

## DESENCUENTRO CULTURAL EN EL AULA

### *Una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza*

CRISTINA JULIO-MATURANA / LEONOR CONEJEROS-SOLAR / CAROLA ROJAS ARAVENA /

MARCELA MOHAMMAD JIMÉNEZ / YANINA RUBÍ CASTILLO / YASNA CORTÉS LEÓN

#### **Resumen:**

Esta investigación exploró las barreras en la relación pedagógica que impactan el aprendizaje de aprendices en situación de pobreza y que emergen de las voces de profesores y profesoras de educación parvularia, básica y especial, con el objeto de contribuir a su formación inicial y continua. Se utilizó un diseño exploratorio cualitativo por medio de entrevistas individuales y grupales. A partir del análisis realizado, se obtuvo que los profesores refieren a cuatro aspectos de los estudiantes en situación de pobreza: visión carenciada y expectativas limitadas; visión homogénea; tensiones del saber pedagógico e identidad del profesorado y discrepancias culturales. Finalmente se concluyó que la principal barrera se vincula con las creencias del profesorado, que tensionan el encuentro cultural entre la escuela y los contextos de los que provienen los estudiantes.

#### **Abstract:**

This research explored the barriers in pedagogical relationships barriers that impact the learning of students living in poverty and that emerge from the voices of preschool, elementary, and special education teachers. The study's objective was to contribute to pre-service and in-service teacher education. A qualitative exploratory design was used individual and group interviews were conducted, and analysis showed that teachers refer to four aspects of students living in poverty: their limited views and expectations; homogeneous views; tensions concerning pedagogical knowledge and teacher identity; and cultural differences. The conclusion is that the main barrier is related to teachers' beliefs, which exert pressure on the cultural encounter of the school and the students' contexts.

**Palabras clave:** profesores, estudiantes, pobreza, cultura, aprendizaje, Chile.

**Keywords:** teachers, students, poverty, culture, learning, Chile.

---

Cristina Julio-Maturana, Leonor Conejeros-Solar, Carola Rojas Aravena, Marcela Mohammad Jiménez, Yanina Rubí Castillo y Yasna Cortés León: profesores-investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Escuela de Pedagogía. Avenida El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile. CE: [cristina.julio@ucv.cl](mailto:cristina.julio@ucv.cl)/[leonor.conejeros@ucv.cl](mailto:leonor.conejeros@ucv.cl)/[carola.rojas@ucv.cl](mailto:carola.rojas@ucv.cl)/[marcela.mohammad.j@gmail.com](mailto:marcela.mohammad.j@gmail.com)/[yanina.rubi@gmail.com](mailto:yanina.rubi@gmail.com)/[lise1321@gmail.com](mailto:lise1321@gmail.com)

Este trabajo es parte de los resultados del proyecto DI-SV N°37.0/2014, financiado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y ejecutado durante 2014 por un equipo de la Escuela de Pedagogía del que los autores forman parte.

## Introducción

Desde el inicio de la década de los noventa los países miembros de la Unesco, entre ellos Chile, han asumido el compromiso de garantizar el derecho a la educación a niños y niñas;<sup>1</sup> en este sentido y desde entonces el Estado chileno, ha venido reorientado su política educativa para avanzar en esa dirección. En 2014 el Ministerio de Educación inició una nueva discusión de reforma, aún en curso, que regula la admisión, termina con el copago y prohíbe el lucro con recursos públicos (Eyzaguirre, 2014). En este contexto, el estudio asumió el problema del escaso conocimiento formal que existe en la formación de profesores sobre las relaciones pedagógicas que –desde el punto de vista del profesorado– se establecen con aprendices “prioritarios”,<sup>2</sup> en aulas regulares de escuelas municipales, para contribuir al fortalecimiento de la educación pública y la inclusión de estos niños a través de la reorientación de la formación continua de quienes se desempeñan profesionalmente en estos contextos.

## Algunos antecedentes del problema y el objeto de estudio

El estudio asume a la educación desde un paradigma inclusivo y desde un enfoque de los derechos (ONU, 1948; Unicef, 1989; Booth y Ainscow, 2000; Unesco, 2004 y 2008; Echeita y Ainscow, 2012). Este paradigma desafía a la formación de profesores a asumir con responsabilidad social el desarrollo de saberes pedagógicos (Tezanos, 1983, 2007) para garantizar el derecho a la educación de todos los niños; en especial de aquellos “prioritarios” que provienen de familias en situación de pobreza y que, tempranamente (segundo ciclo de educación parvularia y primer ciclo de básica), se encuentran en situación de vulnerabilidad tanto social (Sánchez y Sauma, 2011) como educativa (Julio, 2009). Ellos conviven junto a otros en el aula de establecimientos de educación básica y de manera preferente en escuelas municipales, por ser gratuitas y porque tienen la obligación de recibirlos ya que la misma ley, desde 2008, las incentiva a mantenerlos.

En las aulas los niños interactúan con sus profesores estableciendo una relación pedagógica (Tezanos, 1983) entendida como el proceso de mediación para la formación de personas y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto cognitivas como sociales y cuyos componentes son el trabajo, el lenguaje y la afectividad (Tezanos, 1983; Julio, 2014). Esta relación les facilita o dificulta apropiarse de los saberes sociales y culturales establecidos de acuerdo con el currículum escolar nacional (Magendzo, 2008); trans-

formándose en un obstáculo o barrera al aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000) o bien en un facilitador, según sea el tipo de mediación que realizan los profesores como refieren los alumnos (Julio, 2014). De este modo, la relación pedagógica y las barreras que emergen de ella, se constituyen en el objeto de estudio.

### **Estudios sobre Ley SEP en Chile**

La revisión bibliográfica referida a la Ley de Subvención Especial Preferencial (SEP) en Chile reporta cinco estudios y, de ellos, solo dos incorporan elementos de la dimensión pedagógica. Desde una perspectiva cronológica, el primero de estos trabajos buscó determinar cuáles son las competencias que deben tener los sostenedores y la agencia de asesoría externa para asegurar la efectividad y la continuidad de los procesos de mejoramiento educativo en escuelas en riesgo educativo (Espínola, Chaparro, Fuenzalida, Silva y Zárate, 2008). El segundo, tuvo por objetivo analizar de manera anticipada los efectos que tendría el cierre de escuelas de bajo desempeño, una vez que comenzó a operar esta Ley (Elacqua, Santos, Urbina y Martínez, 2011). El tercero evaluó el efecto que ha tenido el uso de los recursos provistos por la Ley SEP en los resultados educacionales, específicamente el puntaje de logro del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), durante el periodo 2008-2011 (Perticara, Román y Selman, 2013). El cuarto definió el impacto de la Ley en tres áreas: la entrega de mayores oportunidades de elección a los alumnos vulnerables, la mejora de resultados académicos y la mayor integración del sistema (Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013).

