

Investigando el universo educativo: La complejidad de las prácticas educativas [inclusivas] en las comunidades

Dominique Manghi-Haquin,
Gerardo Godoy-Echiburú,
Ciselle Melo-Letelier,
Isabel Aranda-Godoy,
María Leonor Conejeros-Solar
y Fabiola Otárola

*Línea Prácticas de Aula
y de Escuela para
la Inclusión*



Arrayán o quetri
(*Luma apiculata*)

Investigando el universo educativo: La complejidad de las prácticas educativas [inclusivas] en las comunidades

Dominique Manghi-Haquin, Gerardo Godoy-Echiburú,
Giselle Melo-Letelier, Isabel Aranda-Godoy,
María Leonor Conejeros-Solar y Fabiola Otárola

Línea Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión



Arrayán (*Luma apiculata*)
Quetri en Mapudungún

Especie nativa que se desarrolla en las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Maule, Biobío, Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén. También se le encuentra en Argentina.

Este árbol siempreverde vive cerca de las costas de lagos y ríos, tiene largos períodos anuales de crecimiento y floración, y puede llegar hasta 25 metros de altura. Sus hojas verdes, sus flores blancas, y su corteza lisa anaranjada con manchas blancas poseen amplias propiedades medicinales.

Cómo citar este documento: Manghi, D., Godoy, G., Melo, G., Aranda, I., Conejeros, L., Otárola, F. (2022) Investigando el universo educativo: La complejidad de las prácticas educativas [inclusivas] en las comunidades. Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie por una Educación Inclusiva, Nro. 6.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

EDITORIA DE LA SERIE: Verónica López

ASISTENCIA EDITORIAL: Ariela Parra-Araya

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Área de Comunicaciones - Centro Eduinclusiva



Se permite compartir, copiar y redistribuir esta publicación en cualquier medio o formato, así como transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, siempre y cuando se reconozca la fuente y se indique a la editora en caso que se realicen cambios.

Viña del Mar, 2022

Contenidos

COLABORADORES Y COLABORADORAS	5
INTRODUCCIÓN	6
LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS:	
LO QUE EXPLORAMOS EN LAS ESCUELAS	8
La complejidad del proceso educativo	8
Los actores en el proceso educativo ¿Quiénes influyen, quienes actúan en las escuelas?	11
Quiénes/para qué	11
UN UNIVERSO EDUCATIVO:	
CÓMO ENTENDER ESTA COMPLEJIDAD	14
Una mirada ecológica	15
Un puente entre dimensiones contextuales	16
Prácticas educativas	18
La interacción cómo objeto de estudio	19
Un universo educativo	20
DESAFÍOS EN LOS PROCESOS	
INVESTIGATIVOS: CÓMO INVESTIGAR	
LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA	23
Descripción del proceso etnográfico en las escuelas	23
Prácticas investigativas y prácticas educativas	24
Factores y dilemas que subyacen al diseño metodológico	29
Integrando dilemas y diseñando acciones con las escuelas	32
CONCLUSIONES O LOS EFECTOS DE MIRAR	
EL UNIVERSO EDUCATIVO:	
LO QUE APRENDIMOS	35
Los efectos	35
Lo que aprendimos	36
REFERENCIAS	40

Colaboradores y colaboradoras

En la elaboración de la propuesta del Universo Educativo y en las diversas etapas del proceso de investigación colaboraron las siguientes personas:

Etapas discusiones etnográficas y análisis conjuntos (nueve escuelas en tres regiones de Chile):

Katherinna Toledo, Jaime Aránguiz, Sebastián Zenteno, Patricia Baeza, Sebastián Navarro, Daniela Aguirre, Macarena Maldonado, Macarena Sepúlveda, Barbara Gacitúa, Paulina Carrasco, Nidia Llantén, Alfredo Bastías, María Paz Monardes, Fernanda Díaz, Jessica López, Karen Kingma, Ciera Rockwell y Jada Cushnie.

Etapas diseño, implementación y discusión grupos focales participativos

Bárbara Gacitúa, Michel Campos, Paula Briceño, Katherinna Toledo, René Valdés y Tatiana López.

Etapas diseño, implementación y discusión de taller “Dialogándonos”

Nancy Alfaro, Felipe Arancibia, Ignacio Cortés, Bastián Pizarro y Juan Pablo Córdoba.

Etapas discusión y diseño del enfoque teórico Universo Educativo

Paulina Carrasco, Felipe Arancibia, Ignacio Cortés, Nancy Alfaro, Daniela Oberreuter, Bastián Pizarro, Tamar Contreras y Victoria Valenzuela.

Introducción

Los procesos educativos son por lejos una de las prácticas sociales más complejas. Estas prácticas están saturadas de múltiples variables de carácter cultural, social, territorial, comunitario e individual. Una de las variables que compone a los procesos educativos, particularmente en el contexto contemporáneo, es la práctica o los procesos inclusivos en la educación. La inclusión, o los procesos inclusivos, son polisémicos y se utilizan desde diversas aproximaciones y con diversos fines. Por un lado, en algunos contextos educativos la inclusión consiste en que algunas/os actores aplican una serie de manuales y protocolos para lograr una “meta inclusiva”. Por otro lado, algunas escuelas se aproximan a la inclusión educativa como un proceso constante o como una posición política de justicia social. Este espectro de aplicación tiene diversos factores de origen y se contextualiza de acuerdo con la cultura y el contexto social.

Chile ha tenido un desarrollo en el ámbito educativo que ha estado marcado por las políticas neoliberales impuestas en la dictadura cívico militar y profundizadas durante los años democráticos. Esta marca se ha expresado en diferentes características, desde el proceso de municipalización, subvención y privatización de la educación hasta la subjetivación de la educación como bien de consumo que permite un desarrollo individual. En tal contexto, la inclusión se posiciona como un desafío problemático al focalizarse sobre un bienestar colectivo que favorece individualmente a las/os estudiantes, pero no necesariamente en dimensiones valoradas por la cultura neoliberal.

Frente a la tensión que puede producir la inclusión en este contexto histórico-cultural chileno, como

equipo de investigación hemos valorado y explorado la complejidad de las prácticas educativas inclusivas. Estas prácticas inclusivas las hemos denominado simplemente prácticas educativas, ya que consideramos que toda práctica educativa debe ser inclusiva. Al mirar las prácticas educativas como equipo de investigadoras/es, necesitábamos construir nuevas maneras de aproximarnos a las escuelas y a los fenómenos educativos, sobre todo, si queríamos dar cuenta de la complejidad de los procesos educativos. En esta búsqueda de nuevas miradas desarrollamos la idea del Universo Educativo.

Para llegar a conceptualizar la idea de Universo Educativo, como equipo de investigación hemos trabajado durante cinco años junto a nueve comunidades educativas. Comenzamos nuestro trabajo investigativo en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva en el año 2017 bajo la Línea 4 de Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión. Desde la Región de Valparaíso, Chile, hemos analizado las prácticas educativas de escuelas ubicadas en Alto Hospicio (3), Renca (3) y Viña del Mar (3). Hoy, iniciando el año 2022, nuestra línea de investigación cierra sus cinco primeros años de trabajo, a través de este libro que resume las experiencias, análisis y aprendizajes generados.

Los trabajos investigativos comenzaron con etnografías a cada comunidad donde identificamos prácticas educativas en diferentes ámbitos de las escuelas y con diferentes actores, que luego compartimos y repensamos en los Consejos de Profesores y Profesoras; también nos reunimos con estudiantes para soñar sus escuelas por medio de la creación de horarios; invitamos a

diferentes personas de las escuelas a participar de los espacios de investigación que generó el Centro de Investigación a través de las Escuelas de Invierno¹ y así, durante este recorrido, tuvimos diferentes instancias para repensar las prácticas educativas en las escuelas. Entre las últimas instancias realizamos el taller virtual Dialogándonos para sacar la voz: caminos para la inclusión, donde compartimos con estudiantes de Alto Hospicio y Viña del Mar de manera virtual. Todas estas y otras instancias fueron examinadas al mismo tiempo que analizamos la política pública de Chile.

El centro del análisis eran las relaciones que se daban entre estas políticas, más las indicaciones del Ministerio de Educación chileno, Superintendencia, DAEM, etc., y las prácticas educativas de las escuelas. La complejidad de estas relaciones y la delicadeza que nos propusimos tener para analizar con respeto lo que sucedía en la cotidianidad, nos forzó a pensar con mucha atención cada estrategia metodológica a utilizar. Es decir, cada vez que teníamos que avanzar en la investigación por los diferentes caminos que emergían en cada escuela, no podíamos más que considerar el territorio, la historia y los aprendizajes que habíamos tenido allí para poder consolidar una forma de hacer investigación junto a las comunidades. Luego de una continuidad de aprendizajes, nos dimos cuenta de que era urgente conceptualizarlos, tanto los que teníamos con las comunidades, como los que teníamos como investigadoras e investigadores.

Las metáforas que ya llevábamos un tiempo utilizando con las comunidades para explicar lo que sucedía en las escuelas sumado a lo investigado en los espacios externos -como los barrios y las políticas públicas-, nos mostraba un paisaje complejo e importante de comunicar. Así nace la idea del Universo Educativo como diseño para comprender las prácticas interconectadas,

complejizadas, insertas en el territorio y que, al mismo tiempo y con diferentes intensidades, modifican y dinamizan las relaciones de los y las participantes de las escuelas. Tal como una nebulosa en el universo que, con su polvo, gas, energía y movimiento, genera diferentes estrellas, intensidades y densidades, así las comunidades educativas generan relaciones e interacciones en diferentes espacios, con diferentes personas, vivencian prácticas educativas influenciadas por las subjetividades, por el conocimiento práctico y por las influencias de las políticas educativas al mismo tiempo.

En este texto buscamos compartir el proceso de diseñar un modo de mirar las prácticas educativas, proceso que constituyó un desafío en diversos ámbitos. En términos teóricos, implicó integrar aproximaciones sistémicas, educativas, inclusivas y semióticas, lo que a su vez resume una historia investigativa con nuestro equipo, que se inicia con la descripción de los discursos multimodales en las asignaturas de historia y biología. El equipo también fue desafiado en términos metodológicos, al diseñar estrategias para recoger datos y analizarlos de modo que se diera cuenta de su complejidad. Finalmente, en este camino enfrentamos desafíos éticos, políticos y de reflexión crítica respecto de cómo nos posicionamos en relación con la investigación y a la educación en Chile.

Les invitamos a recorrer juntas/os este camino donde encontrarán tres apartados. Un primer apartado sobre lo que exploramos en las escuelas. Un segundo apartado que conceptualiza el Universo Educativo. Y un tercer apartado que muestra lo complejo de investigar las prácticas educativas en este verdadero universo. Finalmente, les compartimos algunas conclusiones sobre nuestro viaje.

¹ El Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (EduInclusiva) realiza una “Escuela de Invierno” para compartir experiencias con las comunidades educativas y una “Escuela de verano” para compartir experiencias con investigadores e investigadoras interesados en la inclusión educativa.

Las comunidades educativas: lo que exploramos en las escuelas

Acercarnos a las escuelas y trabajar junto a ellas nos hizo cada vez más conscientes de cómo se van expresando concretamente en ellas las políticas públicas, de modo tal de afectar las prácticas cotidianas. Estas relaciones entre las políticas y las prácticas concretas nos permitieron visibilizar algunos actores educativos que pasaban inadvertidos, descubrir sus roles explícitos e implícitos y cómo cada uno de ellos impactaba en su comunidad particular y la hacía única. Este capítulo nos describe cómo la escuela vive su propia complejidad en el entramado de la política nacional y qué actores podemos encontrar, cómo impactan en el proceso educativo y dónde podemos encontrarlos.

La complejidad del proceso educativo

Mirar la educación desde la investigación nos revela una gran complejidad y para hacernos cargo de ésta tuvimos que poner atención a diferentes niveles de manera simultánea. Pusi- mos atención al marco de las políticas públicas que en Chile son muy contradictorias, algunas impulsadas para disminuir la exclusión y otras para promover la competencia, los rankings, la meritocracia, los espacios educativos y sociales segregados. Simultáneamente, atendimos a la vida cotidiana en las escuelas observando cómo hacen frente los actores educativos a la inclusión/exclusión en la rutina escolar. Estas prácticas constituyen un entramado de lo que en nuestro país se concibe como educación pública (Duschatzky & Birgin, 2001).

La inclusión declarada en los documentos de po- líticas públicas nos define una idea más o menos

concreta de ésta. En el caso nacional, la inclusión deviene, por una parte, desde la integración escolar asentada inicialmente en la educación especial y, por otra parte, desde una inclusión escolar traducida en las consignas de fin al lucro, gratuidad y no selección, que solo se comprende en el contexto chileno (Sisto, 2019). Estas ideas que circulan en los documentos públicos parecieran lejanas y ajenas a las comunidades educativas, sin embargo, llegan como normativas y orienta- ciones que cada escuela hace propias y traduce en sus interacciones cotidianas, en su cultura y en sus políticas internas. Por este motivo, como investigadoras/es nos interesaba construir una visión situada de distintas escuelas, colegios y liceos públicos en cuanto a las interacciones y prácticas educativas cotidianas, a través de las cuales las/os actores educativos construyen en la interacción una educación inclusiva.

El modo de aproximarnos a las escuelas con que trabajamos constituyó un tema de alta re- levancia en nuestra investigación. Tomando en consideración que las escuelas, especialmente las públicas, se encuentran supervisadas, evaluadas, sancionadas o premiadas permanentemente, la presencia de investigadoras/es externos no siem- pre es bien recibida. En nuestro contacto inicial con las comunidades educativas, identificamos fundamentalmente tres aspectos que genera- ban desconfianza y una actitud “a la defensiva” cuando queríamos iniciar un diálogo en torno a la educación inclusiva.

El primer aspecto corresponde a una inclusión centrada en aquellos miembros de la comu- nidad escolar que deberían ser incluidos, los cuales son definidos a partir de sus características

“diferentes” desde una mirada normalizadora. La categoría de “diferentes” puede tener como antecedente diversas situaciones sociales, a veces normadas por la política pública, como los Programas de Integración Escolar (PIE). Las escuelas informan que ya se hacen cargo de la inclusión al tener “niños PIE”, es decir, estudiantes que son atendidos por profesionales subvencionados a través de este programa. Otras veces, la categoría “diferentes” aludía al ingreso de estudiantes migrantes o a encontrarse discutiendo sobre temas de identidad de género de sus estudiantes. Es decir, nos indicaban que ya había presencia de estudiantes extranjeras/os o discusiones en torno al tema de identidad de género, por eso, ya eran comunidades inclusivas. En cualquiera de estos casos o su combinación, las escuelas declaran que ya son comunidades inclusivas, porque se hacen cargo de algunos estudiantes que consideran excluidos por uno u otro motivo.

