

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Mayo – Octubre 2020 / Volumen 14 / Número 1

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid
Madrid - España
javier.murillo@uam.es
<https://www.uam.es/>

EDITORAS INVITADAS PRESENTE NÚMERO

Dr. Leonardo Lemos de Souza y Dra. Raquel Gonçalves Salgado

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Mg. Jaime Veas Sánchez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Claquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 13 N° 2
Mayo - Octubre 2020

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

Editorial: El Covid-19 y las Brechas Educativas	11
<i>F. Javier Murillo y Cynthia Duk</i>	

SECCIÓN TEMÁTICA: 25 AÑOS DIVERSIDAD DE GÉNEROS Y SEXUALIDADES EN LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES

Presentación: Narrativas sobre los Procesos de Inclusión y Exclusión de las Disidencias Culturales, Étnicas, Políticas, de Edad, Sexuales y de Género en la Educación Escolar en Chile y Brasil	17
<i>Leonardo Lemos de Souza y Raquel Gonçalves Salgado</i>	

Diferencias Morales y Fronteras Sociales. Los Límites de la Inclusión en la Educación Sexual de los Colegios Católicos de Santiago	21
<i>Pablo Astudillo</i>	

Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Católico y Laico	37
<i>Evelyn Toro Villagra, Pablo Moya Rojas y Rolando Poblete Melis</i>	

Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação-Intervenção com Professores de Educação Infantil	53
<i>Eduardo Benedito Cólis y Leonardo Lemos de Souza</i>	

Relevância dos Temas Gênero e Sexualidades para a Educação Escolar de Crianças: O que Pensam os(as) Pedagogo(as)?	69
<i>Matheus Estevão Ferreira da Silva</i>	

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas	87
<i>Claudia Córdoba, Carolina Altamirano y Karina Rojas</i>	

Voces y Culturas Estudiantiles en la Escuela: Una Reflexión Teórico-Methodológica desde Procesos de Autoexploración de Barreras a la Inclusión Educativa	109
<i>Ignacio Figueroa-Céspedes y Christopher Yáñez-Urbina</i>	

Nacionalismo y Narrativas Nacionales en Libro de Texto de Enseñanza Secundaria de Historia de Chile	127
<i>Juan Pablo Espinoza y Miguel de Aguilera</i>	
Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje	143
<i>Victoria Sánchez-Gómez y Mauricio López</i>	
Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile	161
<i>Camila Andrea Toledo Manríquez y Óscar Fernando Basulto Gallegos</i>	

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

El Covid-19 y las Brechas Educativas

The Covid-19 and the Educational Gaps

F. Javier Murillo ^{1*}
Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Central de Chile, Chile

Resulta prácticamente imposible en estos momentos difíciles abstraerse de la situación que monopoliza todos nuestros pensamientos y acciones cotidianas y no dedicar esta breve reflexión al Coronavirus y sus efectos en la educación de los más vulnerables. A un lado y al otro del charco, vivimos en estado de emergencia, lo que significa confinamiento en las casas y, con ello, suspensión de toda actividad educativa presencial.

Y también resulta bien difícil escribir algo que tenga una mínima permanencia en el tiempo. Si algo hemos aprendido en este periodo es la provisionalidad de todo: lo que ayer valía hoy no sirve y quién sabe si mañana. Por eso, seguramente muchas de estas letras resaltadas en negro sobre blanco quedarán añejas en el momento en que la revista vea la luz ante la devastadora propagación de la pandemia a nivel global. Pero este sentimiento de provisionalidad no nos impide que nos sentemos a escribir.

Salvo muy contadas excepciones, hoy por hoy la totalidad de países en todo el mundo ha decretado el cierre de los centros educativos en todo el país, y los que no lo han hecho, como el caso de Suecia, lo están pagando en extensión de la pandemia. Esta medida, como ya señaló acertadamente la UNESCO, tendrá unas consecuencias muy negativas tanto sociales como económicas. Así, apuntaba a cuestiones tales como: interrupción del aprendizaje; insuficiente alimentación; falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia o desde la casa; acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital; insuficiencias en materia de cuidado de los niños; costos económicos elevados; incidencia mecánica en el sistema de salud; aumento de la presión para los centros escolares que permanecen abiertos y tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar.

Todos esos elementos, y así lo reconoce la propia UNESCO, no afectan por igual a todos los niños, niñas y adolescentes. En algunas cuestiones solo afecta a algunos y en otras de manera desigual. ¿Y quienes acaban perdiendo? Pues los (y las) de siempre.

En estos tiempos, vale resaltar el rol social insustituible que juega la institución escolar en el reconocimiento y compensación de las diferencias de origen. A pesar de todos los problemas, y aun sabiendo que es el mecanismo más eficaz de legitimación de las desigualdades sociales, es también la herramienta más poderosa para reducir las desigualdades. Por muy malo que sea un sistema educativo, es definitivamente mejor que

*Contacto: javier.murillo@uam.es

si no lo hubiera. Con el cierre de las escuelas, el sistema educativo se queda en su mínima expresión. Y para algunos, prácticamente desaparece.

Uno de los colectivos que más están sufriendo con la crisis del Covid-19 y la consecuente clausura de centros educativos es el de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad. Pese a las críticas y a las evidencias que dan cuenta de la menor calidad educativa que suelen recibir estos estudiantes, hemos de reconocer que las políticas y procesos de inclusión impulsados en las últimas décadas, con diferencias entre países, entre regiones y entre escuelas, están dando sus frutos, no solo en términos de acceso y participación, sino también a nivel del aprendizaje. Basta echar la vista atrás unos años para ver que las oportunidades educativas han aumentado para estos estudiantes y la mejora ha sido significativa.

En el contexto de la emergencia sanitaria, los niños, niñas y adolescentes con alguna discapacidad se han visto confinados a sus casas, siendo en general olvidados de las medidas paliativas que los sistemas educativos han tomado para suavizar esta situación. La alternativa de la educación a distancia se convierte para muchos en un imposible. En algunos casos porque no tienen las destrezas o no están preparados en el uso de los dispositivos digitales, o porque los programas y actividades que los sistemas ofrecen a la mayoría no son accesibles para ellos. Pero, aunque si lo fueran, los y las docentes se encuentran absolutamente saturados como para ofrecer la atención más personalizada que muchos de ellos requieren. Además, en muchas partes, se ha suspendido de manera abrupta el apoyo profesional especializado que se les proporcionaba. La combinación de estos factores hace que cientos de estudiantes con alguna discapacidad hayan quedado excluidos de la educación.

Otro colectivo que ha salido especialmente perjudicado es el de los y las estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico y dentro de ellos también los migrantes. Este “frenazo en el aprendizaje” del que nos hablaba la UNESCO no tiene las mismas consecuencias para todos los niños, niñas y adolescentes. Para los estudiantes de familias con más recursos, la educación se sigue produciendo, dado que viven en hogares cuyo capital sociocultural y mayores oportunidades tiende a mitigar el impacto en el aprendizaje y los efectos psicosociales que la interrupción de la educación presencial trae consigo; en cambio para los colectivos más desfavorecidos, con frecuencia la escuela es su única salida, la única vía de ejercer su derecho a la educación. La escuela no sólo provee de “alimento espiritual” a los estudiantes, muchos de ellos además necesitan la escuela para poder tener una alimentación suficiente y de adecuada calidad. De nuevo son los que menos recursos tienen los que más sufrirán las consecuencias.

La educación a distancia es una quimera, una alternativa para los que tienen equipos de una cierta calidad con acceso a internet en casa. Pero desgraciadamente hay demasiados estudiantes que no cuentan con ese recurso, ni con las condiciones materiales, ambientales y de espacio para poder beneficiarse de esta opción. No olvidemos que aún hay millones de personas en América Latina, pero también en España o Portugal, que no disponen de luz eléctrica en sus casas. Mas específicamente, solo 4 de cada 10 hogares de Latinoamérica cuenta con conexión a internet. Así, por ejemplo, siendo Chile uno de los países con mayores niveles de conectividad, solo alrededor del 57% de los hogares cuentan con conexión a red fija. ¿De qué educación a distancia estamos hablando?

Por otra parte, la irrupción de la educación a distancia producto de la emergencia, ha dejado al descubierto la brecha digital existente entre las escuelas y sus docentes.

Profesores que manejan las tecnologías con sentido pedagógico, que saben cómo diseñar procesos de aprendizaje en entornos virtuales, desafortunadamente son la minoría. La realidad de las escuelas en América Latina es que en su mayoría no cuentan con las competencias necesarias para asumir este tremendo desafío. Sin embargo, en varios casos tanto los sistemas educativos como sus escuelas se han visto enfrentados a la cruda realidad de tener que convertirse, de la noche a la mañana, en centros escolares de “educación a distancia”. Algo impensado hace solo algunos meses atrás.

El impacto que el cierre de escuelas y otras restricciones sociales ha ocasionado en los grupos más desventajados, está suscitando gran interés y preocupación a nivel global. Es así, que académicos e investigadores alrededor del mundo han comenzado a desarrollar estudios, recopilando información valiosa y experiencias que aporten con debida rapidez a la generación de políticas nacionales y medidas de apoyo orientadas contrarrestar tales limitaciones. Es fundamental, a su vez, avanzar en el diseño de medidas de más largo plazo que ayuden a enfrentar la vuelta a clases una vez que pase la emergencia, en tanto los efectos de la educación a distancia se trasladarán a la experiencia educativa en las escuelas.

Junto a ello, en toda la región los efectos del confinamiento están haciendo que se llegue a una verdadera situación de emergencia social. Millones de personas se han quedado sin los mínimos ingresos para subsistir, el hambre está incrementándose como no se veía hace décadas. Resulta difícil aventurar o afirmar si las administraciones no quieren, no pueden o no son conscientes de la situación, pero lo que está claro es que en muchos lugares es la sociedad, la comunidad organizada la que está prestando el apoyo necesario. Frente a los desastres de la pandemia emerge con toda su fuerza la esperanza de la solidaridad y de lo público como bien común a cuidar y valorar.

Esta situación afecta de manera especial a los niños y niñas. Así, ¿de qué educación estamos hablando si no hay para comer?

No sabemos cómo será el futuro. Si la economía, las relaciones, la educación ... la vida... cambiarán cuando todo esto pase. No sabemos si empezaremos a valorar lo que de verdad es importante y entonces construyamos un sistema educativo que de verdad acabe con las desigualdades y las injusticias ocupándose de los que más necesitan. Una educación que “nos cuide”. Quizá todo siga igual, quizá nada siga. Ahora solo cabe seguir luchando sin perder la esperanza de un mundo mejor para todos.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación

Narrativas sobre los Procesos de Inclusión y Exclusión de las Disidencias Culturales, Étnicas, Políticas, de Edad, Sexuales y de Género en la Educación Escolar en Chile y Brasil

Narratives on the Processes of Inclusion and Exclusion of Cultural, Ethnic, Political, Age, Sexual and Gender Dissidences in School Education in Chile and Brazil

Leonardo Lemos de Souza ^{1*}
Raquel Gonçalves Salgado ²

¹ Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil

² Universidad Federal de Rondonópolis, Brasil

Establecer y revitalizar el debate democrático, tanto en el campo macropolítico como en el campo de la educación, implica una mirada cuidadosa a las disidencias desde la apertura a la reflexión crítica y la construcción de prácticas y políticas marcadas por la diversidad de pensamientos y experiencias. No hay posibilidades de pensar y vivir prácticas de inclusión cuando uno asume la disonancia como ruido que debe ser combatido o cuando el otro, en razón de las diferencias que presenta, es percibido como una amenaza y lo que debe ser aniquilado. La comprensión y el ejercicio de la inclusión, en todos sus matices – culturales, étnicos, políticos, de edad, sexuales y de géneros – nos pone ante la cuestión de la alteridad, al necesario reconocimiento del otro como alguien que nos desafía y nos pone en frente nuestra precariedad, la imposibilidad de nuestra autosuficiencia y la apertura al aprendizaje que permite la resignificación de la vida subjetiva y de la cultura.

En este sentido, al abrir los artículos que presentamos en la sección monográfica de este número, conviene preguntarnos: ¿cómo tratamos, como educadores e investigadores, las experiencias, culturas, prácticas sociales, narrativas, formas de ser y de vivir del otro, niños y jóvenes, en sus disidencias culturales, étnicas, políticas, de edad, sexuales y de género no-hegemónicas en la educación escolar en países latinoamericanos, como Chile y Brasil? ¿Qué voces de niños y jóvenes escuchamos –o buscamos escuchar– cuando asumimos la tarea de educarlos/educarlas o incluso cuando estamos inmersos en procesos de investigación con ellos/ellas? ¿Cómo las políticas de austeridad neoliberal presentes en estos dos países producen exclusiones, desigualdades y violencias en la forma de racismo, sexismo, homo y transfobia en la escuela?

Son los desafíos provocados por estas preguntas, los que nos presentan desde diferentes perspectivas y problemas, los artículos recogidos en este monográfico.

*Contacto: leonardo.lemos@unesp.br

El artículo “Diferencias morales y fronteras sociales. Los límites de la inclusión en la educación sexual de los colegios católicos de Santiago”, de Pablo Astudillo Lizama, expone los resultados de una investigación realizada en 16 colegios católicos de élite en Santiago de Chile. Los datos fueron recogidos a través de entrevistas realizadas a psicólogos y orientadores implicados en la educación sexual, así como a través grupos focales y observaciones etnográficas en el contexto de actividades formativas con adolescentes que estudian en dichos colegios. Se propone discutir el concepto de inclusión predominante en estas instituciones educativas, fuertemente pautado por posturas morales alineadas con las posiciones socioeconómicas, lo que invisibiliza las experiencias de alteridad de los jóvenes relacionados con las diversidades sexuales y de género, cuyas disposiciones provienen de las formas en que encarnan los valores impuestos en la cultura.

Las representaciones sociales de profesores y estudiantes respecto de la inclusión de personas LGBTI en una escuela secundaria católica y otra laica de Santiago, es el foco del estudio de caso que presenta el artículo de Evelyn Toro Villagra, Pablo Moya Rojas y Rolando Poblete Melis. Aunque existe preocupación por parte de las políticas educativas chilenas actuales con la inclusión del tema de la diversidad sexual, los autores analizan que aún queda mucho por hacer para romper con las ideas heteronormativas que atraviesan el debate en torno a la sexualidad en el campo de la educación en ese país.

El artículo “Infancia, género y sexualidades: una investigación-intervención con profesoras de educación infantil”, de Eduardo Benedito Cólis y Leonardo Lemos de Souza, analiza los significados producidos por educadoras del nivel inicial de una institución pública en Brasil, respecto del género, sexualidad e infancia y cómo estos repercuten en sus prácticas educativas. A través de un proceso de investigación - intervención, los autores discuten, en entrevistas y talleres realizados con las participantes, lo que piensan sobre las experiencias de los niños marcados por el género y la sexualidad y, como se enfrentan a dispositivos visibles que producen normas para la infancia que son activadas desde la escuela.

El cuarto artículo de Matheus Estevão Ferreira da Silva, “Relevancia de los temas de género y sexualidades para la educación escolar de los niños: ¿qué piensa el pedagogo?”, analiza los resultados de una investigación realizada con estudiantes universitarios/as de los años iniciales y finales del curso de Pedagogía de una universidad pública de San Pablo, Brasil, con el objetivo de analizar sus concepciones sobre la importancia de los temas de género y sexualidad en la formación y la práctica profesional. El autor destaca en sus análisis, las posiciones de valoración de las y los estudiantes sobre estos temas, como las principales referencias que adoptan para reconocer su importancia en la educación escolar.

En el debate por una educación inclusiva en el contexto chileno, los trabajos presentados en la sección libre de este número, agregan temas que, desde diferentes perspectivas y propuestas, problematizan los procesos de inclusión en la educación escolar.

En primer lugar, en el artículo “Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas”, las autoras Claudia Córdoba Calquin, Carolina Altamirano González y Karina Rojas Patuelli, aportan al debate actual relacionado con el flujo migratorio recibido por Chile en las últimas décadas y como la concentración de estudiantes inmigrantes en determinadas escuelas representaría una nueva forma de segregación escolar. Este trabajo presenta un estudio etnográfico desarrollado en escuelas municipales que cuentan con estudiantes extranjeros en distinta proporción. A través de entrevistas realizadas a los padres y madres de los estudiantes,

encontraron elementos discursivos que pueden explicar la tendencia a la concentración de estudiantes extranjeros en algunas escuelas, entre ellos las estrategias que utilizan las propias familias para proteger a sus hijos/as de los prejuicios y prácticas de exclusión dada su condición de migrante, y que cuestionan al mismo tiempo los procesos de selección, admisión y requisitos escolares para la inclusión de sus hijos.

Por su parte, Ignacio Figueroa-Céspedes y Christopher Yáñez-Urbina en su trabajo sobre “Voces y culturas estudiantiles en la escuela: Una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa”, los autores desarrollan un análisis reflexivo como resultado de procesos de investigación acción implementados con diferentes colectivos estudiantiles en escuelas municipales de Santiago de Chile. Lo relevante de esta experiencia es que recoge la voz de los estudiantes para conocer los mecanismos de autoexploración que desarrollan las instituciones sobre las diferentes formas de existencia y de estar en la escuela. En este contexto, se relevan procesos de invisibilización de las diferencias en la cotidianidad escolar, generando, al mismo tiempo, un espacio dialogante de negociaciones de significados sobre estas diferencias, destacando el monoculturalismo, el adultocentrismo y la homogeneización de los aprendizajes en la escuela.

Juan Pablo Espinoza y Miguel de Aguilera en “Nacionalismo y narrativas nacionales en el libro de texto de enseñanza secundaria de historia de Chile”, desarrollan un análisis crítico sobre el tratamiento de las ideologías del nacionalismo en textos escolares. Las ideologías nacionalistas pueden producir discursos de exclusión de sujetos y realidades, borrando de la historia las disidencias culturales, sexuales, sociales y políticas. Los análisis realizados por los autores en textos de historia de educación secundaria durante los gobiernos de Eduardo Frei y Salvador Allende (1964-1973), muestran elementos para afirmar el mantenimiento de un concepto ampliado de nación y no excluyente, que opera en el sentido contrario a una colisión entre un Nosotros y Otros (interno y externo a la nación), pero integrando las disidencias. La educación escolar vinculada a la negativa de esta colisión rompe con los silencios que crearían fisuras en el proceso civilizador de una nación que se compone de diferencias y diversidades.

En el artículo titulado, “Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje”, Victoria Sánchez-Gómez y Mauricio López tejen consideraciones a partir de un análisis y revisión del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y desarrollan una propuesta teórica orientada a favorecer una planificación curricular con impacto efectivo en el aprendizaje de los estudiantes con y sin discapacidad. Lo hacen desde la propuesta de vincular el DUA al paradigma de apoyos al aprendizaje, proporcionando una mayor proximidad a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad en contextos inclusivos.

Finalmente cerramos este número, con el artículo “Representaciones sociales sobre experiencias educativas de jóvenes que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Chile”, de Camila Andrea Toledo Manríquez y Oscar Fernando Basulto Gallegos. Esta investigación se desarrolla en la ciudad de Concepción e indaga en las experiencias educativas de cinco estudiantes con TEA. A partir de análisis de las historias de vida de estos jóvenes, construidas desde las narrativas de sus madres, emergen representaciones sociales ligadas a la discriminación, la exclusión, temores en relación al futuro, entre otras. Las madres reportan dificultades en el proceso educativo, insuficiente preparación y disposición de los profesores para abordar las necesidades de sus hijos/as. El artículo,

asimismo, aporta reflexiones críticas respecto del debate sobre los vacíos y negligencia de la legislación desde determinada edad y la producción de representaciones sobre la educación escolar como no inclusiva y discriminatoria para los estudiantes con TEA.

Esperamos que los lectores se sumerjan en las diversas perspectivas que ofrecen los trabajos que presentamos en esta nueva edición de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Los análisis e investigaciones llevados a cabo dan cuenta de los desafíos que involucran los procesos de construcción de una educación escolar inclusiva efectiva en países como Chile y Brasil. Lo que los estudios revelan es que estos países todavía están en una lucha permanente a fin de generar espacios democráticos y reducir las desigualdades, especialmente en la lucha contra las narrativas sustentadas en la normalización, patologización y discriminación de las diferencias. La invisibilidad de las diferentes formas de expresión cultural, política, social, de aprendizaje, de edad, sexual y de género se plantean en los textos como barreras a superar. Al mismo tiempo, la afirmación de estas existencias se presenta como resistencia en la cotidianidad escolar, produciendo fisuras y desviaciones develadas por la investigación y las prácticas pedagógicas/educativas comprometidas con el desarrollo de una escuela democrática e inclusiva.