Finalmente, el quinto estudio analizó la Ley SEP desde cuatro hipótesis de trabajo: *a)* la SEP es una nueva forma de entender las políticas de mejoramiento escolar y cambia la relación entre dichas políticas y la escuela; *b)* la fuerza y forma con que esta ley “interviene” en el sistema educativo está modificando la gestión del trabajo educativo en los centros escolares; *c)* el cambio acontecido con la Ley SEP crea nuevos “actores” en el sistema escolar y de paso modifica roles y relaciones entre los actores preexistentes; y, finalmente, *d)* la SEP anticipa un nuevo ordenamiento institucional y es prelude de la instalación de un nuevo sistema de rendición de cuentas (*accountability*) en la educación escolar chilena que hoy está en curso (Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013).

En definitiva todos estos estudios se ocupan de aspectos macrosistémicos y estructurales de la política educativa y de la gestión escolar y, con más fuerza,

sobre el impacto que han tenido las asesorías o asistencias técnicas en las escuelas y el aprendizaje escolar desde el punto de vista de los resultados SIMCE. De este modo es posible afirmar que solo los dos últimos estudios educativos incorporan, de algún modo, aspectos referidos a la dimensión pedagógica.

Ciertamente, los resultados del estudio de Valenzuela y otros (2013) muestran que:

[...] a pesar de ser una política bien orientada y con importantes logros, la SEP no puede considerarse el principal mecanismo para que las escuelas cierren las brechas de calidad, ya que ha generado limitados cambios en las posibilidades de elección de los alumnos vulnerables, un mejoramiento de los resultados académicos heterogéneos y de mayor impacto en las escuelas autónomas y una casi inexistente mejora en los niveles de segregación escolar (Valenzuela y otros, 2013:113).

Con ello abren la posibilidad de seguir profundizando en otras barreras que no sean los recursos económicos. Asimismo, el estudio de Raczynski *et al.* (2013), permite ahondar sobre la tercera hipótesis referida a la relación entre actores, específicamente la exploración de la relación pedagógica en escuelas con Ley SEP.

En definitiva, la relevancia del trabajo es explorar un objeto de estudio poco investigado. La relación pedagógica ha sido estudiada desde la perspectiva de los niños o sus voces (Julio, 2014), sin embargo, existe poco conocimiento sobre la relación desde la perspectiva de los docentes o desde sus voces: ¿Qué expectativas tienen los profesores de los aprendices “prioritarios” y de sus familias?, ¿estas expectativas se constituyen en facilitadores u obstaculizadores al aprendizaje de los niños? Considerando los resultados de estos estudios, parece ineludible hacerse cargo de indagar las barreras al aprendizaje de estudiantes “prioritarios” que manifiestan sus profesores para fortalecer su formación y, a través de ellas, contribuir a una educación pública más inclusiva.

### **Enfoques que sustentan el estudio y delimitan el problema**

El paradigma inclusivo que sustentó el estudio reconoce en cada aprendiz las posibilidades de aprender desde sus peculiaridades, situando los problemas educativos y de aprendizaje que pueden presentar en las barreras políticas, culturales y prácticas del ámbito escolar y social y que, si se modifican, es

posible garantizar el derecho a la educación. En este mismo sentido se asume una ética mínima que reconoce y valora la dignidad humana y sus derechos e interpela la posibilidad de vivir con exigencias universales de justicia y proyectos de sentidos de vida y felicidad (Cortina, 2000) y una epistemología de pensamiento complejo (Morin, 1999, 2002; Morin, Roger y Motta, 2003). Se asume esta epistemología por tres razones: porque el problema “concierno no solo a la ciencia sino también a la sociedad, a la ética y a la política” (Morin, 2003:65); porque el pensamiento complejo permite asumir el problema desde su multidimensionalidad, articulando dominios disciplinarios diferentes; y porque esta opción es coherente con el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1987) que permite afirmar que en el microsistema aula, específicamente en la relación pedagógica, influyen algunos sistemas de otro orden que la transforman en un obstáculo para el desarrollo de todos los aprendices. Pueden incidir obstáculos de orden mesosistémico como la relación familia popular-escuela municipal; exosistémicos como los llamados capitales, emocionales, económicos, sociales y culturales de los aprendices y los macrosistémicos como los sistemas sociales, sus estructuras, políticas y cultura (Bronfenbrenner, 1987).

Asimismo, el paradigma inclusivo y la epistemología compleja posibilitan asumir otros enfoques en el análisis. El pedagógico, que sitúa esta relación como objeto de estudio y asume el saber pedagógico<sup>3</sup> y la profesión docente en su condición de oficio de enseñar, porque es portadora de una tradición y constructora de un saber (Tezanos, 1983, 2007, 2012). Esta profesión, como otras, está constituida por la institucionalización de un campo de conocimientos especializados en el que se identifican un discurso y una actuación específica que permiten su reconocimiento social como portadores de un saber especializado (Prieto, 1994, 2004).

Así, en la educación formal los profesores son los profesionales responsables de la formación de personas o de la apropiación de los saberes sociales en contextos institucionales microsistémicos como el espacio áulico. Evidentemente es en el aula donde se materializan los modos del saber pedagógico, es decir en el trabajo, el lenguaje y los afectos que lo acompañan (Julio, 2014). Otro enfoque es el de justicia económica o de redistribución junto al de justicia cultural o simbólica (Fraser, 2000, 2008) porque no es suficiente analizar los problemas de aprendizaje de los estudiantes “prioritarios” desde una comprensión de justicia económica o de re-distribución o desde los problemas estructurales del sistema escolar,

que por cierto existen, sin cuestionarse aquellos asuntos propios de la justicia cultural o de reconocimiento: la primera excluye y la segunda complementa; son dimensiones relacionales e intersubjetivas propias del proceso pedagógico que permiten cuestionarse la incidencia de las bajas expectativas de los profesores en el aprendizaje escolar de sus estudiantes “prioritarios”, por el hecho de ser “pobres”.

Un tercer enfoque es el de aprendizaje sociocultural (Rogoff, 1993, 1997; Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001; Díaz, 2003; Baquero, 2006) que se define como: “un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables” (Rogoff, 1997:114) y la participación como un proceso, al mismo tiempo social e individual, que implica la movilización de esfuerzos creativos por parte de los individuos para comprender la actividad social y contribuir en la construcción de puentes entre las diferentes formas de entender una situación al interior de la propia comunidad y entre comunidades. Desde este enfoque, el aprendizaje consiste en:

[...] participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades [...] esta participación no solo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos (Wenger, 2001:22).