Un segundo aspecto se deriva de las políticas nacionales en este ámbito, ya que plantean el concepto de inclusión de manera ambigua y principalmente asociado a una meta por alcanzar: la equidad en cuanto a resultados medibles en pruebas estandarizadas o a la disminución de denuncias a la Superintendencia de Educación por discriminación y convivencia escolar. En este caso, las escuelas, colegios o liceos a través de asistencias técnicas y Subvención Escolar Preferencial (SEP) buscan capacitaciones que les entreguen recetas, estrategias y tips para lograr alcanzar esta meta: ¿Qué medidas rápidas y de efectos inmediatos puede implementar la escuela para obtener mejores resultados en las mediciones? Esta conceptualización de la inclusión implica que el trabajo se orienta hacia los síntomas de la exclusión y discriminación, en vez de enfocarse hacia las causas a la base del problema: ¿qué condiciones requiere cualquiera de mis estudiantes para poder avanzar en sus aprendizajes y trayectoria educativa? (Skliar, 2009). Estas acciones “desesperadas” se entienden considerando que la mayoría de las escuelas con las que trabajamos estaban categorizadas como insuficientes, debido a sus

bajos resultados en las pruebas estandarizadas, por lo que corrían el riesgo de cerrarse.

El tercer aspecto se encuentra atravesado por la *no problematización de las acciones* que se llevan a cabo en cada escuela, colegio o liceo. La falta de espacios para el debate y reflexión entre los distintos actores educativos impedía tomar conciencia de que las acciones se desarrollan en el marco de políticas educativas en contradicción, que promueven el éxito individual basado en el esfuerzo individual y al mismo tiempo demandan pensar en el otro y no discriminar: ¿competir o incluir? Las escuelas se encuentran en una permanente tensión y deben tomar decisiones bajo criterios de inclusión que no siempre han sido consensuados, entonces ¿qué estamos entendiendo por inclusión en esta comunidad?

En base a estas primeras observaciones, al acercarnos a las escuelas a conversar con las comunidades les planteamos nuestro posicionamiento sobre la **educación inclusiva**: Se refiere a todas las personas de la comunidad educativa, no solo las y los estudiantes, sino que a todas y todos los miembros que construyen y aportan a la escuela. La educación y las posibilidades de aprendizaje y desarrollo pleno no tienen tope de edad (aunque la normativa así lo indique). La valoración de la diversidad debería ser transversal, no puede ser que una persona se incluya y respete hasta cierta edad y curso y al año siguiente esto ya no ocurra, o solo si es estudiante y no si es un/a adulto que abre la puerta, que enseña, que cocina o barre en la misma comunidad educativa.

Más que una meta, es un proceso que se desarrolla de manera situada y por ende es diferente en cada escuela. Esto último implica que la inclusión requiere de medidas constantes, no es un producto “ya somos inclusivos” y se cierra el tema. Las condiciones de la comunidad cambian y, por lo tanto, es necesario estar siempre atentos a los procesos inclusivos en desarrollo. Por otra parte, si es un proceso situado, implica que las soluciones que sirven a una comunidad no necesariamente sirvan a otra. Si bien es muy

favorable compartir estrategias y acciones que se evalúen como “exitosas”, siempre es necesario adaptarlas y para eso es necesario conocer a la comunidad y consensuar con las y los actores educativos las maneras de avanzar hacia la inclusión. Se transforma permanentemente en la medida que la comunidad dialogue y se movilice en torno a la manera de dar coherencia a sus decisiones, discurso y acciones. Para esto es importante considerar el o los criterios que favorezcan el bien común, es decir, siempre hay que poner atención -como una preocupación de toda la comunidad- a los grupos prioritarios para ofrecer un aprendizaje y desarrollo de todas y todos, sin invisibilizar a nadie.

Esta aproximación amplia de educación inclusiva debe entenderse en las particularidades y complejidad de nuestro país y sociedad, pero también de manera específica en el ámbito educativo. En términos sociales y enmarcados en el contexto chileno, tenemos que explicitar el marco neoliberal o de Nueva Gestión Pública que fue traído hace cuatro décadas desde la empresa privada a la educación pública para favorecer el estilo de trabajo y organización del sector privado (Valdés et al., 2020). Por eso, en el contexto educativo chileno hemos naturalizado medidas explícitas de desempeño o estándares y priorización de indicadores de resultados en vez del proceso, asumiendo que es positiva la descentralización de los servicios públicos que desliga la responsabilidad del Estado. Para esto, se hace hincapié en la competencia como un incentivo para el logro, introduciendo contratos a plazo fijos y pago en función del rendimiento, reducción de costos y restricción de presupuestos para necesidades educativas de las comunidades (Valdés et al., 2020).

Debido a estos procesos de naturalización del Modelo de Nueva Gestión Pública, cuando, por ejemplo, se legisla en torno al tema de la inclusión, como en el caso de la Ley 20.845/2016 de Inclusión Escolar, ésta se limita a regular prácticas “normales” en el mundo de los administradores de la educación. Entre estas prácticas está evitar

el cobro adicional a las familias cuando el Estado financia la educación, para poner fin al lucro con estos dineros; prohibir la selección de estudiantes al ingreso a dichas escuelas, para evitar que se seleccione y deje afuera a estudiantes si se educa con dinero estatal. Esta ley -si bien intenta modificar las prácticas de administración de la educación-, se aplica manteniendo las estructuras neoliberales: un modelo basado en el mercado desinteresado por el valor de lo público, la imposición de una arquitectura educacional basada en la rendición de cuentas en función de los dineros invertidos y el desempeño de profesoras/es, directivas/os y la institución escolar. Además, existe una tensión entre la lógica de la integración que apremia por diagnosticar y etiquetar, y la lógica de inclusión educativa que supone legitimar al otro (López et al., 2018) en un contexto de competencia. Las mediciones estandarizadas se han articulado como un instrumento supuestamente neutro, que funciona como un “termómetro” entregando un diagnóstico sano o enfermo a las escuelas públicas, difundiendo los resultados a las familias que eligen dónde educar a sus hijos en función de estos resultados, reforzando la competencia de un mercado educativo desigual (Acuña et al., 2014; Sisto, 2019).

De esta manera, las políticas públicas, aunque parecen lejanas, se traslucen en las prácticas escolares cotidianas y en lo que declaran las/los profesores y profesionales de las escuelas. En una escuela de invierno realizada en el marco del proyecto de investigación en el año 2018, a partir del trabajo con cartografías sociales, dos escuelas de la ciudad de Viña del Mar evidenciaban que en sus instituciones cada actor educativo trabajaba de manera individual simultáneamente en diversas tareas administrativas identificándose “como pulpos” con una carga laboral excesiva (Manghi & Badillo, 2021). Además, y probablemente relacionado con lo anterior, se producen muchas inasistencias de profesoras y profesores diariamente.

Mantener la escuela “funcionando” requiere que los equipos de gestión sean muy estratégicos, ya

que los profesionales de estas escuelas extienden su responsabilidad hacia el contexto vulnerable en el que se encuentra la institución. Esto nos señala que el sentido de su quehacer educativo va más allá del rendimiento en pruebas estandarizadas abarcando a toda la comunidad y territorio donde se educa. En su discurso, las y los profesores y profesionales de estas comunidades escolares públicas dan cuenta de una sobre responsabilización, tal como indican y nos han convencido las políticas públicas: la escuela debe poner fin a la desigualdad de nuestra sociedad (Manghi & Badillo, 2021). De esta manera, evidenciamos la complejidad del funcionamiento de los contextos educativos actuales en nuestro país, especialmente de las escuelas públicas a la hora de poner sobre la mesa el tema -o exigencia- de la inclusión.

En este contexto, se produce la necesidad de aproximarnos a la realidad educativa desde su complejidad situada en Chile. Esta aproximación implica mantener el contacto entre dos puntos de vista que muchas veces se abordan de manera separada: las prácticas educativas concretas con sus participantes, y los contextos sociales y políticas públicas.

Los actores en el proceso educativo ¿Quiénes influyen, quienes actúan en las escuelas?

En este apartado nos concentramos en los y las participantes que interactúan en la cotidianidad de la vida escolar. La escuela es un espacio vital organizado, los agentes educativos viven y actúan en la escuela, e independientemente de los fines pedagógicos explícitos, se vive un currículo oculto que se extiende dentro de las aulas y más allá de ellas (Perrenoud, 2006). Es por ello que, para poder tratar de comprender la complejidad de las escuelas decidimos realizar el proceso investigativo a través de una metodología

etnográfica², comenzando desde fuera de la sala de clases, es decir, estuvimos en los patios, corredores, oficinas, cocinas, entre otros espacios; y posteriormente entramos a las aulas. Mirar de esta manera la escuela nos permitió esbozar un panorama general de quienes se relacionaban con las y los estudiantes, dónde, cuándo, y para qué lo hacían. A continuación, se organizan algunos de estos hallazgos de modo tal de poder caracterizar a los participantes de las escuelas y los espacios donde se desenvuelven.

Quiénes/para qué

Asistentes de la Educación

Un/a actor educativo que destacó en el estudio corresponde a las/os asistentes de la educación, es decir, inspectores de patio, personal de aseo y asistentes de aula. Debido a su función, se encuentran en los patios, comedores, bibliotecas, portería, pasillos, lugares donde comúnmente se encuentran los estudiantes cuando no están en la sala de clases. A pesar de su presencia y labor diaria se mantienen ocultos o invisibilizados cuando pensamos en las prácticas que educan a las y los estudiantes en espacios educativos. No obstante, en sus relatos ellas y ellos reconocen realizar acciones importantes para disminuir la segregación y exclusión de las y los estudiantes, asumiendo funciones más allá de las reglamentadas. Entre estas funciones en transformación destacan la preocupación y conocimiento sobre la vida en casa del estudiante y sus familias, la generación de un vínculo afectivo con las y los estudiantes, la cercanía y diálogo con ellas y ellos e incluso se hacen responsables de la generación de hábitos: como la puntualidad o la alimentación (Manghi & Valdés, 2020). También observamos a personal administrativo, como las secretarías, asumiendo actitudes de acogida hacia las y los escolares cuando se encuentran fuera de las aulas.

² La investigación se enmarca en una aproximación cualitativa a través de un proceso etnográfico multimodal, registros audiovisuales, entrevistas espontáneas, semiestructuradas y grupos focales. Además, realizamos análisis conjuntos y actividades de reflexión en torno a los datos analizados con las respectivas comunidades educativas.

Además, los datos trabajados en el contexto de la región de Valparaíso indican que estos actores educativos tienen un papel relevante en la gestión de situaciones de convivencia que emergen donde no están presentes los docentes, ya sea en recreos, antes o después de entrar a clases. Debido a su mirada no docente, son capaces de mostrar la riqueza y complejidad de la escuela como espacio de acogida y protección a través de un vínculo afectivo establecido con los escolares, especialmente con aquellos que deambulan por el patio (Bravo, 2016).

Así como la puerta de la escuela funciona como umbral, un espacio de transición entre el mundo escolar y el mundo no escolar (Perrenoud, 2006), los estudios nos muestran que la puerta de la sala de clases también funciona así. Este umbral convierte a la niña, niño o joven en un estudiante que aprende el currículo oficial y es preparado para evidenciar educación de calidad dentro de la sala de clases, mientras que afuera es un/a escolar que es escuchado y acogido como una persona válida. Este umbral delimita dos maneras de relacionarse en diferentes espacios educativos, uno es el espacio exclusivo de relación entre estudiante y profesor/a mientras que, al atravesar el umbral, aparecen otras/os adultos que establecen relaciones diferentes con ellas/os.

Profesores

Los y las profesores/as se desenvuelven principalmente en sus salas de clases y sala de profesores. Son los y las profesores/as, quienes están más horas en contacto con los y las estudiantes, sin embargo, esta relación establecida parece ser estrictamente curricular. Según las políticas públicas los y las profesores/as deben desplegar estrategias de efectividad para mejorar la calidad de la educación. No obstante, las prácticas profesionales durante la formación inicial “aparecen subvaloradas, arraigándose en una noción de entrega de información que suele interpretarse como una tarea simple o sencilla” (Cornejo, 2014, p. 241). Por lo tanto, se establecen como responsables del proceso educativo, no obstante, debido a las políticas de rendición

de cuentas, los y las profesores/as no participan de la toma de decisiones sobre enfoques pedagógicos y didácticos. Esto se traduce en “enseñar para responder pruebas”, afectando la diversificación de la enseñanza y flexibilidad curricular, debido a la sobrecarga y a la pérdida de autonomía (Lerena & Trejos, 2015), ya que no saben si educar o enseñar para los exámenes estandarizados. Esto, por una parte, desvaloriza la profesión docente afectando su desarrollo e identidad profesional, por otra parte, hace centrar su enseñanza en aquellas/os estudiantes que siguen sus propuestas en clases. El resto de sus alumnos sale del aula voluntariamente evitando las clases, o son expulsados por las y los profesores, lo que indirectamente facilita la vinculación de estos estudiantes con otros actores educativos como se ha descrito previamente.

Directores/as

Llama la atención que un actor educativo que parece no influir directamente en las experiencias de los y las estudiantes corresponde a los y las directores y directoras, quienes son la conexión más directa con el nivel de las políticas públicas. Las y los directores son la cara administrativa del establecimiento educativo, quienes se comunican con los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) y quienes tienen la facultad de implementar prácticas educativas más transversales dentro de la escuela. Por tanto, se convierten en representantes de la macropolítica y en garantes del cumplimiento de la normativa más que de la comunidad escolar (Santos, 2015). Los y las directoras/es realizan tareas administrativas y se espera que implementen acciones de liderazgo encaminadas a un mejor desempeño de gestión y pedagógico (Campos et al., 2019). Si bien poseen facultades de toma de decisiones importantes para la comunidad educativa, las cuales pueden considerar opiniones de otros actores (como los profesores a través del consejo de profesores) o no, para las y los estudiantes en general representan un misterio y están ausentes de sus relatos. Ambos actores, profesoras/es y directivas/os, son quienes han estado más supervisados y evaluados en esta

lógica de rendición de cuentas en los últimos años en el sistema escolar.

Estudiantes

Los y las estudiantes son los protagonistas de la escuela y su narrativa sobre ella dice relación con un espacio de conexión y retorno de una mejor sociedad. Dicho de otro modo, los sueños de los estudiantes no son para el colegio, sino para la comunidad o sociedad en general, pero en donde el colegio es el punto germinal. Los y las estudiantes sueñan con una escuela más tolerante, más respetuosa con la cultura de los otros, más colaboradora y solidaria.

Dónde/Cuándo

Los actores educativos transitan o permanecen en espacios socio-físicos que dicen relación con las estructuras arquitectónicas. La arquitectura corresponde al edificio escolar, mientras que el espacio escolar es el producto de los agentes escolares que habitan y se vinculan en ese edificio (Carrasco et al., 2018). De esta manera, en un espacio físico definido que es la escuela confluyen personas, sus características, eventos y experiencias y se desarrollan prácticas que otorgan significado a estos espacios. Es así, por ejemplo, que cuando los espacios son acogedores, se construyen redes de confianza, lo que favorece ambientes más participativos e inclusivos en todos los espacios de la arquitectura escolar (Baeza et al., 2020).

Un ejemplo de actores educativos que confluyen en estos espacios socio-físicos escolares son los estudiantes, ellos hablan con cariño de sus espacios educativos, desean estar en ellos a pesar de saber que no son perfectos. Se ven a sí mismos capaces de hacer reales cambios trabajando junto con los actores escolares adultos, con quienes se vinculan en cada uno de estos espacios. Los hallazgos mostraron a estos estudiantes deambulando en espacios escolares diferentes a la sala de clase en momentos que no eran recreos. Estos lugares eran oficinas, pasillos, baños, sala de Proyecto de Integración Escolar (PIE), Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), sala psicosocial, inspectoría, etc. Al no ser aulas cerradas, estos espacios ofrecen dinámicas recreacionales y otro tipo de vivencias, permaneciendo subsumidos en la cultura escolar cotidiana como espacios accesorios que en la cotidianidad de la experiencia escolar destacan por su insospechada pero relevante influencia en los procesos educativos (Carrasco et al., 2018).

