pedagógica entre estos participantes, ya que se establecen relaciones de buena convivencia y confianza cuando estas son de mayor duración entre los participantes, basada en el cariño y la disciplina, en la que los estudiantes saben que están protegidos pero que hay normas por las cuales guiarse, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Cita 35

“En quinto los tomo de una manera, en el proceso como voy constantemente al lado de ellos, los potencio, los refuerzo, los empodero, y en sexto creo que están un poquito más comprometidos y ha dado resultados. Los chiquillos incluso se sienten un poco más acompañados” (Entrevistada 3, ET B).

Un último facilitador, es el respeto hacia los profesores, que depende de la relación que establezca con sus estudiantes, ya que, ellos actúan y responden según el trato que uno les da, por lo tanto, cuando los profesores se hacen respetar toman el papel de veteranos, tal como se observa a continuación.

Cita 36

“Yo siento, bueno si tengo que hablar de mi tema personal, como yo tengo trayectoria en el colegio de 17 años igual si he tenido un sello personal, ellos saben, ellos actúan de una manera en que si responden al trato que por lo menos yo les doy” (Entrevistada 3, ET B).

La relación profesor-estudiante debería ser una relación benéfica en la escuela, ya que es el mismo profesor, según Prieto (2008), quien como educador debe ser capaz de instruir y formar a los estudiantes de manera holística, atendiendo la diversidad de estos para propiciar el desarrollo personal. Por esta razón es que los límites que podrían generarse en la relación profesor-estudiante sería perjudicial al aprendizaje, construyendo barreras que conllevan a la inequidad de oportunidades de una parte hacia la otra, tal como indica Booth y Ainscow (2000).

Bajo esta perspectiva, el *Otro* puede ser un sujeto gatillante, quien a través de acciones disruptivas inicia conflictos generalmente dirigidos a una sola persona y de diferentes maneras, y que a veces cumple el rol de una persona excluida; además de actuar por medio de "tubos de escape" los cuales responden a una reacción agresiva del otro ante situaciones propias de exclusión y que en ocasiones conlleva a una sobrexaltación y/o performance, como se ve en el ejemplo siguiente de la nota de campo 16.

Nota de campo 16: “Profesora llama la atención a estudiante que molestaba a otro, luego él se defiende”. (09.08.17, ET C).

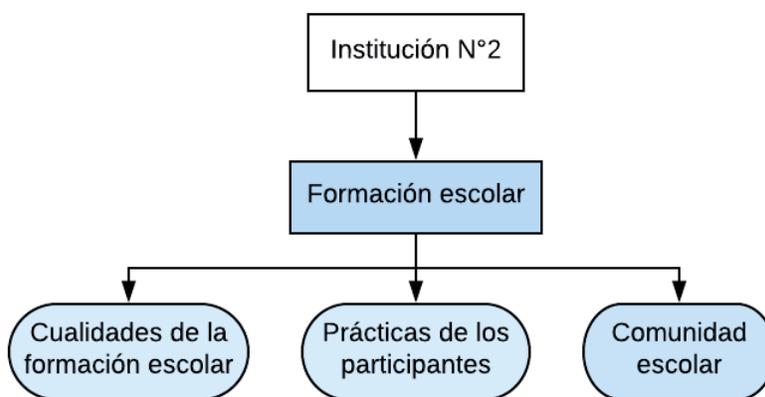
Esto puede explicarse según lo que indica Grinberg, Infante, Matus y Vizcarra (2014), los otros se caracterizan por ser aquellos que se segregan deliberadamente pues se reconoce como diferente, diverso, capaz de algunas cosas, pero discapacitado de otras, tal como lo indica Rosano (2007), por lo que el actuar del *Otros* responde a una visión construida personal frente otras personas que son diferentes a lo que uno interpreta como normal.

5.3.3. Formación Escolar

Por otra parte, resulta necesario identificar cómo es que se intentan subsanar las distinciones con el *Otro*, lo que se refleja según la **Formación Escolar** que propone la institución bajo las características que describen la forma en que los miembros de la escuela conviven cotidianamente conformándose como una comunidad escolar, basado en las prácticas de los mismos. Dicha **Formación Escolar** puede ser descrita específicamente según las *Cualidades de la Formación Escolar*, las *Prácticas de los participantes* y finalmente la construcción de la *Comunidad Escolar*. Esto puede verse reflejado de mejor manera en el siguiente esquema.

Esquema 8

Árbol Categoral de **Formación Escolar**, Institución N°2



Fuente: Esquema de elaboración propia.

Desde las *Cualidades de la Formación Escolar*, las que también son entendidas desde sus cualidades declaradas, se pueden estudiar tres aspectos: facilitadores de formación escolar, barreras de formación escolar y estrategias para alcanzar una mejor convivencia.

Los facilitadores de la formación escolar que se destacan son la preocupación por los estudiantes y el trabajo cooperativo, resaltando además la creación de talleres

para fortalecer la buena convivencia dentro del aula y sus consecuencias para el cumplimiento de normas. Se destaca también la buena convivencia que existe entre profesores especialmente en los últimos años, ya que se produce un buen ambiente laboral entre los colegas.

Dichos facilitadores son adecuados para tener un espacio de desarrollo pacífico, por tanto, propicio para el desempeño escolar, pues, tal como indica Blanco (2008), es importante proponerse la necesidad de que todos tengan condiciones equitativas para permanecer de manera más agradable en el espacio de aprendizaje.

Pero, a su vez hay barreras de formación escolar que establecen límites entre los participantes de la comunidad escolar, ya que se crean barreras a través de la verbalidad, por ejemplo, al normalizar la agresión con palabras peyorativas y el mal uso del vocabulario. Esto coincide con lo observado en clases, pero hay que destacar que es un desafío que tienen los profesores y ha mejorado gracias al trabajo cooperativo del cuerpo docente. Cabe destacar que estas barreras producen un establecimiento de límite por forma de relacionarse, como se ve a continuación.

Cita 37

“Los chiquillos normalizan cosas que no son normales, el vocabulario, los gestos, la agresión, creen que es normal” (Entrevistada 3, ET B).

Otra barrera es a través del contacto físico, lo que según lo mencionado por los entrevistados y lo observado, se producen situaciones de agresión física y de gestualidad dentro y fuera del aula entre los estudiantes, interpeándose mediante golpes y utilizando gestos ofensivos, que trae como consecuencia el establecimiento de límites por la forma de relacionarse, tal como se evidencia en el siguiente ejemplo.

Cita 38

“Lamentablemente estamos en un tiempo que están súper agresivos, verbalmente, físicamente y lo han normalizado” (Entrevistada 3, ET B).

El establecimiento de límites por la forma de relacionarse, entonces, existe cuando los estudiantes normalizan la violencia, la falta de respeto, los garabatos, entre otras expresiones de carácter ofensivo. En general, aquellos estudiantes que no siguen las normas se transforman en un personaje de conflicto dentro del aula.

Además, existen problemas de comunicación entre los profesores, lo que se refleja también como problemas de convivencia, observando dificultades para tratar estudiantes en específico dentro y fuera del aula o las interrupciones entre niveles que trabajan en aulas cercanas debido al poco control del volumen. Esto produce discrepancias dentro del profesorado en cuanto a las formas de actuar en determinadas situaciones, así como se ve a continuación.

Cita 39

“Lo que hacía ella fuera, las actividades que ella hacía fuera de la sala con los niños no tengo idea, porque nunca me... nunca se juntó conmigo para informarme” (Entrevistada 2, ET A).

De esta manera, es evidente que el límite que se establece entre las personas de la institución provoca tensión y no promueve un espacio óptimo para el trabajo dentro de ella. Las barreras que se construyen hacia otros se construyen a partir de lo que no se considera como "normal", determinando sesgos que perjudican la relación entre personas, tal como indica Veiga Neto (2001).