Estos dos últimos enfoques permiten reconocer y valorar la identidad de aprendiz (Julio, 2010, 2014) y asumir una nueva concepción sobre “fracaso escolar” referida al que ocurre en la escuela para lograr que los alumnos aprendan, sacando la responsabilidad de los propios aprendices y sus familias (Devalle y Vega, 1999; Marchesi y Pérez, 2003; Kovacs, 2003; Julio, 2009, 2010, 2014). Asimismo, esta aproximación teórica permite sustentar el problema en una lógica cultural, desde una concepción semiótica de cultura, es decir, desde la red de significaciones (Geertz, 2005) construidas por los niños en sus familias o currículum familiar (Rogoff, 1993 y 1997; Julio, 2014), en las escuelas o currículum escolar y en la relación familia popular-escuela municipal.

Al indagar barreras y facilitadores del aprendizaje de aprendices “prioritarios”, los enfoques ofrecen algunos criterios para delimitar obstáculos en la relación pedagógica:

- 1) el inclusivo aporta la búsqueda de obstáculos y barreras fuera de los niños;
- 2) el ecológico aporta la delimitación de obstáculos en un orden microsistémico: el aula, sin perder de vista los obstáculos de otro orden;
- 3) el de justicia de redistribución y reconocimiento valora a los niños en situación de pobreza como legítimos aprendices;
- 4) el de aprendizaje sociocultural situado aporta la participación en la relación pedagógica; y
- 5) los dos últimos enfoques aportan la posibilidad de re-significar la identidad de aprendiz en la escuela; que el fracaso en los aprendizajes es responsabilidad de la escuela y que es necesario comprender la red de significaciones de los actores del proceso educativo, en este caso los profesores.

En definitiva, desde estos referentes, los docentes son los responsables de hacer transitar a los niños desde situaciones de participación periférica a una plena participación (Lave, 1991) o de situaciones de heteronomía o dependencia a situaciones de autonomía (Tezanos, 1983) y, por lo mismo, son los principales obstaculizadores o facilitadores de las trayectorias de aprendizaje escolar de aprendices “prioritarios” a partir de la relación pedagógica establecida. En este sentido, el estudio profundizó en el conocimiento de sus voces para levantar, desde ellos, las barreras al aprendizaje de alumnos “prioritarios”.

### **Metodología**

Los resultados que se presentan dan cuenta de un estudio empírico de carácter exploratorio cualitativo (Hernández, 2010) que se ocupa de dar voz (Prieto, 2001 y Fielding, 2010, 2011) a profesores de primer ciclo escolar –en este caso de educación parvularia (EPA), educación básica (EBA) y educación especial (EDE)– que ejercen en escuelas municipales de tres comunas de la región de Valparaíso: Quilpué, Viña del Mar y Quillota.

Cabe señalar que “la voz en general difunde los significados y perspectivas más profundas de las personas” (Prieto, 2001:68), en este estudio son voces referidas a las relaciones pedagógicas que los docentes indican que establecen con aprendices “prioritarios” en los procesos formativos que tienen bajo su responsabilidad. Es exploratorio porque existe poco

conocimiento al respecto y cualitativo porque busca construir sentidos y significados desde los propios participantes (Pérez, 1994; Prieto, 2001). Ciertamente, el estudio permitió conocer, desde el punto de vista de los docentes, los sentidos asociados a las barreras del aprendizaje que experimentan sus alumnos “prioritarios”.

### Participantes

Se siguió el criterio de informantes clave (Albert, 2007) en este caso profesores que, durante el año de estudio, ejercen su docencia con niños “prioritarios” en los niveles de educación parvularia y básica de escuelas municipales. Cabe señalar que también se consideran profesores de educación especial toda vez que ellos están siendo contratados por las escuelas para otorgar algunos apoyos especiales a quienes los requieren para su aprendizaje y desarrollo, por lo que también se constituyen en informantes clave. Por lo expuesto, solo se considera un criterio de interdisciplinariedad, dejando fuera otras variables propias de los profesores como pudiese ser edad, sexo, años de ejercicio profesional, casa de estudio, entre otros.

### Procedimientos para la producción de datos

Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas con el fin de conocer los procesos cognitivos e interpretativos de los actores (Prieto, 2001), tal como lo muestra el cuadro 1. La primera fase consideró entrevistas individuales a siete profesores, dos por cada nivel educativo (EPA y EBA) y tres de EDE, que se generaron dentro del espacio escolar, previa autorización de los directores de escuelas y con el consentimiento informado de los docentes. La segunda fase asume dos entrevistas grupales según criterios de interdisciplinariedad e inter-escuelas, con el propósito de profundizar los datos aportados en las entrevistas individuales. En ambas fases las entrevistas refieren a las expectativas de los docentes con respecto a los aprendices y sus familias y las barreras que emergen de la relación pedagógica que establecen con ellos; sus respuestas fueron grabadas en audio y transcritas, constituyéndose en el *corpus* de análisis sobre la base de consentimientos informados.

### Procedimiento de análisis

Se realizó un proceso de análisis de contenido basado en las propuestas de Cáceres (2003), que establece cinco pasos: 1) pre-análisis; 2) definición de



unidades de análisis que, en este caso, se refiere a unidades de base gramatical asociadas a frases referidas al tema que se indaga; 3) reglas y códigos de identificación; 4) desarrollo de categorías; y 5) integración de los hallazgos. De este modo se identificaron, en primer lugar, los conceptos, dimensiones y categorías asociadas a las barreras del aprendizaje de los niños; luego se pudieron relacionar las categorías y subcategorías emergentes para, finalmente, integrar las principales, de estas últimas se da cuenta en este estudio. Para asegurar la validez, las investigadoras realizan el pre análisis inicial por separado estableciendo, posteriormente, acuerdos sobre las unidades con las cuales se trabajará en la codificación, desarrollo de categorías y hallazgos.

CUADRO 1

*Participantes según tipo de entrevistas*

| Participantes         | Educador/a de párvulos | Profesor/a de ed. básica | Profesor/a de ed. especial | Total de profesores |
|-----------------------|------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------|
| <b>Primera fase</b>   |                        |                          |                            |                     |
| Entrevista individual | 2                      | 2                        | 3                          | 7                   |
| <b>Segunda fase</b>   |                        |                          |                            |                     |
| Entrevista grupal 1   | 1                      | 5                        | 1                          | 7                   |
| Entrevista grupal 2   | 2                      | 2                        | 2                          | 6                   |
| <b>Total</b>          | <b>5</b>               | <b>9</b>                 | <b>6</b>                   | <b>20</b>           |

**Resultados**

Los resultados que se presentan están referidos a cuatro categorías que emergen de las entrevistas tanto individuales como grupales. Se profundiza en las barreras de la relación pedagógica establecida, lo que permite comprender los obstáculos al aprendizaje que surgen de las voces de los docentes. Si bien éstos tienen especialidades distintas, el análisis de las entrevistas permite proponer categorías comunes que organizan y dan sentido a sus creencias y acciones en la interacción con aprendices “prioritarios” en el contexto escolar.