Un universo educativo: Cómo entender esta complejidad

En esta sección posicionaremos el concepto de Universo Educativo tomando elementos teóricos referidos a los contextos desde modelos ecológicos, las prácticas sociales y la interacción sistémica de prácticas-contextos. Debemos tener en cuenta que el concepto de Universo Educativo surge en el proceso de investigación tomando todos los elementos presentados anteriormente y construyendo un modo particular de observar los fenómenos educativos. Este modo de observar se caracteriza por un elemento fundamental: **la práctica educativa concreta no está separada de los contextos más amplios y no podemos aislarla en su análisis.**

Pretendemos compartir argumentos teóricos para mirar esta relación entre lo que se puede entender como diversas dimensiones de los contextos educativos, para ello presentamos esta argumentación en cinco partes:

- Una *mirada ecológica*, donde abordamos la complejidad contextual del fenómeno educativo y sus prácticas, y cómo opera esta complejidad, interrelacionada en diferentes dimensiones contextuales.
- Un *punto entre dimensiones contextuales*, donde abordamos la interrelación antes mencionada desde el concepto de meta-redundancia. Utilizamos una teoría semiótica-discursiva para dar cuenta de cómo un sistema requiere de un plano o recurso concreto de expresión.
- *Prácticas educativas*, donde damos cuenta de la expresión de un contexto en acciones particulares en cada comunidad educativa.

Ejemplificamos con políticas públicas que se expresan, de diversos modos, en prácticas educativas y la posibilidad de resistir y/o transformar las políticas públicas o aceptarlas pasivamente.

- La *interacción como objeto de estudio*, es aquí donde comienza a emerger más claramente la mirada del Universo Educativo poniendo el foco en la interacción entre los y las diversos/as participantes en una comunidad determinada. Esta interacción ocurre tanto en una dimensión contextual (entre estudiantes, profesores y estudiantes, etc.) y transdimensional (relación entre una práctica educativa y un mandato ministerial).

- Un *Universo Educativo*, donde explicitamos esta noción como un modo de aproximarnos a la realidad educativa. Esta explicitud respecto al modo de mirar la desarrollamos tomando todos los insumos previamente mencionados, para -en las secciones subsiguientes- ejemplificar algunas aproximaciones realizadas en nuestras investigaciones.

Debemos recordar que el Universo Educativo es un modo de mirar la realidad en las escuelas y sus comunidades que busca dar cuenta de la complejidad de sus prácticas. Consideramos importante tener en cuenta que no buscamos producir una teoría sino más bien un modo de ver investigativamente lo que ocurre en las comunidades educativas.

Una mirada ecológica

La mirada ecológica es nuestro primer recurso para argumentar respecto al modo de mirar las prácticas y contextos educativos. Una manera de aproximarnos a la organización y estructuración de los contextos y su relación con personas es el modelo ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner (1976, 1987, 1999) que ofrece una perspectiva que permite de manera simultánea enfatizar en aspectos individuales y contextuales, y en las relaciones interdependientes entre ambos (Torricó et al., 2002). De esta forma, no basta con mirar las acciones y prácticas de una persona para comprender cómo se desarrolla, sino que hay que poner atención al entorno ecológico como un sistema complejo de múltiples niveles de interacción (Eriksson et al., 2018).

Desde sus inicios, en los años '70, el modelo ha evolucionado desde un mayor énfasis en el papel del individuo y los procesos de desarrollo, hasta la generación del modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT; Edinete & Tudge, 2013). Este último, desarrollado en el período 1993-2006, integra diversos niveles en el análisis del desarrollo humano incluyendo lo biológico, psicológico y conductual, entendiendo que es a partir de procesos regulares (en el tiempo) de interacción recíproca entre personas y, entre estas y los objetos y símbolos de su entorno, que se puede producir la transformación del repertorio hereditario en características observables (Monreal & Guitart, 2012).

Esta versión final de la teoría ecológica se denomina tanto teoría bioecológica como modelo bioecológico del desarrollo humano y refiere a un sistema teórico en evolución para el estudio científico del desarrollo humano a lo largo del tiempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Este sistema presupone que los cuatro elementos que lo conforman (proceso, persona, contexto, tiempo) influyen de manera simultánea en el desarrollo humano y que sus efectos no son meramente aditivos (Edinete & Tudge, 2013).

Una profundización en el modelo requiere definir sus elementos constituyentes, en este apartado daremos mayor énfasis al contexto o ambiente ecológico, entendido como un conjunto de estructuras seriadas que se influyen unas a otras, denominadas microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Monreal & Guitart, 2012), cuya definición presentamos a continuación:

a) El **microsistema** refiere al entorno inmediato, cotidiano de participación de las personas (por ejemplo, la familia, la sala de clases). En este espacio se cumplen roles, se mantienen relaciones interpersonales y se desarrollan actividades que van conformando el desarrollo psicológico (Torricó et al., 2002).

b) En el **mesosistema**, se producen relaciones entre dos o más microsistemas en los que una persona participa activamente (por ejemplo, la familia, el club deportivo). Con la participación e ingreso de la persona a un nuevo sistema, estos entornos se amplían, pues se comparten nuevos elementos entre estos, lo mismo puede ocurrir de manera contraria, es decir disminuir cuando hay menor participación e intercambio de un ambiente a otro (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Montreal et al., 2015).

c) En el nivel de **exosistema** se encuentran los entornos en los que la persona no participa activamente, pero si experimenta su influencia debido a los acontecimientos que ocurren, eventualmente también podría influenciarlos, esto se puede producir tanto de manera formal como informal. Este nivel es relevante por el tipo de decisiones que los políticos pueden tomar al desarrollar leyes que pueden impactar, por dar un ejemplo, en el bienestar de los niños y las niñas (Edinete & Tudge, 2013).

d) El último nivel corresponde al **macrosistema** que refiere a las ideologías y creencias compartidas, estilos de vida, organización política, jurídica, económica y social de un determinado lugar que afectan el desarrollo humano y mol-

dean y “diseñan” a los entornos de menor orden (Monreal & Guitart, 2012; Parra & Rubio, 2017). Esta influencia, reflejada en el funcionamiento de los niveles inferiores, da como resultado experiencias cotidianas que tenderán a ser similares para los niños o niñas independientemente de su grupo social, socioeconómico, étnico o religioso (Edinete & Tudge, 2013).

El modelo bioecológico en consecuencia nos provee de una perspectiva para comprender el desarrollo humano, perspectiva que podemos aplicar al ámbito de la educación y la aproximación social de las relaciones que operan en él.

Desde la aproximación bioecológica la escuela sería un entorno ecológico relevante, como un conjunto organizado de personas que funciona como un microsistema en sí mismo, que se transforma permanentemente ya que es permeable a lo que pasa en su entorno. Como microsistema está en contacto con otros niveles más amplios del sistema social como, por ejemplo, los medios masivos de comunicación y las políticas públicas (Bronfenbrenner, 1987), estas últimas situadas en el nivel de exosistema, entendido como entornos en los que se producen hechos que afectan los otros niveles de interacción como el mesosistema y el microsistema (Bronfenbrenner, 1987; Monreal & Guitart, 2012). Desde esta lógica, las políticas públicas que se diseñan afectan el desarrollo de las personas y van moldeando y dando forma a las interacciones cotidianas, pero también a las formas de percibir el entorno, esto último implica cambios perdurables en las personas, a través de los procesos de mediación psicológica que se producen entre los estímulos del entorno y las respuestas conductuales a los mismos (Bronfenbrenner, 1987).

A esta aproximación bioecológica le sumaremos un tipo de relación específica que emerge entre diferentes niveles contextuales y que, desde algunas teorías sociales, semióticas y lingüísticas se organizan desde jerarquías de coocurrencias.

Un puente entre dimensiones contextuales

Luego de revisar la mirada bioecológica respecto a los diversos contextos relacionados con los procesos escolares ahora intentaremos dar cuenta de un posible modo de vínculo entre estos contextos. El modo que hemos decidido utilizar para dar cuenta de la relación entre contextos se comunica con el modelo bioecológico presentado previamente, pero poniendo un mayor énfasis en las relaciones sociales entre las dimensiones contextuales y los recursos que se utilizan en esas relaciones: lenguaje verbal, imágenes, arquitectura, películas, vestimenta o cualquier recurso cultural.

Jay Lemke (1997) es un educador, semiótico y científico que ha trabajado extensamente en la descripción de los diferentes modos de construir conocimiento en el aula de ciencias. Sus trabajos tienen una fuerte influencia desde los estudios del discurso y la semiótica social en tanto que vincula los recursos que producen significados (como un pizarrón, un texto, o la voz de un profesor) y las relaciones que emergen en estas construcciones de significados. Sus intereses investigativos lo llevaron a mirar esta relación de forma más amplia y aplicarla a diferentes dimensiones sociales.

Lemke (2006) denomina sistemas ecosociales a todos los sistemas complejos los cuales funcionan produciendo significados que se estabilizan formando una cultura en un contexto determinado. En términos simples, Lemke (2006) plantea que la cultura se forma en procesos complejos donde interactúan personas y comunidades junto con objetos y recursos materiales diversos. Esta complejidad de interacciones produce sistemas o alternativas de tipos específicos de interacción con tipos específicos de recursos -una sala de clase demanda recursos específicos, así como un discurso presidencial demanda otros-. Esta complejidad a su vez produce una tensión entre los y las participantes puesto que existe una *heteropraxia*, no todos o todas conviven con las mismas prácticas sociales y con los mismos

modos de interacción. Un ejemplo a la mano de esto son las comunidades escolares que, si bien comparten un espacio material, no necesariamente compartirán sus prácticas sociales, valóricas y/o ideológicas.

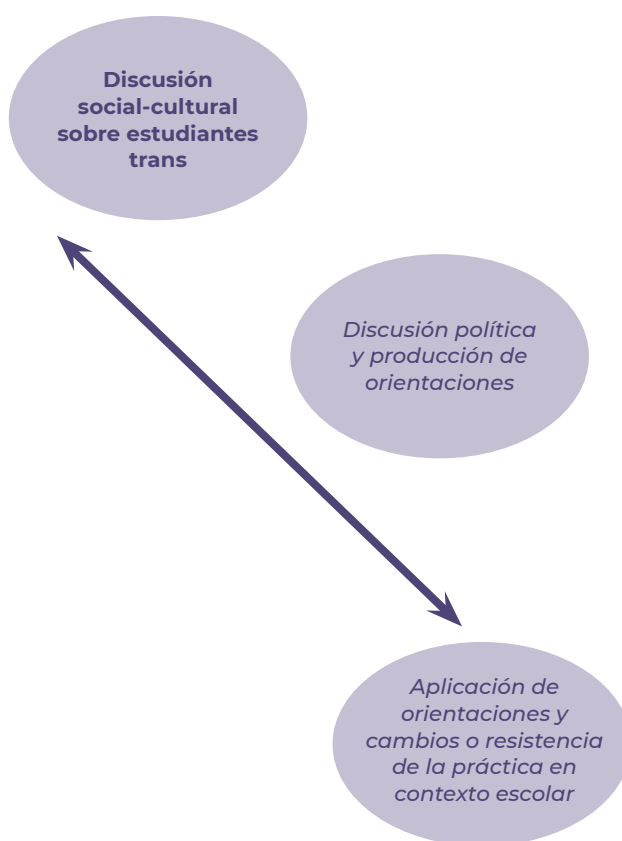
Teniendo en cuenta la diversidad dinámica de prácticas a las cuales nos podemos enfrentar como investigadores/as, Lemke (2006) plantea que es posible representar estas prácticas desde las probabilidades condicionales de coocurrencias. Esto quiere decir que existen tipos de posibles patrones de prácticas que se reiteran en ciertos contextos, y para ver estos patrones es necesario dar cuenta de la relación entre participantes, ya que cualquier acción o actividad es socialmente significativa sólo en relación con otra acción o actividad alternativa que podría ocurrir en su lugar (Lemke, 2006). Por ejemplo, transgredir o no una normativa enviada por MINEDUC, expulsar o no a un estudiante de la sala -se vuelve significativo porque se espera que eso no ocurra-.

Estas relaciones de patrones de acciones que esperamos ocurran o no ocurran son a su vez estratificadas en dimensiones de coocurrencia de contextos jerárquicamente organizados. Es decir, en diferentes contextos coocurren diferentes prácticas que influyen a otras dimensiones del contexto.

Imaginemos las dimensiones bioecológicas de exo, meso y micro sistemas. Siguiendo a Lemke (2006) una decisión (a través de una práctica específica como una ley) tomada a nivel de exosistema, afectará o se expresará en una situación a nivel meso, hasta llegar a otro modo de expresión a nivel micro. Veamos un ejemplo a través de la Ley de Identidad de Género en Chile. Una discusión social y cultural respecto a los derechos de los niños y las niñas trans entra en una discusión política que se problematiza por casos de discriminación en contextos escolares. Algunas estudiantes trans aparecen en medios de comunicación y se producen movilizaciones en contra de los avances de los derechos de niños y niñas trans en las escuelas (Godoy-Echiburú

& Melo-Letelier, 2019). Se produce a su vez una discusión sobre prácticas inclusivas y se genera un documento de política pública educativa: unas orientaciones para la inclusión de estudiantes LGTBI para aplicar en los contextos escolares. En la Figura 1 se presenta una esquematización de esta discusión desde una dimensión más amplia (arriba) hasta una más específica y concreta (abajo).

Figura 1
Discusión estudiantes trans



Nos parece importante relevar las dimensiones de la discusión en las cuales se pueden destacar diferentes tensiones. A nivel social-cultural, a nivel de las políticas públicas y a nivel de las prácticas educativas encontraremos diferentes actores con diferentes posiciones políticas y perspectivas educativas. A continuación, nos enfocaremos en las prácticas educativas concretas en el marco del contexto escolar.

Prácticas educativas

Si el análisis de las prácticas sociales de la escuela, (desde ahora en adelante: prácticas educativas) permite revisar la concreción de las oportunidades sociales de las y los participantes de las comunidades educativas, la relevancia de su análisis es fundamental para entender las prácticas de inclusión a nivel micro y las relaciones con los otros niveles de lo que estamos configurando como Universo Educativo. Si pudiéramos mirar a través de un microscopio, observaríamos que es en la cotidianidad de las escuelas donde se conjugan tres fuerzas que permiten la emergencia de prácticas educativas que provienen de: (a) las instituciones; (b) la subjetividad de las personas, y (c) del conocimiento práctico (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en contexto chileno (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2009). Es la interacción entre estas fuerzas la que produce una forma de “hacer las cosas”. La relación entre estas fuerzas dibuja un mapa de prácticas altamente sedimentadas, es decir, prácticas pasadas y actuales que se han mantenido. Este mapa depende de las reglas generales y formales que emergen de las instituciones educativas (superiores en jerarquía a las escuelas); de la subjetividad de las personas que trabajan en las escuelas y del conocimiento práctico que tiene la comunidad en su conjunto.