Pero, además están las estrategias para alcanzar una mejor convivencia puesto que los entrevistados declaran que se puede mejorar pese a las barreras que existen, por lo que se propone potenciar el desarrollo de los estudiantes a través del trabajo cooperativo que existe entre la profesora jefe del cuarto básico B y la

educadora diferencial de ese curso, disminuyendo el establecimiento de límites en la convivencia, como se refleja de la siguiente manera.

Cita 40

“Trabajamos súper bien juntas, planificamos juntas, hacemos un trabajo colaborativo, conversamos bastante de lo que vamos a hacer en la clase y eso ha ayudado harto a que los niños tengan un mejor comportamiento dentro de la sala y con sus pares, que haya más respeto entre ellos, así que ha sido excelente” (Entrevistada 1, ET A).

Otra estrategia utilizada es generar instancias de autoevaluación, para conocer sus modos de pensar, estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades. Destaca la importancia de este proceso evaluativo, que conlleva un espacio de reflexión y honestidad para los estudiantes frente a sus habilidades y desempeños, como se ve en el siguiente ejemplo.

Cita 41

“Si utilizamos las estrategias. Tenemos un panel de comportamiento que hicimos con la profesora PIE, donde ellos se autoevalúan al final de la jornada [...] y se les pregunta además al resto del curso si están de acuerdo con la autoevaluación del niño que se está evaluando” (Entrevistada 1, ET A).

Cada una de estas estrategias resultan ser benefactoras a la hora de fomentar una mejor convivencia, puesto que se basan en el principio de equidad que menciona Rapport y Sandoval (2015), quienes señalan que la educación y el espacio educativo deben guiarse desde los principios de la igualdad de oportunidades e Inclusión, donde cada diferencia se valore y se fundamente una sociedad más justa y democrática.

Ahora bien, teniendo en cuenta la singularidad de los miembros de la comunidad educativa, se pueden distinguir diversas *Prácticas de los participantes*, las que obedecen a las fortalezas o debilidades registradas de los miembros de la comunidad que benefician o perjudican al desarrollo íntegro de *Otros*. Estas pueden desvelarse a partir del interés del profesor por los estudiantes, el trabajo colaborativo, el trabajo cooperativo, el clima propicio del aula, el fomento de habilidades y participación, y la intolerancia hacia el *Otro*.

El interés por los estudiantes se refleja a partir de la preocupación de los profesores por la participación del estudiante, propiciando su desarrollo y comportamiento y a su vez inquietándose por cómo estos pueden afectar a la comunidad. Además, en las observaciones se evidencia la construcción de un clima de aula propicio, el cual es un ambiente que permite el desarrollo íntegro de todos los miembros que comparten un mismo contexto de aprendizaje, y también que se vela por el fomento de habilidades y la participación en cuanto a la implementación de actividades e intervenciones que favorecen el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, a partir de su motivación por querer demostrar sus conocimientos dentro de la comunidad propiciando su desarrollo, como se ve en el siguiente ejemplo de la nota de campo 17.

Nota de campo 17: “Profesor reintegra a un estudiante a la clase luego de llamarle la atención por su mal comportamiento” (20.10.17, ET A).

Ante esta razón, se determina que dentro de la Institución N°2 hay profesores que muestran una mayor preocupación por los estudiantes y la participación de ellos en los diferentes espacios que pueden potenciar su desarrollo óptimo a través de la generación de espacios en que los estudiantes se sientan cómodos al compartir sus opiniones y sentires. Dichas acciones que se ven en la institución N°2, pueden verse sustentadas a partir de lo que indica Murillo et al. (2014), ya que representan a un profesor comprometido con la diversidad de sus estudiantes, compensando sus desventajas y promoviendo la valoración y participación de ellos, fomentando así, tal como plantea Slee (2012), un aprendizaje de habilidades sociales para un desarrollo óptimo hacia un futuro próximo.

Por otra parte, también se puede ver reflejado tanto el trabajo colaborativo como el trabajo cooperativo; el trabajo colaborativo hace seño al apoyo que se da entre pares de estudiantes para el desarrollo de actividades con la finalidad de potenciar el desarrollo de habilidades y/o aprendizajes, mientras que el trabajo cooperativo tiene la misma finalidad, pero con el apoyo que entrega el equipo PIE y los profesores hacia los estudiantes y su diversidad, como se describe a continuación en la nota de campo 18.

Nota de campo 18: “Educadora diferencial, le dice a estudiante que pasará de curso con todos, gracias a la ayuda del curso y de los profesores, a lo que el estudiante de 4to siente mucho apoyo” (04.12.17, ET C).

De esta manera, el profesor a la hora de ejercer sus prácticas pedagógicas utiliza diversas modalidades de enseñanza, apuntando, como indica Peña y Montecinos (2016), a que la educación debe ser de un desarrollo integral donde la valoración de la diversidad se celebre y pueda promoverse en las clases, otorgando oportunidades y utilizando estrategias para el desarrollo de los estudiantes, junto a lo que señalan Johnson, Johnson & Holubec (1999) respecto al trabajo colaborativo como una metodología en la que se debe participar activamente para maximizar el aprendizaje propio y grupal.

No obstante, se refleja la intolerancia hacia el *Otro*, pues, en ocasiones no se respetan las opiniones diferentes a la propia, ni se incorpora a todo tipo de estudiantes que presentan dificultades tanto por sus condiciones físicas, económicas, culturales, sociales, psicológicas, dialécticas, entre otras razones. Ante esto, se puede mencionar que Echeita (2013) desvela que estas dificultades aparecen y establecen una limitación dirigida a los estudiantes en la búsqueda de igualdad entre ellos, pasando por alto la diversidad entre ellos, entonces ¿qué ocurre realmente?, los profesores están divididos y no todos atienden a la diversidad como se espera, como se refleja en el siguiente ejemplo de la nota de campo 19.

Nota de campo 19: “Profesora le reclama a estudiante por “embarrar su clase” al opinar de forma distinta a lo que ella esperaba” (04.12.17, ET C).

Bajo este argumento el rol del profesor cumple un papel importante para la atención de la diversidad cultural según Dié (2012), debido a que las actitudes y creencias del profesorado influyen directamente en la creencia de los estudiantes. Cabe destacar que, esta creencia del profesorado está expuesta al mismo contexto que la sociedad actual, por lo que es igual de susceptible a ser influenciada por corrientes ideológicas mayoritarias según Vecina (2005) (citado en Dié, 2012). Por esta razón, es que la actitud de los profesores respecto a la diversidad cultural dentro de las escuelas puede ser contrapuesta según la perspectiva del mismo profesor.

Ahora bien, teniendo en cuenta las cualidades de la *Comunidad Escolar*, como *establecimiento*, se desvelan tanto facilitadores como barreras. En un primer lugar, los facilitadores del establecimiento para la comunidad escolar se conforman por la atención a la diversidad, ya que, al ser un colegio municipal, tiene el deber de acoger todo tipo de estudiantes.

Esto, según López (2011), los define como una institución inclusiva, ya que los recibe independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, sociales, o cualquier otra. Sin embargo, aunque se cuente con un equipo multidisciplinario, como fonoaudióloga, educadora diferencial, terapeuta ocupacional, equipo psicosocial y un equipo PIE, estos especialistas trabajan con estudiantes fuera de la sala de clases, por lo que la institución estaría trabajando con una educación integrada, según la definición de Colmenero (2015) “los alumnos con necesidades educativas especiales participan en las enseñanzas de las aulas y en la dinámica del centro; es decir, reciben la enseñanza en aulas ordinarias a tiempo total o parcial”, y no se pretende adaptar la enseñanza para atender a la diversidad de los alumnos, entregando una educación diversa e inclusiva, como se ve a continuación.

Cita 42

“Antes cuando yo trabajaba no había un equipo multidisciplinario como el que hay ahora en donde están los fonoaudiólogos, terapeutas y tal equipo psicosocial, cierto, hay psicóloga, hay psicóloga del PIE, hay psicóloga del equipo social” (Entrevistado 6, ET C).