### Visión carenciada y expectativas limitadas

El análisis realizado permite recoger las maneras en que los docentes perciben a sus estudiantes prioritarios. Esta percepción refiere, en la mayoría de los casos, a carencias, las que se pueden organizar en cuatro tipos: económicas, académicas, cognitivas y emocionales.

Las *carencias económicas* se encuentran referidas a aspectos materiales que impactarían en la satisfacción de necesidades básicas e implicarían, además, no poder cumplir con las exigencias del contexto escolar: “Vienen por la parte asistencial y si llega a octavo, feliz de la vida y si no, que siga viniendo porque tiene desayuno, porque tiene almuerzo” (EPA4).

En este sentido, se visualiza el contexto escolar como un espacio que les permitiría satisfacer estas carencias, siendo los mismos docentes quienes contribuirían a cubrir esas necesidades como lo menciona uno de ellos: “Las niñas que no tienen, yo les traje cuaderno” (EDE1).

De esta manera, el espacio educativo se transformaría también en “asistencial”, pues entregaría los recursos que las familias de los estudiantes no poseen, otorgando a la vivencia escolar matices diversos que corren el riesgo de distanciar a los docentes, familias y estudiantes de la *enseñanza* y el *aprendizaje*.

En cuanto a las *carencias académicas*, los resultados indican que este grupo de estudiantes presenta una disposición desfavorable al aprendizaje escolar: “Son como negativos, como que todo al principio “ahh qué fome”,<sup>4</sup> todo negativo para ellos” (EDE5).

Esta desmotivación inicial podría verse influida por la permanencia de estos niños en el contexto escolar, tal como lo indica una de las entrevistadas: “Estos niños como que tienden a inasistencia más que dificultades pedagógicas” (EPA4).

Otro factor que podría estar incidiendo en la desmotivación sería la sobre edad, porque algunos estarían retrasados en su trayectoria escolar y, en consecuencia, serían mayores que sus pares y, por lo tanto, tendrían intereses diversos:

Hay niños que están en octavo [...] bueno, yo le digo niños y en realidad tienen quince años, entonces si tú vas a pensar, un alumno con quince años que está en octavo y uno que recién está en octavo pero tiene sus doce, trece años la forma del pensamiento es diferente, entonces ahí uno encuentra las diferencias entrando al mismo curso (EDE5).

Otro elemento que incidiría en esta desmotivación sería el sentido que los estudiantes atribuyen a lo enseñado, es decir, qué tan situado y contextualizado es el currículo escolar: “no, que esto es fome, que para qué me va a servir esto, que aquí, que allá, entonces la relación de ellos es de rechazo, frente al profesor así como a la materia” (EDE5).

En cuanto a *carencias cognitivas* se presentan tres perspectivas, una referida a condiciones personales de los estudiantes y otras asociadas a factores didácticos y culturales, a continuación se presentan citas para cada una de estas miradas. En cuanto a las condiciones personales: “Son alumnos que tienen una capacidad cognitiva bastante baja” (EDI5). “La atención de las niñas, son muy distraídas, es que también están en la edad poh.<sup>5</sup> Se distraen mucho, algunas tienen déficit atencional” (EDI1).

En cuanto a los factores didácticos, la manera de enseñar del docente, provocaría estudiantes pasivos, que se involucrarían poco: “Están muy acostumbradas a que le den las respuestas ya. No piensan. O sea, no es que no piensen, no quieren esforzarse por pensar” (EDI1).

Pero, en ocasiones, sería una barrera cultural la que impactaría en las formas de participación de los estudiantes en el contexto escolar: “A veces me ha pasado que no entienden porque no entienden las palabras” (EDI1).

Sin embargo, a pesar de estas percepciones más “negativas”, se indica que estos estudiantes se manejan muy bien en el ámbito “social”, pues han debido aprender a estar solos y, en ocasiones, realizar roles de adulto:

Chicos que aquí están en quinto año básico que ya hacen cocina por ejemplo. Los papás o quienes están a cargo trabajan todo el día, por eso ellos saben cocinar y tienen que cuidar al hermano más chico, tienen que salir y tomar micro, tienen que moverse por el sector y por el centro también, entonces ellos esa parte [habilidades sociales] la manejan muy bien (EDI5).

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

ficarían resultados de aprendizaje descendidos, tal como se expresa en las siguientes citas:

Necesitan de repente<sup>6</sup> más oído que tanta materia (EDI5).

Estas niñas no tienen el apoyo de las familias y por eso es que están rindiendo menos, están más desamparadas en ciertas áreas [...] Y yo así es por lo menos es lo que he leído, que no está relacionado con un tema económico, sino con un tema más de apoyo familiar (EPA2).

Las carencias previamente descritas se vinculan con las expectativas que los docentes tienen de sus alumnos, las que evidentemente están influidas por estas percepciones. Si bien indican que esperan que sus estudiantes logren avanzar en la trayectoria educativa, es decir, terminar la enseñanza básica, continuar con estudios técnicos o avanzar más que sus familias de origen, estas expectativas estarían condicionadas, tendrían un “techo”, pues se menciona que los que llegan a la universidad son los menos:

[...] esperamos que ellos logren, por ejemplo, tener algún título técnico, los que aspiran, o niños que aspiran o otros que los sacan de acá porque es una escuela técnica, quizás los que lleguen a la universidad en este sector, quizás que es lo mínimo, que son los alumnos, es lo mínimo de toda la población de la escuela (EDE5).

Esto resulta contradictorio con señalar que es importante darles a conocer que pueden surgir a pesar de la situación socioeconómica que vivencian, tal como indica otra docente: “Si... todo está en uno. Yo creo que ellos pueden. Y yo les transmito a ellos que ellos pueden. Eso. No achatarlos.<sup>7</sup> No bajarlos, no decir porque es pobre y todo tengan menos posibilidades” (EPA4).