Breve CV de los autores

Leonardo Lemos de Souza

Doctor en Educación por la Universidade Estadual de Campinas. Pos doctorado en el Departamento de Psicología Básica de la Universitat de Barcelona. Profesor Asociado del Departamento de Psicología Social y del Programa de Posgrado en Psicología de la Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho- Unesp. Vinculado al Grupo de Investigación de Psicología, Colectivos y Culturas Queer. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3331-1847> - Email: leonardo.lemos@unesp.br

Raquel Gonçalves Salgado

Doctora en Psicología por la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Profesora Asociada de la Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la UFR y al Grupo de Investigación Infância, Juventude e Cultura Contemporânea - GEIJC. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8730-3025>. Email: ramidan@terra.com.br

Diferencias Morales y Fronteras Sociales. Los Límites de la Inclusión en la Educación Sexual de los Colegios Católicos de Santiago

Moral Differences and Social Borders. The Limits of Inclusion in Catholic School's Sexual Education in Santiago

Pablo Astudillo *

Universidad Alberto Hurtado, Chile

En los colegios católicos de élite, la educación sexual intenta regular la intimidad y el carácter personal, para así dar forma a un individuo capaz de orientarse a sí mismo y su sexualidad hacia un fin determinado. En el presente artículo examinaremos el resultado de una investigación cualitativa desarrollada en 16 establecimientos católicos de la ciudad de Santiago. A partir de 53 entrevistas a orientadores y psicólogos a cargo de la educación sexual, dos grupos focales que convocaron a 23 adolescentes de dichos colegios y observaciones etnográficas en distintas actividades de formación de tales establecimientos, se propone un nuevo análisis de la noción de inclusión, centrado no en la orientación sexual de los sujetos -como las escuelas la suelen representar-, sino en la construcción de la alteridad que cada currículo conlleva. Como resultado de esta investigación, se evidencia la dificultad para comprender los límites que la experiencia subjetiva impone a la discusión moral sobre sexualidad. En estas escuelas católicas las formas de inclusión siguen estando confinadas a compartir una misma posición socioeconómica, sin comprender como persisten ciertas alteridades invisibles cuya inclusión probablemente evidenciaría el carácter contingente de la educación sexual.

Descriptores: Diferencia individual; Estratificación social; Educación sexual; Escuela católica; Sexualidad.

In elitist Catholic schools, sex education attempts to regulate intimacy and personal character, in order to shape an individual capable of guiding himself and his sexuality towards an ethical project. In this article, we will examine the result of a qualitative research carried out in 16 Catholic establishments in the city of Santiago. From 53 interviews with counselors and psychologists in charge of sexual education, two focus groups that convened 23 adolescents from these schools and ethnographic observations in different training activities of such establishments, a new analysis of the notion of inclusion is proposed. In this case, we are not focused on the sexual orientation of the subjects - as schools usually do, representing the idea of sexual diversity- but instead, we will observe the construction of the otherness associated to sexual education. As a result, the limits that subjective experience imposes on moral discussion about sexuality become evident. In these schools, "diversity" is still confined to share the same socioeconomic position. The inclusion of certain invisible alterities would probably evidence the contingent nature of sex education.

Keywords: Individual differences; Social stratification; Sexual education; Catholic school; Sexuality.

*Contacto: pastudil@uahurtado.cl

Introducción

Se podría pensar que una educación sexual inclusiva es aquella que incorpora contenidos propios de las identidades LGBTI, identificadas con la noción de “diversidad sexual”. No obstante, la inclusión sería parcial si se reduce únicamente a una incorporación de lo que está en los márgenes. Cuando se habla de educación sexual inclusiva lo relevante es observar el modo cómo se incorporan las experiencias subjetivas, vivencias que están delimitadas no solo por la orientación sexual sino por una serie de otros elementos relacionados con la propia posición social.

Lo anterior es aún más relevante cuando en Chile, la educación sexual se orienta sobre la idea de formar un sujeto que toma decisiones de manera informada, sin que exista un único foco que asegure que dicha educación será equivalente para todos los individuos del país (Figueroa, 2012; Palma, Reyes y Moreno, 2013). En el caso de los colegios católicos los programas de educación sexual intentan resolver permanentemente la tensión entre reglas del magisterio que apuntan a la abstinencia prematrimonial y las normas de la cultura contemporánea que diversifican las posibles trayectorias sexuales de los individuos (Bozon, 2009; Montero-Ossandón, Valverde-Forttes, Dois-Castellón, Bicocca-Gino, Domínguez-Hidalgo, 2017). Esta discusión de carácter más bien moral impide observar los límites de inclusión que dichos programas terminan por producir y reproducir.

Actualmente, en las escuelas católicas de élite no todas las experiencias de los sujetos tienen cabida. Y no nos referimos aquí a las diferencias que suponen las distintas orientaciones sexuales o expresiones de género. En aquellas, los debates en torno a la sexualidad adquieren ribetes más bien morales, sin problematizar el modo como las normas sexuales son socialmente producidas y tienen un efecto en el reconocimiento de los sujetos (Astudillo, 2016; Maturana et al., 2016). Como veremos a continuación, existen límites y fronteras que distinguen a los individuos con relación a como entienden la sexualidad, algunas de las cuales, al ser pasadas por alto, impiden comprender el carácter contingente de la sexualidad y avanzar en la inclusión de las distintas formas de vivirla en distintos espacios sociales.

1. Marco teórico

Como cualquier proyecto educativo, la educación sexual implica formar un individuo para acercarlo a un ideal de sujeto determinado (Dubet y Martuccelli, 1996). En Occidente, este ideal de sujeto sexuado se entendería a partir de una idea de autonomía donde los individuos deben hacerse cargo de su afectividad y sexualidad de modo relativamente aislado y personal (Bozon, 2009; Giddens, 2006; Illouz, 2015). Es por esta razón que los programas tienden a insistir en la idea de entregar información para que los sujetos tomen decisiones personales responsables (Figueroa, 2012).

Ahora bien, esta norma social supone reconocer la agencia de todos los sujetos en relación con su sexualidad, algo que entra en tensión con el posicionamiento cotidiano de los sujetos. En otras palabras, si bien se espera que todos los individuos se hagan cargo de sexualidad no todas las sexualidades individuales son reconocidas de la misma manera. Como sostienen Gayle Rubin (1984) y Judith Butler (2018), en Occidente, las identidades personales tienden a ser elaboradas a partir de una norma de sexo/género que favorece a los hombres heterosexuales y subordina todas las otras posibles combinaciones, entendidas de modo ontológico y no como resultado de una producción política. Ahora

bien, como lo advierte el análisis interseccional esta desigualdad se entrecruza también con otras categorías identitarias: la clase social, la raza o la adscripción étnica por nombrar algunas (Collins y Bilge, 2016).

Esta clase de diferencia puede tener un efecto estructurante en las representaciones y experiencias sexuales. Por una parte, porque las diferencias producen asimetrías. Phil Hubbard (2002) señala que la sexualidad –sea a partir de un encuentro real, sea a partir de una fantasía– supone siempre el encuentro de dos individuos que son definidos como un Alter y Ego el uno para el otro. Ahora bien, dicho reconocimiento difícilmente opera sobre un marco de igualdad, pues los individuos están adscritos a determinados grupos con diferentes posiciones en la vida social. Como señala Eva Illouz (2015), la sexualidad es una forma de poner en acto las jerarquías sociales y la moralidad de una sociedad. La experiencia individual, de este modo, nunca está completamente aislada del modo como la sexualidad y la idea de un sujeto sexuado son producidas socialmente.

Por otra parte, las diferencias se entienden en un marco de complejidad. A la sumatoria de categorías que ya hemos identificado se debe sumar el hecho que la identificación subjetiva con tales variables es de por sí inestable. En el contexto de sociedades modernas cada vez más fragmentadas y diferenciadas, los individuos responden a cierta fluidez identitaria, donde constantemente toman distancia de formas heredadas de pertenencia como la comunidad, la familia, la nación, la clase o el género, para reivindicar su derecho a elegir pertenecer o no a determinados grupos (Singly, 2010). En este sentido, el análisis interseccional, debería incorporar además la manera como el sujeto se posiciona frente a cada uno marcadores sociales de la diferencia. Esto, porque los individuos no solo son capaces de explicar que significa una categoría, sino que además pueden ofrecer explicaciones respecto a cómo los demás sujetos se comportan en virtud de ellas (Dubet, 2010, 2013).

A modo de ejemplo, el ser mujer de una clase acomodada puede implicar estar sujeto a una socialización específica de género –con consecuencias sobre el comportamiento sexual esperado– pero no necesariamente esto significa que la persona en cuestión entenderá sus vivencias a partir de dicha suma de posiciones (género y clase). En ocasiones, intentará renunciar a este posicionamiento en vista de sentirse “igual a otros” porque esa es la norma dominante en una interacción dada. Por tal razón, es importante reflexionar sobre el carácter contingente y situado de las normas en materia de sexualidad. Como hemos visto, la identificación con determinado grupo conlleva ciertas prerrogativas, las cuales son construidas a partir del silenciamiento y/o subordinación de otras experiencias, pero no necesariamente esa cartografía será dominante al momento de narrar la realidad.

Como lo señala Stauntson (2019), la identidad personal siempre se construye confrontando lo que uno es con aquello que no se es, reconocimiento que a su vez depende de una cartografía social de diferencias válidas y otras que son descartadas. Por tal razón no se pueden comprender las narrativas sobre la sexualidad sin reconocer como los sujetos describen la diferencia. Volviendo sobre Hubbard, la relación entre Ego y Alter depende de una cartografía de reconocimiento que es a la vez compleja y dinámica. Habiendo comprendido lo anterior, podemos mirar de una nueva forma el modo como se educa la sexualidad en la escuela.

En este artículo tomaremos como caso de análisis la educación sexual de los colegios católicos de élite. En ellos, el proyecto educativo se caracteriza por su pretensión de formar un sujeto capaz de gobernarse a sí mismo conforme al seguimiento de una vocación divina

(Thumala, 2007). En materia de sexualidad, esto refleja la base personalista del magisterio eclesial que opera sobre la idea que un individuo debe autónoma y responsablemente orientar su sexualidad hacia una donación de sí (Montero-Ossandón, 2017). Estas ideas de sexualidad –movilizadas por el currículo y las prácticas cotidianas de estos establecimientos– necesariamente dan pie a formas de posicionamiento personal y narrativas sobre la diferencia.

La posición de Ego no se entiende sino es también a partir de lo que define al Alter. Si la sexualidad es construida políticamente en el marco de sociedades diferenciadas que ponen el acento en la individualidad, la diversidad de experiencias es prácticamente inabarcable. Luego, para comprender los límites de la diversidad en la educación sexual de los colegios católicos es necesario poner en tensión dos elementos que se relacionan entre sí: por una parte, el modo como se recrea la diferencia (como se reconoce al Alter); y por otra, la manera como la propia posición impide observar los límites de esa misma diferencia (como hay ciertas alteridades que no son reconocidas). Teniendo en cuenta ambos elementos se puede comprender como la noción de diferencia permite comprender la diversidad de un modo distinto hasta como ahora se ha entendido.

2. Método

El presente artículo se enmarca en la investigación doctoral titulada “Tensiones y paradojas de un proceso de individuación sexual. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile” cuyo trabajo de campo se desarrolló en Santiago de Chile entre mayo de 2014 y diciembre de 2015 en colegios que atienden a familias de altos ingresos de la ciudad. La selección de establecimientos se realizó a partir de diferentes contactos que fueron facilitados entre los mismos entrevistados a la manera de un muestreo “bola de nieve” lo que permitió representar un total de 13 establecimientos dependientes de distintas congregaciones y movimientos católicos, cuyos proyectos educativos muestran diferentes sellos institucionales, además de 3 escuelas laicas que atienden al mismo grupo socioeconómico.

En relación con este artículo la información es obtenida a partir de 39 entrevistas en profundidad realizadas ante adultos, hombres y mujeres de entre 32 y 56 años, quienes describieron sus responsabilidades en la conducción de la educación sexual de sus establecimientos; y de dos grupos focales realizados con estudiantes de dos de los colegios de la muestra. Estos grupos reunieron un total de 23 participantes entre 15 y 16 años quienes opinaron respecto de la formación en sexualidad que recibían en sus escuelas. En paralelo, se efectuaron dos observaciones participantes en actividades de voluntariado de esas mismas instituciones (trabajos de verano e invierno), las cuales fueron referidas como un importante componente del currículo escolar por parte de los entrevistados.

La información obtenida en las entrevistas y grupos focales fue tratada mediante una metodología de análisis del discurso. Para ello, se recupera la noción de experiencia que propone Joan Scott (1991) donde se asume que las categorías con las que un sujeto entiende y narra la realidad son el resultado de una construcción social históricamente situada. Lo anterior, permite mirar de manera crítica el posicionamiento de los actores respecto a las normas de sexualidad movilizadas en la educación sexual. Para el caso de los grupos focales, se recogen además las advertencias de Manuel Canales (2013) respecto a las relaciones entre la palabra personal y la palabra del grupo, donde las experiencias

narradas solo se relatan apelando a un sentido común, un fondo compartido de distinciones y suposiciones. Como consecuencia, se puede acceder a aquellos nudos críticos del posicionamiento individual a partir de la descripción de las normas comunes, de los ejemplos y anécdotas compartidas o de los juicios morales sobre las reglas compartidas de un grupo, resaltando de paso el protagonismo de los adolescentes en su propio proceso de educación sexual.

Algo similar ocurre con el tratamiento analítico de las anécdotas surgidas de las observaciones participantes, pues aquellas condensan diferentes normas sociales que se hacen visibles a partir de su reproducción o de su transgresión. En el contexto de este artículo, los registros etnográficos adquieren el valor de evidencias, pues permiten contrastar las narrativas estudiantiles con situaciones concretas de interacción social donde aquellas normas se cumplen o se resisten, movilizandolas emociones como también sentidos anclados socio-históricamente (Bericat, 2000).

3. Resultados

3.1. Las alteridades reconocidas: una diversidad de tipo moral

La educación sexual no escapa a la lógica de reconocimiento que caracteriza a los procesos de construcción identitaria contemporáneos (Singly, 2010) Esto queda claro tempranamente, al observar cómo los estudiantes reconocen sus propias opiniones, exigiendo que aquellas sean, al menos, discutidas con sus educadores.

Encuentro que la educación sexual en tercero y cuarto medio debiese ser retomar esto de los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual, cómo evitamos, qué hacer, qué no hacer, dónde es peligroso, dónde no, o sea, ese tipo de cosas. Igual encuentro que son útiles las clases, pero para ser sincera escucho la mitad. De repente dicen cosas que me han hecho pensar o de repente dicen cosas con las que tú estás completamente en desacuerdo. De repente hay peleas con profesores que se tienen que bancar la discusión. No sé, creo que hay que abrir más espacios de diálogo. Sé que estamos en un colegio católico, pero necesitamos que los profés se abran a escuchar cosas nuevas. En el fondo no vale de nada hablar de moralidad constantemente si nosotros no estamos de acuerdo, porque también debe ir cambiando la moralidad, o sea, la moral siempre cambia, depende de la sociedad, en qué sistema estamos inmersos, entonces algo que se aplica hace muchos años es algo que no es aplica hoy en día. Y la orientación sexual debe empezar desde más chicos porque las jóvenes hoy en día están hardcore. (Estudiante, mujer, grupo focal 2)

Encuentro que nos debieran enseñar aparte de los valores del colegio el cómo prevenir el embarazo para después no tener que abortar, o el cómo si es que vas a perder la virginidad saber con quién, el cómo, el dónde, porque a veces importa mucho el lugar... un poco más de la vida real que está pasando hoy en día, más que los valores del colegio impregnados en un texto / E5: Sí, porque todo el tiempo nos dicen 'y cuando estén casados, no sé qué' y no asumen que más del 90% de los chilenos no llegan vírgenes al matrimonio. Entonces como que eluden la realidad. En los colegios de Estados Unidos, yo he visto películas por lo menos, los trauman poniéndoles las enfermedades de transmisión sexual, los dejan traumados como con imágenes y videos / Igual a nosotros nunca nos han dicho como que "el sexo es malo" nunca, nunca. Pero asumen que una va a llegar virgen al matrimonio y eso no es cierto. (Estudiantes, hombre y mujer, grupo focal 1)

Podemos ver aquí como los estudiantes buscan reivindicar una disposición activa frente a su propia educación sexual, y al mismo tiempo, cómo moviliza una distinción generacional que sostiene este posicionamiento personal. Recuperamos acá la distinción entre Ego y Alter encarnado en este caso por la experiencia propia y la de los actores que tratan de

imponer otra realidad. Por una parte, los estudiantes se posicionan moralmente reflejando la tensión inherente a las escuelas católicas, donde la educación sexual intenta conciliar tanto la norma magisterial como la lectura de la cultura contemporánea, cuestión visible en su intención de integrar puntos de vista diferentes a los de la Iglesia, para aproximarse más bien a la “realidad actual”.

En paralelo, los adolescentes articulan categorías de identidad en virtud de como los grupos defienden o encarnan una u otra norma, algo que a su juicio estaría fuertemente asociada las diferencias generacionales. La posición crítica se entiende en comparación a ciertos profesores, pero también -como lo muestra la primera cita- en relación con alumnos de cursos menores. Esta primera forma de posicionamiento personal -la definición de Ego- se hace sobre la base de una idea de pertenencia y distinción específica, pero no única. Cuando se discute con los estudiantes sobre su educación sexual surgen de inmediato nuevos tipos de diferencias que van complejizando la cartografía de posiciones posibles.

La segunda semana de vacaciones vino una amiga mía que es de Argentina. Lo que más llamó la atención a mis amigos chilenos es que la vieron súper liberal. De repente ella estaba hablando de la masturbación: ¿ustedes se masturban? y todas mis amigas: ¡no, no, te juro que no! y ella “Ustedes son unas mentirosas”. Como que el chileno se cohíbe mucho, le da mucha vergüenza, no sé, masturbarse, no sé. Y después ella comentaba “mi mejor amigo se ha agarrado a dos huevones” y si acá un amigo se agarra a dos huevones erís gay. Comparativamente, el chileno se cohíbe mucho. (Estudiante, hombre, grupo focal 2)

Resulta que ahora todas las mujeres en las fiestas están apoyadas contra la pared para que el hombre las puntee por detrás. O sea, yo recuerdo que yo bailaba y en ningún momento me puntearon de esa manera. Por eso yo quedé bastante asombrada cuando vi toda la pared ocupada, minas pegadas a la pared, poniendo el poto para que las puntearan. Ahora todo se empieza antes. Es más fácil conseguir alcohol, conseguir drogas, tener sexo que antes. Como que todo está a la mano, entonces lo aprovechan, he visto niñas de doce años tomando o niños de doce que ya perdieron la virginidad y una aquí de dieciocho (años) completita. Son cosas que pasan. (Estudiante, mujer, grupo focal 2)

Vemos aquí como los individuos pueden tomar distancia de las normas encarnadas también por sus pares. Tanto al imaginar la “realidad” de otro país como en la crítica con otras adolescentes, los estudiantes movilizan una manera de entenderse a sí mismos. En ninguna de las dos citas la comparación expresa un deseo de “ser como esos otros” sino más bien evidencia una autoafirmación de cómo soy/somos.

Un tercer tipo de diferencias se hace visible en la sospecha que opera frente a los individuos conservadores. El autorreconocimiento de los estudiantes como agentes de su propia educación sexual -y por ende de su sexualidad- supone una devaluación de cualquier posición acrítica y una sospecha frente a los individuos que la encarnan.

Seguramente muchos de esos cruzados del Opus Dei que ven la vida con tanta regla, al final se cuestionan / E2: Claro, que se cuestionan. No sé, te los encuentras y pueden ser los más borrachos o los que están más vueltos locos en la fiesta ¿Por qué? No lo sé bien, pero me imagino que viven siempre con mucha regla y al final eso no ayuda mucho. Lo mismo que los castigos, no sé, cuando uno es más chico. / E1: Es como lo lógico, si te castigan tanto y lo ponen tan así, obviamente que como adolescentes quieren hacer lo contrario, están tan chatos de que esté todo tan restringido que después salen a la vida y los tienes ahí, desatados... (Estudiantes, hombres, grupo focal 1)

Ella (la profesora) es muy joven, sabe mucho más y te da más confianza porque es alguien que cuenta sus cosas. No sé, a nosotros nos ha pasado casos de profesores que no nos tiene confianza y no nos cuentan nada de su vida. Como que se cacha altiro

que no se puede hablar mucho con esos profesores que son del movimiento (se refiere a una agrupación religiosa asociada a su colegio) porque son profesores que son demasiado llevados a sus valores y no van a aceptar otra cosa. Y a nosotros nos importa que sean más abiertos de mente y que acepten nuestra realidad, no sé, alguien que a la hora de almuerzo le podamos contar de nuestro fin de semana. Esta profesora joven no es como los otros, porque ella es de la que te dicen: 'si van a tomar tienen que comer antes, yo lo aprendí de chica' y eso como que da mucha confianza. (Estudiante, mujer, grupo focal 1)

Las normas movilizadas por la educación sexual religiosa acá son leídas según sus efectos estructurantes en los sujetos, más que por su contenido normativo propiamente tal. Para estos estudiantes, lo relevante es interrogarse si acaso la regla conservadora regula la superficie o la interioridad del sujeto, porque la norma por sí misma solo adquiere valor si es capaz de transformar la subjetividad individual. Tal como lo señala François Dubet (2010), los individuos son siempre capaces de desarrollar formas de aceptación y distancia estratégicas frente a las normas que intentan regular su conducta, cuestión que, podemos suponer, también se extiende a otros a quienes se juzga como agentes de su propio comportamiento.