Otro facilitador es el buen trato entre los miembros del establecimiento, identificado a lo largo de las declaraciones de los participantes, considerando la unión y la disponibilidad para colaborar en distintas situaciones por parte de todas las personas que forman esta comunidad educativa, como se evidencia en el ejemplo siguiente.

Cita 43

“Las fortalezas aquí es que hay como unión, como unión con las personas, con los profesores aquí, cuando no se po, si tienes alguna dificultad, ellos tratan de poder de ayudar en lo que más puedan, porque aquí hay orientadoras, psicólogas, están las del PIE” (Entrevistada 5, ET B).

También se tiene como facilitador el reconocimiento dentro de la comunidad por la trayectoria, debido a las relaciones existentes entre la población cercana y la institución se basa en que muchos apoderados son familiares entre ellos y se han relacionado con la institución por tres o más generaciones, reflejado en el siguiente ejemplo.

Cita 44

“Es un colegio que tiene su digamos su impronta, su antigüedad, tiene historia, ha crecido con la población, [...], las familias se mantienen acá por generaciones y eso igual hace que se mantenga una reputación bastante dentro de todo positiva con el colegio” (Entrevistada 3, ET B).

Un facilitador diferente responde a la adecuación al contexto de los estudiantes, la acogida a estudiantes inmigrantes y el establecimiento de normas para convivir, definiendo formas de actuar adecuadas al contexto de aula o patio y relaciones interpersonales entre los miembros, destacando que:

Cita 45

“desde el primer día ellos (los estudiantes) supieron cuáles eran las reglas del colegio” (Entrevistada 2, ET A).

Dichos aspectos son beneficiosos en el contexto educativo de la institución debido a su vital importancia frente a la equidad de oportunidades que estos actores promueven. Esto puede verse reflejado en los dichos de López (2011) al considerar la escuela como un espacio donde se acogen y se educan con éxito a todos los estudiantes, sin importar sus diferencias o discapacidades de ningún tipo.

Sin embargo, así como hay facilitadores, también hay barreras del establecimiento, estas pueden verse reflejadas en la falta de recursos, que son mencionadas por gran parte de las personas entrevistadas como obstáculo para llevar a cabo actividades tanto lúdicas como evaluativas, como se ve en el siguiente ejemplo.

Cita 46

“No tenemos todos los recursos necesarios para esos niños, o sea no existen en las salas, por ejemplo: WIFI, no tenemos suficientes datos, no hay suficientes computadores para trabajar” (Entrevistada 1, ET A).

Otra barrera es la falta de seguridad, siendo los robos constantes durante el año, lo que contribuyó a la ausencia de recursos, esto se puede considerar por la falta de seguridad en los espacios utilizados por los estudiantes debido a los problemas infraestructurales, provocando accidentes dentro de la sala y a la salida de esta y afectando el sentimiento de acogida en el establecimiento.

Sobre estas barreras Aguirre, Campana, Guerrero y Velasco (2014) hace mención, incitando que la infraestructura es un factor importante, puesto que una mejora de este elemento en el centro educativo puede detonar las carencias más

profundas inclusive en impactos mayores, puesto que acogen y hacen más amenas las estadías.

Desde esta perspectiva, el estudiante como representante de su familia, se incorpora a la Institución N°2 y forma parte de ella mostrando sus costumbres, hábitos, actitudes y carácter, develando así también características que hacen del estudiante ser parte de esta *Comunidad Escolar*.

Por esto, inmerso en esta *Comunidad Escolar*, el *estudiante* se puede caracterizar según sus cualidades que pueden ser entendidas desde: el contexto de los estudiantes, las barreras del estudiantado, los facilitadores del estudiantado, las necesidades de apoyo, y el tipo de alumno que acoge el establecimiento.

Al referirnos al contexto de los estudiantes frente a la *Comunidad Escolar*, se destacan los aspectos que influyen directamente en el aprendizaje, en la forma de relacionarse con los demás considerando tanto a los profesores, como compañeros y/u otros participantes de la comunidad educativa. Dentro de la primera categoría se puede vislumbrar que los estudiantes establecen límites por la forma en que se relacionan y la carencia de normas, establecen límites por condición social, establecen límites por la ausencia familiar y crean barreras a través de la verbalidad, segmentando así a los determinados *Otros* y a el sujeto gatillante, además de verse influidos según el contexto sociodemográfico en el que están inmersos.

Varias de estas características pueden verse evidenciadas dentro de las observaciones, por lo que, la percepción declarada por los participantes sustenta lo observado, como por ejemplo, las diferentes razones de establecer límites, la carencia de normas y las barreras establecidas.

A partir de lo mencionado por los participantes se puede interpretar que la familia cumple un rol fundamental para el estudiante. Pero este rol no siempre se desarrolla de la manera adecuada, ya que los estudiantes en la institución manifiestan una carencia de normas para vivir en convivencia; la falta de respeto, los insultos y la agresión son parte de sus conductas habituales, por lo que se evidencia claramente la ausencia de normas sociales, lo que establece límites

frente a otros participantes de la comunidad escolar como lo son los compañeros y profesores.

Es así como en la institución predominan aquellos estudiantes que establecen su posición por sobre el resto de los participantes de la comunidad escolar, por lo que determinan la norma. Tal como menciona Skliar (2014), hay cierta discriminación según las jerarquías implícitas que se construyen bajo este contexto, existiendo así un espacio de injusticia social, donde la diversidad de culturas está siendo antagonistas entre ellas.

A su vez, esto puede explicarse de mejor manera con las barreras del estudiantado, puesto que estas barreras se crean a partir de la gestualidad, contacto físico y la verbalidad, así también se establecen límites por la forma de relacionarse, además de la creación de obstáculos para controlar las emociones debido a la carencia emocional en la cual están inmersos. De igual manera, a partir de lo declarado, los estudiantes presentan faltas de respeto hacia otros participantes de la comunidad escolar, escasez en la valoración de los recursos otorgados por la escuela, y despreocupación por el cuidado de la infraestructura, como se refleja en el ejemplo siguiente.

Cita 47

“Los papeles los botan al suelo sabiendo que hay basureros, a veces no cuidan po, llegan y tiran papeles al suelo nomas y uno les explica, pero a uno no le hacen caso a veces, pero eso” (Entrevistada 5, ET B).

Estas barreras dejan en evidencia prácticas excluyentes que se tienen en la Institución N°2 y límites que existen. Esto puede ser interpretado por Sacristán (2001), donde se explica que la percepción de uno respecto a otro determina nuestro actuar con algún significado en particular dependiendo de nuestros actos, formas de comunicarnos y reacciones frente al otro, así como ve evidencia a continuación.

Cita 48

“Bueno, a veces pelean, uno trata de separarlos, a veces tratan mal a los profesores, los tratan a veces con garabatos” (Entrevistada 5, ET B).

Sin embargo, bajo este contexto educativo, los estudiantes no sólo presentan barreras, sino que también facilitadores, los cuales corresponden a la motivación por participar en las actividades y que los estudiantes inmigrantes se han adaptado muy bien al establecimiento, esto se debe a la buena acogida que se ha tenido por parte de los integrantes del institución, puesto que, tanto los profesores como los estudiantes han respetado la diversidad entre ellos y los han incorporados para mayor confortabilidad en la comunidad.

Esto podría ser un acercamiento hacia las prácticas inclusivas, pues se minimizan las barreras de aprendizaje y participación de todos los estudiantes, tal como el INDEX (Booth & Ainscow, 2015) así lo señala, siendo parte de un proceso en el que los estudiantes logran en estas ocasiones un momento de equidad, integración social y cultura de paz, como declaran a continuación.

Cita 49

“Ellos han tenido una buena acogida en el colegio, aquí no han sido así mirados en menos y ellos mismos se han adaptado también, eso es importante, que ellos se sepan adaptar, incluso les llama la atención cuando obviamente su manera de hablar” (Entrevistado 6, ET C).