En estas expectativas contradictorias referidas a que pueden avanzar hasta donde quieran pues depende de ellos y que los menos llegan a surgir, se sitúan las expectativas que según los profesores tendrían los estudiantes sobre sus docentes, pues esperarían que:

- 1) *se les enseñe*, connotando también una visión contradictoria, esto implica que quieren que se les dé todo “listo”, sin tener que esforzarse y, por otro lado, exigirían más actividad;

- 2) *entrega de afecto y apoyo*, lo que implicaría la búsqueda de protección, trato cariñoso y escucha frente a los problemas; y
- 3) *disciplina*, en el sentido de que esperan que su conducta se norme desde la “autoridad docente”.

En definitiva, esta visión carenciada tendría su origen en las familias de las cuales provienen los aprendices:

[...] nosotros hacemos lo que pensamos que tenemos que hacer para lo mejor para los alumnos y no sabemos qué piensa la familia o qué está pasando muchas veces (EDI1G).

[...] tu niño tiene ver el baño una vez a la semana, de aseo en sí y que se venga ya disminuido, pensando, no... con suerte mi niño va a llegar a octavo y si de repente cuarto, ¡no! ¡luchen!, ¡luchemos! (EPA4).

### Visión homogénea

El análisis realizado permite reconocer que, si bien en los discursos en general se indica que los estudiantes son diversos, en la práctica persiste una visión homogeneizadora de los alumnos, que incluye a los prioritarios. Para los docentes el hecho de asistir a una escuela municipal sitúa a los estudiantes en una misma y única categoría de carencias, en la cual la situación socioeconómica junto con las condiciones de vida y relacionales en el contexto familiar serían similares. Esta visión lleva implícito el riesgo de no reconocer a los estudiantes en su individualidad y, por consiguiente, en su riqueza y potencial. Esto se refleja: “En las escuelas municipales no hay diferencias. Todas vienen de un estrato similar y vienen de realidades parecidas” (EBA2).

Esta visión, sin embargo, distingue en lo relativo al apoyo que se recibe, considerando que los “prioritarios” no son, en general, distintos al resto de sus compañeros en cuanto al aprendizaje, lo más relevante en la distinción tendría que ver con sus familias. En este sentido, habría algunas menos preocupadas que otras, que dejarían a sus hijos más solos y, en consecuencia, vivirían situaciones de negligencia, que impactarían en sus aprendizajes en el contexto escolar:

La mayoría no tiene los apoyos de los padres (EDE1).

[...] pero hay algunas familias que los llamamos dos, tres, cuatro veces y no asisten a las entrevistas. Entonces uno después igual compara el rendimiento de sus hijos y no lo ve en las notas, entonces si el alumno tiene puros cuatros, puros rojos y el apoderado no asiste obviamente uno ve que no es una familia comprometida. Generalmente uno dice como que lo mandan, por mandarlo no más poh (EDE2).

Asimismo se advierte la creencia de que la pobreza refiere a restricciones de bienes materiales, dando cuenta de una visión limitada de este concepto, en tanto los “pobres” no podrían tener ciertos bienes: “Sí he visto cuando dicen, ¡mira!, y es SEP, y uno mira y me acuerdo siempre, ¡mira! La vinieron a dejar en tal auto y es SEP” (EDE1).

#### Tensiones del saber pedagógico

Los profesores reconocen que con apoyo los niños pueden aprender, sin embargo, éste es siempre referido al ámbito familiar, por lo que no visualizan con claridad la ayuda pedagógica que ellos deben brindar en el contexto escolar: “[...] porque la crisis desde mi punto de vista está en la familia. No está en nosotros los docentes, está en el hogar” (EBA2G).

Un aspecto central en esta dificultad podría relacionarse con el saber pedagógico que han construido en su formación como educadores y en su ejercicio profesional. No se sienten con las herramientas para llevar a cabo su labor, necesitando recurrir a diversos profesionales:

Entonces yo pienso que falta más de eso. Formación a los profesores, acordarse de que no solamente hay que entregar clases, y no solamente que se pongan a escuchar todos los problemas de las niñas, pero que sean capaces de llevarlo a cabo, de no necesitar de alguien extra, de repente (EDE1).

[...] porque yo he estado en clases de repente y los niños quieren parar y hemos empezado a hablar de otros problemas en vez de continuar con el contenido, entonces de repente, bueno uno tiene que ir a UTP y explicarle qué tanto se enseñó, “no está bien” pero generalmente estamos aquí formando también la parte ética y moral, si bien de repente no se ha reforzado en sus hogares, la escuela tiene que hacerlo, o sea de repente elegimos, o aprenden una materia o tenemos que reforzar alguna cosa que le va a servir durante un largo tiempo antes que una suma en un momento... (EDE5).

Esto genera tensiones permanentes pues se tiende a considerar que trabajar el contenido curricular es hacer “la clase” y que abordar otras temáticas conductuales, éticas, valóricas es solo “hablar” y no parte del currículo. Se advierte cierta incompatibilidad al no considerar que ambos aspectos constituyen parte de la relación pedagógica que se establece y debiendo, además, ser justificado ante la autoridad pues constituiría una falta administrativa. Al mismo tiempo esto evidenciaría que, en su mayoría, los docentes desconocen el sentido y significado de la relación pedagógica, lo que les dificultaría enfocarla como un medio para la comprensión multidimensional del desarrollo de sus aprendices:

No sé qué significa [relación pedagógica] (EDE1).

Es una relación, primero basándonos en cariño pero con disciplina, eso es muy importante para el trabajo con las alumnas. Ellas saben y se dan cuenta de actitudes, que hay un grupo de personas que las protege pero también tienen claro que hay ciertas normas que tienen que cumplir y que ellas tienen que respetar ciertos límites y es por el bien de ellas (EPA2).

Otros docentes se acercan más a visualizar una relación pedagógica centrada en el aprendizaje y en la complejidad de variables que intervienen e impactan esta relación.

Relación pedagógica está entre la estudiante y la profesora y ahí se da, ahí se tendría que dar la relación [...] de aprendizaje [...] Aprendizajes que esperas, pero no solo entregarles contenidos, sino que también que ellas se esfuercen [...] no sé, yo lo veo como [...] el clima, todo [...]. Lo que es aprendizaje, lo que es comunicación, que se da dentro, no solo el aprendizaje, o sea todo eso, valórico, de contenido, de todo tipo (EDE1).

Es central para los docentes contar con discursos comunes en términos de la claridad conceptual que se requiere para abordar la tarea de la enseñanza.

### Identidad del profesorado y discrepancias culturales

Según las voces de los entrevistados, existiría una pérdida de identidad del ser profesor, pues señalan que en especial las familias han desdibujado su función social de formar personas asumiendo un rol más asistencial que pe-

dagógico: “[...] desvirtuada en ese sentido que las madres como que ven que nuestra labor no es tan educativa, sino que es asistencial y eso a veces me desmotiva, me achaca<sup>8</sup> porque no logro, siento yo que no logro lo que quiero con los niños (EPA4)”.