Reconocer ese mapa de prácticas educativas permite que cualquier persona dentro de una comunidad pueda participar plenamente en ésta, por tanto, pueda aprender de ella (Lave & Wenger, 1991). Dentro de las comunidades educativas hay participantes que se pueden clasificar como veteranos y veteranas y otros como novatos y novatas. Esta clasificación dependerá de si tiene una participación plena o periférica dentro de la comunidad. La plenitud o periferidad depende del reconocimiento de las prácticas educativas. Erróneamente se puede pensar que las y los estudiantes están en una posición periférica por ser estudiantes y porque las y los adultos entiendan la escuela en términos adultocéntricos, pero no necesariamente esto es así. Un partici-

pante que recién se integra a la comunidad, con independencia de su rol, tendrá que reconocer el mapa de prácticas, observará cómo se hacen las cosas y podrá ir avanzando de un Aprendizaje Periférico Legítimo a un aprendizaje pleno en esa comunidad (Lave & Wenger, 1991). El concepto de Aprendizaje Periférico Legítimo nos propone una mirada para entender la forma de relacionarse de las personas en las comunidades educativas y el lugar del aprendizaje. Para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje es una consecuencia de las relaciones sociales y una dimensión de las prácticas.

Las y los participantes de una comunidad educativa -con independencia de sus diferentes niveles de periferia o plenitud de participación- están en constante aprendizaje debido a que están constantemente envueltos en prácticas educativas. No es menor mencionar que Lave y Wenger (1991) advierten que se aprende en prácticas que están definidas para enseñar o en prácticas que no lo están. Esto último permite que como equipo de investigación revisemos las prácticas de varios lugares de las escuelas y con varias personas participando en esos espacios. Así, esta perspectiva nos permite comprender que la inclusión educativa no se da solo en las aulas o solo con las y los profesores/as y que podría la inclusión desplegarse en prácticas educativas en otros espacios y con otros actores que permitirían “mirar, entender y hacer las cosas de otras formas”. Para entender las prácticas Fardella y Carvajal-Muñoz (2018) proponen 3 dimensiones: dimensión simbólica, dimensión pragmática y una dimensión material. Para nosotras y nosotros es indispensable incorporar la dimensión del aprendizaje (Lave & Wenger, 1991).

La dimensión simbólica apunta a los sentidos de la práctica; la dimensión pragmática, apunta a las competencias que tienen las personas que desarrollan esa práctica; la dimensión material a las materialidades concretas que implican esa práctica; y la dimensión del aprendizaje, apunta a identificar los aprendizajes que obtienen las y los participantes de esa práctica. Esta identificación

de las diferentes dimensiones de las prácticas nos permite descubrir, con las personas involucradas en las escuelas, el potencial educativo de una o varias prácticas; es decir, nos permite identificar los puntos de transformación de las prácticas. Por ejemplo, si en una escuela municipal en invierno se ha quebrado un vidrio de un baño, las y los participantes de la comunidad tendrán, por lo menos, dos opciones para resolver la situación. Una primera opción será revisar los protocolos formales para resolver este tipo de situaciones y, muy probablemente, haya que esperar un tiempo largo hasta que materialmente la situación se resuelva. O podrán reunir dinero entre algunas personas para comprar un vidrio y reparar la situación. En ambos casos las dimensiones de esta práctica apuntarán a reconocer los sentidos, las competencias de las personas involucradas, la materialidad requerida y los aprendizajes que se pueden sacar en limpio de cualquiera de las decisiones tomadas. No podemos no preguntarnos aquí qué relación hay en esta práctica con la inclusión educativa. Para ello, les invitamos a mirar desde otro punto de vista, interpretando la interacción entre participantes y dimensiones contextuales como objeto de estudio.

La interacción cómo objeto de estudio

Las escuelas como parte del mundo social y humano también son mundos de comunicación, en las cuales la intersubjetividad es una característica central (Freire, 2004). La comunicación y las formas de interactuar en los espacios escolares implican reciprocidad y diálogo, esto es la intersubjetividad, la cual permite establecer la comunicación entre sujetos (Bajtín, 2015). Por eso una de las maneras de acercarnos a las prácticas educativas es a través de la interacción, porque en ella ocurre la comunicación, el intercambio de significados y la construcción intersubjetiva.

Las interacciones cotidianas en las escuelas nos hablan de la manera como se participa en ellas, a veces de manera más autoritaria, otras de manera más democrática. Cuando no se valida el

diálogo, es decir, cuando las relaciones no son recíprocas sino autoritarias, se corre el riesgo de una invasión cultural -de un grupo dominante-, una manipulación que cosifica a las personas. Mientras que cuando las interacciones y comunicación se inspiran por un objetivo humanizador, que rechaza la manipulación, es posible avanzar hacia una mirada crítica y una transformación a través de una relación dialógica (Freire, 2004).

Los humanos interactuamos con otros humanos y con artefactos en el mundo, intentando dar sentido a dichas interacciones. Mente, conducta, percepción, afectos y acción integran un todo. La construcción de significados es un proceso de negociación social entre los participantes en una actividad determinada, un proceso dialógico de negociación tanto interno como social (Díaz-Barriga, 2006) que ocurre en la medida en que participamos en comunidades de práctica que influyen en nuestros conocimientos, creencias y valores (Lave & Wenger, 1991). Los seres humanos aprendemos y nos desarrollamos en la relación con otros, y esto no depende solamente de esfuerzos individuales, sino que es producto de formas culturales situadas de interacción social (Säljö, 2009). Las y los estudiantes y demás actores educativos participan en las actividades de su comunidad involucrándose con otros en procesos rutinarios y tácitos o en ocasiones explícitos, es decir, a través de la participación en actividades intersubjetivas a partir de las cuales coconstruyen nuevas comprensiones.

Cuando las comunidades educativas asumen un modelo dialógico, la educación promueve interacciones humanas para transformar las propias construcciones intersubjetivas de los actores educativos. Esta transformación afecta a las construcciones intersubjetivas en sus procesos pedagógicos (Ferrada & Flecha, 2008) avanzando en procesos inclusivos. En este sentido, urge remirar la forma en que la inclusión se materializa en las interacciones cotidianas de las escuelas chilenas y reconocer aquellas relaciones dialógicas que buscan transformar las comunidades educativas en “un espacio acogedor

y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a otros” (Freire, 2008, p. 111).

Tener en cuenta la relación como un objeto de estudio, implica la exploración participativa de los y las agentes educativos y los espacios y artefactos que se ponen en juego. En tal sentido, el foco de la aproximación no está puesto en los y las participantes, en los lugares o los artefactos que utilizan, sino que en la relación que existe entre ellos. Esta relación por supuesto puede tener diferentes focos y podemos poner mayor o menor atención a alguno de ellos, lo que no implica que estos dejen de relacionarse o que no tengamos en cuenta esta relación. Mantener este foco nos permite tener una aproximación que saca la atención de los sujetos o los participantes, descongestionando la responsabilidad individual que frecuentemente se atribuye a grupos específicos de la comunidad educativa -como directivos/as, profesores/as, apoderados o estudiantes-. A su vez, nos permite tener una mirada más amplia del fenómeno educativo que emerge en las comunidades y una aproximación investigativa con pretensiones más empáticas, en el sentido de entender la complejidad de los fenómenos problemáticos en las escuelas que trascienden a un grupo o sujeto particular.

A continuación, presentamos nuestra propuesta para mirar estos fenómenos complejos tomando en cuenta los insumos teóricos expuestos en esta sección.

Un universo educativo

La mirada ecológica, la perspectiva contextual-situada, las prácticas educativas y el foco en la interacción nos permiten interpretar la realidad educativa en diversas dimensiones y también propiciar una dinámica de transformación en tales contextos. Este movimiento de transformación se puede activar en diferentes espacios sociales, pero pondremos el foco en el espacio escolar y comunitario.

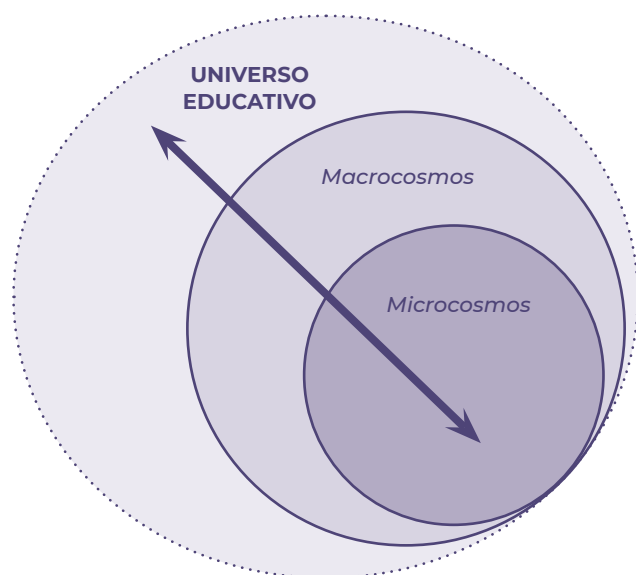
Existen diversas propuestas y abordajes para desarrollar procesos inclusivos en los contextos escolares. Una de estas propuestas corresponde a las tradiciones del INDEX (Booth & Ainscow, 2015) que proponen una mirada multidimensional de la inclusión. Nos parece interesante la propuesta de Marchesi y Hernández (2019), que proponen cinco dimensiones para avanzar en la inclusión: Acuerdos políticos y sociales; la ampliación y la equidad de la educación infantil; el fortalecimiento de la profesión docente; el valor de la cultura; cambios en las actitudes sociales y educativas. Nos parece que esta propuesta de avance en inclusión es valiosa, pero sigue manteniendo niveles estáticos de interpretación en diferentes dimensiones sociales e individuales.

En nuestra propuesta planteamos una mirada interactiva, en donde las acciones realizadas atraviesan transversalmente todos los espacios ecológicos -o dimensiones-, pero poniendo énfasis en algunos de ellos. Como en el contexto de un delicado ecosistema cada elemento interactúa con otro y cada elemento puede tener diferentes niveles o intensidades de urgencia dependiendo del objetivo que se tenga. Si bien consideramos que es relevante atender a una situación contextual o a una dimensión en específico nunca han de descuidarse los efectos que se tengan en la totalidad del ecosistema.

Modificar o transformar una práctica educativa implica saberse parte de un contexto ecológico y conocer las consecuencias a corto, mediano y largo plazo de una acción o movimiento. Podemos hacer el mismo ejercicio respecto a cambios a nivel político-social, la producción de un documento que modifique las prácticas en las escuelas -por ejemplo, las orientaciones para estudiantes LGTBI pueden ser negociadas de diversas maneras por los contextos escolares. Así, una escuela puede ser reticente a la política, o aplicarla al pie de la letra, o avanzar de modo aún más definido en los derechos de niños, niñas y jóvenes LGTBI.

Aquí habrá entonces una negociación de las relaciones de poder de las comunidades educativas en donde a nivel micropolítico se puedan crear nuevas formas de relación y considerar el espacio educativo no solo como una técnica de control y sometimiento, sino como un espacio de producción de nuevas subjetividades que permitan resistir la dominación. Esto último es clave para aproximarnos a la idea del Universo Educativo, representado en la Figura 2, de manera tal de ilustrar que el contexto amplio (macrocosmos) como el contexto situado (microcosmos) están contenidos en una sola unidad compleja.

Figura 2
Universo Educativo



En la Figura 2 se aprecia lo que hemos denominado dimensiones del contexto educativo. En función de la presentación de esta mirada sólo presentaremos dos dimensiones amplias: macrocosmos y microcosmos. Cabe destacar que estas dimensiones no son paralelas ni son conjuntos uno dentro del otro, sino que, el microcosmos está contenido en el macrocosmos. A su vez, desde otra perspectiva más “desde arriba” el macrocosmos-microcosmos en conjunto conforman el Universo Educativo.

El contexto educativo chileno es un ejemplo de Universo Educativo, ya que contiene una historia que produce gestiones en las comunidades educativas a través de acciones del macrocosmos. Siguiendo con el ejemplo, estas gestiones se expresan a través de leyes, circulares y/o normativas aplicadas a corporaciones municipales o de forma nacional a escuelas privadas. Estas leyes, circulares y/o normativas que operan en el macrocosmos producen o motivan acciones a su vez en el microcosmos del Universo Educativo: la escuela y sus comunidades. Por tanto, podemos decir que el Universo Educativo funciona como el contexto histórico-social o el paradigma con el cual se aborda la educación, mientras que el macrocosmos funciona en el marco de las políticas públicas que producen institucionalmente documentos, normativas, leyes que afectan a su vez a las comunidades educativas que pueden resistir o acoger tales acciones.

Otro aspecto relevante de esta figura del Universo Educativo es la flecha que se extiende por sus dos puntas a través de los círculos. Esta flecha es una clina, una escala que va de lo más amplio a lo más específico o de lo más específico a lo más amplio. Esta clina implica que todas las dimensiones están interconectadas y que, si nos posicionamos en una dimensión, ya sea macrocosmos, microcosmos, o su conjunto en el Universo Educativo completo, va a implicar siempre una relación con todo el sistema que lo conforma. Es importante notar también que la clina es bidireccional, es decir, una acción histórica-política-social va a afectar a las comunidades educativas o incluso a un estudiante en particular. A su vez, las comunidades educativas pueden producir o movilizar transformaciones en el sentido contrario, desde abajo hacia arriba. Esto es una relación de codependencia interrelacional.

Nuestra intención con el diseño de esta perspectiva de los procesos educativos desde la mirada del Universo Educativo es dar cuenta de la complejidad y favorecer procesos de transformación educativa y sociales. Estos intentos intencionados

o no intencionados de transformación se pueden realizar en cualquier dimensión, pero siempre teniendo en cuenta su sistema en conjunto. Por ejemplo, transgredir una normativa puede nacer de un directivo de la escuela, de un o una docente, o de una o un estudiante, lo cual tendrá implicaciones en una práctica concreta pero también una posible sanción o -dependiendo de la intensidad y poder de la transgresión- transformación de una política determinada.

Digamos que una escuela se rehúsa a botar los desayunos o almuerzos que no se consumen y que son entregados por Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB), esto puede ser una decisión institucional de la escuela o un consenso de un grupo de trabajadoras y trabajadores de la cocina o docentes. En vez de botar la comida, se le entrega a los y las estudiantes o a las comunidades en los alrededores de la escuela. Esto puede producir una sanción institucional hacia la escuela -porque la comida por normativa debe ser desechada públicamente, mediante el pro-

cedimiento del desconchaje- o en circunstancias ideales, la práctica puede ser atendida y modificar la normativa o no sancionar la práctica. Mantener esta mirada amplia en el Universo Educativo, atentos/as a las causas y consecuencias de las acciones comunitarias permite ejercer acciones estratégicas en los procesos educativos.

Este modo de aproximarnos a la realidad educativa ha sido transversal a lo largo de nuestras investigaciones y hemos enfrentado diversos desafíos. Nuestra exploración teórica ha sido una acumulación de experiencias de otros proyectos y un proceso de emergencia de problemas con propuestas de solución en el marco de los respectivos proyectos. Ciertamente, esta propuesta de mirada a los fenómenos educativos sigue siendo reflexionada y puesta a prueba por el equipo de investigación. Quisiéramos compartir a continuación algunos de estos desafíos para reflexionar en conjunto y aportar a la movilización de ideas respecto a cómo mirar la escuela.