Es así como la Institución declara acoger a todo tipo de estudiantes, incluso a aquellos estudiantes con necesidades de apoyo, indistintamente cuál sea la necesidad, todo el estudiantado que lo requiera recibe el apoyo necesario para su desarrollo óptimo gracias al equipo PIE, quienes facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de esos estudiantes y los ayudan a que puedan desenvolverse de mejor manera.

De esta forma, los entrevistados segmentan a los estudiantes con necesidades de apoyo, dado que, al considerar la etimología de cómo surge esta necesidad de apoyo, basándonos en la teoría de Infante, Matus y Vizcarra (2011), se señala que

todos somos únicos, por lo que estamos en un mundo diverso en el que cada uno posee necesidades distintas al otro porque somos únicos e inigualables. Así, la institución, pese a declarar que acoge las necesidades de los estudiantes, se centra principalmente en aquellas que deben ser atendidas por especialistas como los del equipo multidisciplinario, como se ve en el siguiente ejemplo.

Cita 50

“Tenemos bastantes alumnos vulnerables en el aspecto del tratamiento, de lo que son las diferentes situaciones de alumnos con pro (...) déficit atencional y todos estos trastornos de aprendizaje, en fin, hay toda una variada gama de alumnos con problemas de lenguaje más que nada”
(Entrevistado 6, ET C).

Así mismo, la *familia* también forma parte de la *Comunidad Escolar*, transmitiendo características para la participación dentro de la comunidad escolar que pueden tanto favorecer como obstaculizar las relaciones, vislumbrándose también la caracterización de facilitadores y barreras.

Sobre los facilitadores de la familia dentro de la comunidad escolar, se señala que existe compromiso con las necesidades dentro del curso, como aporte con materiales y diversos recursos para las asignaturas, y el compromiso con el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes, como lo es el apoyo en la casa de los padres.

Ciertamente, estos facilitadores resultan ser favorables para el desempeño de los estudiantes, puesto a que tal como señala Peña y Montecino (2016), el promover estos elementos forma parte del proceso de construcción de quiénes son y cómo se enfrentan al contexto escolar los estudiantes.

Pero, por otra parte, según lo declarado, también hay barreras de las familias que dificultan el proceso educativo en los estudiantes, puesto que hay un establecimiento de límites por falta de normas, como la falta de respeto hacia los profesores, tal como se refleja en el ejemplo siguiente.

Cita 51

“Fue un curso que se juntaron como todos los niños que cero normas, cero normas, cero normas de la casa, porque tenían niñas que venían de un ambiente que pasaban mucho tiempo en la calle, porque madres que eran ambulantes, pero que las tenían en las calles como a las tantas de la mañana” (Entrevistada 1, ET A).

Otra barrera es la percepción de los profesores de una baja participación y compromiso de las familias con el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes. Por ende, otros miembros de la comunidad se hacen cargo de las normas de convivencia y de facilitar las herramientas y materiales necesarios para continuar con el desarrollo de las planificaciones, debilidades plasmadas en una última barrera que es el poco compromiso con las necesidades dentro del establecimiento, así como se respalda en el ejemplo a continuación.

Cita 52

“Porque les falta dedicación de los papás en la casa, no tienen esa dedicación los 56 papás. A lo mejor los papás no los escuchan, [...] los niños necesitan el afecto de los papás” (Entrevistada 5, ET B).

Estos elementos se contraponen a lo señalado por Calvo, Verdugo y Amor (2011) respecto al compromiso de la comunidad educativa, compuesta por familias, escuelas e instituciones sociales, que deben complementarse para la promoción de la pertenencia y la participación de los estudiantes en todo ámbito de su desarrollo.

Dentro de los facilitadores y barreras que existen en el contexto educativo de las familias, hay una gran contradicción, puesto que el compromiso con el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes se ve intervenido tanto de forma positiva como negativa, por lo que es una disyuntiva que varía según el curso y según la familia de cada uno de los estudiantes, siendo un factor bilateral.

A partir de ello, las relaciones que se forjan desde la singularidad de cada uno de los miembros de la Comunidad Escolar y desde la idea de la cultura única y representativa que cada uno trae al establecimiento, es cómo se construye la Institución N°2 junto a su cultura, tradiciones y entendimientos.

De esta manera, según las características de la participación que favorecen y obstaculizan las relaciones dentro de la comunidad, es que se debe poner atención también en la *Comunidad Escolar* y el rol del *profesorado* en ella. Dentro de estas cualidades que los profesores otorgan a la comunidad escolar se develan distintas características que se traducen en facilitadores, barreras y expectativas.

Los facilitadores declarados responden a los incentivos de los profesores hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje basados no solo en contenidos conceptuales, sino que en entregar una formación que permite a los estudiantes desarrollarse según normas sociales, las que les permiten involucrarse y hacerse responsables a través de las reglas establecidas.

Asimismo, el profesor es quien promueve la formación de actitudes de los estudiantes y la actitud hacia la formación de ellos, por ende, resulta relevante trabajar el clima del aula y las conductas que allí se producen con acciones concretas, como recordar las normas de convivencia de la sala y del colegio, entendiéndolas como lugares de encuentro cultural, como se refleja en el ejemplo.

Cita 53

“Fue un trabajo de hábitos constante desde el primer día que llegaron, les tuvimos que enseñar algunos hasta comer porque comían con la mano, eso fue un trabajo bien (...) bien duro” (Entrevistada 2, ET A).

Otro facilitador declarado es el trabajo cooperativo entre docentes, reflejado en las relaciones establecidas entre los profesores que aseguran haber mejorado los resultados de sus prácticas en el aula. Como se menciona en las declaraciones de los participantes, los profesores deben confiar en que su rol puede lograr que los estudiantes tengan una actitud positiva hacia los profesores y compañeros, favoreciendo un clima de trabajo propicio para desarrollarse, tal como se alude en el siguiente ejemplo.

Cita 54

“Con la parvularia que tengo a cargo que es mi jefa directa, que es (nombre de educadora de párvulos) hemos logrado un buen dueto, hemos logrado muchas cosas con nuestros niños de hecho, me siento súper orgullosa que el colegio diga que es uno de los mejores cursos que tiene el colegio en este momento” (Entrevistada 4, ET B).

Por último, también se declara que existe el respeto y buen trato hacia los demás como facilitador del profesorado, características que son claramente benéficas en la labor docente, puesto que según Murillo, Hernández, Hidalgo y Garrido (2014), se debe tener un profesorado comprometido con la diversidad que promueva la valoración y la participación de los estudiantes y sus familias, como se ve en el ejemplo continuo.

Cita 55

“No es porque yo lo diga pero yo me siento muy acogido porque mi forma de ser es así o sea yo, me enseñaron mis valores el respeto cierto, el trato afable que yo siempre he tenido con las personas y respetuoso de todos” (Entrevistado 6, ET C).

No obstante, hay varios factores que desgastan al profesorado y crean barreras en cuanto a su labor. Una de ellas y la principal es la falta de recursos que se tiene, pues poco a poco van perdiendo la motivación. Esto es parte del agobio laboral que se desprende luego de mucho desgaste sin algún resultado muy alentador para poder seguir en dichas condiciones, debido a que, los robos y la falta de recursos puede contrarrestarse con lo mencionado por Frutos, González, Maíllo, Peña y Riesco (2007), ya que generan un agotamiento emocional asociado a la despersonalización y a la reducida realización personal, incluso llegando a reaccionar de manera poco favorable, como se demuestra a continuación.

Cita 56

“Entra el desgano, ¡te gana!, el sistema te gana, tú vienes con todas las ganas de hacer las cosas y llegas aquí y chuta. Me paso tres veces este año, llego aquí y entro a mi sala y esta todo tirado porque entraron a robar y no nos dejaron nada, ni siquiera un lápiz” (Entrevistada 4, ET B).