A su vez, refieren un importante grado de incertidumbre en el desarrollo de su tarea docente, especialmente en lo concerniente al aprendizaje y su enseñanza, pues les dificulta identificar el nivel de logro de sus estudiantes en el aula: “Porque uno dice, ¿habrá aprendido realmente?, ¿habrá aprendido para la clase?” (EDE1).

En ese sentido señalan que requieren mayor retroalimentación de su labor docente y que solo logran identificar como indicadores las manifestaciones de alegría de los niños, la buena asistencia a clases y demostraciones de cariño que los estudiantes tienen con ellos: “[...] “tía,<sup>9</sup> te quiero, tía, te amo”, vienen felices aquí a la escuela. Entonces yo digo, ahh, el reto no fue tan dramático, no voy por mal camino” (EPA2).

Desde otra perspectiva de análisis los profesores no logran identificar que el clima del aula sea parte de su desempeño docente y vital para el logro de los aprendizajes ni menos que desde lo pedagógico es absolutamente abordable. Se visualiza una concepción restringida de lo pedagógico como “entregar clases” en contraposición con el escuchar a los niños en las problemáticas que pueden incidir en la disposición de ellos al aprendizaje: “[...] acordarse de que no solamente hay que entregar clases, y no solamente que se pongan a escuchar todos los problemas de las niñas, pero que sean capaces de llevarlo a cabo, de no necesitar de alguien extra, de repente” (EDE1).

Es así como señalan que carecen de estrategias para resolver conflictos en el aula y que lo identifican más con competencias de orden psicológico que pedagógico: “A nivel profesional, yo encuentro que el manejo de conflictos es necesario, es necesario. Yo lo tuve como ramo, entonces es necesario, este tipo de ramos como más, psicológico, no tanto pedagógico, más de que se trabaja con personas” (EDE1).

Finalmente se verían forzados a abordar la formación valórica en desmedro de la dedicación a la enseñanza de contenidos, dado que señalan que, por un lado, la familia no lo hace y, por otro, que las mismas lo esperan dentro de su labor docente: “Y yo encuentro que se da mucho que entregan [la familia] a la niña y que uno les enseñe todo, además lo valórico, todo, todo. Quieren todo” (EDE1).



### Tensión cultural

Se puede señalar que existen importantes discrepancias o desencuentros entre la cultura familiar y comunitaria de la que provienen los niños. Si bien reconocen que las familias son diversas, notándose esta diversidad en que presentan motivos distintos para acceder a la escuela, para algunas lo importante está en que sus hijos logren aprender y avanzar y, para otras, la escuela cumpliría una función asistencial (alimentación), tal como lo señala una docente:

A ver, conociendo a las familias, es difícil generalizar ya, no podría generalizar. Pero sí he tenido casos bien puntuales en que vienen por la parte asistencial [...]. Como también he tenido otros en que es fantástico, aquí no hay desmerecimiento por el hecho de ser pobre, para nada. Mamás luchadoras, emprendedoras, entonces es muy difícil generalizar (EPA4).

Hay familias que apoyan y se preocupan de sus hijos y otras que no, con éstas sería muy difícil trabajar, pues no manifestarían intencionalidad de apoyo, estarían ausentes:

Hay algunos apoderados que tienen mucha buena disposición, también a trabajar con nosotros, porque hay veces que nosotros los citamos una vez y él llega, pero hay algunas familias que los llamamos dos, tres, cuatro veces y no asisten a las entrevistas. Entonces uno después igual compara el rendimiento de sus hijos y no lo ve en las notas, entonces si el alumno tiene puros cuatros, puros rojos y el apoderado no asiste, obviamente uno ve que no es una familia comprometida [...] (EDE5).

Relacionado con lo anterior señalan la gran relevancia del impacto que tiene la presencia de las familias en el aprendizaje de los estudiantes, sosteniendo que la diferencia entre los niños radicaría en que quienes tienen mayores dificultades en el aprendizaje, contarían con menos apoyo familiar: “Yo encuentro que perfectamente personas que pueden tener muy escasos recursos y que son apoyados pueden seguir adelante. Y yo así, es por lo menos es lo que he leído, que no está relacionado con un tema económico, sino con un tema más de apoyo familiar” (EPA2).

Por otra parte, sus opiniones vertidas traen consigo un importante predominio de una percepción de que las familias son poco comprome-

das debido a sus características: niveles de estudios básicos y horarios de trabajo muy extendidos:

Uno logra darse cuenta que los apoderados son muy ausentes con estos niños y hay mucha despreocupación de ellos, desde el aspecto hasta de higiene, hasta las cosas que son útiles para el colegio, sus colaciones, todo ese tipo de cosas, hay totalmente un descuido de sus hijos (EBA4G).

Asimismo, estas características que reconocen los profesores como obstaculizadores de los aprendizajes evidencian una falta de reconocimiento y valoración de la cultura familiar y comunitaria de donde provienen:

[...] sentimos que, muchas veces, estas familias no otorgan la importancia a la educación, entonces, no van a las citaciones o no van a la reunión de apoderados (EDI1G).

[...] siempre he luchado diciéndoles a las madres, no porque seas pobre tienes que venir sucio, tienes que venir sin calcetín o tu niño tiene que ver el baño una vez a la semana, de aseo (EPA4).

Es generalizada la opinión de que sin apoyo familiar no sería posible que los niños obtengan buenos rendimientos. Se externalizan las responsabilidades. Se indica la carencia de normas y que si se trabajan en la escuela, en la casa muchas veces no se apoyan:

Es que esas normas cuestan porque en la casa no hay normas, en el hogar no hay normas, uno lo ve [...] porque llega la mamá y hacen lo que quieren con ella. Dicen cosas como “que no entienden los no”, “que no saben qué hacer con ellos en la casa”, los niños les hacen un puchero<sup>10</sup> y las mamás echan por tierra todo el trabajo realizado en la escuela. Uno le dice, “que no vea tanta tele” [...] el niño ve tele toda la tarde y así. Entonces, uno va contra la corriente en muchos casos [...] (EPA3G).

### **Conclusión y discusión final**

Los resultados muestran que los profesores tienen diversas creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre los propios niños en situación de pobreza socioeconómica. Sin embargo, sí es común la creencia de que las

familias son una barrera al aprendizaje de los contenidos curriculares y al desarrollo de los alumnos. En efecto, para los docentes “la familia” (en singular) sería “la responsable” (unicausal) de que sus estudiantes estén en condición de “prioritarios”, debido a su situación de “pobreza”; extendiendo esta visión carenciada de bienestar socioeconómico a su condición de aprendiz, atribuyéndoles a los “prioritarios” una identidad de aprendiz carente, que los incapacitaría de aprender por el solo hecho de ser pobres.