Quizás esta es la razón que explica el por qué, independientemente del enfoque moral o de los contenidos efectivamente trabajados por la educación sexual de las escuelas analizadas, ningún sujeto reivindique una postura conservadora en sus programas. El peso de este último criterio de diferenciación moral es tal, que, para los equipos psicosociales en las escuelas, el conservadurismo siempre está ubicado “más allá” del propio establecimiento. Esto permite afirmar consistentemente que “uno no es así de conservador como los otros”.

Nosotros tratamos de erradicar esta visión de que el sexo es una cosa sucia, mala... ¡lejos de nosotros toda esa idea! Por todos los medios tratamos de que no nos vean así. Yo creo que esa visión de la sexualidad así mala, negativa, bueno primero no es católica, nunca la ha sido, yo creo que es una visión bastante más protestante, puritana, de lo que está muy teñido el cine, las series de televisión. Entonces yo creo que eso nos falta, que cuando nosotros vemos que en la televisión o el cine se hace referencia a la visión cristiana de la sexualidad y ellos la muestran, así como una cosa represiva llena de culpas, nosotros deberíamos decir que esa es una visión puritana, que de católica no tiene nada. (Encargado de educación sexual, colegio católico)

Vemos hasta aquí como, al hablar sobre sexualidad y educación sexual, los jóvenes van produciendo y reproduciendo una idea de sujeto, a partir de ciertas formas de diferenciación social. Sin embargo, las formas que adopta la diferencia no son siempre visibles para los sujetos. Las alteridades silenciadas son, en este sentido, una frontera no reflexiva para la inclusión. A partir del ejemplo concreto de cómo se representa el género, como las experiencias de otros contextos sociales no logran permear la cartografía de la diversidad cuando se habla de sexualidad en los colegios católicos.

3.2. La alteridad no reconocida: la frontera social

Las distinciones que acabamos de ver son siempre contingentes y variables. Las diferenciaciones entre Alter y Ego, específicas de un espacio social, podrían siempre cristalizarse de otra manera en un contexto diferente (Connell y Pearse, 2018). Para ilustrarlo, examinaremos cómo las ideas de sexualidad y de género no son independientes de la pertenencia a un grupo socioeconómico determinado.

Tomemos en consideración la evidencia recogida durante las observaciones etnográficas realizadas en los trabajos de verano de algunos de los colegios que formaron parte de este estudio. Como suele ocurrir en este tipo de actividades, un centenar de estudiantes más

quince adultos se instala durante una semana en una escuela de un barrio vulnerable, para desde allí prestar servicios a la comunidad (reparación de casas, trabajos de animación infantil, etc.) Durante todo ese tiempo, hombres y mujeres alojan en habitaciones separadas y utilizan baños también separados por sexo. En este contexto ocurre la siguiente anotación:

Día 4: 23.15 hrs. Estoy cepillándome los dientes en el baño de hombres, justo antes de irme a dormir y que se haga el llamado a silencio dentro de la escuela. Las instalaciones muestran la suciedad y desorden propios del final del día y el uso intensivo antes de la acostada. Al entrar en la zona de los lavamanos puedo comprobar que en los espejos han sido dispuestos unos post-it con algunos mensajes que buscaban -supongo- amenizar la experiencia y personalizar el espacio. Probablemente habían sido dejados por la cuadrilla que esa mañana había limpiado los baños. Puedo leer pequeñas frases que tienen por objeto subir la autoestima de los varones que ocupábamos ese lugar (figura 1). Intrigado, me pregunto si en el baño de las mujeres habría algo parecido. Una vez afuera, le pido a una de las estudiantes con las que trabajé en la mañana que me hiciera el favor de tomarles fotografías con mi teléfono móvil a los mensajes que pudiera haber en el baño de mujeres. Después de 3 minutos compruebo que allí también había post-it, pero que la naturaleza de los papeles pegados era completamente distinta: mientras a ellas se les daban consejos para cuidar su aspecto (figura 2), a nosotros se nos hablaba del deseo que podíamos provocar en las mujeres, sin tener que hacer nada para atender nuestra apariencia. (Anotación cuaderno de campo. Martes 6 de enero de 2015)



Figura 1: Espejo del baño de hombres
Fuente: Elaboración propia.

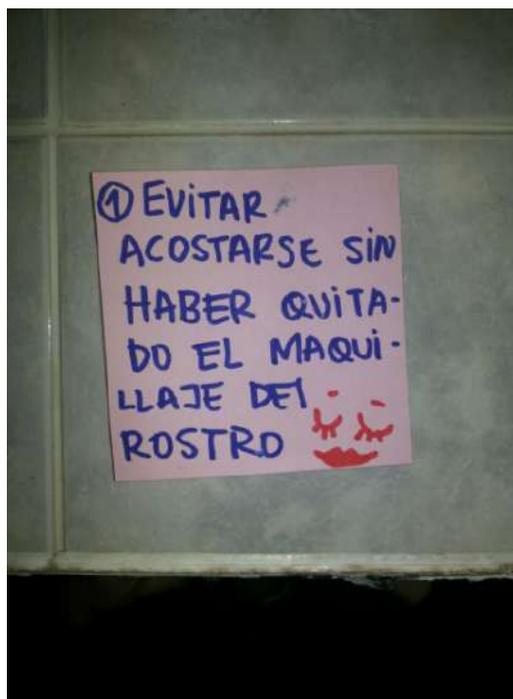


Figura 2: Espejo del baño de mujeres
Fuente: Elaboración propia.

A priori, este registro de campo parece una evidencia más del ambiente distendido característico de estas actividades formativas. Sin embargo, es claro como los post-it transmiten también mensajes organizados en virtud de un esquema tradicional de diferenciación de género. Esto es algo que se hace evidente en un segundo ejemplo. Durante varias tardes, se acostumbraba a leer los mensajes anónimos que cualquiera podía

dejar en un buzón a lo largo del día. Constantemente los mensajes tenían un carácter humorístico centrado en dos cosas: la falta de astucia de las mujeres y la compulsión masturbatoria de los hombres. En ambos casos el sexismo es evidente. Los estudiantes, al ser entrevistados, evidencian una crítica respecto a cómo los adultos entienden la diferencia entre hombres y mujeres y, sin embargo, no formulan críticas abiertas a las disposiciones que ellos reproducen, no al menos cuando los trabajos voluntarios tienen lugar. A pesar de no estar escrito, la distinción de género subsiste en varios componentes de la actividad: el trabajo que cada persona podía hacer (pese a la insistencia que “las mujeres igual pueden martillar”), el modo como se ocupaba el espacio común de la cancha, la prohibición de que una pareja de pololos (novios) conviviera en la misma escuela, la vigilancia sobre la ropa que vestían para trabajar las mujeres, pero no los hombres, por nombrar algunos.

Probablemente lo que explica esta anulación de la crítica sea el fuerte carácter comunitario de la actividad (Thumala, 2007), donde los estudiantes se reconocen como parte de un colectivo y de un proyecto educativo escolar. A diferencia de lo que vimos en el apartado anterior, este tipo de posicionamiento no es moral, sino social. Es este cambio de foco lo que permite dilucidar mejor las fronteras del sujeto sexuado. Cuando otras formas de alteridad aparecen en el propio espacio social muchas veces no hay repertorio para leer las diferencias.

Día 2. 04.00 hrs. Estaba durmiendo cuando me despierto con el ruido de las piedras que, desde la calle, caían sobre el techo de la escuela. Como puedo, me incorporo, pero nadie enciende la luz y no logro darme cuenta si alguien más se ha despertado. Escucho a quienes, asumo, eran jóvenes del sector que querían llamar la atención de las mujeres que dormían en las salas contiguas a la mía. Escucho frases del tipo: “que salgan las minas ricas”, “que se asomen las rucias”, “les vamos a chupar las tetas”, “seguro tienen la zorra rica”. Cinco minutos más tarde el grupo se retira y el ruido cesa. La sala sigue en silencio por lo que supongo que el resto del grupo duerme y me vuelvo a dormir.

08:30 hrs. Estoy en el comedor tomando desayuno. Me levanto pensando que el “evento” sería el comentario obligado de la mañana. Comparto la mesa con asesoras que habían dormido en la pieza al lado de la nuestra. Nadie hace comentario alguno sobre el hecho. Llego incluso a dudar que el apedreo hubiera efectivamente ocurrido.

22:00 hrs. Reunión de asesores. Hay presencia de directivos del colegio, quienes han venido de visita. El jefe del campamento comenta “me imagino que escucharon lo que pasó anoche ¿no?”. Algunas asesoras reconocen que habían despertado y que durante el día se fueron enterando de que algunas estudiantes también habían escuchado los pedrazos y los gritos. El jefe del campamento indica entonces: “bien, si esto vuelve a pasar es mejor no comentarlo demasiado, de otro modo las mujeres se pueden poner nerviosas y no vale la pena agrandar la cuestión”. El grupo asiente y se cierra el tema. Nadie vuelve a comentar algo al respecto por el resto de la reunión. (Anotación cuaderno de campo, domingo 4 de enero de 2015)

A nuestro juicio, esta anécdota resulta particularmente ilustrativa de los límites del sujeto sexuado. Lo que el jefe de trabajos resuelve no solo evidencia un sexismo implícito –solo se podían poner nerviosas las mujeres y no los hombres, o la única reacción esperable por parte de las mujeres era el nerviosismo– sino que también silencia una forma de sexualización de las relaciones que, en esta ocasión, proviene desde fuera del grupo. Nada garantizaba que los jóvenes y adolescentes que vivían en el barrio no fueran a reproducir los “piropos” durante el resto de la semana y nadie se preguntaba si realmente se podía pasar de la insinuación grosera a un acto concreto. La connotación sexual que había tenido

el apedreo en cuestión parecía insignificante, comparada con otras formas de regular la sexualidad esa misma semana.

Lo que esta anécdota muestra es la importancia de ciertos límites sociales para incorporar la sexualidad al análisis de una interacción cualquiera. De cierta manera, lo grosero del piropo era quizás la mejor prueba de que los jóvenes nunca les iban realmente a “chupar las tetas a las rucias” que venían a trabajar, sin embargo, es innegable que el deseo erótico no se agotaba en el apedreo a la escuela. La frontera social que vuelve invisible tal deseo dentro de la convivencia de los trabajos de verano nunca es problematizada.

En estos colegios, la experiencia del voluntariado está llena de anécdotas del mismo tipo, donde los adolescentes pueden entrar en contacto con la intimidad sexualizada de otros individuos sin que esta sea leída de modo sexual.

En nuestros voluntariados a veces encontramos travestis. Y estas niñas son muy mujercitas, muy femeninas. Y pasó alguna vez que algunas de ellas les empezaron a decir ‘bueno, si yo tuviera pasarela caminaría así y cómo lo harías tú’. Y el travesti empieza a como exacerbar sus modales y ellas se matan de la risa de él. Entonces me tocó decirles después en el viaje de regreso ‘oye no es la forma de tratar a las personas, porque en el fondo tú no la estás respetando, le estás faltando el respeto a su condición de gay’. De repente una tiene que enrielarlas, hacerles ver los temas de conversación que pueden tener con la gente, porque de repente no tienen criterio para comparar su realidad con las de ellos. No quiere decir que las alumnas no sean auténticas, que no sean ellas mismas, sino que les falta ser más empáticas, ponerse en la situación de ellos. (Orientadora, colegio católico)

Nosotros tenemos mucho cuidado y hablamos mucho con ellos, cuando nos enfrentamos a esa situación de que hay adolescentes del lugar que vienen a vernos. Puros niños rubiecitos que van a estar acá cinco días y entonces empiezan a rondarlos, digamos. Nosotros hablamos [con nuestros estudiantes para] que el contacto sea mínimo y siempre con respeto y muy educados, que nadie diga nada, tampoco meterles conversa porque para qué, digamos (...) Que yo sepa nunca ha pasado nada, aunque veo que esas mujeres siempre tratan de establecer una relación y yo me quedo bastante sorprendido de los caballeros que han sido nuestros estudiantes, porque no son tan caballeros en la vida diaria. Porque en una fiesta ellos se agarran [mujeres], pero no en estos viajes. Nosotros los aconsejamos bastante también, llega hasta ahí no más o va a venir el pueblo entero a pegarte. (Profesional, colegio católico)

La asimetría entre individuos resulta evidente. La sexualidad de los otros (travestis, adolescentes del lugar) no interpela la propia vivencia de la sexualidad, cruzada en este caso por la posición social. La posibilidad de establecer una reflexión crítica es limitada. Ahora bien, la clave de dicha invisibilidad parece residir en la dificultad para reconocer las desigualdades sociales. Tal como lo reconoce un psicólogo a cargo de los programas de educación sexual de uno de los establecimientos analizados, resulta muy difícil hacer visible este límite crítico, pues hay una resistencia a reconocer los propios privilegios:

En general, yo te diría que no hay contacto entre los alumnos de los dos colegios (...) en general hay mucha cortesía entre los estudiantes, pero no sé si se cruzan realmente. Es como si estuvieran hablando desde la puerta de la casa, ninguno los deja entrar de verdad a su casa. Sin embargo, tú vas a escuchar que nuestros alumnos tienen un discurso súper igualitario, anulador de las diferencias de clases sociales. Nuestros estudiantes van a decir que no somos un colegio cuico, porque lo peor que tú puedes decirles a los alumnos de este colegio es que son cuicos, que son clasistas. Siempre te van a decir que los cuicos van a otros colegios, que nosotros en cambio somos un colegio diverso. Pero no sé cuán diversos son, en términos socioculturales o sociales, no sé cuán diversos son. (Psicólogo, colegio católico)

Aquí la frontera social que puede ser vista, pero difícilmente puede ser reconocida.

4. Discusión

Todas las fronteras que reconocen y no reconocen los estudiantes, y otros actores en la escuela, permiten vislumbrar el carácter socialmente construido de la sexualidad. La experiencia de esta es entendida siempre dentro de marcos que son contingentes y moldean un límite para su comprensión y relato.

Tal como lo señala el análisis interseccional el comportamiento sexual no puede ser entendido fuera del marco que produce el género, la raza o la clase social (Collins y Bilge, 2016). Vemos en los resultados anteriores como el encuentro entre ambos grupos socioeconómicos haría evidente que las narrativas sobre la sexualidad responden también a condiciones específicas de individuación y, por ende, de construcción de la subjetividad.

En virtud de reconocer la subjetividad de los agentes, debemos admitir la premisa que los estudiantes activamente desean no ser clasistas. La pregunta entonces es saber cuándo la clase es reconocida, en el caso de qué interacción. De acuerdo con la evidencia recogida, ningún programa de educación sexual aborda reflexivamente la existencia de diferencias sociales en lo que refiere a la sexualidad, algo que es consistente con la formulación de la política pública sobre educación sexual (Morgade, 2016). La preparación para la vida sexual y afectiva –controlada por los adultos– se entiende siempre en el marco de un proyecto de pareja cuya composición nunca se tematiza desde el punto de vista social, pese a que la evidencia muestra que la estabilidad de los proyectos contemporáneos descansa en un principio de reproducción social heteronormada que es reforzado por los mismos programas de educación sexual (Le Mat, 2016; Maturana et al., 2016)

Tal como lo evidencia Madrid (2016) a propósito del *chaneo*, en Chile la sexualidad masculina se estructura también a partir de la capacidad que tienen los sujetos de cruzar la barrera socioeconómica entre los grupos, para acceder a experiencias sexuales con mujeres de una extracción social más baja, las cuales nunca pueden estabilizarse en un *pololeo* (noviazgo). La distinción de clase en este caso sirve para organizar el repertorio de conductas y expectativas. Llama la atención en este sentido que escuelas que organizan su formación en torno a la idea de un individuo con conciencia social (Thumala, 2007) no incorporen una discusión en torno a esta práctica que los involucra directamente. Lo anterior es significativo toda vez que la educación sexual inclusiva debiera ser capaz de reflexionar en torno a las relaciones de poder que también caracterizan a la sexualidad adolescente. Sistemáticamente, la educación sexual opera sobre la idea de un sujeto neutro carente de poder personal, perspectiva propia del adultocentrismo (Amsellem-Mainguy y Vuattoux, 2019)

En las escuelas chilenas, la idea de inclusión sexual se ha entendido más bien limitada a la noción de diversidad sexual. La política pública crecientemente promueve el tratamiento respetuoso y afirmativo de la orientación sexual, identidad y expresión de género de los sujetos, sin considerar otras variables que pudieran afectar la posición de reconocimiento de los individuos en la escuela, como podría ser la clase social y las condiciones materiales que permiten su reconocimiento (Rojas et al., 2019) y especialmente la autoafirmación que nunca es independiente de como en una escuela los sujetos posicionan las diferencias y los sujetos que las encarnan (Miller, 2016). Vemos en los resultados que la referencia a otros –los conservadores, los adolescentes de otros países, las niñas hipersexualizados– termina por reforzar una idea de diferencia que es limitada en términos sociológicos. La relación entre Alter y Ego se sostiene sobre una capa de experiencia compartida que se articula

sobre prácticas cotidianas que reproducen formas de estratificación social (Bourdieu, 2012). Esto supone prescindir de cualquier reflexión sobre los límites sociales que separan grupos y que configuran la “propia realidad”, aun si la misma está permanentemente ligada a condiciones materiales que permiten las distintas experiencias (Cover, 2019), condiciones que difícilmente son tematizadas en los programas de educación sexual (Márquez, Gutierrez-Barroso, Gómez-Galdona; 2017).

En el caso que examinamos esta clausura material es la que sostiene la abstracción del sujeto detrás de la educación sexual católica de élite. Desde este punto de vista, una educación sexual inclusiva requeriría integrar el modo como cada actor es reconocido como un individuo sexuado y, por lo tanto, capaz de encarnar o no ese ideal de sujeto detrás del proyecto educativo, algo que las escuelas constantemente alimentan a través de la reproducción de prejuicios (Barrientos et al., 2019; Staunton, 2019). En este caso, lo que incorporamos al análisis es la invisibilidad de algunas diferencias. Las diferencias morales refuerzan un sentido de pertenencia que deja fuera lo social.

5. Conclusión

Cuando se examina la educación sexual de los colegios católicos de élite, se comprueba rápidamente que dicho currículo produce determinadas posiciones morales que también se relacionan con posiciones sociales. Los adolescentes de los colegios católicos no son meros receptores pasivos de la educación sexual, y su agencia se expresa en su modo de tomar distancia de la educación sexual que reciben, aceptando y cuestionando algunas de las normas que aquella moviliza o que ven representadas en otros sujetos. Ahora bien, este posicionamiento se sostiene sobre una cartografía de diferencias, que permiten distinguir la propia postura de la de otros. El Ego se entiende diferenciado del Alter, sin embargo, siguen estando ocultas ciertas formas que puede adoptar la alteridad.

Tal como lo propone Schütz (1972), son determinados eventos, disruptivos e inesperados, los que pueden hacer evidente el mundo de relaciones dadas por obvias para un determinado actor. Se podría pensar en una primera instancia que para la educación sexual de los colegios católicos la disrupción está ligada a los valores que propone la cultura, no obstante, en este caso la religión no es lo más relevante para el posicionamiento de los estudiantes, sino el modo como los sujetos encarnan los valores, algo que está profundamente ligado a una frontera social todavía irreflexiva.

El punto de vista crítico que movilizan los jóvenes no alcanza a mirar las condiciones materiales y de capital cultural que influyen en cómo se experimenta la individualidad y la sexualidad. Volviendo sobre los ejemplos mostrados en el artículo no todos los sujetos se comparan con todos los sujetos, no todos comparten las mismas experiencias formativas o no todos comparten las mismas condiciones materiales para practicar la sexualidad. Si esta última siempre requiere del encuentro de un Alter y un Ego, es fácil comprender por qué la ausencia de determinadas experiencias, de determinadas miradas, impiden desarrollar una idea de inclusión más completa que haga reflexiva la frontera donde se construye -contingentemente- la normalidad.

No se puede entender el proyecto del sujeto (Ego) sino es a partir de la cartografía de los Otros significativos (Alter) que le rodean. La diversidad actual, que depende de un modo de representar las diferencias morales, requiere también mirar lo que ocurre más allá de

una frontera social. Probablemente comprender ese límite permitiría avanzar en preguntas morales y prácticas inclusivas más audaces en el futuro.