Desafíos en los procesos investigativos: Cómo investigar la complejidad educativa

Tal como hemos discutido, las escuelas son contextos educativos complejos que se han visto constantemente tensionados por exigencias externas como las rendiciones de cuentas, dejando cada vez menos espacio para las reflexiones y las necesidades internas. Es por ello que, las investigaciones que se realicen en y con las escuelas y sus comunidades nos desafía como investigadores/as a integrar estrategias creativas que permitan develar dicha complejidad que se refleja y construye en las prácticas cotidianas. Más aún, cuando se desea observar desde una perspectiva que colabore en la construcción de aquellos procesos inclusivos en los cuales se encuentran las escuelas.

El posicionamiento investigativo cualitativo que hemos desarrollado surge desde la mirada etnográfica y fenomenológica, el cual se despliega y transforma de manera paralela a la construcción del marco teórico del Universo Educativo. Se lleva a cabo un proceso de acercamiento a las escuelas de tal modo que permita a los/las investigadores/as, por un lado, hacerse parte del espacio estudiado (Flick, 2012, 2015; Lincoln, 1995; Sandín, 2000); y por otro lado, comprender de manera situada la experiencia de los sujetos (Flick, 2015) en nuestro caso, las y los actores educativos.

Además, durante todo el proceso de investigación está muy presente un sello proveniente de la experiencia previa de las/os investigadores en los estudios del discurso, en particular de la semiótica social y la multimodalidad (Bezemer & Kress, 2016). Esto nos hace abordar la observación reconociendo y dando valor a los significados materializados por las/os distintos actores educativos de diferentes maneras en las interacciones

cotidianas, y no solo quedarnos con lo que se dice o se escribe. Dicho sello semiótico y social influye no solo en el proceso interpretativo, sino también a la hora de diseñar los diferentes eventos de investigación, aprovechando nuestra valoración de las imágenes y fotografías. En esta investigación los significados representados y comunicados entre comunidades educativas e investigadoras/es fue siempre muy central, tanto en la fase inicial de la etnografía, en los factores y dilemas que de ella se desprendieron, como en las distintas acciones de investigación diseñadas con posterioridad.

Descripción del proceso etnográfico en las escuelas

El estudio se inició con un proceso etnográfico en cada una de las nueve escuelas, en tres regiones diferentes del país, y coordinado por el equipo central desde la región de Valparaíso. Las y los investigadores nos desplazamos hacia las escuelas en nuestra región y hacia las otras dos regiones de manera intensiva las 10 primeras semanas. Ampliamos el equipo con otras/os profesoras/es etnógrafos de esos propios territorios con quienes nos autocapacitamos en conjunto. Organizados en grupos estables visitamos sistemáticamente las escuelas tres veces a la semana y nos acompañamos presencial o virtualmente cada viernes para conversar sobre el proceso que estábamos vivenciando.

La etnografía, como un modo de plantarse frente a la investigación dentro de los contextos formativos, permite comprender con mayor claridad el quehacer de sus participantes, sus

interacciones y las elecciones de vida que han o van tomando (Woods, 1989), reconociendo así la complejidad con la que se encuentran los/las investigadores/as al momento de cuestionar estos espacios (Rockwell, 2009). Hecho que se ve aún más tensionado, ya que los/las investigadores/as se convierten en participantes no neutrales con sus propias creencias y particularidades.

Así este proceso etnográfico tuvo como foco reconocer las prácticas educativas cotidianas y su complejidad. Esto último sin perder de vista las acciones de las políticas públicas, los valores y creencias que circulan en otros ámbitos sociales en relación a la educación y que se manifiestan en las interacciones y prácticas escolares de este Universo Educativo (Melo-Letelier & Manghi, 2020).

Dada la simultaneidad de los procedimientos etnográficos desarrollados y su dispersión territorial, se diseña una metodología basada en el principio del trabajo colectivo, para el cual el equipo de investigación desarrolla estrategias de trabajo articuladas y unificadas. Se vinculan procedimientos de recolección de datos como: notas de campo, entrevistas, fotografías y videos de los diversos espacios escolares y eventos de la comunidad. En cada una de las reuniones regionales semanales se aúnan criterios de observación a través de procesos de estudio colectivo acerca de temáticas disciplinares, metodológicas y éticas; se refuerza la idea de “mirar con lupa” las interacciones sociales que ocurren en todos los espacios educativos y “limpiar ese lente” para estar atentas/os, ya que todo comunica o produce significado; y, finalmente, se comparte la experiencia e importancia de ser profesoras/es que investigamos esta diversidad de prácticas educativas desplegadas por las y los actores que íbamos conociendo, y la manera en cómo esto nos afectaba.

De este proceso etnográfico inicial se desprenden dos importantes aprendizajes:

Tomamos conciencia del carácter performativo del quehacer investigativo, es decir, no solo nos

instalamos en un contexto educativo concreto y describimos los eventos de la vida escolar, sino que, al mismo tiempo, en el acto de describirlos generamos efectos. Estos efectos irradian en la propia comunidad escolar cuando indaga sobre lo que buscamos observar (la conocida paradoja del observador) o al momento de entregar sus interpretaciones cuando compartimos resultados; pero también en la comunidad académica en la cual circulan las propuestas teóricas, metodológicas y los hallazgos de los estudios. Nos parece ahora muy evidente el carácter performativo y el cuidado que requiere este tipo de estudios: al hacer investigación en inclusión podemos profundizar la exclusión o inclusión. Ello nos lleva al segundo aprendizaje.

Reinterpretamos nuestro papel como profesores/as investigadores/as, al estar implicados en y con los espacios escolares coconstruimos los procesos que las comunidades están cursando. No solo tuvimos que superar nuestros prejuicios respecto de que nuestras/os colegas eran los centrales y casi exclusivos responsables en los procesos de inclusión en las escuelas, sino que junto con mirar a todas/os los actores como educadores, nuestro propio lugar y propósito en el proceso etnográfico fue cambiando.

De esta manera, comenzamos a transitar por la etnografía educativa. Esta toma de conciencia junto con el énfasis semiótico ha funcionado como un puente que cruzamos intentando llegar hasta la investigación-acción participativa (Fals Borda & Rahman, 1991; Ortiz & Borjas, 2008).

Prácticas investigativas y prácticas educativas

Diseñar procesos de investigación con perspectiva inclusiva implica principalmente atender a las prácticas sociales cotidianas de las escuelas. A estas prácticas las denominamos prácticas educativas escolares, las cuales corresponden a una forma de actuar que refleja las decisiones de distintos actores de una escuela para dar respuesta a necesidades, situaciones o problemas del

contexto educativo y sus contingencias (Manghi et al., 2018). Este conjunto de acciones orientadas por saberes, creencias y vivencias de cada una de las personas de las comunidades funcionan como un mapa, una forma de hacer las cosas (PNUD, 2009). Este mapa es posible de develar al observar a la escuela desde el microcosmos. Además, las prácticas -como se mencionó en la sección anterior- están íntimamente relacionadas con el macrocosmos, generando una tensión o distensión entre lo que se promueve a nivel social (por ejemplo, las políticas públicas como el decreto 170) y la manera en que esto se traduce en las acciones realizadas en cada escuela -hacer público el diagnóstico de las/os estudiantes etiquetándolos frente a la comunidad, o intentar manejar los diagnósticos de manera confidencial entre los profesionales del programa-, con los posibles efectos de estas acciones en las personas directamente involucradas y lo que aprende la comunidad en general respecto a esto.

En la práctica investigativa y para conversar con las escuelas, construimos una definición de prácticas educativas en la que destacamos las siguientes características:

- son movilizadas por las y los adultos, no solo profesoras/es, y también por niños, niñas y jóvenes de la comunidad educativa
- son de carácter formativo, porque siempre aprendemos en la interacción e impactan en las personas que las vivencian
- no siempre son intencionadas o planificadas por las personas
- son tan comunes que generalmente están naturalizadas e invisibles a la comunidad
- son situadas, es decir, particulares a la realidad histórica y cultural, en el entorno geográfico y social particular, e influenciadas por las políticas públicas acumulativas
- son de naturaleza ecológica y dinámica porque la comunidad cambia, se renueva y

rompe la inercia afectando a los miembros y a sus prácticas.

En nuestras propias prácticas investigativas comenzamos a construir una concepción de inclusión, que se desprende de dicha definición de prácticas educativas. Nos referimos a la inclusión vinculada a ese proceso constante de prácticas llevadas a cabo por cualquiera de los actores educativos que a veces son más incluyentes, sensibles a las necesidades de la comunidad y orientadas por el bien común y valor de lo público, y otras veces son más excluyentes, segregadoras y orientadas por el bien particular y el individualismo. Estas eran prácticas a veces más sedimentadas y difíciles de modificar y otras veces menos sedimentadas y más plásticas, por lo que -pese a que potencialmente las comunidades educativas estaban en permanente transformación- existían momentos en que los procesos de inclusión eran más rígidos y lentos, y otras veces más flexibles y dinámicos. Cada práctica posee un potencial para la inclusión, que se expresa en la posibilidad de que los actores educativos actúen y reflexionen colectivamente para identificar los fundamentos que están a la base de una práctica que resulte excluyente y que reiteran frecuentemente, para cuestionarse: ¿Por qué estamos haciendo esto de esta forma? ¿Qué aprende la comunidad cuando realizamos esta práctica? ¿Qué es lo que queremos que aprendan?

La práctica investigativa buscaba contribuir a esta identificación y participar conjuntamente de la expansión de potencial inclusivo, apoyando a las personas que toman decisiones consensuadas como comunidad. Desde este criterio, para las primeras conversaciones con las escuelas sobre los hallazgos preliminares de la etnografía se seleccionaron aquellas prácticas educativas que pudieran ser reconocidas por su potencial educativo (inclusivo), esto es, por su plasticidad para transformarse y avanzar en educación inclusiva como proceso.

Entendiendo que cada escuela es única y se deben abordar sus procesos de inclusión de forma

singular y contextualizada, se pudo identificar tres temas en común, que atravesaban las prácticas educativas de las nueve escuelas y que reflejaban también la educación pública de ese momento, año 2017 primer año de implementación de la Ley de Inclusión Escolar. Estos temas son: los vínculos; la violencia; las ausencias.

Los vínculos

Entre estas formas de hacer las cosas, hemos podido observar una característica común referida al vínculo entre los miembros de una comunidad, este es un vínculo de naturaleza social. El vínculo puede ser mantenido entre pares, ya sea por edad o por su rol, o también entre relaciones desiguales de edad o rol, como, por ejemplo, entre el grupo de profesores, el grupo de estudiantes, estudiantes-profesores, directivos-auxiliares-profesores, entre otras. La acción de vincularse es una práctica educativa, que generalmente no es horizontal, siempre un participante de la comunidad se “vincula” o realiza la acción vinculante hacia el otro. Por tanto, entendemos el vínculo como fundamental en el desarrollo de los proyectos educativos de cada comunidad, ya que permite establecer lazos que mantienen la cultura escolar y si es necesario, la transforman de manera consensuada.

Enmarcadas en políticas de rendición de cuentas de las escuelas, evaluación docente con sus castigos y premios, mediciones estandarizadas de educación de “calidad”, entre otras, podemos observar dos tipos de vínculos social-educativos: el vínculo personal educativo y el vínculo pedagógico curricular.

Claramente, el vínculo personal educativo y el pedagógico curricular se relacionan directamente. Sin embargo, en términos analíticos podemos entender el vínculo personal educativo en términos de toda relación que se refiere al conocimiento social del estudiante, con el interés que se tiene hacia él y que no implica un proceso de enseñanza formal. Este tipo de vínculo se expresa en el conocimiento de costumbres, lenguaje específico, ritos, juegos, contexto familiar, entre

otros. Es decir, el actor educativo que realiza una acción vinculante hacia el otro se interesa por conocer sus aspectos personales, más allá del proceso de enseñanza curricular. El vínculo personal educativo es un vínculo afectivo y colabora en desarrollar el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Mientras que el vínculo pedagógico curricular se centra en las relaciones entre quienes trabajan directamente con el currículo escolar y establecen además relaciones personales en torno al currículo. Esto es todo interés derivado del conocimiento hacia el estudiante, donde el docente adapta los procesos de enseñanza en función de ese conocimiento particular curricular y personal de sus estudiantes, por ejemplo, planificar actividades didácticas considerando sus gustos musicales.

Estos tipos de vínculos funcionan principalmente o con mayor focalización en el ámbito microcósmico del Universo Educativo ya que es en el espacio concreto de la relación en donde se manifiesta. Sin embargo, como ya se ha mencionado previamente, esta relación a nivel micro se ve influenciada, por ejemplo, por los tipos de relaciones laborales de las y los docentes, de los contextos de interacción de las y los estudiantes entre otras características. Al abordar el vínculo, no analizamos la instancia particular, sino la relación sistémica y contextual de este fenómeno.

La violencia

Identificamos una gama de prácticas que se reiteran en las escuelas y que clasificamos dentro del campo de la violencia. La idea de violencia la entendemos como maneras de interactuar que tienen por objeto dominar al otro constituyendo ejercicios de agresiones. Estas pueden ir cambiando social e históricamente y que, por lo tanto, pueden ser dinámicas al interior de las escuelas. Así, lo que antes no se consideraba violento, hoy puede que sí. Entendemos que la violencia se encuentra en la sociedad completa y que se produce-reproduce en la escuela, por eso nos preguntamos ¿cuáles son las prácticas

en la escuela que hoy no nos parecen legítimas, sino que nos impactan como violentas?

En nuestra investigación identificamos una gradación de la violencia en los contextos educativos, algunas de ellas las clasificamos como *violencia interaccional* y otras como *violencia mediada por dispositivos*. Estos modos de violencia se ejercen en contexto de las actuales normas de crianza, políticas de convivencia escolar, marco para la buena enseñanza y políticas de buen trato, así como las posibilidades de denuncias en la Superintendencia, entre otros.

En primer lugar, las formas de *interacción violenta* o *violencia interaccional* se expresan de dos maneras: física o verbal. La violencia física y la violencia verbal la vemos frecuentemente entre pares: estudiantes enfrentados a otros estudiantes, intentando posicionarse en un lugar de poder respecto del otro y de sus pares, pero también de manera ocasional entre estudiantes y adultos.

Resulta interesante que, a pesar de ser observado frecuentemente, los adultos no siempre intervenimos en estas situaciones de violencia interaccional. Al parecer ya se ha hecho tan común esta forma de interactuar que involucra a los estudiantes, que no es necesario reaccionar. Nos preguntamos si quien se queda mirando o evita mirar, también debería ser considerado parte de la interacción violenta. ¿Podríamos considerar “el no intervenir educativamente” como una nueva forma de violencia interaccional?