Desde el enfoque ecológico asumido en el estudio, la relación pedagógica pertenece a un orden microsistémico (el aula), sin perder de vista la incidencia en ella de obstáculos de otro orden. Sin embargo, en las voces de los profesores se observa que externalizan las barreras al mesosistema (familia) y al macrosistema (pobreza y cultura) y comparten que estas familias no solo son responsables de la situación del malestar socioeconómico de sus hijos, sino también de su malestar social y afectivo, en tanto que serían carentes de bienes materiales y también de afectos y valores. Las voces docentes advierten que ambas barreras, familia y pobreza, tensionan su rol o el oficio de enseñar. Esta tensión refiere al hecho de tener que cumplir una tarea “asistencial” por sobre la pedagógica, en tanto sus alumnos son “carenciados”. Dentro de esta tarea asistencial incluyen atender aspectos éticos y morales. De este modo, sus voces indican que tendrían dificultades para enseñar los contenidos curriculares, porque han de dar espacios para hablar de los problemas que los niños traen de sus hogares, para acogerlos y contenerlos.

En definitiva, los profesores externalizan las responsabilidades pedagógicas a las familias y a la condición de “pobre”; en tanto esta condición instala en los niños un “techo” en su desarrollo. Desde esta visión meso y macro sistémica y homogeneizadora del problema: todos los niños “prioritarios” son carentes y tienen posibilidades limitadas de aprendizaje, no hay cabida para mirar la relación pedagógica como un factor excluyente y, por ende, a ellos mismos como parte del problema; entonces cabe preguntarse, ¿cómo podrían los profesores hacerse cargo de un problema que, a su juicio, no les compete?

Desde un enfoque de justicia de redistribución (socioeconómica) y reconocimiento (identidades), en la relación pedagógica con estudiantes “prioritarios” habría una explicitación de la injusticia de redistribución socioeconómica que viven, sin embargo, no se visibiliza su identidad de legítimo aprendiz (Julio, 2010, 2014), por lo que se agudiza en ellos una

injusticia de reconocimiento. Se asume una identidad de “carente” de bienes que se extrapola a carencias en las diferentes dimensiones de la persona: académicas, cognitivas, sociales y emocionales, lo que va constituyendo un imaginario docente de aprendiz homogéneo y carenciado que repercute en la consolidación de sus creencias y en la construcción de la identidad de aprendiz a temprana edad. Estas creencias invisibilizan las potencialidades que cualquier niño tiene, independiente de su condición socioeconómica, en educación parvularia y el primer ciclo básico, como una etapa fundamental para su trayectoria de aprendizaje escolar.

Desde lo expuesto e incorporando en el análisis un enfoque de aprendizaje sociocultural situado, el imaginario docente que significa a los estudiantes “prioritarios” y sus familias desde la carencia, se transforma en una barrera al aprendizaje porque no hay reconocimiento y valoración de la cultura familiar y comunitaria de la cual provienen. Esta desvalorización, por una parte, limita la participación y aporte familiar en el proceso formativo y, por otra, desvaloriza y descalifica las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes en la mediación pedagógica. Al mismo tiempo, se advierte en el imaginario de los profesores que su saber pedagógico se restringe a enseñar contenidos curriculares y que todo aquello que se vincula con el desarrollo de actitudes y habilidades en sus estudiantes es ajeno a su oficio de enseñar. En este mismo sentido, la concepción de aprendizaje se restringe a los contenidos curriculares que serán evaluados por el sistema de medición de la calidad educativa, es decir, a aprendizajes instrumentales disociados de la participación y desarrollo integral de los estudiantes. Esta situación de desvalorización cultural y de concepción restringida de aprendizaje incidiría en la tendencia a homogenizar en el trabajo pedagógico del aula y en la pérdida de sentido del aprender en la escuela, si se asume con Torres (2000) que la enseñanza solo tiene sentido si es para que otros satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje y se desarrollen como personas, sin perder de vista el principio de inclusión y una ética mínima.

Por lo expuesto es posible concluir que la principal barrera a la participación en el aprendizaje y el desarrollo de estudiantes “prioritarios” se vincula con las creencias del profesorado respecto de las familias y la cultura popular de las que provienen. Creencias que tensionan el encuentro cultural entre familia y escuela y la relación pedagógica y el oficio de enseñar, lo que incide directamente en las posibilidades de aprender y desarrollarse como persona y, a temprana edad, en todas las dimensiones del ser.

Finalmente, parece necesario seguir profundizando la comprensión de la pobreza que tiene el profesorado que trabaja en escuelas públicas para derribar mitos y asumir que los bienes materiales no son los únicos que la definen; que hay diversidad de familias en el mundo en situación de pobreza y que existe riqueza de experiencias, conocimientos y potenciales populares. Asimismo, aun cabe seguir preguntándose: ¿qué tipos de mediaciones realizan o con qué trabajo, lenguaje y afectividad median la formación de los aprendices “prioritarios”? ¿Qué necesidades de apoyo para su ejercicio profesional manifiestan los profesores? Al tratarse de un estudio exploratorio, los resultados obtenidos pueden ser profundizados a partir de investigaciones mayores que permitan, por una parte, comparar creencias entre los profesores de los diferentes niveles y modalidades educativas y, por otra, recoger evidencia de las prácticas pedagógicas en el aula.

En definitiva, para avanzar hacia la inclusión el gran desafío para la educación pública municipal es asumir estudios y trabajos que permitan sustentar cambios en las creencias de los profesores que se traduzcan en prácticas que valoren el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños, en especial la de los “prioritarios” o en situación de pobreza.

## Notas

<sup>1</sup> Por niños se entenderá niñas y niños, así como por profesoras, a profesoras y profesores.

<sup>2</sup> “Prioritario” es la nomenclatura utilizada en la Ley de Subvención Especial Preferencial (SEP) antes indicada para referirse a “los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (artículo 2).

<sup>3</sup> Concepción derivada de los trabajos de investigación de Olga Lucía Zuloaga, directora del proyecto de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, quien sustenta la concepción de saber entregado por Foucault, 1989, en *La Arqueología del saber*.

<sup>4</sup> Expresión cultural chilena referida a lo aburrido de una situación.

<sup>5</sup> Expresión cultural chilena que tiene por objetivo dar énfasis a una afirmación. Viene de la conjunción pues.

<sup>6</sup> Expresión cultural que es sinónimo de la conjunción entonces.

<sup>7</sup> Referido a una acción de subvaloración de las capacidades del estudiantado.