Referencias

- Amsellem-Mainguy, Y. y Vuattoux, A. (2019). Sexualité juvénile et rapports de pouvoir: Réflexions sur les conditions d'une éducation à la sexualité. *Mouvements*, 99, 85-95. <https://doi.org/10.3917/mouv.099.0085>
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Barrientos, J., Echague, C., Matus, C. y Astudillo, P. (2019). Homophobic violence against LGBTQ+ youth in a Chilean School. En J. I. Kjaran y H. Stauston (Eds.), *School as queer transformative spaces* (pp. 143-157). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351028820-9>
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, 62, 145-176. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070>
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bozon, M. (2009). *Sociologie de la sexualité*. París: Armand Colin.
- Butler, J. (2018). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Canales, M. (2013). Análisis sociológico del habla. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 171-188). Santiago de Chile: Lom.
- Collins, P. y Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. y Pearse, R. (2018). *Género. Desde una perspectiva global*. Valencia: PUV.
- Cover, R. (2019). *Emergent identities. New sexualities, genders and relationships in a digital era*. Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315104348>
- Dubet, F. (2010). *La sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Dubet, F. (2013). *Pour-quoi à moi ? L'expérience des discriminations*. París: Payot.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París: Seuil.
- Figueroa, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno, Gestión Pública*, 19, 105-131. <https://doi.org/10.5354/07117-6759.2012.25861>
- Giddens, A. (2006). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- Hubbard, P. (2002). Sexing the self: Geographies of engagement and encounter. *Social and Cultural Geography*, 3(4) 365-381. <https://doi.org/10.1080/1464936021000032478>
- Illouz, E. (2015). *Why love hurts. A sociological explanation*. Cambridge: Polity Press.
- Le Mat, A. (2016). Education sexuelle. En J. Rennes (Dir.), *Encyclopédie critique du genre* (pp. 232-241). París: La Découverte.
- Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: El caso de la sexualidad en los colegios privados de élite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 369-398. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a>

- Márquez, Y., Gutiérrez-Barroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European, Scientific Journal*, 13(7), 300-319. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>
- Maturana, C., Kaeufer, A., Riquelme, C., Silva, M. P., Osorio, M. y Torres, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿Barreras o facilitadores de construcción identitaria?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200005>
- Miller, S. J (2016). *Teaching, affirming and recognizing trans and gender creative youth*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-56766-6>
- Montero-Ossandón, L. E., Valverde-Forttes, P., Dois-Castellón, A., Bicocca-Gino, M. y Domínguez-Hidalgo, A. (2017). La educación sexual: Un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, 20(3), 343-363. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.1>
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Política Educativa*, 49, 14-24.
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. J. (2019). La inclusión de estudiantes LGBTI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Rubin, G. (1984). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. En C. Vance (Ed.), *Pleasure and danger. Exploring female sexuality* (pp. 143-178). Londres: Routledge.
- Scott, J. (1991). The evidence of experience. *Critical Inquiry*, 17(4), 773-791. <https://doi.org/10.1086/448612>
- Schütz, (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Singly F. (2010). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. París: Pluriel.
- Staunton, H. (2019). Challenging gender and sexuality-based discrimination in UK schools. Young women's experiences of illegitimation and resistance. En J. I. Kjaran y H. Staunton, (Eds.), *School as queer transformative spaces* (pp. 123-142). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351028820-8>
- Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y piedad. El catolicismo de la élite económica chilena*. Santiago de Chile: Debate.

Breve CV del autor

Pablo Astudillo

Sociólogo, Máster en sociología, especialidad Género, Política y Sexualidad de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS) de París. Doctor en sociología de la Universidad Paris Descartes (Paris V). Académico del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Investigador especializado en temáticas de género, sexualidad, diferenciación social y educación. Ha publicado artículos en relación a la diferenciación social en los espacios de sociabilidad homosexual y actualmente se ha especializado en cuestiones relativas a la educación sexual y la inclusión de la diversidad sexual y de género en escuelas

chilenas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7424-4038>. Email:
pastudil@uahurtado.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Católico y Laico

Social Representations of Teachers and Students about LGBTI People: A Case Study in a Catholic and Secular Secondary School

Evelyn Toro Villagra ^{1*}
Pablo Moya Rojas ²
Rolando Poblete Melis ³

¹ Colegio Inmaculada Concepción, Chile

² Colegio Los Pensamientos, Chile

³ Universidad Central de Chile, Chile

Hoy nos enfrentamos a una revitalización de la discusión respecto de la diversidad sexual en el contexto educativo, sin embargo, no se puede desconocer que las orientaciones que cada establecimiento tenga respecto de la concepción de diversidad sexual pueden marcar diferencias significativas en torno a las ideas y actuaciones que llevan a cabo en sus comunidades. En ese marco, la investigación que da origen a este artículo se propuso identificar las representaciones sociales que tienen docentes y estudiantes acerca de la inclusión de las temáticas y estudiantes LGTBI en un centro educativo secundario de orientación católica y otro laico de la ciudad de Santiago. A través de la aplicación de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, se pudo establecer que existen diferencias relevantes en ambos establecimientos respecto de la forma de abordar la diversidad sexual, su visibilidad y las creencias que los actores tienen al respecto.

Descriptor: Educación Integradora; Discriminación sexual; Estereotipo sexual; Derechos humanos; Estudiante.

Nowadays we are facing a revitalization of the discussion regarding sexual diversity in the educational context. However, we cannot ignore that the orientations that each establishment has regarding sexual diversity can lead to significant differences when it comes to the beliefs and actions that they carry out in their communities. The research that gives rise to this article aimed at identifying the social representations of teachers and students regarding the inclusion of LGTBI subjects and students in a Catholic secondary school and another secular one in the city of Santiago. Through the application of in-depth interviews with teachers and students, it was established that there are relevant differences between these establishments regarding the way to approach sexual diversity, its visibility and the beliefs that the actors have in this regard.

Keywords: Inclusive education; Sexual discrimination; Sexual stereotype; Human rights; Students.

*Contacto: evelyntoro.fisica@gmail.com

Introducción

El año 2014 en Chile, la psicóloga Leslie Nicholls, en conjunto con Ramón Gómez y el patrocinio de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y otras instituciones, lanzó el libro “Nicolás tiene 2 papás”, texto que expone la cotidianeidad de un niño hijo de una pareja homoparental. El libro fue repartido de manera gratuita en bibliotecas y centros educativos. A partir de esto comenzó una discusión a nivel social, político y religioso en cuanto a las implicancias de este cuento y el mensaje que transmitía a niños y niñas (Núñez, 2014).

Una situación similar ocurrió en cuanto al revuelo provocado durante julio del 2017 cuando recorrió las calles de Santiago el “bus de la libertad”, auspiciado por la organización Citizengo que buscaba defender la vida, la familia y la libertad, en conjunto con la agrupación de “Padres Objetores de Chile” y el observatorio legislativo cristiano. Ante esta situación, y como forma de protesta, en simultáneo circuló por las calles de la capital el “bus de la diversidad” promovido por organizaciones como el Movimiento de Liberación Homosexual (Monzón, 2017).

Estas situaciones y el creciente debate en torno a estos temas dan cuenta de la mayor visibilidad que ha alcanzado en los últimos años la diversidad sexual y de género en nuestro país, siendo el propio Estado también un actor relevante. En efecto, a través de políticas educativas (Programas de Educación Sexual; Orientaciones respecto de la incorporación de niños y niñas y trans en el ámbito educativo, Ley de Inclusión), se ha ido posicionando un discurso que se mueve entre la lógica antidiscriminación y en menor medida aquella que establece derechos sociales para Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Inter (en adelante LGTBI) (Galaz, Sepúlveda, Poblete, Troncoso y Morrison, 2018), superando las visiones tradicionales reducidas a un abordaje exclusivamente médico-jurídico (González, Núñez, Galaz, Troncoso y Morrison, 2018).

De esta forma, y cada vez con mayor frecuencia las personas conversan y debaten acerca de diversidad sexual, pero paradójicamente en las escuelas la situación es diferente, toda vez que cuando se habla de diversidad sexual y estudiantes LGTBI es a causa de la discriminación o los déficits que posee en relación al tema esta institución (Astudillo, 2016; Cornejo, 2018; Galaz et al., 2018; Movilh, 2008; UNESCO, 2015; Torres, 2013). Como dato, el 61% de los estudiantes en Chile acusa haber sido testigo de *bullying* homofóbico por parte de los profesores y un 77% reconoce nunca haber conversado del tema en clases de orientación (Barbero y Pichardo, 2016; Rehbein, 2017).

Pareciera que los establecimientos educacionales de nuestro país invisibilizan todo lo que tenga que ver con la comunidad LGBTI de manera institucional. En esa misma línea, Cornejo (2014) señala que, aunque la homofobia se ha manifestado de diversas formas en el sistema educativo, su invisibilización ha sido recurrente, desconociéndose sus inclinaciones erótico-afectivas, lo que ha derivado en una heterosexualidad impuesta en especial en el currículo.

La educación sexual -como mecanismo que puede aportar en la línea de promover el respeto de la diversidad sexual- no ha sido “explícitamente obligatoria dentro del ordenamiento jurídico chileno, quedando la implementación de los respectivos programas a merced de la libertad de enseñanza de cada escuela, tal como lo dispuso la Ley Orgánica Constitucional de Educación” (Arenas et al., 2016, p. 17). A lo anterior se suma el hecho que al menos desde la década del sesenta, cuando se inician los primeros programas de

educación sexual, y hasta la actualidad, la tendencia es a la invisibilización por ejemplo del homoerotismo (Cornejo, 2014), legitimando una visión heteronormativa de la sexualidad. Por otro lado, la perspectiva que ha primado respecto de la educación sexual es netamente biologicista, lo que ha determinado la forma en que se enseña, los imaginarios utilizados y la transmisión de mensajes con pretensiones de legitimidad (Bernstein, 1990; Galaz, Troncoso y Morrison, 2016).

De esta forma, más que educar en la igualdad, la salud y la responsabilidad (Cuellar, 2000), los programas de educación sexual “en su mayoría han puesto su acento en consideraciones biológico-reproductivas, prevención del embarazo, o exhortaciones morales que apelan al desarrollo del amor heterosexual” (Cornejo, 2014, p. 66). Morgade (2006) coincide con esta visión al señalar que la sexualidad en el ámbito educativo remite a la anatomía de la sexualidad, pero “desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al cuerpo biológico” (p. 42).

La consecuencia de este “tratamiento aséptico” de la diversidad sexual ha sido su invisibilización y el desconocimiento por parte de los miembros de las comunidades educativas (Suárez y Villegas, 2015), lo que puede ser una explicación de las situaciones de violencia que viven muchas veces estudiantes LGTBI dentro de los establecimientos y *bullying* homofóbico (Cornejo, 2014; UNESCO, 2015).

En resumen, hoy nos enfrentamos a una revitalización de la discusión respecto de la diversidad sexual a nivel de las políticas públicas y en especial en el contexto educativo, toda vez que el concepto se ha posicionado como un valor democrático que determina la forma en que los Estados se hacen cargo del tema (Galaz et al., 2018), sin embargo, no se puede desconocer que las orientaciones que cada establecimiento tenga respecto de la concepción de diversidad sexual pueden marcar diferencias significativas en torno a las ideas y actuaciones que llevan a cabo con sus comunidades. Esto puede ser más claro por ejemplo si se considera la orientación laica o religiosa que puedan tener. En efecto, la adscripción a algún tipo de religión por parte de los centros educativos podría tener consecuencias concretas en las concepciones que se tengan acerca de la diversidad sexual por parte de la comunidad y, en especial, en la legitimidad que se atribuya a las expresiones afectivas no heterosexuales en su interior. En ese mismo sentido, las políticas, las prácticas e incluso la cultura inclusiva podrían ser también determinadas por la pertenencia religiosa de los colegios.

En ese marco, la investigación que da origen a este artículo se propuso como objetivo identificar las representaciones sociales –concebidas como creencias y actuaciones– que tienen docentes y estudiantes acerca de la inclusión de las temáticas y estudiantes LGTBI en un centro educativo de educación secundaria de orientación católica y otro laico de la ciudad de Santiago.

1. Revisión de la literatura

El concepto de diversidad tiene múltiples acepciones que abarcan variadas dimensiones que aluden a una “tipificación social, económica, política, religiosa o educativa y que por tanto colocan a la diversidad y a la diferencia dentro de un sistema tomando como referencia a los otros sistemas sociales” (Ramos, 2012, p. 94). Al conjunto de categorías mencionadas se suma aquella que alude a las opciones sexuales de las personas, bajo las cuales se incluye por ejemplo las orientaciones del deseo y prácticas sexuales y también la

reconstrucción de las identidades sexuales (Peixoto, 2012). En una línea similar García (2007) incorpora al concepto de diversidad sexual no solo la vivencia subjetiva de la sexualidad, sino también las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales que la constituyen.

Sin embargo, el concepto de diversidad sexual debe ser también concebido de manera relacional, vale decir, como diferente de una supuesta comunidad de iguales-heterosexuales y en especial en cuanto a la situación de asimetría respecto de una práctica hegemónica del grupo mayoritario (Galaz et al., 2016).

Como una forma de abordar las “diversidades” existentes “en la década de los noventa comenzó a utilizarse la sigla LGTBI, reemplazando a LGB, que anteriormente había reemplazado a “comunidad gay” (Mejía y Almanza, 2010, p. 79). En la actualidad el Ministerio de Educación de Chile (2017) reconoce y utiliza esta sigla en documentos oficiales, dando cuenta de una apertura hacia la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género presentes en nuestra sociedad.

Por su parte, con la incorporación de la idea de inclusión en el ámbito educativo también se han ampliado las concepciones tradicionales asociadas a las necesidades educativas especiales. Como señala Rojas y Armijo (2016), esta nueva perspectiva ha implicado que la inclusión en el espacio educativo supone el convivir con toda la gama de diversidades, dentro de la cual tiene plena cabida la diversidad sexual, teniendo siempre presente que la inclusión no solo hace referencia a personas que presentan alguna dificultad tanto física como psicológica, sino que también a toda barrera que limite el aprendizaje y la participación de los estudiantes, por tanto sería un proceso de desarrollo que no tiene fin ya que siempre existe la posibilidad de que se presenten nuevas barreras (Booth y Ainscow, 2000).

En este sentido, si bien la inclusión remite a un valor y una suerte de aspiración ética (Echeita, 2008), no se “puede desconocer que existen grupos que por sus características presentan mayores riesgos de vivir en forma efectiva ese ideal de inclusión” (Poblete y Galaz, 2017, p. 242).

Bajo esta lógica la escuela juega un rol clave en la construcción y reconstrucción del universo simbólico bajo el cual se forma la identidad de niños y niñas, en especial porque no es solo un espacio de aprendizajes o transmisión de conocimientos, sino también de convivencia entre diversos (Peixoto, 2012) que puede aspirar a generar una cultura de respeto y aceptación mutua.

De ahí entonces que los centros educativos debiesen visibilizar el tema de la diversidad sexual, siendo los profesores actores importantes por lo que “la identidad sexual se configura como otro de los conocimientos que deberían formar parte del conocimiento y saber pedagógico de un profesor o profesora que ejerce en tiempos actuales” (Julio et al., 2016, p. 55). Pero también deben ser los/as propios/as estudiantes quienes encarnen los valores democráticos que impliquen una convivencia basada en el respeto. De esta forma se concibe la acción de la escuela y de sus actores como clave porque “puede jugar un papel significativo en la erradicación del racismo y de otras formas de enfrentamiento interhumano (esto es la mentalidad del nosotros versus ellos), haciendo un esfuerzo consciente para exponer las bases de los mitos que rodean y justifican la superioridad de unos grupos humanos sobre otros” (García y Sáez, 1998, p. 31).

La forma en que tradicionalmente se ha abordado el tema de la diversidad sexual en las escuelas ha sido a través de la educación sexual, entendida como “el intento de transmisión de las concepciones, normas y valores morales e ideología que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico” (Barragán, 1999, p.17). Al respecto, en los modelos utilizados en Chile ha primado una transmisión heteronormativa de la sexualidad, sujeta a marcos conservadores y una comprensión biologicista de las relaciones interpersonales (Galaz et al., 2018).

En efecto, hablar de diversidad sexual en el marco de las perspectivas educativas tiene implicancias problemáticas dado que se reproduce una idea reducida de otredad (Barret, 1990), reificando la mayor parte de las veces un ideal heteronormativo de normalidad (Galaz et al., 2016).

A nivel de las políticas públicas, al menos desde el retorno a la democracia en Chile, el tratamiento de la diversidad sexual ha transitado por una visión restringida que enfatiza sus aspectos biológico-reproductivos incluso con apelaciones morales que reivindican el amor heterosexual (Cornejo, 2014).

En efecto, la mayor parte de los programas “fijan normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad dejando en un plano secundario otros temas relacionados como las vivencias y expresiones de deseo” (Galaz et al., 2018, p. 4).

Como una variable significativa en torno al tratamiento del tema –y amparado en la libertad educativa que consagra la Ley Orgánica Constitucional de Educación– aparece el hecho que cada escuela puede escoger si aplica algún tipo de programa de educación sexual. Por tanto, serán los proyectos educativos los que definan la orientación que desea otorgarle. En esa línea, es claro que pueden existir diferencias significativas en el abordaje de estos temas al tratarse por ejemplo de un colegio de orientación católica u otro laico. E incluso las representaciones sociales del profesorado y estudiantes sobre la diversidad sexual y la inclusión pueden marcar comportamientos colectivos y actitudes hacia quienes encaran la diferencia.

Las evidencias señalan que por lo general son las creencias y representaciones sociales del profesorado las que pueden representar un riesgo para los procesos educativos que tienen como objetivo el respeto de la diversidad (López e Hinojosa, 2012). En ese sentido, entendemos las representaciones sociales como una expresión colectiva y una “forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos” (Piña, 2004, p. 105), es decir, las representaciones colectivas son fruto de una comunidad en su conjunto y por tanto lo colectivo está por sobre lo individual. Liscano y Jurado (2016) afirman que las representaciones sociales suponen aspectos que componen la realidad física y social de los sujetos, por lo que determinan comportamientos y formas de actuación en un contexto determinado. En esa misma línea, Mora (2002) plantea que existen tres dimensiones de las representaciones sociales, la actitud, información y representación, las que en conjunto determinan las actuaciones de grupo o personas frente a determinadas situaciones o realidades.

Por lo mismo, las representaciones sociales del profesorado hacia la diversidad sexual no solo determinan el trato que reciben los y las estudiantes LGTBI, sino también “la

posibilidad de aportar a una cultura inclusiva al interior de las escuelas, entendida como una comunidad que promueve valores coherentes con los principios de la democracia, solidaridad y el respeto irrestricto a la diversidad” (Cerón, Pérez y Poblete, 2017, p. 236).

2. Método

El objeto de estudio de esta investigación son las representaciones sociales, entendidas como actuaciones y creencias (Mora, 2002) del profesorado y estudiantes respecto de la inclusión educativa de estudiantes LGTBI en un liceo católico y otro laico. La investigación se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo (Gadamer, 1997) asumiendo que el significado que los sujetos otorgan a su realidad es clave para lograr un acercamiento profundo al objeto de estudio. Esta perspectiva de trabajo supone, además, la generación de una estrecha relación entre la realidad investigada y quien la investiga (Ruiz, 2012). Por lo mismo se priorizó un enfoque cualitativo debido a que en este tipo de indagación se pretende comprender los significados de las interacciones humanas a través del lenguaje (Ruiz, 2012), esto en concordancia con Canales (2006) quien establece que las investigaciones cualitativas se mueven en torno a la reproducción de la comunidad y su intento de análisis y comprensión.

Con una finalidad descriptiva, la investigación se llevó a cabo en dos liceos de la ciudad de Santiago de Chile, uno de las comunas de San Bernardo, particular subvencionado y católico, y otro de la comuna de Ñuñoa, de carácter público y laico. En cada caso se escogió una muestra intencionada (Alaminos, 2006) de estudiantes de educación secundaria y docentes de diferentes asignaturas de primero a cuarto medio. Para el caso de los/as estudiantes se tomaron en consideración criterios asociados a su permanencia en el establecimiento (mínimo un año); curso (primero a cuarto medio) y paridad de género, mientras que para el caso del profesorado especialidad, carga horaria (igual o superior a 20 horas) y años de experiencia en los establecimientos (mínimo dos). De esta forma, se trabajó con un total de 16 participantes (8 estudiantes y 8 docentes) a quienes se les aplicó una entrevista en profundidad individual y semiestructurada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El instrumento constó de 11 preguntas; 7 de ellas asociadas a las creencias y 4 a los comportamientos de profesores frente a la comunidad LGTBI y fue sometido a la validación de especialistas como una forma de asegurar su fiabilidad interna (Erazo, 2011). En forma adicional se consideraron como criterios de rigor científico la credibilidad, lograda a partir de la transcripción literal de los datos (Noreña et al., 2012) y su posterior análisis; consistencia, asumida desde la estabilidad de los datos (Erazo, 2011), toda vez que fueron obtenidos en el contexto propio de los y las participantes y sometidos a contrastación.

A partir de los datos recogidos se llevó a cabo un proceso de triangulación de teorías (Benavides y Gómez-Restrepo 2005), ya que se establecieron previamente categorías de análisis (actuaciones y creencias de docentes y estudiantes hacia la inclusión de estudiantes LGTBI), lo que permitió contrarrestar y corroborar las diferentes perspectivas de las interpretaciones realizadas a partir de las entrevistas, poniendo entonces a la triangulación como un procedimiento indispensable para enriquecer las representaciones (Flick, 2014; Pérez, 1998).

Finalmente, se utilizó la técnica de análisis de discurso como herramienta para el trabajo con los datos provenientes de las entrevistas en atención a sus dimensiones características de uso del lenguaje, comunicación e interacción (Amezcuca y Gálvez, 2002).