La violencia también se expresa mediada por dispositivos que ahora son parte del contexto escolar. Distinguimos cuatro formas de *violencia mediada por dispositivos*: espaciales, materiales, técnicos y normativos. La violencia espacial en la mayoría de las escuelas que observamos se expresa en candados, rejas y letreros que nos hablan de una forma de controlar a la comunidad educativa, en especial a los y las estudiantes. Así se observan mecanismos que alejan, separan, o impiden el traspaso de umbrales o límites entre

espacios. Frente a ello nos preguntamos ¿Cuál es el objetivo pedagógico que posee la decisión de crear un límite en el espacio? ¿Qué generan en las personas (estudiantes) estas formas de control? ¿Cuál es su objetivo y consecuencia?

La *violencia material* tiene relación con temas conocidos como el estado o calidad de la infraestructura, condiciones de los edificios, pavimentos, baños, así como implementos propios de los colegios. Este tipo de violencia es de carácter estructural, y no se relaciona directamente con el contexto escolar, o microcosmos, sino que se vincula principalmente con el sistema macrocósmico, es decir, con las políticas públicas y recursos económicos para el mantenimiento material de la escuela.

La *violencia técnica* se puede entender como toda acción intencionada o no intencionada que agrede a uno/a, o más participantes de la comunidad escolar a través de instrumentos institucionales complejos, como sistemas de recompensa (por ejemplo, entrega de computadores en el caso de los mejores estudiantes). La violencia técnica aplica también referida a los argumentos teóricos para agredir a otro a partir de una situación de control, generalmente ejercida por un participante profesional que ejerce un saber como poder. Por ejemplo, solicitando que sus estudiantes tengan un diagnóstico para explicar que aprenden a un ritmo personal.

La *violencia normativa* se da desde una imposición institucional, así como normas ministeriales que imponen formas de manipular objetos o de actuar que resultan abusivas para quienes no están en el lugar de poder, en este caso, de crear o modificar la normativa. Por ejemplo, cuando resulta obligatorio desechar los almuerzos o colaciones que no se consumen, mientras hay estudiantes y familias que no tienen comida para su alimentación básica. Otro ejemplo de violencia normativa puede ser las documentaciones que son potencialmente causantes de multas hacia la escuela, estas normativas según narran las comunidades, no necesariamente son positivas

para el desarrollo educativo, sino que se expresan como asedio burocrático.

En el caso de la violencia, podemos ver claramente el vínculo entre el contexto social y de políticas educativas con la expresión concreta de prácticas que violentan a las comunidades. La violencia se ejerce por parte de estudiantes, docentes e instituciones y es a través de la mirada desde el Universo Educativo que podemos hacer una diferenciación de cada tipo de práctica según el o los participantes y como esta se influye ya sea en el macro como en el microcosmos educativo.

Las ausencias: Ser reemplazable

Las escuelas viven en lo cotidiano muchas ausencias tanto de los estudiantes como de los profesionales que trabajan en los espacios educativos. La cimarra es frecuente entre los estudiantes. La cimarra se entiende como la acción de hacer creer a los padres o adultos responsables que se dirigen a la escuela, pero nunca llegan allí, ya que se quedan en otro lugar realizando actividades alternativas, generalmente de ocio. Hacer la cimarra implica transgredir la norma social que obliga al estudiante a permanecer durante el día en otro espacio, cumpliendo las mismas horas que estos y estas estudiantes deberían estar en el colegio durante el día. Ello se intensifica con que las y los docentes en las escuelas no nos damos cuenta de que un estudiante faltó, o no conocemos la razón de esa ausencia pudiendo de alguna forma “reforzarla”.

Una práctica frecuente en las escuelas corresponde a la ausencia de adultas/os a sus trabajos en las escuelas. Ahora bien, en el marco de políticas de alta exigencia social a los y las profesionales de la educación, de agobio docente, de deuda histórica, de contratos definidos de marzo a diciembre, de evaluación y carrera docente, etc. ¿cómo interpretamos dichas ausencias? En cada escuela ocurre regularmente que las y los profesionales faltan a su trabajo y/o llegan tarde, también observamos reiteradamente que estando en la

escuela se incorporen tarde en actividades que ya comenzaron o que demoren en retomar las clases luego del recreo. Faltar o atrasarnos ya nos parece algo natural y se constituye como una práctica recurrente, sin embargo, esta práctica es compleja y multifactorial. Como ya mencionamos las condiciones laborales de los y las docentes no son siempre las mejores y se ven expuestos/as a condiciones de estrés, salud mental y física muy desafiantes, la ausencia constituye una de las posibles respuestas a estos desafíos. Hemos apreciado condiciones laborales que no propician un desarrollo adecuado de la enseñanza y docentes que pagan las consecuencias sociales, psíquicas y físicas de ello. Sin embargo, hay que mencionar que también existen responsabilidades individuales que se negocian en esta red compleja de prácticas educativas.

La presencia y el trabajo de las y los adultos, y especialmente de profesores/as en las escuelas es importante, imprescindible para el desarrollo y aprendizaje de todos y cada una/o de sus estudiantes. Sin embargo, a veces ni siquiera preguntamos por qué alguien está ausente, solo nos preocupamos de cubrir su ausencia con otro adulto que ocupe su espacio y se presente frente al grupo de estudiantes.

Las ausencias y atrasos tienen efectos directos en la comunidad, tanto organizacionales, personales, como también pedagógicos. En primer lugar, respecto de los efectos organizacionales, observamos dos niveles. El primero es muy concreto ya que las reiteradas ausencias y la convergencia de varias personas en una misma jornada obliga a los o las encargados/as a dedicar un tiempo importante del día en solucionar oportuna y creativamente cómo cubrir los cursos que quedan sin un adulto que enseñe lo que estaba diseñado para ese día. El segundo nivel de los efectos organizacionales nos habla de la discontinuidad en las políticas internas de las escuelas y en la manera de hacer comunidad. Si hay un grupo significativo de personas que están presentes de manera discontinua, es difícil tomar decisiones consensuadas que representen a la comunidad completa.

En cuanto al nivel personal y profesional, reacomodar las funciones de los demás miembros de la comunidad escolar para cubrir a las personas ausentes, implica, por una parte, que los adultos y sus labores son reemplazables, suponiendo que “cualquiera puede hacer clases, cualquiera puede enseñar”. Por otra parte, significa que hay algunos adultos (profesoras/es, asistentes de la educación) que dejan de realizar sus funciones para cubrir otras, entrando en un círculo vicioso donde las tareas atrasadas comienzan a acumularse. Los ánimos y relaciones interpersonales se afectan negativamente, afectando a su vez el clima de trabajo.

Finalmente, el nivel pedagógico también se ve afectado. La irregularidad en la presencia en clases influye en la discontinuidad del avance curricular, los aprendizajes de las y los estudiantes se ven interrumpidos, los plazos para las evaluaciones ya no responden a los diseños de clase, los vínculos se interrumpen. Algunos colegios o liceos cuentan con material pedagógico preparado para asumir estas situaciones, otros las abordan con crucigramas, mandalas u otros entretenimientos, ya que la persona que asume el curso no siempre

está capacitada/o para enseñar el currículo. Las y los estudiantes se acostumbran a que esta es la forma de aprender en la escuela pública.

Es en este marco que las y los profesores/as investigadores/as pretendemos aportar, mediando a través de prácticas investigativas entre el micro y macrocosmos, comprendiendo las prácticas educativas y las políticas públicas en el marco el Universo Educativo, para identificar en conjunto con la comunidad la complejidad de los obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan, participen realmente y aseguren una trayectoria en la educación que los ayude a desarrollarse plenamente (Slee, 2012).

Factores y dilemas que subyacen al diseño metodológico

Destacaremos en esta sección algunos factores que reconocimos durante el proceso investigativo y que dieron pie a dilemas que nos acompañaron permanentemente. Los dilemas son presentados en la Tabla 1 a través de preguntas.

Tabla 1

Dilemas en el proceso de investigación

Factores		
Del proceso de investigación	De los sujetos que investigan o son investigados	De la perspectiva de investigación
¿Cómo transitamos desde la etnografía a una investigación participativa?	¿Cómo conversamos los resultados de manera respetuosa, sin aumentar la segregación y exclusión, sino promoviendo la discusión sobre inclusión?	¿Analizamos datos de investigación en conjunto con las comunidades educativas o debatimos juntos sobre los procesos de inclusión? ¿Es posible separarlos?

Tal como muestra la Tabla 1, los factores son de tres tipos: asociados al propio proceso de investigación, a los sujetos que investigan y aquellos investigados, y a la perspectiva de investigación.

Respecto de los factores asociados al proceso de investigación: el proceso etnográfico tenía como objetivo reconocer cuál es la forma en que se implementa la ley de inclusión en cada una de las escuelas. Es decir, la manera en que estaban cambiando las prácticas al interior de las escuelas dado el cambio de la política pública. Por ejemplo, educar a todos y todas; no seleccionar al ingreso a la escuela, considerando que esta ley y normativa conviven con otras que no tienen un sello inclusivo.

Este estudio podría haberse acercado a las escuelas, extraer los datos necesarios y retirarse luego para analizar, elaborar y difundir resultados en ámbitos académicos. Sin embargo, el razonamiento de extractivismo académico (Elichiry, 2013) no dialoga con estudios para la inclusión.

Del conocimiento inicial a través de las etnografías se obtienen resultados muy positivos, pero también otros que son más delicados de trabajar con las comunidades, como el tema de la violencia presente al interior de los espacios educativos, observada desde una dimensión más amplia. Nos preguntamos permanentemente sobre cómo realizar investigación en permanente comunicación con las escuelas, sin caer solo en la devolución de densos informes etnográficos, que si bien describen e interpretan en profundidad no necesariamente son accesibles y/o oportunos para las comunidades educativas. Como nos planteamos transitar hacia una investigación más participativa, las observaciones positivas y no tanto, eran parte de los aspectos a reflexionar conjunta y respetuosamente con las/los actores educativos.

En relación con los factores asociados a los sujetos que investigan y a quienes son investigados: plantearse una investigación cualitativa conlleva preguntarse quiénes somos las y los

sujetos investigadores- desde dónde y para qué investigamos-, así como quienes son aquellos investigados -protagonistas del proceso- y con quienes se tienen las interacciones en el proceso de investigación. Como punto en común, el equipo de investigación está conformado en su mayoría por profesoras o profesores y desde allí observamos e interpretamos.

¿Desde qué perspectiva nos situamos las y los profesores en este proceso de investigación? Creemos que el hecho de compartir “la pedagogía” y además el rol social de “profes” en Chile, contribuye a una comprensión en alguna medida compartida de los contextos y prácticas educativas, y además a una solidaridad profesional en relación con los juicios y expectativas de la sociedad frente a nuestro papel en la actual desigualdad educativa. Esta empatía desde la que nos planteamos frente a los sujetos investigados, todos actores educativos igual que nosotros, atenúa sus miedos y resistencias a ser enjuiciados nuevamente y nos exige abiertamente ser coherentes con una mirada inclusiva.

En cuanto a los factores asociados a la perspectiva de investigación: la perspectiva que subyace a la investigación es la inclusión, desde esta y para esta se desarrolla todo el proceso. Por una parte, creemos que la inclusión impacta y tiene relación con la comunidad completa, no solo con las y los estudiantes que asisten a los primeros ciclos básicos o de enseñanza media. La inclusión, el respeto, las estrategias de diversificación y la no discriminación, entre otros aspectos, no solo se deben desarrollar hacia los estudiantes, sino con y para todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que la manera de interactuar y comunicarnos con las comunidades educativas debía ser coherente: accesible, diversificada, dirigida a todos y a un otro cualquiera (Skliar, 2009).

Por otra parte, cuando diseñamos actividades para compartir con las comunidades interpretaciones o resultados preliminares que esperaban sus apreciaciones para tomar real significado, desde el mundo académico nos preguntaban

si esas eran actividades de investigación o de vinculación con el entorno. Nosotros preparábamos esas actividades sin separar esos dos aspectos ¿es posible entablar un diálogo con las comunidades educativas sobre sus prácticas y procesos de inclusión sin que tenga un efecto tanto en los procesos educativos como en los investigativos? Una vez iniciada una investigación en educación con enfoque inclusivo, ¿es posible separar un evento de análisis de resultados conjuntos de un evento donde debatimos juntos sobre la inclusión?

Así como puede haber acciones que se presentan al interior de los espacios educativos y que de alguna manera excluyen a cualquiera de sus integrantes, de la misma forma, creemos que existe un tipo de investigación que excluye. Tanto la performatividad del quehacer investigativo como el extractivismo académico han afectado concretamente a las comunidades, no siempre de manera positiva. Investigar sobre la inclusión, también debe tener como objetivo investigar para la inclusión, esto implica que no solo debe haber un acercamiento a las comunidades para recoger datos, sino que también se requiere una interacción diferente con las comunidades, especialmente con aquellas más maltratadas, las escuelas públicas y/o aquellas de zonas marginalizadas. Si bien este aprendizaje no ha sido lineal (Barton, 2011), para nosotros/as, ello implicaba realizar procesos de reflexión en conjunto con las comunidades, que apuntaban a desarrollar un proceso de promoción de la inclusión.

Ahora bien, de estos factores surgen entonces dilemas que enfrentamos como investigadoras/es en y para la inclusión en educación y que nos parece importante sistematizar a continuación:

Dilema 1

¿Cómo transitamos desde la etnografía a una investigación participativa? La respuesta a esta pregunta también implicaba reflexionar y auto observarnos de manera concreta acerca de ¿cómo se podía realizar este tránsito considerando las particularidades propias del equipo de inves-

tigación? Es decir, profesoras y profesores con distintas experiencias pedagógicas, con fuerte formación en educación especial, a la vez investigadoras/es de espacios educativos, con influencia de estudios del discurso, semiótica y didáctica de las ciencias. ¿De qué manera esta trayectoria se resignificaría para empujar una investigación participativa?

Dilema 2

¿Cómo conversamos con las comunidades los resultados? Intentamos de manera respetuosa, sin aumentar la segregación y exclusión de los/las involucrados/as, sino promoviendo la discusión sobre inclusión. Este conjunto de cuestionamientos no implicaba que evitaremos la discusión, debate o confrontación de concepciones con las comunidades. Las interacciones nos parecen pasos necesarios para la integración de las ideas, sin embargo, todas ellas deben plantearse en espacios de respeto con las comunidades, con sus procesos inclusivos y con sus prácticas educativas actuales. Ello es importante de considerar ya que es lo que permite avanzar y no ser contradictorios con la perspectiva que sustenta este proceso investigativo.

Dilema 3

¿Es posible separar un evento de investigación de una actividad de promoción de la inclusión? Tomar conciencia de que el quehacer investigativo tiene un carácter performativo, tanto el participativo como el no participativo, nos hizo pensar con mucho cuidado las actividades de investigación, diseñarlas y prepararlas con dedicación y evitar la improvisación en la comunicación con las escuelas. Un evento que podía definirse como parte de la investigación era a la vez una actividad que podía estar favoreciendo (o no) la inclusión, ya que generaba reflexión en la comunidad escolar e incluso a veces abría un diálogo inesperado.

En resumen, fue evidente para nosotras/os que siendo profesoras y profesores -y otros profesionales que trabajamos en el campo educativo- investigar en educación significa una respon-

sabilidad social muy relevante, más aún cuando -como en nuestro caso- el estudio es financiado con dineros públicos. Los caminos recorridos en estos cinco años del estudio dan cuenta no solo de los resultados de investigación, sino de cómo este proceso nos ha cambiado a las y los sujetos investigados, así como a nosotros investigadoras e investigadores.