Finalmente, la Institución N°2 puede sintetizarse en lo establecido desde la tabla NUM, la cual determina cómo las diversas prácticas realizadas entre profesores y estudiantes logran caracterizar las diferentes prácticas que determinan la Inclusión/exclusión en el aula, entendiéndola como un espacio multicultural en el que se delimitan quienes son parte del nosotros y los otros.

Tabla 2

Síntesis Caracterización de Prácticas Excluyentes/Inclusivas en Institución N°2 según Relación Profesor-Estudiante

EXCLUSIÓN Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Apartheid, Holocausto, etc.		Eliminación del Otro	Cultural	Profesora de Matemática le reclama a un estudiante por "embarrar su clase" al opinar de forma diferente a lo que ella esperaba.
			Física	Comienza a golpear a su compañero en el patio, luego toma una varilla y lo golpea, el otro estudiante se defiende.
		Segregación del Otro	Institucional	La educadora de párvulo al ver que un alumno tuvo muchos errores al desarrollar la guía utiliza al alumno más descendido para señalar que la complejidad no era tanta, al decir "que raro, ni al Alonso le costó tanto"
		Discriminación del Otro (trato desigual)	Social	Estudiante molesta a su compañera de curso que es extranjera y de color, le dice cosas como "negra", "tonta" y "fea" solo en algunas ocasiones lo retan y pide disculpas
INCLUSIÓN	Aparente	Homogeneización	Fusión cultural	Se recibe a todo tipo de niños, o sea no se hace ninguna discriminación de ningún tipo
	Real	Aceptación de la diversidad cultural como positiva	Pluralismo cultural	<i>"Creo que tenemos un mix de niños en sala, donde tenemos que ser súper hábiles, con quien y como referirnos a cada uno, como dedicarnos a cada uno y se han sacado logros"</i> (Entrevista 3 Miraflores)

Fuente: Cuadro de elaboración propia basado en "Aprendiendo a ser iguales", Dié (2012)

A partir de la tabla expuesta, se puede caracterizar a la Institución N°2 con una gama de prácticas que oscilan entre la exclusión y la inclusión. Bajo esta perspectiva se presentan matices que describen la eliminación del otro basados en aspectos culturales y físicos, la segregación del otro según estipulas institucionales, la discriminación al otro según aspectos sociales, la homogeneización como camino hacia la inclusión por medio de la fusión cultural y la aceptación de la diversidad cultural como positiva a partir del pluralismo cultural.

Estas representan a la Institución N°2 debido a que tal como se puede ver en los ejemplos, las prácticas no son estrictamente excluyentes o inclusivas, sino que estas prácticas tienen aspectos que se acercan más una que la otra.

Bajo esta perspectiva, se puede detonar, por ejemplo, que la discriminación del Otro se refleja en el trato desigual bajo aspectos sociales, tal como se evidencia en la tabla 2, pues refleja un modo de segregar verbal y establecer límites por aspectos sociales de un estudiante a otro, lo que representa a una práctica excluyente pero que se trata de corregir a través de la intervención del profesor para minimizar esta barrera.

Por otra parte, también se encuentran prácticas inclusivas que se vislumbran de mejor manera, en el ejemplo de la aceptación de la diversidad cultural frente al pluralismo cultural presente en el aula, tal como se ve en la tabla N°2, de esta manera, se acoge a los estudiantes en las aulas acudiendo a las individualidades de cada uno de los estudiantes y ocupándose de ello de manera respectiva, entendiendo al aula como un espacio multicultural.

De esta manera, a partir de la información analizada previamente, se pueden responder las preguntas iniciales respecto a las interacciones entre profesor-estudiante que obedecen a prácticas inclusivas/excluyentes según amerite la situación, relacionándolas con el objetivo general.

Inicialmente *¿Cómo es que el profesor y los estudiantes interactúan en el aula como espacio de diversidad para construir prácticas inclusivas/excluyentes?*

Según las apreciaciones obtenidas desde el análisis, se puede entender que el profesor interactúa con los estudiantes en el aula como un espacio de diversidad construyendo tanto prácticas excluyentes como incluyentes. Las prácticas excluyentes se construyen según los límites que se establecen y delimitan quien tiene el control de sujeto o de la mayoría, en estas circunstancias, el profesor es quien segrega a los estudiantes superponiéndose sobre ellos, por lo que el profesor se considera como veterano mientras que los estudiantes respetan a los profesores en su condición de *Otros*.

Desde este establecimiento de límites surge la desobediencia, la apreciación de discapacidad e incapacidad, limitaciones por género y la manera de relacionarse, como por ejemplo, cuando una profesora compara a una estudiante con dificultades al realizar la guía, con el estudiante más descendido y le dice “qué raro, ni al Alonso le costó tanto”.

Así mismo, y de manera contradictoria, es que el profesor interactúa con los estudiantes en el aula entendiéndola como un espacio de diversidad, a partir de la construcción de prácticas inclusivas, en las que empatizan con el Otro. Estas prácticas inclusivas se reflejan por medio de actos que derriban límites según la necesidad observada, el logro observado o por rechazo previo observado.

De esta manera, el profesor no es del todo inclusivo o excluyente, sino más bien tiene prácticas que se acercan más a una postura inclusiva o excluyente según el contexto y la circunstancia lo determine.

No obstante, desde la perspectiva de la interacción del estudiantado con el profesor dentro del aula como un espacio de diversidad, se construyen prácticas excluyentes que resaltan según el control de la mayoría, del sujeto y de autoaislamiento. Estos límites se establecen por la modalidad violenta en que se

dirigen los estudiantes hacia la comunidad educativa, siendo considerados como los veteranos dentro de la institución, pues incluso se considera a quienes no son respetados como foráneos, por ejemplo, cuando la profesora reemplazante fue desobedecida e ignorada por un curso.

A la vez, de forma contrapuesta a lo mencionado anteriormente, los estudiantes interactúan con los profesores dentro del aula como un espacio de diversidad construyendo prácticas inclusivas que resaltan por el respeto hacia los profesores que se lo han ganado como veteranos, por lo que no todo el cuerpo de profesores es respetado de la misma manera y actúan según el trato que ellos reciben.

Es importante hacer mención que dentro de los estudiantes hay un participante caracterizado por ser un sujeto gatillante y de conflicto, pues a través de distintas acciones disruptivas con los participantes de la comunidad escolar, inicia conflicto e inclusive en ocasiones es excluido por esta razón, como cuando un estudiante se burla de sus compañeros tratándolos de enfermito.

Es así como se puede determinar que los estudiantes poseen un rol predominante en la Institución N°2, por lo que las prácticas de Inclusión o exclusión obedecen a la aceptación que ellos tengan hacia el profesor en la interacción entre otros factores.

Ahora bien, ¿cómo el profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula?

El profesor construye la idea de diversidad cultural en el aula mediante la realización de prácticas que incentiven el desarrollo de actitudes, destacando el refuerzo negativo para eliminar una mala conducta, que puede o no terminar en castigo, además del refuerzo positivo con el fin de fomentar la participación de los estudiantes y mejorar la autoestima de ellos. Un ejemplo lo protagoniza el profesor de Educación Física al decirle a sus estudiantes “¡chicas tienen que tener mejor actitud, si esto es un juego, vamos que se puede!”, pues cuando hay grupos mixtos, usualmente los varones no dejan participar a las mujeres.

Los profesores presentan facilitadores en la interacción con los estudiantes para construir la idea de diversidad cultural, pues muestran interés hacia ellos con el fin de procurar su participación, propiciando su desarrollo y comportamiento e inquietándose por cómo estos pueden afectar a la comunidad. A la vez se preocupan para que no se generen conflictos dentro y fuera del aula, tratan de incentivar actitudes que ayuden a que los estudiantes se esfuercen y obtengan logros; también a incentivar los buenos hábitos en los estudiantes, pues se preocupan por la formación actitudinal y de talentos mediante los diversos talleres extraescolares que la Institución ofrece.