3. Resultados

3.1. Creencias

Las creencias de los diferentes actores que participaron en el estudio, tanto estudiantes como docentes, se mueven dentro de dos aspectos relevantes: el primero de ellos alude a la importancia de contar con una legislación e instrumentos normativos que regulen el acceso y permanencia de los/as estudiantes LGTBI en los liceos. En segundo lugar, el reconocimiento-invisibilización de quienes forman parte de la comunidad LGTBI en los establecimientos, lo que muchas veces se traduce en la incapacidad de reconocer al otro/a, abriendo la puerta a ciertos temores que expresan los/as estudiantes para explicitar su condición u orientación sexual abiertamente.

En relación con lo primero, desde el ámbito normativo se reconoce el valor de contar con una legislación a favor de las personas LGTBI como la recientemente aprobada ley de identidad de género, la ley de inclusión educativa y la ley Zamudio. Estos cuerpos legales contribuyen a la inclusión educativa de los estudiantes LGTBI y la no discriminación, toda vez que se valora la capacidad reguladora que tienen sobre el espacio educativo, instalando una lógica discursiva centrada en el valor de la aceptación que funciona como una suerte de resguardo en torno a la identidad: “Yo creo que es buena, creo que es necesaria (...) de cierta manera la ley los protege y los ayuda a ser ellos mismos” (Docente Liceo Católico).

Un punto relevante de este relato es lo que dice relación con la posibilidad de ser ellos mismos, lo que surge debido a que los cuerpos legales mencionados prohíben cualquier tipo de discriminación basada en las orientaciones sexuales de las personas. Sin embargo, aunque esto es positivo, preocupa el desconocimiento que persiste respecto de estas normas en los/as estudiantes y la crítica que deslizan hacia sus establecimientos en relación a la ausencia de políticas efectivas que hagan “aplicables” las leyes mencionadas.

Está bien, pero primero que nada como que según yo no debería existir porque debería ser algo intrínseco que cada que establecimiento los incluya, pero como eso no ocurre es muy utópico, está bien que se cree una ley para influenciar como el, como se dice, la unión de todos los sectores sexuales. (Estudiante Liceo Católico)

De este relato se desprende que se reconoce el valor de la ley, pero por sobre todo que sean los propios establecimientos los que incluyan y no generen discriminaciones sin necesidad de una ley que los obligue. Esta idea es común tanto a los/as estudiantes del liceo católico como laico, toda vez que no existen diferencias en este tipo de apreciación, situando una responsabilidad en la institucionalidad y en especial en el mundo adulto. Al respecto, la legitimidad de las normas está dada por un valor de lo “políticamente correcto”, sin embargo, son las propias instituciones educativas las que debieran generar mecanismos que favorezcan la inclusión y no discriminación en especial para los grupos LGTBI, más si se considera el caso del liceo católico donde el conjunto de entrevistados (profesores/as y estudiantes) señala que no existen estudiantes LGTBI. De acuerdo a Goffman (2006), ocurre que muchas veces los/as estudiantes de grupos minoritarios realizarían esfuerzos por ocultar su identidad, destacándose en otros ámbitos, de tal manera que el estigma que pueda rondar en torno a ellos no sea lo que se prime,

escondiendo y encubriendo así su verdadera identidad, como por ejemplo, lo plantea este estudiante: “en esta comunidad, yo no he sabido de alguien que sea un estudiante LGTBI, pero hay personas como que dan la impresión, por ejemplo el mismo presidente del centro de alumnos” (Estudiante Liceo Católico)...”yo creo que ha habido, uno tiene sospechas de algunos niños” (Docente Liceo Católico).

En ambos casos aparece una atribución o sospecha de alguien que podría ser. Sin embargo, es preferible ocultarlo: “que uno no sepa si se dan o no estas relaciones es porque se tapa, porque de saberlo ¿qué pasaría con ese estudiante?”. (Docente Liceo Católico)

La pregunta final del relato citado pone en evidencia una suerte de temor respecto de lo que ocurriría si un/a estudiante declara su orientación no heterosexual abiertamente, asumiendo que se trataría de algo que escapa a lo normal, a lo culturalmente apto (Buttler, 2007). De acuerdo a lo indicado entonces por este docente, es preferible que persista el ocultamiento porque de revelarse se abre un espacio no conocido dentro del cual existe como posibilidad la discriminación, marginación y la estigmatización. De ahí que en muchos casos es preferible ocultar la propia identidad por temor (Goffman, 2006).

De hecho, la misma percepción la tienen los/as estudiantes, toda vez que reconocen que asumir públicamente una identidad no heteronormativa al interior del liceo puede traer problemas: “Si lo dice se arriesga mucho a la discriminación de la gente. Claro yo creo que sería apartado” (Estudiante Liceo Católico). “Ese alumno la pasaría mal porque no estamos preparados, no se nos enseña, no se nos habla del tema, se omite” (Estudiante Liceo Católico).

Lo interesante de ambos relatos es que se trata de un reconocimiento explícito acerca de la ausencia de un clima adecuado en el liceo para hablar estos temas abiertamente, porque “no estamos preparados”. En rigor, se asume que esa falta de preparación podría generar situaciones de discriminación. Sin embargo, el llamado de atención es a la propia institución, dado que los problemas indicados derivan de la incapacidad de abordar el tema como comunidad, condenando al ocultamiento a quienes forman parte de la comunidad LGTBI.

Una situación diferente ocurre en el liceo laico, donde la comunidad LGTBI es identificada por estudiantes y profesorado como tal, sin que esto signifique temores a la marginación o rechazo.

En efecto, en este caso se trata de asumir que la diversidad sexual es una posibilidad que debe ser vivida con naturalidad y dentro de la cual se pueden generar relaciones abiertas y transparentes entre los estudiantes al margen de su orientación o condición sexual:

Yo considero que existe una buena relación, a pesar de todo lo anterior, considero se ha hecho un buen trabajo en relación a la inclusión en todos los ámbitos porque uno a veces cuando habla de inclusión solo se imagina las NEE y se imagina al niño en silla de ruedas, y acá en todo ámbito la inclusión, multicultural, LGBTI, NEE considero que se abarca súper bien tanto estudiantes y los profesores (...) los estudiantes yo encuentro que ellos aceptan, son respetuosos unos con los otros, jamás nosotros hemos tenido un caso de bullying por ejemplo con un alumno que se haya pintado las uñas o que ande con el pelo más largo. (Docente Liceo Laico)

En la misma línea:

Yo soy bisexual y nada, yo, yo venía de un colegio distinto, ese colegio es como más liberal que acá y yo me estaba asustando porque era como ah ok, lo van a tomar mal, con mis amigas una vez lo dije y lo dije como normal porque se supone que es normal,

pero yo pensé que me iban a decir algo y fue como o wow, pero en si no discriminan así, hay varios también que son gays, creo que hay un par de chicos que son trans, así que no hay ningún tipo de discriminación por lo menos yo no lo he visto así. (Estudiante Liceo Laico)

Claramente, ambos relatos coinciden en vivir con cierta naturalidad la expresión abierta de las orientaciones sexuales de los y las estudiantes al interior del liceo. De hecho, se asume la idea que no es necesario ocultarse, como si ocurría en el liceo católico. Concretamente, uno de los docentes entrevistados señala:

No para nada, ellos tienen que vivir como consideren, como ellos se aceptan y ellos se quieren, y si el día de mañana un hombre decide ser una mujer y si él se acepta y se ama así, todos los tenemos que aceptar porque él lo decidió así y es su vida y si Juanito el día de mañana decide ser María que sea feliz. (Docente Liceo Laico)

Pareciera, entonces, que la disposición institucional a trabajar estos temas favorece la instalación de un clima adecuado. Se trata de reconocer en la variable política un factor clave en la promoción de relaciones respetuosas de la diversidad y en la inclusión de todos y todas (Booth y Ainscow, 2000).

Pese a esta apertura que se da al interior de este establecimiento y las positivas perspectivas que se observan entre estudiantes y docentes en torno al tema, no se puede desconocer que existen riesgos fuera del espacio educativo, especialmente en una sociedad en la cual persisten conductas discriminatorias hacia las personas LGTBI:

Riesgo de la sociedad, como que los vaya a rechazar, en ese aspecto siempre va a haber alguno que no esté de acuerdo, siempre va a existir gente que los va a humillar, que los va a violentar física o verbalmente, pero esas situaciones van a depender de ellos...pero en si estos temas se han abierto tanto que las personas de a poco han comenzado a aceptar, lamentablemente muchas veces la sociedad se transforma en un enemigo. Entonces creo que hay riesgos, pero se pueden solucionar. (Docente Liceo Laico)

La constatación de estos riesgos es común a todos los actores (estudiantes y docentes) y en ambos establecimientos, dado que se reconoce la presencia de una heteronormatividad que muchas veces da paso a discriminaciones y *bullying* homofóbico (Cornejo, 2014; UNESCO, 2015).

La presencia de esta idea puede explicar una visión en torno a lo que es normal y lo que no lo es. En efecto, en el liceo católico en algunos entrevistados se pudo constatar que bajo sus criterios la comunidad LGTBI estaría fuera de la norma: "si están ocultando algo ya no son normales, si no son normales hay una parte que no está funcionando bien". (Profesor Liceo Católico)

Claramente hay una patologización de la orientación no heterosexual, con lo cual se deja en evidencia una visión de escuela normalizadora que debe promover una identidad uniforme y homogeneizante (Poblete, 2009). Por lo mismo, es necesario dejar de hacer una distinción entre normales y no normales, y pasar a una mirada inclusiva en donde se consideren y valoren las características individuales de cada integrante de la comunidad educativa.

3.2. Actuaciones

Si bien las creencias o percepciones que se tengan respecto de la inclusión de determinados grupos en el espacio educativo son claves (Jordán, 1994; Ortiz, 2008; Cerón et al., 2017), las acciones también juegan un rol determinante, dado que estas tienen una capacidad de incidencia que se traduce muchas veces en los mecanismos políticos o procedimentales que

se pueden implementar para alcanzar los valores y prácticas fundados en los derechos humanos que supone la inclusión (Blanco, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2008).

En esa línea, entre los principales hallazgos que surgen de la investigación, aparece el hecho que los temas LGTBI no son trabajados ni tampoco se promueven acciones específicas de forma institucional para favorecer su inclusión, en especial en el liceo católico. Si bien se realizan actividades que tienen por objetivo el respeto hacia las personas en general, no se visibiliza el tema LGTBI como un grupo de interés particular. Esto es coherente con lo señalado por Ramos (2012), al indicar que cada comunidad construye su propio significado de diversidad y que en este caso particular no considera aquella que deriva de la diversidad sexual.

El punto es que bajo la idea de diversidad se busca subsumir a todos aquellos grupos que responden a conductas no hegemónicas, funcionando como una especie de término “sombrija” que admite múltiples alternativas, pero que invisibiliza las diferencias y particularidades. En efecto, la utilización de la diversidad bajo esta mirada amplia, pero restrictiva a la vez, no permite ver la construcción de subjetividades o los procesos de dominación y resistencia (Foucault, 1977) que muchas veces se suceden en el ámbito escolar.

Respecto de esta invisibilización del tema, un docente señala:

No, aquí no hacemos nada, no es que yo creo que aquí en el colegio es como que no existe este tema, es como una cosa que nosotros nos hacemos los lesos, y ni siquiera es que no lo aceptamos, si no, que es como que no existe, entonces menos podemos sentarnos a conversar o hacer proyectos y programas de nada ese problema, no hay posibilidades.
(Docente Liceo Católico)

De acuerdo a lo expresado, queda claro que no está dentro de las prioridades institucionales llevar a cabo acciones educativas con su comunidad en torno al tema. Sin embargo, aunque la opción institucional es la invisibilización, algunos profesores realizan acciones de forma individual:

Yo hablo abiertamente con los chiquillos, aunque sé que va en contra de la institución a la que represento, pero les digo que eso es lo que yo pienso, que es mi opinión personal y lo hago porque los estudiantes no pueden salir de aquí pensando que el mundo sólo es blanco y negro, por lo que es necesario que conozcan acerca de las diferentes realidades que existen y de lo contrario pueden actuar mal y causar daño. (Profesora Liceo Católico)

Una situación diferente se vive en el liceo laico en donde las actuaciones de profesores y estudiantes dan cuenta de cómo paulatinamente se han hecho cargo del tema de la diversidad sexual. Incluso se menciona un caso de interés que involucró a la comunidad: “Yo conozco a una chica que ahora pasó a ser chico, que intentó realizarse el tratamiento de hormonas y le salía muy caro, por eso pidió ayuda a todos y la comunidad en general lo hizo” (Estudiante Liceo Laico).

Sin embargo, más allá de estas acciones puntuales, también hay una política institucional respecto del tema, tal como manifiesta este profesor: “Este año nosotros aplicamos una unidad de diversidad sexual que tuvo una muy buena llegada y que hablaba de estos temas” (Profesor Liceo Laico).

Se trata, entonces, de una voluntad explícita de parte de docentes y directivos de hacer que la diversidad sexual se discuta abiertamente en el espacio formativo, de forma tal que en determinadas asignaturas se aborden estos temas, como por ejemplo en las horas

destinadas a orientación. Ahora bien, es relevante destacar que esta omisión no siempre se debe a problemas de “voluntad”, sino también al desconocimiento que existe sobre las implicancias de la diversidad sexual y sus expresiones, lo que aparece como un problema compartido en ambos establecimientos.

Esto es coincidente con lo señalado por el Movilh (2008) que sostiene que la falta de conocimiento es una limitante a la hora de generar actividades inclusivas, lo que se expresa en que muchos/as docentes declaran no sentirse preparados para enfrentar la homosexualidad y/o transexualidad en sus centros educativos ni mucho menos en sus aulas.

De ahí la importancia de generar acciones de formación y capacitación e incluso promover cambios en la formación inicial docente para fortalecer las prácticas inclusivas dentro de los establecimientos educacionales. Esto es de vital importancia puesto que, a la larga, tal como plantea Julio y colaboradores (2016), los profesores pueden llegar a transformarse en obstaculizadores del proceso de construcción de la identidad sexual de sus estudiantes.

4. Conclusión

La preocupación por la inclusión educativa y el valor de la diversidad, su reconocimiento y respeto, se ha posicionado como un principio presente en las normas y políticas públicas en Chile. En efecto, no solo la reciente legislación se hace cargo de estos principios, sino también las políticas que por ejemplo el Ministerio de Educación ha ido elaborando. Sin embargo, lo que ocurre con la diversidad sexual no ha logrado el mismo nivel de posicionamiento. En parte porque la construcción discursiva que se hace de esta “otredad” es realizada en relación a un sistema de privilegio y una matriz heterosexual (Galaz, et al. 2018).

Esto mismo tiene un reflejo en la forma en que se ha ido abordando la educación sexual en el país, dado que no existe a la fecha una política que se sitúe desde una perspectiva no normativa. La pregunta que habría que hacerse, siguiendo a Morgade (2011), es cuánto de la forma en que se abordan estos temas finalmente tiene por objetivo preservar el orden de género establecido.

Esta misma carencia se observa en los establecimientos educacionales, en tanto persisten creencias y actuaciones que restringen las concepciones en torno a la diversidad sexual y los grupos LGTBI. Incluso los y las docentes que participaron de este estudio indican no sentirse preparados para abordar las situaciones que derivan de la presencia en sus centros educativos y aulas de estudiantes LGTBI.

Sin embargo, estas dificultades tienden a agudizarse cuando se hace la distinción respecto de la orientación de cada uno de los liceos estudiados. En efecto, en el liceo católico se trata de un tema que se invisibiliza bajo el pretexto de resguardar la integridad de sus estudiantes y por temor a lo que ocurriría si alguien asume abiertamente su identidad sexual no heteronormativa. Mientras, en el liceo laico, existe una mayor apertura de parte del profesorado y sus estudiantes para hacerse cargo de las situaciones que derivan de la presencia de estudiantes LGTBI, las que no se conciben como problemáticas. De ahí que las actuaciones o prácticas que se llevan a cabo permiten que por ejemplo en determinadas asignaturas se hable abiertamente de estos temas, lo que no ocurre en el liceo confesional. De esta forma, las comprensiones respecto de lo que significa la inclusión aparecen como restringidas en este último establecimiento, porque sus fundamentos están más en la

normalización de los y las estudiantes, que en la construcción de una otredad diferente (Matus y Rojas, 2015) que surge precisamente del reconocimiento de ésta.

La modificación de las creencias y en especial de las prácticas en orden a lograr la inclusión de la diversidad sexual en el ámbito educativo es un proceso que lleva tiempo, más si se asume que su fundamento está en el cuestionamiento de la matriz socio-histórica de la dominación (Ocampo, 2016), que ha justificado exclusiones explícitas de determinados grupos sociales. Por lo mismo, la reflexión en torno a los factores que favorecen la inclusión en los centros educativos es cada vez más relevante, en especial cuando se asocia a grupos y personas que no se inscriben en las lógicas normativas dominantes.

Los derechos humanos de todos y todas no puede ser solo un ideal, por lo cual la modificación de las estructuras tradicionales en los espacios educativos es clave para avanzar en su concreción. Al respecto, la revisión de las culturas, políticas y prácticas ofrece un conjunto de opciones y desafíos para avanzar hacia la inclusión, sin embargo, las propias representaciones y creencias de los actores sociales son muchas veces los principales obstáculos que se requiere vencer. De ahí la importancia de generar conocimientos en torno a estas temáticas y lograr sociedades más justas y democráticas, en cuya construcción el sistema educativo juega un rol central.

Referencias

- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la investigación social. En A. Alaminos, y J. L. Castejón (Eds.), *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 41-67). Alicante: Marfil.
- Amezcuca, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 423-436. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272002000500005>
- Arenas, L., Duran, J., Dides, C. y Fernández C. (2016). Primer informe salud sexual salud reproductiva y derechos humanos. Santiago de Chile: Corporación Miles.
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Barbero, M. y Pichardo, J. (2016). *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Bogotá: Red Iberoamericana de Educación LGBTI.
- Barragán, F. (1999). *Programa de educación afectivo sexual. sexualidad, educación sexual y género*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Barret, M. (1990). El concepto de diferencia. *Debate Feminista*, 1, 311-325. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1990.2.1931>
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Blanco, R. (1999). Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. *Boletín*, 48, 55-72.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Buttler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM.
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas en escuela de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Cornejo, J. (2014). Bullying homofóbico en Chile: Trayectoria histórica. *Límite*, 9(30), 61-70.
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: Estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230031. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230031>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 21(42), 107-136.
- Flick, L. (2014). *An introduction to qualitative research*. Nueva York, NY: SAGE Publications.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método*. Madrid: Sígueme
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(2), 93-111. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Galaz Valderrama, C., Sepúlveda Galeas, M, Poblete Melis, R., Troncoso Pérez, L. y Morrison Jara, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: Tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1), 24-47. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1165>
- García, A. Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela, dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu.
- González, M., Núñez, C. G., Galaz Valderrama, C., Troncoso, L. y Morrison Jara, R. (2018). Los usos de la diversidad sexual en la acción pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 17-35. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1165>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Julio, C. Kaeufer, A., Riquelme, C., Silva, M., Osorio, M. y Torres, N. (2016) Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿Barreras y facilitadores de construcción identitaria? *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200005>
- Liscano, D. y Jurado, P. (2016). Representaciones sociales sobre las personas LGBTI en la universidad: Perspectivas del profesorado y alumnado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 231-249.
- López, M. e Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.156>

- Mejía, J. y Almanza, M. (2010). Comunidad LGBT: Historia y reconocimientos jurídicos. *Revista Justicia*, 17, 78-110.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex*. Santiago de Chile: Chile.
- Monzón, C. (2017). *"Bus de la libertad" versus "bus de la diversidad": Así fue el esperado cara a cara*. Santiago de Chile: Publimetro.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital*, 2, 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.55>
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, 40-44.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Núñez, L. (2014). *Autora de "Nicolás tiene dos papás: El cuento "no expresa ninguna ideología"*. Santiago: Emol.
- Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En A. Ocampo (Coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-90). Santiago de Chile: CELEI.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista de Sociología Papers*, 87, 253-268. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Peixoto. (2012). Escuela y diversidad sexual- ¿Qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300007>
- Piña, J. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: Reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión de niños/as migrantes en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Ramos, J. (2012). ¿Cuándo se habla de diversidad de que se habla? *Revista Iberoamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96.
- Rehbein, C. (2017). *61% de escolares acusa bullying hacia el alumnado LGBTI por parte de los docentes*. Santiago de Chile: Publimetro.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Suárez, L. y Villegas, T. (2015). *Las opiniones docentes respecto de la diversidad de comportamiento de género y sus manifestaciones en el aula de clase grado cuarto de la institución educativa Byron Gavira* (Trabajo fin de grado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Torres, J. (2013). Análisis del régimen jurídico de los manuales de convivencia en los colegios en relación con la discriminación de estudiantes LGBTI. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, 1, 99-113.