Integrando dilemas y diseñando acciones con las escuelas

Los conocimientos y acciones que se entretajan en la realidad cotidiana, compleja y dialéctica, dan la oportunidad de reflexionar sobre las diferentes acciones, estrategias y actividades involucradas en los cuestionamientos que las comunidades desean indagar, ejemplo de ello son los desafíos que implica la inclusión escolar (Colmenares, 2012). Para ello, a partir del conocimiento generado en las etnografías respecto de las escuelas y sus prácticas educativas y de los dilemas de investigación con foco en la conciencia de la performatividad del quehacer investigativo, diseñamos propuestas investigativas viables que no solo permiten levantar información desde las comunidades educativas sino a la vez comunicar dicho conocimiento de manera nutritiva a los actores escolares, construyendo de forma conjunta espacios de reflexión sobre esas mismas prácticas.

Diseñamos así tres acciones de investigación, una a continuación de la otra, de acuerdo con los énfasis que íbamos encontrando. Siempre pensando estos diseños como estrategias para la producción de datos, pero a la vez -y sobre todo- eventos en que se estaba conversando sobre inclusión, con los efectos que ello conlleva. Cada una de estas acciones se implementó en las escuelas de acuerdo con sus disponibilidades, ritmos, estilos y contingencias.

Análisis conjunto

Esta corresponde a la primera estrategia presentada a las comunidades escolares en la cual se

construye un espacio de diálogo participativo y reflexivo que busca llevar resultados preliminares de la etnografía hacia sus comunidades y a la vez construir un conocimiento colectivo sobre las prácticas seleccionadas para analizarlas en conjunto. Este es un gran desafío en los contextos actuales, ya que una de las implicancias de las normativas neoliberales es la reducción o falta de espacios de reflexión al interior de las escuelas.

La actividad se apoya de manera importante en una presentación visual con fotografías de cada espacio escolar y presenta dos etapas. En la primera las y los investigadores/as explicitan los supuestos teóricos en base a las metáforas ya mencionadas y que subyacen a las interpretaciones realizadas en el proceso etnográfico a las prácticas educativas. En la segunda etapa, a partir de la selección de solo tres prácticas educativas propias de esa comunidad, se abre la palabra a los asistentes para analizar y contrastar estas interpretaciones desde los diversos puntos de vista que conviven en las comunidades educativas, generalmente en espacios de consejo de profesores. Para esto los registros fotográficos o videograbaciones ayudan al proceso de relectura de los espacios de interacción y de los eventos cotidianos. En estos eventos, generalmente en espacios de reuniones de equipos de gestión y de manera ampliada en consejos de profesores/as, participamos exclusivamente adultas/os (Manghi et al., 2020).

La experiencia ganada a partir de esta actividad emerge del momento de participación de la comunidad educativa, en la cual surgen intervenciones que, si bien algunas son esperadas en la planificación de esta propuesta, resultan, por una parte, inseparables de los contenidos y experiencias situadas y, por otra, inesperadas en cuanto a la profundidad con la cual se abordan y discuten las temáticas. A partir de la problematización de las prácticas y las imágenes mostradas, se alcanzan puntos de interacción espontánea en la cual se negocian significados, se cuestionan honestamente los supuestos a la base de prácticas naturalizadas y se reconstru-

yen aprendizajes, proponiendo nuevos desafíos. Aquí, los y las investigadoras/es se convierten en testigos y a la vez avales de la construcción de comunidad a partir de las diferencias y el disenso, colaborando en generar la confianza democrática de preguntar entre adultas/os de la escuela. Esta acción colaboró en revalorar los espacios de diálogo y participación para reflexionar sobre la educación y la inclusión de manera situada (Melo-Letelier & Manghi, 2020), y su efecto perdura ya que algunas de las reflexiones siguen presentes en las escuelas hasta el día de hoy.

Grupos focales con sello participativo

Si bien los análisis conjuntos nos permitieron reconocer la necesidad de facilitar espacios de participación, manteníamos el sesgo investigativo del adultocentrismo. Se hacía necesario considerar a las y los estudiantes como facilitadores activos (Fielding, 1999) de este proceso de conocimiento de los espacios escolares y sus valoraciones sobre sus escuelas y procesos de inclusión en desarrollo.

Basándonos en la metodología de grupos focales y en la investigación participativa, se diseñó una estrategia que permitiera la interacción entre un grupo de estudiantes todas/os de la misma escuela, pero que nunca habían trabajado juntos previamente. El diseño buscaba plantearles una tarea colectiva que los dispusiera a dialogar, a escucharse mutuamente, a consensuar y a argumentar, y a explicar a otros sus decisiones. Luego de una actividad de rompehielo, el grupo heterogéneo de entre seis y diez estudiantes soñó su horario de clases ideal, compartiendo entre ellas/os y con las/os investigadores sus ideas sobre una escuela para todos y todas.

La implementación de la metodología nos ofrece dos reflexiones: una respecto de las/os estudiantes y otra respecto de la propia estrategia. Las y los estudiantes tuvieron buena disposición y el desarrollo de diversas estrategias de participación conjunta, con el objetivo de ponerse de acuerdo y dar espacio para las ideas disonantes, incluso

pensando en otros que no estaban allí presentes. En relación con la estrategia, los materiales visuales posibles de ser manipulables por los y las estudiantes abren posibilidades a otras formas de participación que surgen en la interacción entre los pares y los artefactos usados e intercambiados entre ellas y ellos para construir y materializar el horario soñado. Es decir, no solo participaba el que hablaba, sino el o la que proponía una imagen o foto sobre el horario, el que luego la movía entre los días de la semana, o el que tomaba el plumón y escribía su propuesta.

Finalmente, las voces de las y los estudiantes se hicieron llegar a sus comunidades, esto coincidió con la época de la revuelta social en Chile ocurrida en octubre del 2019, por lo que sus opiniones cobraron más valor aún. Las propuestas de horarios se difundieron en las escuelas en formato de díptico (en papel y digital), además enviada a los equipos directivos en una infografía digital que sintetizaba las maneras que indicaron sobre cómo querían participar en sus escuelas. Estos hallazgos se conversaron en las reuniones con los actores educativos y con el mundo académico, con participación de estudiantes también. Aún resuenan fuerte las voces de las y los participantes.

Taller virtual “Dialogándonos para sacar la voz”

La última estrategia se diseñó adaptándonos a las condiciones de crisis sanitaria, desde el supuesto de que escuchar las experiencias de las/os estudiantes, protagonistas de la vida escolar, aporta a la perspectiva de justicia y equidad social. Los espacios de participación democrática de los y las estudiantes permiten conocer visiones singulares y únicas sobre los procesos que viven (Parrilla, 2010). La crisis sanitaria discontinuó la escuela presencial, pero no borró las experiencias escolares. Por ello, nos interesaba escuchar la voz de los/as estudiantes acerca de las prácticas de sus escuelas, su postura sobre la inclusión y su percepción sobre las acciones desarrolladas en sus escuelas para articular estos procesos, así como hacer llegar estas voces hasta el resto de la comunidad educativa.

Esta actividad se desarrolló durante la época de pandemia y se plantea como una estrategia de escucha sincera de los adultos de la comunidad educativa e investigadores/as hacia las y los estudiantes. Se diseña como un taller virtual de participación voluntaria a estudiantes de educación media y a adultos de las escuelas vinculados a ellas y ellos. Se requería un aparato tecnológico (celular o computador) y conexión relativamente estable a internet. Sabemos que no son condiciones al alcance de todas y todos, pero eran las más accesibles dada la situación pandémica.

El taller virtual reunió a jóvenes de dos regiones del país, de tres escuelas diferentes y constó de seis sesiones diseñadas con distintas estrategias participativas para conocer las experiencias personales de inclusión/exclusión de las y los participantes y generar diálogo en torno a ellas, así como propuestas de trabajo para las escuelas. La séptima sesión fue abierta a las comunidades educativas para comunicarles las principales ideas construidas en el proceso.

Nuestros aprendizajes respecto de lo conversado en este taller nos indican, por una parte, que los espacios escolares diferentes al aula y donde no están necesariamente las y los profesores y profesionales de la escuela pueden generar experiencias excluyentes tales como, por ejemplo, el comedor. Por otra parte, las y los jóvenes tienen muchas ideas respecto de cómo trabajar en sus escuelas el tema de la inclusión, y los riesgos a evitar para que esto resulte, demostrando un profundo conocimiento de sus comunidades educativas.

Respecto de la estrategia metodológica, estas fueron lo suficientemente flexibles como para permitir que las y los participantes también fueran autores de las actividades creadas. Los encuentros virtuales generaron una participación digital donde se conversó de temas personales y delicados, generando solidaridad entre los participantes. La forma digital de participación de las y los jóvenes se llevó a cabo en muchos momentos de manera anónima, de forma simultánea sin necesariamente respetar turnos, expresándose no solo de manera oral o escrita, sino también dibujando, rayando, cantando. Esto permitió una relación dialógica entre jóvenes y adultos, y una reflexión colectiva frente al tema de la educación y la inclusión (Melo-Letelier et al., en evaluación).

Finalmente, creemos que no solo basta con escuchar con sincera intención, sino que es necesario legitimar al propio/a conocedor/a de su realidad al legitimar sus significados (Bezemer & Kress, 2016). Por tanto, “si pretendemos avanzar en investigaciones participativas tendremos que reconocer formas de legitimar las voces de niñas, niños y jóvenes sobre participación” (Melo-Letelier & Manghi, 2020, p. 24).

Conclusiones o los efectos de mirar el universo educativo: lo que aprendimos

Los efectos

Algunos de los efectos de trabajar investigativamente desde la mirada del Universo Educativo tienen que ver fundamentalmente con cuatro aspectos: la desmoralización investigativa, un no dualismo investigativo, la emergencia del territorio y, finalmente, la transformación.

Respecto a lo que llamamos desmoralización de la investigación, esto implica que no hay culpables o víctimas -en el contexto investigativo-, sino que un conjunto de relaciones y niveles de responsabilidad. Ciertamente el Estado debe hacerse cargo de una serie de responsabilidades, por ejemplo, a nivel de la materialidad de las escuelas, sin embargo, al mirar una precariedad material no decimos “el Estado es el culpable” sino que abordamos la funcionalidad de las relaciones que operan en ese fenómeno: la historia, el Estado, el gobierno de turno, la respuesta de las comunidades educativas. Por otro lado, esto tampoco quiere decir que no haya víctimas. Hay estudiantes que reciben la violencia institucional de la escuela o de otros/as compañeros/as, pero nuevamente, en el marco de la mirada desde el Universo Educativo, no miramos una víctima de la violencia escolar, sino que el conjunto de relaciones que produce esa situación y los efectos que tienen en otras dimensiones del Universo. Por supuesto que existen subjetividades heridas en casos particulares que deben ser atendidas en el contexto escolar, sin embargo, investigativamente ponemos el foco en otro ámbito. Nos parece importante tener cautela con esta idea, ya que tenemos la experiencia histórica de un ministro de Estado que mandó a las escuelas a “hacer bingos” para hacerse cargo de repara-

ciones estructurales, esto evidentemente, no es a lo que nos referimos. En el ejemplo del bingo, el Estado o el Ministerio de Educación tiene una intensidad de responsabilidad muy superior a la de una comunidad educativa.

En segundo lugar, respecto a no dualizar la investigación, nos gustaría destacar la idea de que no podemos tomar decisiones binarias al trabajar en contextos educativos. Esto conectado al punto anterior de desmoralización, implica que en el flujo de la práctica educativa está unificado, es decir, una instancia particular que analizamos se conecta con otras posibilidades en otras dimensiones analíticas.

En tercer lugar, aparece el territorio. En nuestro equipo resignificamos el exosistema donde el territorio es fundamental. El exosistema es dinámico, es bidireccional y se amplían y complejizan y/o se estrechan. Aparece, para nosotras/os, el territorio como un nivel más que hace diferentes los espacios escolares dependiendo del lugar territorial en el que esté. El territorio funciona como un mesosistema que articula el contexto educativo con la política pública y espacio social.

Finalmente, otro efecto fundamental es la transformación. La transformación política-educativa opera en todos los niveles, son cambios específicos a diferentes escalas. El Universo Educativo permite mirar cuál es el potencial de cada práctica y en cada política pública. Se puede proyectar el potencial educativo en las prácticas de otros niveles del Universo, sin embargo, las prácticas analizadas son las de las comunidades escolares. Los potenciales los vimos en las prácticas educativas de las comunidades y en la dimensión ma-

terial. Un ejemplo puede ser la desobediencia de un mandato ministerial, el cual como comunidad educativa se elige transgredir, esta transgresión puede derivar en la réplica de otras comunidades y producir un cambio de la práctica a un nivel superior, así como la imposición de una política pública puede modificar una práctica que una comunidad desea mantener.

En definitiva, mirar las prácticas desde el Universo Educativo permite ampliar radicalmente el punto de vista y relacionar los y las participantes con las instituciones y los diversos contextos sociales e históricos donde se desenvuelven. Tuvimos la oportunidad de mirar por cinco años los procesos de transformación, de tensión, de apoyo, de logros de las comunidades educativas rescatando diferentes ámbitos y dimensiones de las prácticas que observamos. De tal manera que, al criticar a un/a docente o a un/a estudiante o un/a directivo/a cabe preguntarse por qué está realizando esa práctica y cuál es la relación que tiene con otros participantes o dimensiones de este Universo Educativo.

Como investigadoras e investigadores trabajamos para avanzar hacia una educación inclusiva que se concrete en las experiencias de las personas. Por eso nos interesa mirar lo cotidiano de la vida escolar, lo evidente y lo no evidente. Esto incluye el currículo oculto, ya que la escuela se vive en todos los momentos y espacios, incluso en los márgenes del trabajo escolar menos controlados como los recreos. Es en lo cotidiano donde se conjugan las políticas públicas, a partir de los roles asignados a las personas relacionándose con las estructuras sociales que permiten o no concretar las oportunidades de inclusión.

Lo que aprendimos

Realizar una investigación por cinco años, acompañando los procesos de las escuelas fue un desafío importante, más aún cuando los últimos tres años se desarrollaron en contexto de revuelta social y luego en el marco de una crisis sanitaria. Actualmente, estamos cerrando nuestro proceso de los primeros cinco años y damos paso, con este cierre, al nuevo proceso de investigación. A continuación, presentamos nuestras conclusiones, o más bien, nuestros aprendizajes en este camino, que sabemos fueron estos y muchos otros más: i) lo que aprendimos de las comunidades, ii) lo que aprendimos de investigar considerando el Universo Educativo, iii) lo que aprendimos sobre investigar, y iv) lo que aprendimos como equipo de investigación.