De esta manera, los profesores se proponen desafíos para mejorar el clima en el aula y lograr una mejor convivencia, para lo que realizan un trabajo colaborativo con los otros profesionales de la educación y los profesionales del equipo PIE realizando distintos talleres y actividades que promuevan una mejor convivencia ante tal divergencia, a su vez, junto a los estudiantes realizan un panel de comportamiento en el aula y ellos mismos se autoevalúan al final de la jornada.

El aula, al determinarse como un espacio multicultural, necesita que los profesores sean hábiles y sepan cómo tratar a cada uno de sus estudiantes, valorar y atender a la diversidad, por lo que establecen diversos modos y métodos de enseñanza como estrategias las que se basan en el uso de ejemplos cotidianos, trabajo colaborativo e individual, uso de TICs, trabajar sobre una base más positiva, y por otra parte, contextualizar las clases a los estudiantes y sus necesidades.

Para terminar, *¿cuáles son las estrategias del profesor y de los estudiantes que delimitan quiénes son parte del nosotros y los otros en el aula?*

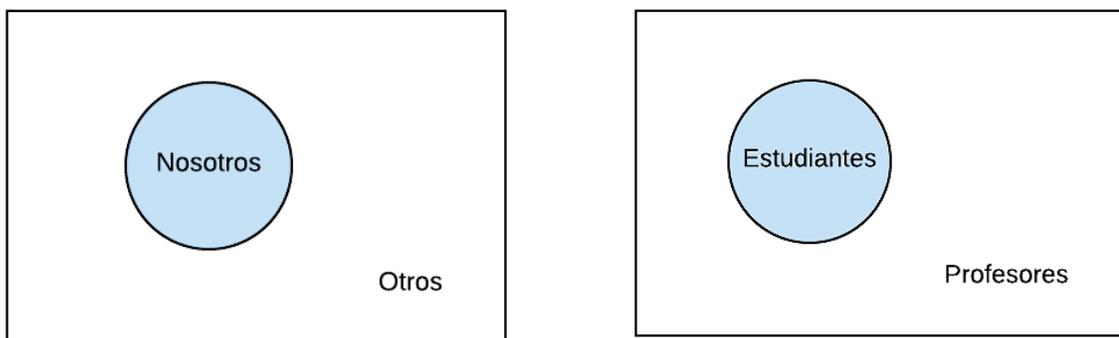
Las estrategias que los profesores utilizan para delimitar quiénes son parte del nosotros y los otros en el aula comienzan con el establecimiento de límites y puentes en la interacción, ya que al establecer límites los profesores muestran un modo de segregar en la interacción a través de la verbalidad. Sin embargo, al establecer puentes en la interacción e incorporar al Otro, lo hacen mediante la

misma verbalidad, dando la posibilidad al Otro de interactuar de forma bilateral, como cuando la profesora trata de tonto a un estudiante y le insinúa que repetirá.

Dentro del grupo de “otros”, según los profesores, se encuentran los estudiantes que carecen de normas, presentan riesgos sociales, son vulnerables, tienen familias disfuncionales, son inquietos, presentan rabietas, tienen diversos tipos de déficit, trastornos de aprendizaje, problemas de lenguaje, y estudiantes que se frustran. Aquellos estudiantes que se les denomina *Otros* de alguna manera están siendo segregados y en ocasiones se defienden mediante tubos de escape.

En cambio, las estrategias que utilizan los estudiantes para delimitar quiénes son parte del *nosotros* y los *Otros* en el aula, dependen de la cercanía que se tiene en la interacción con los diferentes profesores, acogiendo o segregando según la relación que se haya construido con los estudiantes veteranos.

Así mismo, se puede concluir que el rol de *Nosotros* u *Otros* varía entre ambos participantes de la comunidad escolar, pues, mientras los estudiantes fluctúan en su rol de *nosotros* y *otros*, los profesores para los estudiantes en la mayoría de las ocasiones son considerados como *otros*.



CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

6.1. Conclusiones y proyecciones

Actualmente, uno de los desafíos de las escuelas municipales en Chile, es poder conciliar con la multiculturalidad inmersa en el aula teniendo en cuenta un enfoque inclusivo. Esta diversidad no solo se entiende por las distintas etnias, sino que además de considerar estas, se incluye la diversidad cultural, religiosa, motora, entre otras, es decir, asumiendo que todos somos diferentes (Slee, 2012)

No obstante, ante tal diversidad surge la idea de grupos dominantes y grupos minoritarios, los que representan un camino lleno de segregaciones dentro de las escuelas, por lo que se construye esta noción del "nosotros" y los "otros" creando una barrera invisible pero real (Rosano, 2097) que funciona de manera flexible según los participantes y el contexto de una determinada comunidad escolar.

Ante esto, se ha realizado una investigación cualitativa respecto a dos estudios de caso en escuelas municipales de la comuna de Viña del Mar. Por medio de un proceso etnográfico, el cual, está realizado bajo el sustento de la Línea 4: "Prácticas de aula y de escuelas para la Inclusión" del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se tuvo como objetivo *"Caracterizar las prácticas de Inclusión/exclusión en el aula como espacio multicultural basados en dos estudios de casos en escuelas públicas"*.

Luego de investigar y analizar ambos estudios de caso, se evidencia que tanto profesores como estudiantes al interactuar en el aula como un espacio de diversidad, construyen prácticas en algún grado inclusivas y excluyentes. Ambos participantes demuestran establecer límites en la interacción por diversas razones, como, por ejemplo, razones de género, forma de relacionarse, desobediencia, discapacidad o incapacidad, entre otras.

A la vez, ambos participantes también establecen puentes en la interacción por diferentes razones, como por ejemplo, ante una necesidad observada, un logro observado, un previo rechazo observado, entre otras, que justifican su actuar.

De esta manera se puede dilucidar que tanto profesores como estudiantes no se determinan por solo prácticas inclusivas o solo prácticas excluyentes. Esto se explica según lo propuesto por Dié (2012) quien explica que, la Inclusión como proceso, posee matices que se relacionan más con un tipo de práctica inclusiva o excluyente según corresponda. Así mismo entonces, se explica que los profesores y estudiantes oscilen el carácter de sus prácticas según la circunstancia lo requiera.

El profesor construye la idea de diversidad cultural en base a sus prácticas basadas en el marco de valores, pues si bien reconoce la diversidad cultural dentro del aula, por medio del marco de valores inclusivos y actitudinales, promueve el desarrollo de un estudiante virtuoso que pueda desenvolverse bajo un contexto multicultural.

Al ser escuelas públicas se acoge a todo tipo de estudiantes, por lo que, en ambas instituciones se incorporan a estos sin ser discriminados, de esta manera, en sus aulas se tendrán estudiantes con diversas personalidades y características que los hacen ser únicos e irrepetibles, siendo reflejo de sus familias por lo que cada uno tiene su cultura y de esta manera el aula se transforma en un espacio de encuentro multicultural. Esta idea sustentada por Imbernón identifica que dentro del aula “(...) todos somos diferentes por la interacción que se da entre lo que soy (nivel intelectual, motivación, interés, conocimientos anteriores) y de dónde vengo y donde estoy (situación social, factores actuales, ambiente, el entorno)” (2000, p. 158).

A modo general, respecto al reconocimiento de la diversidad cultural en el aula, destacamos dos aspectos. Primero, los profesores presentan interés hacia los estudiantes, con el fin de procurar la participación de ellos además de propiciar su desarrollo y comportamiento, inquietándose por cómo estos pueden afectar a la comunidad y no generen conflictos. Por otra parte, incentivan a cada uno de los estudiantes para que se esfuercen y obtengan logros en la vida, de esta manera,

incentivan buenos hábitos preocupándose por la formación de actitudes y desarrollo de talentos.