UNESCO. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

Breve CV de los autores

Evelyn Toro Villagra

Magister en Educación Inclusiva por la Universidad Central de Chile (2018). Licenciada en Educación y Profesora de física por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (2012). Postítulo en educación con mención en matemáticas por la Universidad Central de Chile (2014). Ha desarrollado la mayor parte de su vida profesional como profesora de física en el Colegio Inmaculada Concepción donde fue encargada del Departamento de Ciencias y administradora pedagógica de recursos informáticos. Además, ha participado como ayudante de cátedra, laboratorio e investigación en diferentes proyectos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9225-5283>. Email: evelyntoro.fisica@gmail.com

Pablo Ignacio Moya

Magister en Educación Inclusiva por la Universidad Central de Chile (2018). Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Geografía por la Universidad San Sebastián, Chile (2016). Ha desarrollado la mayor parte de su vida profesional en el Archivo Nacional Histórico de Chile donde fue encargado del Departamento de Educación y vinculación con el medio; Además ha participado como ayudante de cátedra e investigación en diferentes proyectos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6051-3305>. Email: pablomoyarojas@gmail.com

Rolando Poblete Melis

Doctor en Antropología Social y Cultural y Master en Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Licenciado en Filosofía por la Universidad Católica de Valparaíso. Es académico de la Facultad de Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins e investigador del Centro de Investigación en Educación de la misma universidad. Integrante del núcleo interuniversitario Estudios Críticos de la Diversidad, sus áreas de trabajo son políticas públicas, migraciones, diversidad, género y educación. Sus últimas investigaciones y publicaciones están asociadas a los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes en escuelas y en especial al trabajo con la diversidad que llevan a cabo los centros educativos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7799-7190>. Email: rolando.poblete.melis@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação-Intervenção com Professores de Educação Infantil

Children, Gender and Sexualities: An Action-Research with Teachers of Early Childhood Education

Eduardo Benedito Cólis *
Leonardo Lemos de Souza

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil

O objetivo deste estudo foi conhecer o processo de subjetivação dos professores sobre gênero, sexualidade e infância em suas práticas educativas. Foi realizada uma pesquisa-intervenção com o objetivo de dialogar com os educadores de um Centro Local de Educação Infantil. Realizaram-se oficinas e entrevistas para coletar dados. Identificamos o uso de tecnologias de gênero pelos professores na produção de infâncias padronizadas e como a escola atua como um agente que coloca essa padronização em ação. Dentre elas identificamos formas de atuar no processo pedagógico junto às crianças, a força de discursos como o da identificação das sexualidades a partir dos estereótipos binários de gênero, bem como das intervenções no sentido de corrigir os desvios de rota das sexualidades e dos gêneros. Ao mesmo tempo percebemos os efeitos do brincar e a relação do mecanismo sexo/gênero que perpassam as brincadeiras pela mediação dos adultos e os discursos naturalizantes e normalizadores. A pesquisa se propôs a criar um espaço de formação e debate entre pesquisador e educadoras em que problematizações sobre as normalizações sobre gêneros e sexualidades pudessem ser colocados em movimento. Finaliza-se detendo considerações sobre as possibilidades de potencia da educação infantil em romper desde cedo os discursos binários e heteronormativos sobre gêneros e sexualidades.

Palavras-chave: Gênero; Comportamento sexual; Educação básica; Entrevista; Estereótipos.

The aim of this study was to know the subjectivation process of teachers about gender, sexuality and childhood in their educational practices. For this, an intervention research was conducted with the purpose of organizing dialogues with early childhood educators of a Municipal Center of Early Childhood Education. Workshops and interviews were conducted to collect data. We identified the use of gender technologies by teachers in the production of normalized childhoods, and how the school acts as an agent that puts this normalization into action. Among them, we identified ways of acting in the pedagogical process with children, the strength of discourses such as the identification of sexualities based on binary gender stereotypes, as well as interventions to correct deviations in the route of sexualities and genders. We perceive the effects of play and the relationship of the sex / gender mechanism that permeates play through the mediation of adults and the naturalizing and normalizing discourses. The research aimed to create a space for training and debate between researcher and educators in which questions about the normalization of genders and sexualities could be put in motion. It concludes with some considerations about the potential possibilities of early childhood education in breaking from binary and heteronormative discourses about genders and sexualities from an early age.

Keywords: Gender roles; Sexual behaviour; Basic education; Interview; Stereotypes.

*Contacto: eduardocolis@outlook.com

Introducción

Este artigo foi elaborado a partir da experiência de pesquisa em um curso de mestrado acadêmico em Psicologia e Sociedade da Universidade Estadual Paulista, cujo objetivo foi propor uma investigação que envolvesse a educação como um campo intenso de aprendizado, afeto, resistência, produção. subjetividades e convivência social. Partimos dos discursos produzidos nas narrativas dos professores das creches sobre suas experiências com o tema sexualidade e gênero na infância.

A educação infantil foi o campo escolhido para propor problematizações, a fim de trazer à superfície as experiências intrínsecas da prática profissional dos educadores e suas relações com as políticas educacionais. Assim, apresentamos os efeitos de uma pesquisa-intervenção produzida por nós em um centro educacional, com o objetivo de fazer emergir os processos de subjetivação sobre gêneros, sexualidades e infância, na perspectiva dos educadores de infância convidados a falar sobre o assunto.

A questão da infância e sua interseção com gêneros e sexualidades é destacada no contexto político e educacional em que se observa rejeição e perseguição contra grupos de dissidentes. Com isso, são atualmente identificadas as implicações na normalização da infância, nas quais as expressões das crianças em busca da heterossexualidade hegemônica são privadas das experiências de meninos e meninas jovens e suas inscrições em sexos e sexualidades normais (Rodrigues et al., 2018).

De acordo com Rohden (2009) a escola, como agente que impõe disciplina e normas, produz efeitos sociais que são produzidos nas desigualdades sociais dos gêneros desde a infância. Além disso, poderemos pensar sobre as implicações dos discursos dos educadores da infância como efeitos dos discursos culturais e políticos. Dessa forma, “é essencial saber o que os professores pensam sobre educação, sobre as expressões de sexualidade que ocorrem diariamente na escola e na maneira como trabalham com essas expressões” (Gesser et al., 2012, p. 234).

Com o decorrer do processo, os educadores organizaram caminhos e trabalhos para essas discussões, cuja principal tendência é analisar as tecnologias de gênero na produção de infâncias normalizadas, dessa forma, "os corpos sofrem a ação das tecnologias de gênero, criando discursos sobre sua forma, aparência e funcionalidade. (Maia, 2018, p. 124)

A investigação dos processos de subjetivação de infâncias, gêneros e sexualidades a partir das experiências de educadores de um centro de educação infantil nos deu pistas sobre os efeitos que as práticas pedagógicas sobre sexualidades e gêneros exercem sobre o corpo e a existência de crianças em suas creches.

Dentre as principais investigações e discussões sobre estudos de gênero e sexualidade, podemos citar vários autores que contribuíram para esse importante tópico que ganhou força no Brasil nas últimas décadas, conforme enfatizado por Buss-Simão (2013). Sobre a educação infantil também podemos destacar os trabalhos de Jane Felipe (2007, 2011), Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009).

Assim, o presente trabalho busca contribuir com os estudos desses atravessamentos (infância, gênero e sexualidade) no campo da educação de crianças pequenas. Preocupa-se com a perspectiva de uma educação em que exista uma prática envolvida com a democracia, com a análise da inclusão da diferença, principalmente nas trajetórias de vida de crianças e jovens em relação a seus gêneros e sexualidades.

1. Revisão de literatura

Apresentamos dois tópicos necessários para a compreensão do campo de nossa pesquisa. Um primeiro tópico que lida com os conceitos de gênero, sexualidade e os processos de subjetivação envolvidos nos discursos e práticas dos educadores na infância. Um segundo tópico trata das pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre o assunto, que as informa sobre as diferentes análises necessárias para mudar as práticas educacionais excludentes e que tornam invisíveis as sexualidades e os gêneros.

A questão das sexualidades e gêneros tem uma longa história desenvolvida a partir de estudos feministas e estudos *queer*. Destacamos sobre ela o conceito de tecnologias de gênero (Lauretis, 1987; Preciado, 2002) e o dispositivo da sexualidade (Foucault, 1999).

Quando pensamos na complexidade e pluralidade atribuídas à terminologia "gênero", de acordo com Teresa de Lauretis (1987), podemos pensar na influência dos vários dispositivos sociais e relacionais representados por esse termo, portanto, o gênero não representa um indivíduo e sim uma relação, um relacionamento social; em outras palavras, representa um indivíduo através de uma classe" (p. 211). É necessário enfatizar que o gênero como dispositivo social se baseia na lógica binária (homem/mulher), conforme determinado pelo contexto social, que exclui outras experiências que fogem dessa hegemonia.

Teresa de Lauretis (1987) propõe que os estudos feministas proponham reflexões sobre a "(in)gestação" de dispositivos sexuais (biológicos) e de gênero (construção sociocultural), assim os espaços foram delimitados pela especificidade de gêneros (gerados) "Em que a diferença sexual pode ser afirmada, tratada, analisada, especificada ou verificada" (Lauretis, 1987, p. 206).

Para que o gênero seja incorporado na esfera social como uma relação de poder, é essencial observar que existem várias tecnologias que subsidiam e naturalizam a dinâmica sexo / gênero, pois consideramos que "[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas social e política. [...] O fato de a sexualidade ser "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo da vida, de várias maneiras, por todos os sujeitos" (Louro, 2000, p. 8), levando em consideração que o termo tecnologia não está apenas vinculado aos aparatos tecnológicos que legitimam os efeitos sociais do gênero, mas de todas as maneiras pelas quais essa lógica é propagada (principalmente por meio de discursos).

Expandimos essa discussão com Preciado (2002). Para ele, as tecnologias de gênero apoiam a dominação das expressões femininas e a diversidade sexual como um todo, portanto, todos os que fogem da lógica dominante (gays, lésbicas, travestis, transexuais, entre outros) são vítimas dos efeitos aspectos sociais da naturalização dessas tecnologias, nas quais podemos expandir ainda mais a dicotomia de gênero, atribuindo as características específicas de outros marcadores sociais (religião, gênero, classe, etnia, idade) que intensificarão esses efeitos.

Ainda assim, se pensarmos na amplitude de maneiras que legitimam as tecnologias de gênero, podemos pensar em quão questionáveis são as proposições naturais implícitas nos discursos sociais (principalmente os fundamentalistas e religiosos) que precisamos desconstruir à medida que ocorrem. Mecanismos de problematização e valoração da diferença. Na inserção dos corpos nos gêneros da lógica fundamental que os regula,

podemos aprofundar as diferenças nas quais cada grupo propõe novas referências que objetivam identidades sexuais (Preciado, 2002).

Enquanto isso, percebe-se como as relações de poder são pulverizadas nas relações sociais. Assim, é essencial trazer as produções de Foucault (1999) a respeito do poder sobre a vida, chamadas por ele como biopoder dissolvidas nas várias disciplinas que Eles apresentam várias instituições sociais (escola, igreja, saúde, judicial, etc.). Considerando as interseções de gêneros e sexualidades inseridas no livro *História da Sexualidade - volume I* no qual analisa como os discursos sobre corpos e desejo (normativo) criam regularidades sobre quem devemos ser e fazer. O conceito de dispositivo foucaultiano revela esse fato em redes e relações emaranhadas nas quais o biopoder, enquanto nega e inibe, produz efeitos. Desse modo, a ideia de uma repressão à sexualidade como algo que a proíbe e controla, a produz e deve mantê-la através de várias estratégias de poder.

Diante dessa perspectiva, não pretendemos apresentar a identidade sexual como rígida e rápida, mas sim fluida e singular, pois o problema está instalado no momento em que essas construções ocorrem diante de imposições sociais que moldam e anulam essas expressões singulares.

Num segundo tópico, apresentamos estudos da educação infantil sobre sexualidade e gênero. Destacamos a relação da educação infantil com o feminismo à luz das lutas contra o patriarcado; a feminilidade da educação infantil e do machismo; os educadores seus discursos e práticas com as diferenças de meninos e meninas; os desafios da educação infantil diante do contexto político e social brasileiro da rejeição de questões de gênero e sexualidade. Não pode-se deixar de apontar os efeitos do patriarcado no contexto social e institucional, que influenciam diretamente as produções dos processos de subjetivação na lógica do gênero como dispositivo de controle social no contexto da educação infantil.

Para que as discussões sobre sexualidade e gênero sejam inseridas em contextos educacionais, os educadores devem estar cientes das curiosidades que o sexo pode proporcionar, questionando até suas próprias experiências, para que os efeitos dessa discussão sejam refletidos no na infância e, no caso dos educadores de infantil, é necessário discutir e problematizar as questões de gênero e inclusão, assim como no contexto do trabalho (Silva e Luz, 2010).

Desde uma perspectiva histórica, torna-se necessário discutir, questionar e problematizar as questões sociais aplicadas às questões de gênero na educação infantil. Paschoal e Machado (2009) apontam que no Brasil a necessidade de cuidado em relação à criança mais nova decorre de instituições filantrópicas e assistenciais e não pedagógicas como na Europa, que se propõe a erradicar as necessidades de crianças abandonadas ou foram negligenciados por seus parentes, uma vez que a criança não era valorizada, pois o desprezo e os maus-tratos eram um costume da sociedade em geral. Portanto, diante das altas taxas de mortalidade infantil e de práticas higienistas (de limpar as ruas de crianças abandonadas), foram criadas no Brasil instituições que acolhem essa população. Um exemplo é a Roda dos Expostos que recebeu crianças abandonadas devido ao efeito da lógica do patriarcado em esconder a vergonha das mães solteiras.

Percebemos o processo histórico de que as diferenças denominadas desigualdade de gênero (principalmente associadas à sexualidade das mulheres) e como efeito a institucionalização de crianças de natureza filantrópica e assistencialista, reformuladas ao

longo dos anos no Brasil com o Extinção da roda daqueles expostos apenas no século XX, por volta de 1950, segundo Paschoal e Machado (2009).

Didonet (2001) propõe que as políticas da infância começaram a ser incorporadas a partir de 1940, diante da figura da mãe-operária (afirmando a lógica da criança não estar sob os cuidados da mãe trabalhadora) e com a finalidade de aperfeiçoar a criança como sujeito de educação, que corrobora com a ideia de não apenas “culpar” a mãe criando uma lógica que envolva a criança como pessoa em desenvolvimento. Isso desencadeia a promoção de políticas que envolvam a formulação de um novo modelo histórico envolvendo a criança como principal agente, não apenas como uma prioridade para a mãe que trabalha, mas para a criança e si, que está em desenvolvimento.

Nesse contexto histórico e político, são iniciadas políticas para atender às necessidades das mulheres (luta feminista e sindical) e da infância, uma vez que o Estado cria mecanismos (até hoje) para lidar com as demandas sociais e os direitos das crianças e adolescentes, das mulheres na sociedade, permeando o olhar pela desigualdade social e de gênero, pelos cuidados demandados pelas infâncias em tenra idade.

Campos (1999) destaca que os movimentos de mulheres trabalhadoras nas indústrias e no setor de serviços estão incorporados às diretrizes de negociação, incluindo a assistência à infância, na qual o impacto desses movimentos não ocorre imediatamente no setor educacional e de assistência social e relações trabalhistas. Muitas vezes as mulheres que compõem esse movimento passam a trabalhar em creches, como mão-de-obra barata e sem formação profissional, enfrentando longas e difíceis horas de trabalho. No que diz respeito aos processos pedagógicos, estes foram dirigidos apenas para grupos de crianças com idade próxima a sete anos, assim os berçários iam atender a população mais pobre, de maneira paralela e segregada.

Outro ponto importante é o fato de um trabalho docente atribuído às mulheres, a feminização da profissão docente. De acordo com Rosa (2011), esse é um fator que atribui estereótipos de gêneros e determina papéis sociais definidos pelas subordinações das mulheres. É importante lembrar que esse processo histórico de feminização da profissão docente ocorre de maneira conflituosa, por constantes lutas, o lugar do professor não é mais ocupado por homens, e as mulheres que ganham força nesse território, principalmente na educação de crianças muito pequenas.

Fúlvia Rosemberg (2002) realiza vários estudos que demonstram na história da educação infantil de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, com abordagens comparativas sobre o cuidado da criança, que destacam uma certa noção de abrangência da educação nos países desenvolvidos e de maneira fragmentada nos países subdesenvolvidos.

No Brasil, crianças de 0 a 6 anos de idade foram reconhecidas como sujeitos de direitos somente com a Constituição de 1988 e após os anos seguintes com a implementação da Lei 8.069 de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Posteriormente, as políticas foram implementadas para essa faixa etária, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que implementou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, um grande avanço histórico e social para a realidade brasileira, porque “é uma direito da criança e visa proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar da criança, como desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e expansão de suas experiências”(Paschoal e Machado, 2009, p. 80).

Essas diretrizes supramencionadas formam a base de um importante marco histórico da Educação Infantil, tendo em vista que este documento se refere à estrutura de práticas pedagógicas por eixos que garantem a educação de forma a garantir sua abrangência, favorecendo as experiências das crianças na Educação Básica com qualidade, implementando a lógica dos princípios fundamentais: ético, político e estético.

Atualmente, a educação infantil ainda sofre com as brechas históricas da lógica filantrópica e religiosa do cuidado, pois ainda existe uma vaga preferência por crianças em situações vulneráveis e por mães que trabalham (para crianças de 4 meses a 4 anos de idade) e tornou-se obrigatória na fase infantil, pois em 2013 houve alteração na LDB através da lei nº 12.796, de abril de 2013, segundo o Ministério da Educação, definindo a entrada de crianças na escola com 4 anos idade, fato importante que universaliza a garantia do direito à Educação Básica como direito fundamental das crianças.

Em 2017, foi publicado pelo Ministério da Educação do Brasil, a Base Curricular Nacional Nacional (BNCC), que contém os fundamentos da educação básica, da educação infantil aos anos finais do ensino médio. Para o BNCC, a educação infantil é contemplada por seis campos de experiência, baseados nos direitos da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer um ao outro (Brasil, 2017).

As discussões que permeiam a implementação do BNCC passaram por intensas discussões no Congresso Nacional, principalmente por fundamentalistas religiosos. Portanto, não foram contempladas no marco da Educação Básica, discussões sobre gêneros e sexualidades, um revés político-educacional que promove o declínio e a segmentação da educação, para que avanços importantes e discussões pertinentes sobre esse assunto se desfizessem.

Nas últimas décadas, a educação infantil no Brasil tem o desafio de ser garantida como um direito. Mas também se acrescenta o desafio de que esses direitos devem incorporar o respeito à diferença e à diversidade. Os estudos de Jane Felipe (2007, 2011), Claudia Vianna e Daniela Finco (2009), apontam para o caráter heteronormativo e machista da educação infantil em diferentes aspectos. Especialmente, esses estudos apontam as influências dos discursos binários de gênero nos jogos e papéis de gênero que são considerados normativos para a infância. Os processos educacionais investigados revelam os preconceitos e as armadilhas do discurso da invisibilidade da sexualidade na infância e os papéis binários de gênero, marcados por argumentos biológicos ou moralista-religiosos, afirmados como verdadeiros.

Com o uso do termo “ideologia de gênero”, grupos conservadores questionam e monitoram e controlam práticas educacionais na infância envolvidas com diferenças e diversidade sexual e de gênero como um direito de meninos e meninas. Esses grupos, envolvidos em movimentos religiosos radicais em defesa do familismo, criam terror e atribuem caráter criminoso às práticas educacionais abertas à diversidade, pois põem em risco a hegemonia heterossexual e patriarcal que garante a manutenção da família (Galindo et al., 2017; Junqueira, 2018).

Portanto, nosso principal objetivo é conhecer e identificar os processos de subjetivação de gênero e sexualidade das crianças presentes nas práticas discursivas de três educadoras de infantil. Procuramos possíveis respostas para as seguintes perguntas: Que problemas podem ser discutidos no decorrer desta investigação? Que transformações poderiam ser

realizadas? Como as tecnologias de gênero atravessam os discursos dos educadores de infantil e suas práticas diárias.

2. Método

Utilizamos um caminho metodológico baseado na pesquisa-intervenção (Barros e Cesar, 2015) como principal metodologia cujo objetivo era analisar tecnologias nas produções discursivas, discursos sobre a infância na escola. Esses discursos foram produzidos em encontros e entrevistas com (três) professores de educação infantil cujas experiências relacionadas revelaram suas formas de subjetivação sobre sexualidades e gêneros na infância.

Segundo Barros e Cesar (2015), a pesquisa-intervenção tem como um de seus pressupostos um trabalho de atenção aberta no processo de acompanhamento de experiências. É uma perspectiva que entende que o conhecimento implica deslocar percepções, conceitos, valores, ideias e crenças em um processo de intervenção na maneira como os sujeitos se posicionam no mundo e em relação a si mesmos. Por isso, rompe com modelos de pesquisa baseados em neutralidade, afastamento e regularidade, colocando os pesquisadores como protagonistas principais.

Existe uma preocupação com os desvios, com os caminhos lançados na experiência de acompanhar os processos. Em nosso estudo de caso, procuramos acompanhar os processos de produção de conhecimentos e práticas sobre sexualidades e gêneros com crianças na perspectiva de educadores da infância.