<sup>8</sup> Referido a lo que deprime.

<sup>9</sup> Expresión cultural chilena referida a las profesoras en los establecimientos escolares.

<sup>10</sup> Expresión facial que advierte una tristeza inminente.

## Referencias

- Albert, María José (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*, Madrid: McGraw-Hill.
- Baquero, Ricardo (2006). *Sujetos y aprendizaje*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000). *Índice de inclusión: desarrollando aprendizajes y participación en las escuelas*, Santiago de Chile: Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Cáceres, Pablo (2003). "Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable", *Revista Psicoperspectivas* (Chile) vol. II, pp. 53-82.
- Cortina, Adela (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, 6ta. edición, Madrid: Tecnos.
- Devalle, Alicia y Vega, Viviana (1999). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*, Buenos Aires: Aique.
- Díaz-Barriga, Frida (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp.105-117.
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel (2012). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*, organizado por Down España, celebrado en Granada.
- Elacqua, Gregory; Santos, Humberto; Urbina, Daniela y Martínez, Matías (2011). *¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile? Impacto sobre equidad en el acceso a educación de calidad*, informe de proyecto de la Universidad Diego Portales. Proyecto FONIDE F511083.
- Espínola, Viola; Chaparro, M. Jesús; Fuenzalida, Angélica; Silva, M. Ester y Zárate Gabriel (2008). *Estructura organizacional de la administración educativa municipal para asegurar la efectividad del apoyo y seguimiento a escuelas vulnerables*, informe de proyecto de la Fundación Chile, Proyecto FONIDE 39.
- Eyzaguirre, Nicolás (2014). *Reforma educacional. Proyecto de ley de fin al lucro, la selección y el copago*, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://reformaeducacional.gob.cl/wp-content/uploads/ProyectoLSCNEGSenado.pdf> (consultado: 12 de diciembre de 2014).
- Fielding, Michael (2010). "La voz del alumnado en una escuela inclusiva", ponencia presentada en el Congreso Internacional "La educación inclusiva hoy: escenarios protagonistas" XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial, 24 al 26 de marzo, Santander, España: Universidad de Cantabria.
- Fielding, Michael (2011). "La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 70, núm. 25,1, pp.31-61.
- Fraser, Nancy (2000). "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista", *New Left Review*, núm. 0, pp. 126-155.
- Fraser, Nancy (2008). "La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación", *Revista de Trabajo*, vol. 4, núm. 6.
- Geertz, Clifford (2005). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Hernández, Roberto (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª edición, México, DF: Interamericana Editores.
- Julio, Cristina (2009). "Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social "Chile Solidario" de la comuna de Valparaíso: resultados de un estudio exploratorio", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, núm. 1, pp. 93-115.
- Julio, Cristina (2010). "Legítimos aprendices: recuperando al sujeto en el proceso educativo", *Revista Diversia*, núm. 2, CIDPA Valparaíso, pp. 19-43.

- Julio, Cristina (2014). *Dilema identitario en el primer ciclo de educación básica municipal: un obstáculo en la relación pedagógica que incide en la posibilidad de concluir trayectorias de aprendizaje escolar*, tesis de doctorado, Programa de Doctorado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Chile.
- Kovacs, Karen (2003). “El informe de la OCDE sobre fracaso escolar”, en Marchesi, Álvaro y Hernández, Carlos (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid: Alianza Ensayo.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Magendzo, Abraham (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*, Santiago de Chile: LOM.
- Ministerio de Educación (2008). *Establece ley de subvención escolar preferencial. Ley N° 20.248*, Chile: MINEDUC.
- Marchesi, Álvaro y Pérez, E. (2003). “La comprensión del fracaso escolar”, en Marchesi, Álvaro y Hernández, Carlos (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid: Alianza Ensayo.
- Morin, Edgard (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París: Unesco.
- Morin, Edgard (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, Edgard; Roger, Emilio y Motta, Raúl (2003). *Educación en la era planetaria*, España: Gedisa
- ONU (1948). *Declaración de los derechos humanos*, Ginebra: Naciones Unidas.
- Pérez, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*, Madrid: La Muralla.
- Perticara, Marcela; Román, Marcela y Selman, Javiera (2013). *Rendimiento escolar y uso de los recursos de la ley SEP*, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Prieto, Marcia (1994). “La profesión docente, La formación de profesores y el problema del saber pedagógico”, *Revista Perspectiva Educativa*, núm. 24, pp. 41-48.
- Prieto, Marcia (2001). *La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?*, Viña del Mar: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Prieto, Marcia (2004). “La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente”, *Revista Enfoques Educativos*, vol. 6, núm. 1, pp. 29-49.
- Raczynski, Dagmar; Muñoz, Gonzalo; Weinstein, José y Pascual, Javier (2013). “Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 11, núm. 2, pp. 165-193.
- Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*, Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, Bárbara (1997). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en Wertch, Del Río y Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Sánchez, Marco y Sauma, Pablo (coord.) (2011). *Vulnerabilidad económica externa, protección social y pobreza en América Latina*, Quito: CEPAL, FLACSO y ONU.
- Tezanos, Araceli (1983). “Notas para una reflexión crítica sobre pedagogía”, en Hoyos, G. (ed.) *Sujeto como objeto de las Ciencias Sociales*, Bogotá: CIUP.
- Tezanos, Araceli (2007). “Formación de profesores: una reflexión y una propuesta”, *Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2. pp. 57-75.
- Tezanos, Araceli (2012). “¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión”, *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, vol. 51, núm. 1, pp. 1-28.
- Torres, R. (2000). *Educación para Todos. La tarea pendiente*, Madrid: Editorial Popular.
- Unesco (2004). *Temario abierto de educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*, Santiago: ORELAC/Unesco.
- Unesco (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad*. Disponible en: [http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/infancia\\_y\\_derechos\\_las\\_raices\\_de\\_la\\_sostenibilidad\\_aportes\\_para\\_un\\_porvenir/#.VKXP0dKG-QY](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/infancia_y_derechos_las_raices_de_la_sostenibilidad_aportes_para_un_porvenir/#.VKXP0dKG-QY) (consultado: 17 de noviembre de 2014).
- Unicef (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_MNcdn.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNcdn.pdf) (consultado: 17 de noviembre de 2014).
- Valenzuela, Juan Pablo; Villarroel, Gabriel y Villalobos, Cristóbal (2013). “Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación”, *Pensamiento Educativo*, vol. 50, núm. 2, pp. 113-131.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

**Artículo recibido:** 9 de enero de 2015

**Dictaminado:** 10 de abril de 2015

**Segunda versión:** 21 de mayo de 2015

**Aceptado:** 1 de junio de 2015