Si bien, la mayoría de los profesores propicia lo anteriormente mencionado, en ocasiones hay quienes no tienen consideración por esta diversidad, por lo que se omiten estos aspectos y se contradice con la perspectiva de los otros pares, e inclusive se contradice respecto a su práctica y su prédica.

Al ser el aula un espacio de encuentro multicultural se necesita de profesores y asistentes de aula que sean hábiles y sepan cómo tratar a cada uno de sus estudiantes, para ello se espera que los profesores valoren y atiendan a la diversidad, por lo que el uso de diversos modos y métodos de enseñanza como el uso de ejemplos cotidianos, trabajo colaborativo y en forma individual, uso de TICS, implican trabajar sobre una base más positiva, valorando y respetando dicha diversidad del estudiantado. Cabe destacar que, aunque esta sea una cualidad la cual se espera por la mayoría de los participantes, a la vez hay quienes al mencionarlo se contradicen, pues, no ejecutan prácticas que valoren dicha diversidad.

En segundo lugar, tanto profesores como estudiantes tienen estrategias que delimitan quiénes son parte del nosotros y los otros en el aula. Estas estrategias se construyen de manera inconsciente por los participantes según la situación lo amerite, pues, tal como ocurre con la determinación de prácticas inclusivas y excluyentes, la relación entre profesor-estudiante también fluctúa entre el nosotros y los otros según la perspectiva de la interacción, por ejemplo, del veterano por sobre el extranjero.

Según los estudios de casos, en ambas instituciones existe una persona o grupo a la cual se le denomina *Otros*. Estas personas que son segregadas, también en ocasiones segregan, reaccionando incluso a veces de manera agresiva, por lo que se puede concluir que no hay un límite estable entre “*nosotros*”, quienes mantienen el status quo en la comunidad, y los “*otros*”, por lo tanto, este límite

entre ambos roles es flexible y está en constante movimiento, debido a que todos en alguna circunstancia son segregados y están luchando para llegar al centro de la mismidad.

De esta manera, todos los participantes en algún momento cumplen el rol del Otro, una misma persona puede ser parte del nosotros y en otro momento parte de los otros. Aunque no lo declaran los entrevistados, una misma persona o grupos puede interactuar a modo de acogida o segregación según lo amerite la situación.

Sin embargo, al minuto de hacer clases, pese a que la institución acoja a todo tipo de estudiantes, no todos los profesores están capacitados, ni se sienten con las herramientas suficientes para trabajar con todo tipo de estudiantes, por lo que en primer lugar es necesario que conozcan a sus estudiantes y se preocupen por ellos y en segundo lugar resultaría fundamental el trabajo cooperativo entre profesionales de la educación, para que se busquen estrategias y metodologías de enseñanza que puedan atender a la diversidad. De esta manera se lograría captar el interés por parte de los estudiantes y tal vez no sea necesario que se tengan que apartar del aula porque no se sienten cómodos.

La perspectiva de la multiculturalidad como un enfoque hacia la Inclusión permitió ver este tipo de contradicciones, y sobre todo, distinguir los diversos roles que los participantes tienen en la escuela, como por ejemplo, nosotros y otros, además de las leyes que nos inducen a tener claridad sobre el panorama educativo nacional.

Por una parte, los autores Rosano (2007), Imbernón (2000), Salazar (2009), nos han permitido entender la multiculturalidad desde una construcción social del encuentro entre culturas, que van en pro hacia una educación inclusiva.

Por otra parte, Lave y Wenger (1991) ha ampliado nuestro espectro de roles en la escuela desde la diversidad inmersa y los grupos que de manera natural se determinan como mayoritarios o minoritarios según la posición de veterano o extranjero para considerarse parte del nosotros o de los otros. Cabe destacar que,

el foco inclusivo que Booth y Ainscow (2015) proporcionan en el INDEX, nos permitió ampliar nuestro espectro de investigación buscando la igualdad entre miembros, considerando los aportes de Peña y Montecinos (2016) para la justicia social.

Además, como investigadoras aprendimos que se requiere considerar los elementos contextuales para entender las relaciones que subyacen dentro de la escuela y entender la singularidad de cada uno de los miembros, los cuales, según Echeita (2013) abordan la importancia del origen cultural que se va construyendo, como la importancia de la familia y las relaciones interpersonales.

Esta investigación, al realizarse a través de un proceso etnográfico, nos permitió ser parte de la cultura escolar de cada institución a estudiar, así mismo, nos facilitó comprender las distintas prácticas que cada uno de los participantes desempeñaba, pues, estar inmerso en el contexto permite establecer relaciones entre los participantes y comprender diversas situaciones que ocurrían en cada establecimiento.

Los registros de las observaciones y las entrevistas fueron un complemento que nos permitió a no sólo basarnos desde nuestra visión de etnógrafas, sino que también sustentar apreciaciones y extender nuestros registros de la institución para una mejor comprensión, de esta manera la información se contrastaba, validaba y contradecía, lo que hacía más fidedigna la información obtenida desde las diversas perspectivas.

Uno de los aspectos importantes que propició un desempeño positivo a lo largo de este proceso, fue la evaluación constante de nuestros avances en la investigación con otros investigadores y expertos, pues permitió que existiera una retroalimentación constante, y que de esta forma nos ayudase a tener una validación y retroalimentación constante de nuestros resultados y fiabilidad de nuestro análisis para investigaciones futuras.

No obstante, esta investigación tuvo restricciones que dificultaron la profundización para la comprensión de cada estudio de caso, muchos profesores se veían impuestos a participar, otros no accedían a colaborar de manera natural, entre otras. Por lo que a futuro podría extenderse la investigación hacia la comprensión de los fenómenos que aportan a esta diversidad como, por ejemplo, incluir a los padres y apoderados de las instituciones para comprender la diversidad de los estudiantes, realizar un *focus group* con los distintos grupos de la comunidad educativa, e incluso contrastar la realidad municipal con otro tipo de instituciones con sostenedores particulares.

A lo largo de este proceso, nuestra formación académica ha extendido nuestro espectro de habilidades como investigadoras de educación, nutrido nuestras destrezas, y aprender diversos contenidos que junto a la experiencia nos han aportado un aprendizaje significativo que se traduce en el desarrollo de distintas competencias que favorecen nuestro futuro desempeño laboral e investigativo. El desarrollo de este trabajo de investigación de fin de grado nos ha beneficiado exponencialmente como profesionales, considerando que el ámbito educativo es un reflejo de una sociedad dinámica, en permanente construcción, y que requiere de cambios en pro de mejorar con nuevas reflexiones, con nuevas aristas y perspectivas, por lo que es parte de nuestra labor profesional incitar a los estudiantes a ser parte de este cambio constante, ser ejemplo de aprendizaje y de logros futuros.

...No puedes preparar a tus alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si tú ya no crees en esos sueños; no puedes prepararlos para la vida, si no crees en ella; no podrán mostrar el camino, si se han sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.

Celestín Freinet

BIBLIOGRAFÍA

- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y Observación Participante en la Investigación Cualitativa*. Londres: Ediciones Morata.
- Araus, M. (2014). Reforma Educacional: así va la nueva Política Nacional Docente. 04 de octubre del 2017, de *Diario El Definido*. Sitio web: <https://www.eldefinido.cl/actualidad/pais/4311/Reforma-Educacional-asi-va-la-nueva-Politica-Nacional-Docente/>
- Área de investigación y estudios avanzados de la Escuela de Pedagogía PUCV (2016). *Cápsula de Investigación: Justicia Social Parte 1*, de YouTube https://www.youtube.com/watch?v=ObLLxq_KJ4k&feature=youtu.be
- Baquero, R. (2001). La Educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, N°9, 1-18.
- Barrio Maestro, J. M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 159-184.
- Bascuñán, Contreras, Herrera, Saavedra & Valdebenito (2017) *Prácticas y teorías implícitas respecto a la respuesta educativa frente a la diversidad presente en dos 3° años básicos de colegios municipales de la ciudad de Viña del mar*. Tesis para optar al grado de licenciado en educación PUCV.
- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina*. Santiago de Chile: Cepal.
- Bernal T. & Augusto, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Bogotá: Prentice Hall, 40-42.
- Betrián, E.; Galitó, N.; García, N.; Jové, G. & Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.