O processo de educação das crianças investigado, atravessado pelos temas de gênero e sexualidade, teve como participantes três educadoras de educação infantil. Foram coletados dados em oficinas de debate, acompanhamento e compartilhamento dessas experiências. Realizamos três oficinas no total e acompanhamos as educadoras no contexto de suas práticas educacionais, estabelecendo diálogos constantes sobre o assunto.

Nossa inserção nesse campo de pesquisa se deve ao fato de um dos autores trabalhar como psicólogo num Centro de Educação Infantil, no qual as educadoras também são interventores. As oficinas foram gravadas e transcritas e foram produzidos diários de campo sobre o acompanhamento das práticas. Além disso, foram realizadas entrevistas individuais com as três professoras, que foram gravadas e transcritas. Nesse contexto de pesquisa, o psicólogo / pesquisador está envolvido no gerenciamento de entrevistas e diálogos em oficinas que culminam em processos de afeto sobre as práticas educativas e os dispositivos de gênero e sexualidade.

Foi possível problematizar como a vida das educadoras infantis passa por sua prática profissional e pela vida das crianças, bem como as subjetivações de seus comportamentos sociais, como suas expressões de gênero e sexualidades na infância, são narradas e atravessadas por discursos. Marcadores sociais são enunciados nos espaços educacionais, nessa produção narrativa situando o discurso das educadoras como potentes interventores nesse contexto.

Nessa lógica, as entrevistas possibilitaram ao pesquisador ir além do que é dito propriamente, no qual o pesquisador é "imerso" nos afetos e interstícios que de um campo de experiências. Sugere-se uma investigação baseada em uma interlocução do conhecimento e dos efeitos que são (des) construídos ao longo das entrevistas.

Para a análise do material, partimos do entendimento da multiplicidade de passagens que compõem um ambiente educacional. Estamos interessados em conduzir o método de pesquisa considerando a análise do discurso, a partir de Foucault (1996), no sentido de perceber através da linguagem quais são os métodos de produção discursiva nas agências relacionadas ao sexo, na interdição e nos campos que estão entrelaçados nas relações sociais.

Das especificidades discursivas, o método crítico de análise do discurso baseia-se nas concepções nas quais a parte crítica da análise se une aos sistemas de cobertura do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenação, exclusão e rarefação do discurso. (Foucault, 1996, p. 69)

Dessa forma, a análise baseou-se em um dos princípios propostos por Foucault (1996), sendo o da especificidade e o da exterioridade. Eles baseiam, respectivamente, no reconhecimento do discurso como força produtora de verdades e, na busca do conteúdo oculto do discurso, referindo-se às leis e à produção da verdade como margem das produções do desejo. Assim, destacaram-se eixos temáticos a partir da leitura do material registrado e coletado intencionalmente, para fazer emergir os princípios de especificidade, exterioridade e suas relações com a força de produção de verdades.

3. Resultados e discussão

Três educadoras de um Centro de Educação Infantil para crianças pequenas (de quatro meses a cinco anos) participaram da pesquisa. Entre os educadores convidados para a pesquisa, selecionamos intencionalmente educadoras com diferentes idades e horários de trabalho, uma recém-formada, 24 anos, outra que trabalhou por 25 anos na educação infantil, 48 anos e uma terceira, 51 anos e 17 anos trabalhando na educação infantil, também diretora do estabelecimento por 7 anos. Em primeiro lugar podemos destacar o discurso das educadoras infantis sobre jogos infantis e as expressões de gênero e sexualidade. Aqui também é destacado o problema do tempo normativo (cronológico) para ter experiências com seu corpo e desejo.

Em face do discurso sobre a “inocência” infantil, as educadoras interferem diretamente nas formas de brincar das crianças em contextos educacionais nos quais as diferenças mais significativas, percebidas, estão nas formas extremamente diferentes de brincar entre meninos e meninas, causando um ponto de desconforto para algumas educadoras e um ponto de “naturalidade” ou “neutralidade” em outros. Assim, uma educadora nos diz em relação ao brincar e as proibições de acordo com o sexo/gênero da criança:

Por exemplo, se um garoto pega uma boneca para brincar aqui e um pai o proíbe, temos que ligar para o pai para conversar porque não tem nada a ver, a mesma coisa com uma garota, ele tem o direito de brincar com o que quer. Gosto muito de me mencionar como exemplo, nunca gostei de brincar com bonecas, dessas coisas, gostei do baile e sou bem resolvida com a minha sexualidade [heterossexual], não há influência em nada. (Educador da SIC 1 na transcrição da entrevista)

Podemos afirmar que essa posição é muito singular, pois as experiências pessoais dessa educadora fazem com que ela reflita o brincar das crianças do Centro de Educação Infantil e podemos perceber que, pelo contrário, tais educadoras marcam o lugar das mulheres e dos homens na sociedade como “naturais”, provavelmente porque foram educadas assim. Com isso, “as demandas morais que tomam forma nas práticas institucionais de vigilância e controle, declaram a maneira literal como os jogos infantis são comumente interpretados por adultos que os educam” (Salgado e Lemos de Souza, 2018, p. 251), mantendo discursos

que fragmentam os campos de experiência das crianças em relação ao brincar e a todas as demonstrações de afetos e comportamentos, estabelecidos por meio dos movimentos corporais das crianças, de acordo com os escritos de Vianna e Finco (2009):

O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens - é, portanto, uma construção social que ocorre nas relações entre crianças e entre elas e adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, treinado e decorado de acordo com parâmetros culturais. (Vianna e Finco, 2009, p. 271-272).

Em relação às expressões sociais associadas aos gêneros e às sexualidades representadas no modo de brincar das crianças, bem como às subjetivações propostas para o que é popularmente chamado de "jogo de menino" e "jogo de menina", podemos dialogar entre o conhecimento da importância do brincar na produção da infância, bem como das questões destinadas à estagnação das subjetividades masculinas e femininas nos processos de educação infantil e os rumos desses apontamentos em que “entendemos, no entanto, que as crianças não apenas reproduzem as representações e práticas dos adultos, mas também interagem, negociam e, em muitos casos, violam regras impostas” (Silva e Luz, 2010, p. 24).

Podemos, então, pensar nas representações sociais expressas nos modelos de brincar, nas quais há necessidade de pensar nos processos de subjetivação associados às expressões contemporâneas de gênero, como tal, a geração de brincadeiras e a produção de infâncias no contexto social e/ou educacional.

O brinquedo funciona como uma forma de diferenciação entre masculino e feminino, entre atividades divididas por gênero e orientação sexual, através da produção e reprodução social de uma divisão de como se tornar homem e mulher, em um determinado contexto histórico e cultural. Assim, cria-se um suposto universo feminino, vinculado ao cuidado do lar, da família e da beleza; e outro homem, associado a atividades que veem força física e esfera privada. (Cruz, Silva e Souza, 2012, apud Castelar et al., 2015, p. 596)

Diante das propostas levantadas até o momento, é essencial discutir como “a inocência é consagrada como atributo emblemático da infância que, em sentido mítico, acaba se estabelecendo como uma espécie de 'natureza infantil’” (Salgado e Lemos de Souza, 2018, p. 243), o que nos faz pensar que a atribuição de inocência anula possibilidades de discussão de sexualidades e gêneros relevantes para a infância.

É no século XVII, na cultura ocidental, que prevalece a noção de inocência infantil, com a exaltação da fragilidade e vulnerabilidade das crianças. - filhos -, quando comparados aos anjos caídos, envoltos no manto sagrado da inocência como sinal de sua forma impecável. (Salgado e Lemos de Souza, 2018, p. 245)

Segundo os autores mencionados, “a infância, essa linha do tempo cronológica, representa o espaço vazio e inacabado de desenvolvimento, que deve caminhar progressivamente em direção ao nível mais avançado, representado pela vida adulta” (Salgado e Lemos de Souza, 2018, p. 248)

Podemos pensar na amplitude dos conteúdos de subjetivação e singularização que são desconsiderados pela disciplina dos corpos na esfera social e, como tal enunciação discursiva repressiva contribui nos processos de subjetivação, bem como nas sexualidades e em suas problematizações sociais, principalmente em produções binárias da Educação Infantil em relação à inscrição de crianças nos gêneros, nos processos de feminização e masculinização, segundo os escritos de Vianna e Finco (2009):

O meticuloso processo de feminização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento de habilidades e nos modelos cognitivos de meninos e meninas, está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura continua. Esse processo se reflete nos tipos de brinquedos permitidos e disponíveis: para que as crianças "aprendam", de maneira muito agradável e disfarçada, a se comportar como meninos e meninas "reais". (Vianna e Finco, 2009, pp. 272-273)

No emaranhado de discursos e afetos, propomos investigar e intervir a partir de experiências agenciadas com as educadoras da infância, mulheres que vivenciam e compartilham afetos, trazem suas experiências relacionadas a marcadores de gênero e sexualidades e que às vezes se reproduzem discursos hegemônicos sem a possibilidade de pensar sobre isso. Assim, narrar as experiências desses encontros, com base no acompanhamento das atividades de intervenção e em entrevistas com as educadoras, possibilitou produzir um olhar do pesquisador atravessado pelos afetos (ou descontentamentos) agregando experiências e trazendo novas perspectivas para educar, construindo possibilidades e organizando experiências intensas.

Assim, outro eixo que podemos destacar é o dos marcadores de identificação construídos pelos educadores para saber/prever como meninos e meninas se comportarão diante dos papéis hegemônicos de gênero e sexuais (regimes sexuais e de gênero). Podemos destacar os possíveis efeitos desses discursos no curso de vida de meninos e meninas.

Os educadores dizem que percebem se a criança pode “ser gay ou não” a partir de seus “modos” na Educação Infantil, todos os relatos trazem esse esse como fato comum entre os discursos. Quando questionada sobre o menino que brincava com a boneca, a educadora 2 diz:

Bem, eu não acho que a família perceba nada disso, pelo menos ninguém nunca falou comigo, e eu também não iria falar comigo sobre o garoto que o filho brincava com uma boneca, você entende? Eu estava saindo. Eu e outros professores percebemos quando a criança era do jardim de infância, porque ela era diferente. (Educadora da SIC 2 na transcrição da entrevista)

A educadora 3 já mostra que existe esse tipo de discurso comparativo entre as crianças quando questionado sobre violência, em espaços educacionais, que pode ocorrer em relação às experiências das crianças baseadas nas expressões dos gêneros, conforme a seguinte história:

Ah, eu já tinha, não me lembro de quem, mas já tinha. Acima de tudo, nessa pergunta, aquele garoto que você acha que não tem forma para a coisa? essas questões. Fulano está agindo assim, fulano está agindo, provavelmente será, não será. O engraçado é que vemos muito mais com os meninos. (Educador da SIC infantil 3 na transcrição da entrevista)

Nessas narrativas, observa-se claramente o quanto os “regimes sexuais” (Giddens, 2002) estão presentes na escola. Esse autor usa essa expressão para se referir à maneira como os corpos são disciplinados, enfatizando que a disciplina do corpo e sua relação com o agente social competente.

Podemos dizer que essas conversas das educadoras também têm o efeito de estigmatizar (Goffman, 1981), uma vez que colocam um rótulo, através de conversas que os desqualificam como inferiores e menosprezam a criança com características efeminadas, “brincando no pulso ou colorir como uma menina” (Educadora nº 3).

Ao apresentar esses apontamentos, alguns critérios de produção de estigma são estabelecidos e claramente identificados socialmente no processo de escolarização, pela educadora ou pelas crianças, quando percebem as diferenças.

Nesse sentido, é importante problematizar o teor desses discursos e os efeitos que eles causam para quem os ouve, como determinantes nas ações que demandam intervenções sobre as diferenças no contexto escolar / educacional, como identificamos na deposição do educador de infância. 3:

Não! percebemos no desenho do menino, um desenho muito próximo ao da menina com mais detalhes. Ah, ele tinha um fato com Edson, ele reproduziu muito do lado efeminado, que desde o jardim de infância já percebemos que ele tinha essa tendência, ele tinha uma expressão diferente! (Educador infantil SIC 3)

Nesse sentido, mostramos que “isso compromete muito a vida de crianças e adolescentes com a sexualidade normalizada, pois, como afirmamos anteriormente, a escola é um dos espaços onde ocorrem diferentes formas de violência homofóbica” (Freitas e Brêtas, 2016, p. 107), nos jogos, naquilo que não pode ser dito pela criança e corrigido pelos olhos reguladores de seus educadores, é necessário priorizar que identifiquem a diferença como necessária para produzir sujeitos singulares e não pela via de estigmatização como ocorre atualmente.

A partir desses desdobramentos, podemos considerar como o machismo está estritamente associado aos processos de escolarização, mesmo de crianças pequenas, que reproduzem comportamentos no contexto educacional. Segundo os escritos de Felipe (2007), meninos entre 4 e 5 anos apresentam comportamentos homofóbicos, em que reafirmam uma identidade masculina hegemônica baseada no desprezo e na violência por tudo o que é diferente dela.

Ao considerar os processos de desenvolvimento humano e das infâncias, destaca-se a importância do brincar e a capacidade da criança de representar, a partir de atividades lúdicas, as expressões sociais que as educadores sugerem, nas quais é determinada uma série de comportamentos esperado da criança desde seu sexo biológico, incluindo como e com o que ela quer brincar e deve brincar.

Outro ponto de discussão mencionado pelas educadoras como algo a ser discutido sobre as representações de gênero na infância/lógica de gênero é a determinação das cores “para meninos” (azul) e “para meninas” (rosa). Quando questionada sobre a papel da escola diante das discussões sobre gênero e sexualidade uma educadora responde sobre as produções dos trabalhos pedagógicos para crianças:

Para mim não havia diferença, eu faria azul, rosa, vermelho, amarelo da cor que todo mundo quer, mas as crianças já vêm com isso de casa, a maioria já escolhe azul ou rosa, uma ou outra que é diferente. Seria importante trabalhar na escola, mas é como eu disse, para a sociedade em que vivemos, que é um trabalho muito difícil, porque já temos os problemas da educação, você entende? Que eles já têm suas dificuldades e se decidirmos colocar mais disso [questões de gênero] de frente, ficamos ainda mais complicados, porque temos uma direção e coordenação que pensam de maneira diferente, diferimos, porque, por exemplo, no ano passado eu estava enviar um caderno com um laço para os meninos, mas aí veio a coordenação: “ah, não! O pai não vai gostar, então você para e pensa: “ah, não combina com ele”, ele pensa, há aqueles pais do sexo masculino que iam criticar, ele ia “procurar problemas” ainda mais do que eu já tenho. Para mim é complicado aqui a questão da divisão de menino e menina, mesmo para a questão do banheiro, agora o que eu acredito, não sei se estou errado, mas essa divisão é tão necessária? As vezes paro e penso: essa divisão sexual é

necessária? Porque eu penso assim, eles ainda são filhos disso, eles têm essa noção?
(Educadora de infantil da SIC 2)

O discurso dessa educadora está entrelaçado comos problemas em que a educação está imersa hoje em dia. Quando um professor se incomoda em relação às determinações dos papéis de gênero da infância, lhe é automaticamente proibido propor uma desconstrução, pois no final, é necessário propor reflexões e (des)construções no nível da instituição de ensino (estamos destacando a necessidade de um treinamento adequado que busca problematizar essas questões) para que haja a possibilidade de intervenção no nível social (micro-social) vinculado às possibilidades da escola em assumir esse papel de problematizar as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias com os familiares das crianças, atingindo esferas macrossociais.

Nessa vertente discursiva, quando questionada sobre a possibilidade de propor uma educação que possibilite discutir as (des)construções sobre gênero, sexualidade e infância, uma educadora responde durante uma das entrevistas:

Ah, eu não sei. Eduardo, porque passamos para outro ponto: damos a outra face? Se estivéssemos todos juntos, era uma coisa, mas uma única pessoa? e, a partir dessa investigação, podemos propor o seguinte: Será o papel da pedagogia e das áreas envolvidas com a educação propor reflexões sobre outras possibilidades de treinamento que discutam tais questões? (Educadora de infantil da SIC 2)

Quanto à nossa educadora, houve a possibilidade de debater com ela, questionando-a se ela acredita que essa seria uma boa perspectiva a ser abordada na educação infantil? Mesmo que nós façamos o enfrentamento da sociedade e com os pais? E a resposta foi a seguinte: "Seria importante e seria uma boa luta" (educadora infantil 2 SIC). Essa "luta", portanto, seria com a proposta de políticas educacionais e as opondo à hegemonia social que é entendida pela dicotomia sexo / gênero e pelas heterossexualidades dominantes.

4. Considerações finais

Os dados que emergiram da pesquisa-intervenção realizada neste estudo podem oferecer pistas sobre o processo educacional a respeito das diferenças sexuais e de gênero produzidas na educação infantil. Não foi possível, nem foi a intenção desta investigação, explicar todas as possibilidades de interpretação desses dados.

Reconhecemos os limites deste trabalho na generalização dos dados, mas o caminho escolhido foi o de abrir possibilidades para emergir tópicos para a realização de um debate educativo que incluía as diferenças de diversidade sexual e de gênero em seu cotidiano.

Durante o processo desta pesquisa, percebeu-se que é necessário prestar mais atenção às narrativas das professoras em sua tarefa de educar sobre gêneros e sexualidades. As educadoras infância que participaram desta pesquisa apresentaram, em seus discursos, a hegemonia que constantemente reproduz a desigualdade de gênero e os efeitos do machismo nas crianças e em si mesmos.

A linha tênue estabelecida entre educação/mulher/criança/direitos/sexualidades, buscou reconhecer as fragilidades do campo educacional. Isso nos permite, portanto, pensarmos em mulheres que têm suas experiências pessoais estabelecidas e articulam estratégias que consideram assertivas à educação³. Ao tornar pedagógico "o contexto educacional, os professores definem o espaço de aceitabilidade do que consideram normal e aceitável, tentam e tentam estabelecer normas sociais com os dissidentes.

Foi durante o curso da pesquisa que pudemos observar o interesse das educadoras em discutir gêneros e sexualidades na infância, e suas experiências pessoais / profissionais, bem como os problemas que destacam, nos quais identificamos o potencial para criar estratégias de uma educação para a diversidade, com oportunidades de diálogo na infância e o processo escolar são abordados pelo binarismo de gênero.

Devemos insistir em um intenso debate da formação de professores sobre questões de idade e suas relações com os discursos da verdade (científicos, religiosos ou morais), nos quais são projetadas trajetórias de vida baseadas em gênero binário e heteronormatividade. Essa linha de trabalho sobre marcadores sociais e idade nem sempre é destacada pelos estudos feministas e *queer*. Idade, gênero e sexualidade desencadeiam discursividades naturalistas e têm uma linha tênue entre o moral e a crítica. Em outras palavras, o corpo não pertence aos meninos e meninas que os experimentam, mas faz parte do dispositivo da sexualidade que é construído na tentativa da sociedade de exercer poder sobre a vida. Nos discursos dos professores, os corpos de meninos e meninas estão sob a verdade do estado, da religião e da ciência.

As experiências e vozes das educadoras são destacadas, aproximando-as do debate atual sobre o momento político do país. Suas histórias apontam para esses desafios, além de trazer discursos envolvidos com a necessidade de estabelecer lugares fixos sobre sexualidade e gênero na infância. Acreditamos que esse é o paradoxo do sujeito na educação, que tem o desafio de superar os limites dos discursos da verdade, da construção da sexualidade e do gênero.

No decorrer das experiências e encontros com educadores de infantil, foram abertas oportunidades de diálogo sobre o que é transversal aos processos educacionais, momentos de grande importância que permeiam o dia a dia com a realidade educacional e a de processos de escolarização. As educadoras conseguiram falar abertamente sobre suas experiências pessoais devido à direção da dinâmica social na construção das identidades de gênero, em um espaço que vai além da carga de trabalho incessante e exaustiva, conseguiram falar sobre o que é percebido e não mencionado. Observamos que formas sutis e quase imperceptíveis de discriminação estão presentes nas escolas nas práticas de ensino, nas atividades didáticas e nos conteúdos curriculares que reforçam as diferenças sociais entre homens e mulheres, considerando-as naturais.

Consideramos também que há uma maior necessidade de conhecimento sobre o tema apontado pelas educadoras e presente na maneira como elas constroem seus discursos: como na busca constante de estabelecer, definir, ser verdade, como já foi observado em alguns discursos apresentados por elas, principalmente em relação aos corpos que, assim como os seus, discordam das normas aplicadas a gêneros e sexualidades.

No entanto, encontramos no sentido oposto desses discursos reflexões interessantes que identificam o potencial das educadoras em cooperar com uma educação gratuita e diversificada; portanto, identificamos possíveis análises interessantes das educadoras sobre os dispositivos escolares/familiares em relação ao gênero e sexualidade infantil. Para que, de fato, haja mudanças nas práticas educacionais, sugerimos entrar nos campos de formação de professores para a integração que faz parte da educação, assim, propomos uma formação que garanta e inclua o debate sobre gêneros e sexualidades e que rompa as barreiras das desigualdades sociais imposto pelo binarismo de gênero e pelas hegemonias das sexualidades.