En primer lugar, respecto a lo que aprendimos de las comunidades, el paradigma inclusivo que ha abrazado nuestro sistema educativo se ha concretado en una Ley de Inclusión Escolar (Ley No. 20.845). Esta Ley no instala cambios en las culturas, políticas y prácticas de las organizaciones escolares para transformarse en espacios inclusivos, sino que regula aspectos relativos a la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Esta forma restringida de entender la inclusión no logra construir comunidades inclusivas, en las que los actores compartan creencias, ideologías y visiones de mundo que permitan transformar en las prácticas arraigadas, las interacciones pedagógicas. En ese sentido, salirnos del foco de análisis en las y los profesores, así como en la sala de clase no solo permitió el análisis de otros actores y espacios educativos, sino que permitió abrir la mirada otros fenómenos y prácticas. Por sobre todo, posibilitó ver los problemas y perspectivas que analizan esas/os otros actores que construyen otros espacios también educativos y muchas veces inclusivos. No somos las y los profesores quienes hacemos solos y exclusivamente las transformaciones. Las prácticas analizadas dentro del aula y aquellas

fuera de esta, nos confirman que la sala de clase no es el único lugar para las transformaciones. Se requiere analizar las prácticas de otros espacios y otros niveles del Universo Educativo y sus relaciones.

Salir del aula hacia otros espacios nos permite salir incluso del espacio escolar tradicional, construyendo fronteras permeables entre las escuelas y su(s) territorio(s). Estas otras relaciones e interacciones nos hablan de las identidades de los actores educativos, sus relaciones y formas de habitar y convivir, potenciales educativos posibles de incorporar en una educación inclusiva. Incluso con los desafíos de las relaciones digitales en las que hemos desarrollado la educación de emergencia en los últimos años. Por lo que, el camino de transformación de los espacios educativos se ve desafiado no solo por la modificación en las prácticas educativas, sino principalmente porque se requiere asentar una nueva forma de conceptualizar las acciones asociadas a diversidad e inclusión. Se busca que la comunidad educativa adopte una perspectiva pedagógica capaz de observar las arraigadas prácticas exclusivas, asociadas a diversos aspectos de la vida escolar, tales como: requerimientos académicos, relaciones de poder, etiquetas individuales, normatividades hegemónicas y el énfasis patologizante en las descripciones de los estudiantes.

Estas arraigadas prácticas exclusivas han llevado a la “indiferencia colectiva” (Slee, 2014), construida a partir de la acumulación de historias, información, mitología y perspectivas a lo largo del tiempo, como también, por el saber y el interés profesional. Esto incentiva la postergación y/o derivación de los y las estudiantes a profesionales expertos, que muchas veces acentúan las prácticas no inclusivas y la segregación de estas poblaciones. Es por ello que, es una necesidad desarrollar una flexibilización conceptual al interior de las instituciones y en todos sus actores educativos. Es esperable que esta transformación requiere de tiempo, ya que depende de las acciones de cada uno de los agentes educativos, interesados en hacer modificaciones a su quehacer, pero tam-

bién, se requiere de la preparación de los equipos de investigación que se espera acompañen en estas importantes reformas de forma coherente con la perspectiva inclusiva (Matus et al., 2019).

Observar a las comunidades educativas usando herramientas adecuadas, esto es un microscopio para entender en detalle sus prácticas microcósmicas, pero a la vez el telescopio para no perder de vista el macrocosmos, nos obligó a debatir como equipo y reflexionar en cada fase investigativa antes de tomar el siguiente paso. Esto implicó construir el marco teórico del Universo Educativo para abordar la complejidad de observar la educación inclusiva en tres distintas regiones de nuestro país, incorporando las visiones de manera interdisciplinaria con otros que fueron incorporándose a los diálogos investigativos, y con las/os propios actores educativos que aportaron en los distintos encuentros en estos años. Sin estos lentes la investigación -tanto su proceso investigativo como sus resultados- hubiera sido otra: más estática y rígida, y los resultados, más fragmentados y abstractos, más dualistas y dicotómicos, y, seguramente, más moralizantes y enjuiciadores.

En segundo lugar, algunos de los efectos de trabajar investigativamente desde la mirada del Universo Educativo tienen que ver fundamentalmente con cuatro aspectos: la desmoralización investigativa, un no dualismo investigativo, la emergencia del territorio y, finalmente, la transformación. La desmoralización implica dejar de buscar actores del “bien” o del “mal” reinterpretados como los que son inclusivos y los que excluyen. Valoramos los procesos educativos como complejos y en donde los roles y tipos de acciones fluyen según los contextos específicos. Respecto de el no dualismo investigativo, nos orientamos a no tomar decisiones binarias y ver el flujo de prácticas de manera unitaria en un contexto determinado, como una red de relaciones de un contexto determinado. Sobre el territorio, corresponde a la atención sobre el espacio geográfico que influencia y modifica los espacios escolares, en el sentido del funcionamiento institucional y

subjetivo al estar localizado en el desierto, en los cerros o en el centro de una ciudad. Finalmente, la transformación política-educativa permite mirar la potencia de cada práctica educativa en diferentes dimensiones del Universo Educativo, intentando propiciar cambios beneficiosos para las comunidades según el rol que le corresponde a cada actor social.

En tercer lugar, el proceso de investigación fue dinámico e incierto, como son los tiempos actuales que vivimos. A ratos, consideramos que fuimos cambiando el objeto de estudio durante la investigación. Sin embargo, las prácticas educativas son el objeto de estudio, entendidas desde esta mirada relacional, interaccional, son prácticas situadas y territoriales. El Universo Educativo nos permite comprender las prácticas educativas en los diferentes niveles y relaciones entre las/os actores educativos, espacios y artefactos relacionándose en lo microcósmico y con lo macrocósmico. Por otro lado, los dilemas a los que nos enfrentamos como investigadoras/es provenientes del mundo educativo y comprometidos con transformaciones inclusivas fueron permanentes durante todo el proceso de esta primera etapa investigativa. No solo nos hemos planteado que toda práctica educativa debe ser inclusiva, sino que toda práctica de investigación sobre inclusión también debería serlo.

Por lo tanto, el desafío de desarrollar una investigación desde y para una educación inclusiva requiere un compromiso por una práctica social diferente en la cual los y las investigadoras/es busquemos formas nuevas y creativas de interacción y comunicación con los sujetos investigados. Diseñar estrategias de investigación que conlleven instrumentos y técnicas que permitan capturar de forma fidedigna los fenómenos sociales y culturales que ocurren en el contexto educativo. También, es relevante que “el diseño de la investigación permita a los y las investigadoras, cuestionar las propias formas de conocimiento del otro y de las escuelas, y por ende, a poner en juego la subjetividad y parcialidad de cualquier interventor o investigador” (Matus et al, 2019, p.

34). El proceso de investigación debe colaborar en el cuestionamiento de posturas políticas que promueven decisiones poco coherentes con la inclusión, sin focalizar estas reflexiones en la crítica, sino en la búsqueda de estrategias que permitan comprender cómo avanzar a estas necesarias transformaciones sociales (Bezemer y Kress, 2016; Fals Borda y Rahman, 1991; Manghi y Valdés, 2020).

Finalmente, el proceso de investigación que hemos realizado ha buscado aportar en la transformación de las escuelas hacia prácticas inclusivas. Sin embargo, también ha implicado una transformación de nosotros como investigadoras/es no neutros (Flick, 2015), frente a la acción de observar y observarnos como mediadores de estos cambios. Estas renovaciones no han carecido de problemáticas que abordar, tanto al interior de los espacios educativos, como también, el reconocimiento de desafíos como investigadores.

Respecto al equipo de investigación, si bien tiene objetivos a desarrollar e incluso tareas a cumplir con las comunidades, la investigación en espacios educativos es incierta en cuanto al modo en cómo actuarán los participantes. Es por ello que “trabajar con esta incertidumbre, o con el carácter indeterminado abre el modo de plantear la entrada en las escuelas sin definir a priori lo que en cada terreno en particular requiere ser observado o intervenido” (Matus, 2019, p. 34). Se requiere por lo tanto de un equipo de investigación que esté abierto a involucrarse en los contextos educativos no solo como terrenos de observación sino como espacios de interacción, donde estemos también como incumbentes. Investigadoras/es que son capaces de visualizar la complejidad de las relaciones sociales y culturales que se desarrollan distintamente en cada comunidad, aproximándose a los acontecimientos, contingencias y problemáticas propias de la vida cotidiana en cada una de las escuelas.

Como profesoras/es investigadoras/es somos parte de este Universo Educativo y, siguiendo a Barton (2011), podemos afirmar que nuestro

proceso no ha sido lineal sino más bien “caracterizado a la vez por la confusión, la incertidumbre, los errores y por la comprensión, la confianza y la ilusión” (Barton, 2011, p. 74). Sin dudas, nos queda mucho por avanzar para llevar a cabo una investigación genuinamente participativa. No obstante, esperamos que compartir estos aprendizajes con ustedes pueda alentar a otros a desarrollar creativamente investigaciones, conscientes de las dimensiones personales, sociales y políticas de las propias prácticas investigativas.

Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue1-fulltext-363>
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado RIFOP*, 70, 63-76.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37872>
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Godot.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Adaptación de la 3a ed. revisada del Index for Inclusion). OEI/ FUHEM. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/255797>
- Bravo, S. (2016). *Convivencia escolar durante los recreos: Rol de los Asistentes de la Educación en Chile*. Publicia.
- Baeza, P., Godoy-Echiburú, G., & Aranda, I. (2020). El patio escolar como un espacio multimodal resignificado: Un estudio de caso en tres colegios públicos de Chile. *Revista Chilena de Semiótica*, 13, 47-68. shorturl.at/cmDFL
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: History and perspectives. *Psychologia Wychowawcza*, 19(5), 537-549.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-38). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10317-000>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.

- Campos, F., Valdés, R. & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51(1), 53-84. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. & Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.159.58153>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: Análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial 1), 239-256. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Duschatzky, S. & Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela?* Manantial.
- Edinete, M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(1), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Elichiry, N. E. (Comp.; 2013). *Historia y vida cotidiana en educación: Perspectivas interdisciplinarias*. Manantial. http://intersecciones.psi.uba.ar/index_edicion45.html
- Eriksson, M., Ghazinour, M., & Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: What is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory & Health*, 16(1), 414-433. <https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6>
- Fals Borda, O. & Rahman, M. (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research*. Apex Press.
- Fardella, C. & Carvajal-Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Fielding, M. (1999). Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*, 26(2), 1-34. <https://doi.org/10.1007/BF03219692>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Flick, U. (2015). *La investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2004). *¿Extensión o comunicación? La concienciación en el mundo rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Godoy-Echiburú, G. & Melo-Letelier, G. (2019). Análisis discursivo de Orientaciones para la Inclusión de las Personas LGBTI en el Sistema Educativo. *Árboles y Rizomas*, 1(2), 33-50.
<https://orcid.org/0000-0003-2569-8743>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17387>
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Lemke, J. (2006). *Textual politics discourse and social dynamics*. Taylor & Francis.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 96-129. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Manghi, D. & Badillo-Vargas, C. (2021). Resemiotizando prácticas educativas como responsabilidad individual, rastreando significados en ensamblajes multimodales. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 22(1), 367-382. <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37236>
- Manghi D., Melo-Letelier, G., & Aranda, I. (2020). En la confianza democrática de preguntar: Análisis de la participación colectiva en un evento investigativo. *Zona Próxima*, 33(1), 42-69. <https://doi.org/10.14482/zp.33.370.115>
- Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñán, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>
- Manghi, D. & Valdés, R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 15-33. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940manghi1>
- Marchesi, A. & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>

- Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P. C., & Sanyal-Tudela, A. (2019). Difference and normality: Ethnographic production and intervention in schools/ Diferencia y normalidad: Producción etnográfica e intervención en escuelas. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 23-39.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>
- Melo-Letelier, G. & Manghi, D. (2020). La ruta construida: el escenario metodológico. In D. Manghi (Ed.), *Escuchar los sueños de escolares chilenos: El desierto - La gran ciudad - Los cerros* (pp. 19-25). Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
<http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/12/SeriePUEI-N4-FINAL-021220.pdf>
- Monreal, M. & Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15(1), 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Ortiz, M. & Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa - Aporte de Fals Borda a la educación popular. *Revista Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1365>
- Parra, P. & Rubio, Y. (2017). Una mirada desde el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner de dos historias de sujetos que se convirtieron en Padres/Madres durante su adolescencia (Tesis de pregrado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1572/parrapaola2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218/212>
- PNUD. (2009). *Desarrollo humano en Chile 2009: La manera de hacer las cosas*. Andros Impresores.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Santos, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. GRAÓ.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), 1-26.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>

- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación.
REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 2(3), 1-12.
<https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/141133>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Drawing wider margins.
Power and Education, 6(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>
- Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S., & López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/28601>
- Valdés, R., Manghi, D., & Aranda, I. (2020). La escuela tensionada: Posibilidades de inclusión en contextos neoliberales. In D. Manghi (Ed), *Escuchar los sueños de escolares chilenos. El desierto - La gran ciudad - Los cerros* (pp.7-13). Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/12/SeriePUEI-N4-FINAL-021220.pdf>
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Autores



María Leonor Conejeros-Solar

Psicóloga, Doctora en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Postdoctorado en *Gifted Education* en la Universidad de New South Wales, Australia. Profesora titular de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).

Implementó y dirigió el Programa Educacional para Talentos Académicos Beta de la PUCV y fue Directora del Programa de Magíster en Educación mención Evaluación Educativa.

Es investigadora principal de la línea *Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión* del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y participa en diversas investigaciones sobre alta capacidad. Su investigación se ha centrado en poblaciones vulnerables, doble excepcionalidad, aspectos socioemocionales de niños y jóvenes talentos y mujeres con alta capacidad e interés en áreas STEM. Es parte de la Red Chilena para la Alta Capacidad y ha publicado artículos y capítulos de libro en esta temática.

<https://orcid.org/0000-0001-9725-9753>



Dominique Manghi-Haquin

Licenciada en Educación (UMCE) y doctora en Lingüística (PUCV). Formó profesoras y profesores por más de 12 años en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Coordinó la línea *Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión* del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (2017-2021). Investiga sobre educación, comunicación y patrimonio, desde la semiótica social, el análisis multimodal del discurso, la etnografía y las metodologías participativas.

<https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>



Gerardo Godoy-Echiburú

Profesor de Educación Especial (PUCV), Magíster en Lingüística y estudiante de doctorado por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesional en la línea *Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión* en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Investiga sobre inclusión escolar y los discursos críticos sobre la discapacidad.

<https://orcid.org/0000-0002-2960-3548>



Giselle Melo-Letelier

Licenciada en Educación y Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estudia teatro en la Universidad de Valparaíso e investiga en la línea *Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión* del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y en el proyecto Prácticas educativas del formador de formadores que incorporan la perspectiva de género en la educación científica en la Universidad Católica del Maule.

<https://orcid.org/0000-0003-2569-8743>



Isabel Aranda-Godoy

Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con Mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Profesora en Colegio en Casablanca, Región de Valparaíso. Se desempeña como ayudante de investigación en la línea *Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión* en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Investiga sobre prácticas de aula e inclusión.

<https://orcid.org/0000-0001-7178-1690>



Fabiola Otárola

Licenciada en Educación (UMCE) y doctora en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Investigadora en la línea *Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión* del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Profesora agregada del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la PUCV. Investiga sobre Lengua de Señas chilena, desarrollo del lenguaje, educación inclusiva y análisis del discurso.

<https://orcid.org/0000-0003-1273-1858>



www.eduinclusiva.cl

Av. El Bosque 1290, Viña del Mar. Campus Sausalito.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



Proyecto CIE160009
Financiado por Programa ANID SCIA