- Blanco, M. (2006). Educación en la Sociedad Multicultural. 21 de Enero del 2018, de *Universidad de Cantabria* Sitio web: <https://web.unican.es/campuscultural/Documents/Aula%20de%20estudios%20sobre%20r eligi%C3%B3n/20052006/CursoTeologiaEducacionEnUnaSociedadMulticultural2005-2006.pdf>
- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Índice de inclusión: desarrollando aprendizajes y participación en las escuelas*, Santiago de Chile: Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Boyle, J. (1994). Styles of ethnography. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, 2, 159-185.
- Burgos, R. (2011). *Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia*. (Tesis de Magister en Educación). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *PsicoPerspectivas Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 2, 53-82.
- Campoy & Gomes. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (273-300). Madrid: Editorial EOS.
- Canedo, S. (2009). Metodología. En *Una descripción interpretativa o son reconstrucciones de los significados simbólicos de los participantes y de los patrones de la interacción social* (106-140). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Collazos, C., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76.

- Colmenero, M^oJ. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación de la Investigación*, vol. 6, n^o4, pp. 1-18.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- De la Rosa, C. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2(2), 136-150.
- Delors, J. (1994). *La Educación esconde un tesoro*. Madrid, España: UNESCO.
- Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.
- Dié, L. (2012). *Aprendiendo a ser iguales: Manual de Educación Intercultural*. Valencia: CeiMigra.
- Domingo Segovia, J. (2011). Reseña de "La Formación del profesorado y la lucha por la justicia social" de Zeichner, K.M. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 137-141.
- Duck, C y Murillo, J (2011). *Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica*, disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662794/aulas_duk_RLEI_2011.pdf?sequence=1
- Duschatzky, S y Skliar, C (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, n^o7.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 99-118.
- Eyzaguirre, S. & Inostroza, D. (2014) Antecedentes para perfeccionar la formación inicial docente, *Centro de Estudios Públicos*.
- Fernández, T. & Andrés, S. (2013). La violencia escolar se sienta en las aulas: una reflexión sobre sus causas, consecuencias y vínculos sociales. *Revista Trabajo Social*, 4, 109-124.
- Giddens, A. (1994). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giménez, C. (1997) *Guía sobre Interculturalidad (Primera parte Fundamentos conceptuales. Segunda parte. El enfoque intercultural en las políticas públicas para el desarrollo humano sostenible)*. Guatemala: PNUD
- Gimeno Sacristán, J. (2002) *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company
- Godoy, H. (2006). El rol de los auxiliares en un nuevo marco educativo. *Anales de la educación común*, 4, 156-159.
- González & Córdova. (2016). Etnografía y técnicas audiovisuales en la investigación cualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 785-806.
- Grinberg, S; Infante, M; Matus, C; Vizcarra, R. (2014). Espacios y subjetividades: Narrando las trayectorias de la vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos XL*, 2, 203-219.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Hegoa, M. (2003). ¿Qué problemas puede causar la multiculturalidad en la sociedad actual?. 21 de Enero del 2018, de *Universidad de Deusto* Sitio web: <http://retos1.deusto.es/wp-content/uploads/2014/02/La-Multiculturalidad-y-sus-problemas.pdf>
- Imbernón, F. (2000). Escuela y Multiculturalidad. *Pensamiento Educativo*, 26, 153-171.
- Infante, M; Matus, C. & Vizcarra, R. (2011) Razonando sobre las ideas de diferencia en las políticas chilenas. *Revista Universum*, 26(2), 143-163.
- Jacob, E. (1987). The Traditions of Qualitative Research: A Review. *Review of Educational Research*, 51, 1-50.
- Jacob, E. (1988). Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions. *Educational Researcher*, 17, 16-24.
- Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Julio-Maturana, Cristina, Conejeros-Solar, Leonor, Rojas Aravena, Carola, Mohammad Jiménez, Marcela, Rubí Castillo, Yanina, & Cortés León, Yasna. (2016). Desencuentro cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 71-94. Recuperado en 30 de septiembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100071&lng=es&tlng=es.
- Lancy, D. (1993). *Qualitative research in education: An introduction to the major traditions*. New York: Longman.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leiva, Alarcón, Frites, Poblete & Gajardo. (2015). El devenir de la utopía economicista en el sistema escolar chileno. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 947-960.

- Ley N° 20370. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile. 12 de Septiembre del 2009. <http://www.movilh.cl/documentos/LGE.pdf>
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- López Melero, M. (2011) Barreras que impiden la Escuela Inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54
- López Melero, M. (2003) *Sobre la tiranía de la normalidad*. Sevilla: CEAPA Conferencia sobre diversidad y desarrollo.
- Lozano, J. (2012). Diversidad y Educación. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n°1, pp. 11-24.
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Editorial Troquel S. A.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Merrian, S. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco (USA): Jossey-Bass.
- MINEDUC (2015) Nuevo proceso de admisión, disponible en *Mineduc*, Sitio web: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/nuevo-proceso-de-admision>
- Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2017). *Ley de Inclusión Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Moriñá, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moreno-Doña, A; Gamboa, R. (2014) Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, Editora UFPR 51, 51-66.

- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 7-27.
- Murillo, J; Hernández, R; Hidalgo, N; Garrido, C (2014) Elaboración y Evaluación Psicométrica de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 215-233.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Neufeld, M. (2006). Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología. En *Antropología* (382-408). Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París: OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: ONU.
- Patton, M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. London, Sage.
- Peña, C; Montecinos, C (2016) Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 71-86.
- Pico, L. Y Rodríguez, C. (2012) Trabajo colaborativo. *Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1: Conectar Igualdad*. 1ra Ed. Buenos Aires. Educ.ar S.E.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (84), 123-144.

- Puga, Ismael. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 213-232.
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Rappoport, S; Sandoval, M (2015) Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN*, 8(2).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Ruiz Schneider, Carlos. (2012). La república, el estado y el mercado en educación. *Revista de filosofía*, 68, 11-28.
- Sartori, G. (2001), *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus.
- Salazar, M. (2009). Módulo 1: Enfoque Teórico. *En Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo (7-37)*. San José, Costa Rica: IIDH.
- Skliar, C. (2002) Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Revista Online Educación Social*. 23 (79), 85-123.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

- Slee, R. (2001). Introducción: ¿Eficacia para quién?: *En ¿Eficacia para quién?: Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. (7-20). Madrid: Ediciones Akal.
- Slee, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento. *En ¿Eficacia para quién?: Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. (135-152). Madrid: Ediciones Akal.
- Smith, N.C. (1978) Replication studies: A neglected aspect of psychological research. *American Psychologist*, 25, 970-975.
- Stake, R. (1994): *The art of case study research*. London, Sage Publications
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stavenhagen, R. (1994). Epílogo. *En La educación para un mundo multicultural* (p. 136). Madrid, España: UNESCO.
- Tesch, R. (1990) *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer, New York.
- Tezanos, A. (1983). Sujeto como objeto de las Ciencias Sociales. *Notas para una reflexión crítica sobre pedagogía*. Bogotá: Ciup.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef.
- Valenzuela, J; Villarroel, G; y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50 (2), 113-131.
- Veiga-Nieto, A. (2001). Incluir para excluir. *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia* (165-184). Barcelona: Laertes

- Woods, P. (1989) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona- España: Ediciones Paidós.
- Wilson, S. (1979) The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47, 245-265.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative inquiry. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of qualitative research in education*, 3-52. New York: Academic Press.
- Woolfolk, A. (2001). *Investigación Educativa*. México: Pearson.
- Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.