Por fim, reiteramos todas as problematizações já expostas neste artigo, com a tarefa de buscar uma proposta de políticas educacionais inclusivas que quebrem o binarismo de gênero, lutando contra toda e qualquer forma de opressão, violência, estigmatização ou exclusão social, principalmente contra pequenas infâncias. Reforçamos uma ampla ideia de educação inclusiva, na qual as diferenças não são naturalizadas em desigualdades, mas de uma perspectiva que afirma o potencial de existir e estar em uma comunidade de maneira respeitosa e saudável.

Afirmamos também que esta pesquisa, de importante teor discursivo para a educação, representa uma forma de resistência nos tempos sombrios de hoje e também resistimos às contribuições que serão fornecidas nas práticas educacionais dos professores/educadores que participaram, afinal, nesta pesquisa, que abrirá espaço para várias intervenções que serão organizadas e promoverá resistência também em nossos micro-relacionamentos.

Para que as mudanças ocorram, é necessário criar espaços de diálogo, produção e sentidos com as educadoras da infância: sobre como as desigualdades afetam e afetam suas relações cotidianas. Para isso é necessário romper com a naturalização da violência e das desigualdades sociais e sexuais.

Referências

- Brasil. (2017). *Base nacional comum curricular*. Brasília: Ministério da Educação.
- Buss-Simão, M. (2013). Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 176-197. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>
- Campos, M. M. (1999). A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 117-127. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100006>
- Castelar, M., Lemos, F. C. S., Khouri, J. G. R. e Andrade, T. (2015). Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 595-602. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193911>
- Didonet, V. (2001) Creche: A que veio, para onde vai. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 18,11-28.
- Felipe, J. (2007). Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: Possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Revista Pro-posições* 18(2), 7-87.
- Felipe, J. (2011). Erotização dos corpos infantis. En G. Lopes Louro, J. Felipe e S. Vilodre Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporânea na educação* (pp. 53-65). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (1999). *A história da sexualidade I: A vontade saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freitas, M J. D. e Brêtas, J. R. S. (2016). Estigma e preconceito na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Gênero*, 17(1), 105-122. <https://doi.org/10.22409/rg.v17i1.862>
- Galindo, D., Cazeiro, F., Serra, A. G. e Lemos de Souza, L. (2017). LGBTs and gender banned? Genealogical notes about law projects in Brazil. *Psicologia em Estudo*, 22(2), 253-265. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.33506>
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Gesser, M., Castro, L. O., Cord, D. e Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2) 229-236.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>
- Goffman, E. (1981). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. São Paulo: Lambert.
- Junqueira, R. (2018). A invenção da "ideologia de gênero": A emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 449-502.
- Lauretis, T. (1987). *A tecnologia do gênero*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Maia, R. S. (2018). Corpos dissidentes: as identidades que "intertransitam" no cinema argentino contemporâneo. *Revista Transversos*, 14, 111-132.
<https://doi.org/10.12957/transversos.2018.38660>
- Paschoal, J. D. e Machado, M. C. G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR*, 33, 78-95.
<https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Rohden, F. (2009). Gênero, sexualidade e raça/etnia: Desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 157-174. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100008>
- Rodrigues, A., Zamboni, J., Lemos de Souza, L., Ferreir, M. e Salgado, R. (2018). Crianças desviadas, sexualidades monstruosas, educação pervertida: Paisagens alteritárias de infâncias. *Periódicus*, 9(1), 1-4. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i9.26783>
- Rosa, R. V. M. (2011). Feminização do magistério: representações e espaço docente. *Revista Pandora*, 4, 1-19.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 25-63. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>
- Salgado, R. G. e Lemos de Souza, L. (2018). Gêneros, sexualidades e infâncias: Cenas de crianças na contramão da inocência. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 241-258.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30540>
- Silva, I. O. e Luz, I. R. (2010). Meninos na educação infantil: O olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu*, 34, 17-39.
<https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100003>

Breve CV dos autores

Eduardo Benedito Cólis

Graduado en Psicología en la Universidade Paranaense. Psicólogo escolar / educativo vinculado al Centro Municipal de Educación Infantil Curumim (guardería y preescolar). Tiene una maestría en Psicología y Sociedad por la Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho- Unesp, Assis. Vinculado al Grupo de Investigación de Psicología, Colectivos y Culturas Queer. Tiene experiencia en psicología escolar / educativa, desarrollo infantil y estudios feministas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1738-7216>. Email: eduardocolis@outlook.com

Leonardo Lemos de Souza

Doctor en Educación por la Universidade Estadual de Campinas. Pos doctorado en el Departamento de Psicología Básica de la Universitat de Barcelona. Profesor Asociado del Departamento de Psicología Social y del Programa de Posgrado en Psicología de la Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho- Unesp. Vinculado al Grupo de Investigación de Psicología, Colectivos y Culturas Queer. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3331-1847>. Email: leonardo.lemos@unesp.br

Relevância dos Temas Gênero e Sexualidades para a Educação Escolar de Crianças: O que Pensam os(as) Pedagogo(as)?

Relevance of Gender and Sexuality Themes for Children's Scholar Education: What do Pedagogues Think?

Matheus Estevão Ferreira da Silva *

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa concluída financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Recorrendo-se a parte dos dados coletados por meio de um questionário aberto aplicado com graduandos(as) em Pedagogia, objetivou-se analisar as concepções desses sujeitos sobre a importância dos temas gênero e sexualidades em sua formação pessoal e futura atuação profissional na escola. A amostra participante correspondeu a graduandos(as) matriculados(as) nos anos inicial e final do curso de Pedagogia que ambientou a pesquisa, de uma universidade pública do estado de São Paulo, Brasil, e a análise foi guiada pela técnica de Análise de Conteúdo junto ao referencial teórico de base consultado, notadamente a literatura feminista de gênero e sexualidades. Ressalta-se que as concepções dividiram-se entre o reconhecimento pleno da importância dos temas, o reconhecimento parcial e o não-reconhecimento. Chama-se atenção ao conflito das idiosincrasias desses futuros educadores e educadoras com seu compromisso social e legal, afirmado nas políticas públicas educacionais, que garante a presença e abordagem dos temas em questão na educação escolar de crianças. Se o(a) pedagogo(a) não reconhece sua importância para a própria formação e atuação profissional, dificilmente propiciará essa perspectiva de educação na escola.

Palavras-chave: Educação; Minorias de gênero; Educação sexual; Pedagogia; Formação de professores.

This article presents partial results of a completed research funded by the São Paulo State Research Support Foundation (FAPESP). Using part of the data collected through an open questionnaire applied to undergraduate students in Pedagogy, the objective was to analyze the conceptions of these subjects about the importance of gender and sexualities in their personal formation and future professional performance at school. The participating sample corresponded to undergraduate students enrolled in the initial and final years of the Pedagogy course that set the research, from a public university in the state of São Paulo, Brazil, and the analysis was guided by the Content Analysis technique together with the consulted basic theoretical framework, notably the feminist literature on gender and sexualities. It is noteworthy that the concepts were divided between full recognition of the importance of the themes, partial recognition and non-recognition. Attention is drawn to the conflict between the idiosyncrasies of these future educators with their social and legal commitment, affirmed in public educational policies, which guarantees the presence and approach of the issues in question in the school education of children. If the educator does not recognize its importance for his own formation and professional performance, he will hardly provide this perspective of education at school.

Keywords: Education; Gender minorities; Sexuality education; Educational sciences; Teacher educator training.

*Contacto: matheus.estevao2@hotmail.com

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa de Iniciação Científica concluída desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018 no âmbito da formação universitária pública paulista em Pedagogia com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)¹. O objetivo da pesquisa foi investigar a formação em gênero e sexualidades e ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública localizada no estado de São Paulo, Brasil.

Com caráter interdisciplinar e ineditismo, essa investigação procurou subsídios teóricos em três campos de estudos e conhecimentos: 1) Educação em direitos humanos, 2) Estudos de Gênero e 3) Psicologia do Desenvolvimento Moral, de acordo com as temáticas que a envolveram. Seu desenvolvimento foi culminado a partir de um debate que se travava na época, o qual ocorria a nível nacional, a respeito da contemplação dos temas gênero e sexualidades em políticas públicas educacionais que se encontravam em elaboração naquele contexto. Discutimos sobre esse debate e como a pesquisa se erigiu dele em trabalho anterior (Silva, Brabo e Morais, 2017).

Em suma, o debate girava em torno da presença de ambos os temas na redação dos Planos Municipais, Estaduais (PMES e PEES) e Nacional de Educação (PNE), debate iniciado em 2014 e estendido aos anos seguintes. No final, os termos *gênero* e *orientação sexual* foram suprimidos do Plano Nacional, sendo substituídos por uma redação mais genérica, que enfatizava a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 43), e deixando a critério dos Estados e Municípios se contemplariam gênero e sexualidades na redação de seus Planos ou não.

Mesmo assim, com a supressão no PNE, para muitos havia ficado a impressão de que os temas foram, de alguma forma, impossibilitados de serem tratados nas instituições de ensino. No entanto, independentemente de o PNE ter sido ou não explícito a sua contemplação, já dispomos de um arcabouço legal nas políticas públicas educacionais que garante a abordagem de gênero e sexualidades no sistema educacional brasileiro, tal como pontuam Barreiro e Martins (2016) e Silva, Brabo e Shimizu (2019). Assim, em nossa pesquisa, gênero e sexualidades foram abordados como um problema da educação em direitos humanos (EDH), política pública em vigência no país desde a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007; 2013) em 2006, que foi atualizado em 2013, e também com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDHS) (BRASIL, 2012) no ano de 2012.

Como um dos objetivos da educação em direitos humanos, o PNEDH aponta para a superação de desigualdades afirmadas na história nacional, muitas delas caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre

¹ A pesquisa teve como título Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo, financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018 na linha de fomento de Programas Regulares de Bolsas no País em Fluxo Contínuo, e realizada sob orientação das Prof.ª Dr.ª Tânia Sueley Antonelli Marcelino Brabo e Prof.ª Dr.ª Alessandra de Morais. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/170898/educacao-em-direitoshumanos-genero-e-sexualidades-e-desenvolvimento-moral-na-formacao-docente-co/>

outras” (BRASIL, 2013, p. 21). Dessa forma, a EDH está voltada para a contemplação de outras temáticas além da homônima direitos humanos, como gênero e sexualidades – mas devendo ser desenvolvidas juntas aos e na perspectiva dos direitos humanos –, bem como aos direitos dos públicos que as protagonizam: mulheres e LGBTs². Essas temáticas juntam-se ao projeto da EDH de formação de sujeitos de direitos (Candau et al., 2013).

Porém, considerando a citada conjuntura política e o que dizem pesquisas recentes (Oriani, 2011; Costa, 2013) sobre o estado deficitário da educação em direitos humanos nas instituições de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, nossa pesquisa teve como uma de suas hipóteses, que se confirmou com a investigação empírica realizada, que a EDH tem ainda menos chances de ser efetivada quando é acompanhada pelos referidos dois temas, visto que sua abordagem depende dos conhecimentos e das disposições que docentes mantêm para com os temas e respectivos públicos.

Ou seja, para a efetivação dessa política pública e, conseqüente, abordagem de gênero e sexualidades na perspectiva dos direitos humanos na escola, há de se considerar as idiossincrasias³ dos sujeitos envolvidos, além dos conhecimentos teóricos-conceituais necessários sobre ambos temas. Dentre os aspectos que compõem as idiossincrasias desses sujeitos está o reconhecimento da relevância que gênero e sexualidades apresentam para a educação escolar de crianças e do papel do trabalho docente nesse processo, pois pode ser que tal reconhecimento seja o *estopim* para que haja a abordagem almejada, isto é, seja a condição prévia indispensável para efetivação da EDH e temas que a acompanham, enquanto o não-reconhecimento dessa importância propicie o contrário.

No caso da educação escolar de crianças, cujos níveis de ensino no Brasil correspondem a Educação Infantil e ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental e são encarregados ao(à) profissional formado(a) em Pedagogia, a formação docente qualificada, tanto teórico-conceitual (conhecimentos) quanto idiossincrática (disposições), é crucial. Como ressaltam Silva, Brabo e Morais (2017, p. 1279), a relevância do trabalho desse(a) profissional se verifica pela escola, na educação de crianças, ser o primeiro “[...] agente de socialização coletivo para com a diversidade fora do seio familiar, em que a educação em direitos humanos tem início. Se desde lá essa educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão”.

Logo, o ineditismo da pesquisa se deu a três principais fatores: por 1) explorar a diversidade temático-conteudística que a educação em direitos humanos dispõe (delimitada a gênero e sexualidades) e não somente a homônima; por 2) investigar a formação docente em duplo aspecto: tanto o conteúdo (conhecimentos teórico-conceituais) quanto a disposição para ação (ou idiossincrasia, se há favorabilidade ou contrariedade ao trabalho pedagógico que aborde as temáticas); e, sobretudo, por 3) procurar relacionar a formação em gênero e sexualidades com a formação ética, elegendo-se para isso as abordagens psicológicas kohlberguiana (Kohlberg, 1992) e neo-kohlberguiana (Rest et al., 1999).

² Neste artigo usaremos da sigla LGBT para referenciar a diversidade sexual e de gênero LGBTQIA+, que inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queers, intersexuais, assexuais e etc.

³ Por idiossincrasias compreende-se aqui como as posições valorativas que um sujeito dispõe sobre um determinado objeto, que pode ser uma ideia, um conceito, comportamento, etc., posições que geram predisposições particulares (que aqui se chamou de disposições) em relação a esse objeto e que podem ser positivas ou negativas a ele. Não é utilizado aqui o conceito de “atitude”, amplamente utilizado na literatura psicológica, porque não se trata da ação em si, mas apenas da disposição para a ação, do que a precede (por isso que é chamada idiossincrasia).

Portanto, definido até aqui qual foi a complexa proposta da pesquisa, ressalta-se que muitos foram os dados coletados sobre a formação em Pedagogia pelos, também muitos, instrumentos de coleta eleitos na metodologia delineada: grupos focais, técnica qualitativa de coleta, um questionário aberto, composto por perguntas abertas e por dilemas morais na proposta kohlberguiana, e o *Defining Issues Test 2* (DIT-2), teste psicológico fechado e validado no Brasil que mensura o desenvolvimento do juízo moral. Devido aos limites de um artigo, tivemos de aplicar aqui algumas delimitações para a apresentação dos resultados encontrados com a pesquisa.

Assim, neste artigo abordam-se apenas os resultados obtidos com relação a primeira parte de seu objetivo, no tocante da formação em gênero e sexualidades. A obtenção desses resultados ocorreu a partir da análise dos dados coletados pelo questionário aberto. Contudo, pela volumosidade de dados coletados e, por conseguinte, respectivas análises e resultados encontrados mesmo apenas com esse único instrumento, outra delimitação foi aplicada: abordam-se resultados obtidos em somente uma das perguntas abertas do questionário, a qual interrogava sobre a importância de gênero e sexualidades na formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a).

Então delimitada a abrangência deste artigo na exposição dos resultados alcançados pela pesquisa, ressalta-se que este texto tem como objetivo analisar as concepções de graduandos(as) em Pedagogia, de uma universidade pública paulista, sobre a importância dos temas gênero e sexualidades em sua formação e futura atuação profissional na escola. Os demais resultados obtidos com o questionário, bem como com os outros instrumentos de coleta, encontram-se em fase de publicação em outras produções.

O texto deste artigo foi dividido da seguinte forma: primeiro, descreve-se a metodologia, o trabalho de campo desenvolvido a partir dela e a amostra participante, particularmente a elaboração e aplicação do questionário, formas de análise empregues e as variáveis da amostra. Em seguida, apresenta-se a análise dos dados coletados pela pergunta selecionada do questionário, relacionando os resultados encontrados com o que diz a literatura consultada. Ainda nesse ponto, destaca-se a importância do trabalho do(a) educador(a) na educação de crianças no que tange às temáticas de gênero e sexualidades e questões que as envolvem, importância reconhecida nas concepções de apenas parte dos(as) participantes. Encerra-se a discussão do artigo com as considerações finais.

2. Método

O questionário aberto aplicado com os sujeitos participantes foi elaborado durante a realização da pesquisa. Sua elaboração teve como base quatro procedimentos consecutivos, os quais descrevemos a seguir: com base nos 1) resultados de uma etapa preliminar do trabalho de campo, de aplicação de grupos focais; na 2) literatura consultada de gênero e sexualidades; 3) nos questionamentos de dois juízes; e na 4) aplicação de um teste piloto.

A etapa preliminar, primeiro procedimento para elaboração do questionário, tratou-se da aplicação da técnica de grupo focal (Gatti, 2012) em duas turmas (N1=18; N2=14)⁴ do terceiro ano do curso de Pedagogia que ambientou a pesquisa. Sendo o ano em que os(as) graduandos(as) atuam no estágio obrigatório ou remunerado em escolas, o propósito da

⁴ N é a abreviação de amostra em estatística. Dessa forma, N1 e N2 são as abreviações respectivas às turmas participantes do grupo focal e o número que vem a seguir respectivo ao total de participantes que compõem a amostra.

atividade foi trazer à tona experiências dilemáticas que testemunharam no cotidiano escolar e que envolveram gênero e sexualidades para subsidiar a criação de dilemas morais na proposta kohlberguiana, sendo inseridos para compor o questionário.

Com a realização da atividade, os conflitos relatados nos grupos focais foram mapeados e, em seguida, selecionados para embasar o conteúdo dos dilemas de acordo com sua frequência de evocação nos grupos e sua pertinência à pesquisa. Após esse momento preliminar, prosseguiu-se com os procedimentos seguintes.

A literatura consultada sobre gênero e sexualidades também subsidiou a criação dos dilemas, assim como a criação das perguntas abertas, sendo esse o segundo procedimento do processo de elaboração. As perguntas criadas interrogam sobre diversas questões envolvendo gênero e sexualidades, desde conhecimentos teórico-conceituais até o contato e disposições que o(a) respondente dispõe sobre os temas. Ao final, o questionário foi elaborado sendo composto pelo total de 18 perguntas abertas e 03 dilemas morais. Os terceiro e quarto procedimentos foram feitos a fim de se atribuir maior fidedignidade ao instrumento. Antes de aplicá-lo, o instrumento foi submetido à avaliação de dois juízes e, após as adequações com base nas considerações de ambos, realizou-se um teste piloto, aplicando-o com cinco graduandos(as) do mesmo curso, mas que não participaram da pesquisa em outro momento. Com esses procedimentos, viu-se que o questionário estava adequado para o cumprimento do desejado. Seguiu-se, então, à aplicação.

Quadro 1. Caracterização da amostra participante que respondeu ao questionário

VARIÁVEIS	N.º DE PARTICIPANTES
Ano de matrícula	92 (55,7 %) ingressantes
	73 (44,3%) concluintes
Gênero	156 (94,5%) feminino
	9 (5,5%) masculino
Período	60 (36,4%) matutino
	105 (63,6%) noturno
É orientado ou desenvolve pesquisa sobre gênero	3 (1,8%) sim
	162 (98,2%) não
Religião	17 (12,9%) Cristã
	58 (43,9%) Católica
	31 (23,5%) Evangélica
	6 (4,5%) Espírita
	1 (0,8%) Mórmon
	1 (0,8%) Umbandista
	7 (5,3%) Agnóstica
11 (8,3%) Ateísta	
Raça-etnia	4 (3,0%) Amarela
	73 (54,9%) Branca
	46 (34,6%) Parda
	10 (7,5%) Preta
Total	165 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa.

A amostra participante, graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública paulista, curso escolhido pelo critério de conveniência, foi selecionada por meio da amostragem de etapas, “[...] utilizada quando a população se compõe de unidades que podem ser distribuídas em diversos estágios” (Gil, 2008, p. 93), elegendo-se as três turmas do primeiro ano (ingressantes) e as três do quarto ano (concluintes) do curso. Depois de aplicados em cada turma, os questionários foram recolhidos e tiveram seu preenchimento transcrito para um material textual que gerou nosso corpus de análise. Ao todo, foram 165

questionários válidos, totalizando uma amostra de 165 sujeitos (N = 165) (quadro 1). Contudo, antes das perguntas e dilemas, algumas perguntas fechadas foram inseridas no questionário para identificação das variáveis da amostra. O preenchimento dessas perguntas foi transcrito para uma planilha gerada pelo software SPSS© cujas variáveis contabilizadas são apresentadas na tabela a seguir.

Com base no quadro 1, observa-se que a amostra respondente (N = 165) foi constituída majoritariamente pelo público feminino (n = 156; 94,5%), visto que o curso de Pedagogia no Brasil se consolidou como uma graduação com alta procura feminina em consequência da educação de crianças ter sido historicamente atribuída às mulheres, como expõe Brabo (2005) sobre isso que ficou conhecido como feminização do magistério. Também considerável foi o número maior de participantes matriculados(as) no período noturno (n=105; 63,6%), pois em ambos os anos haviam duas turmas desse período e apenas uma do período matutino (n=60; 36,4%), e no primeiro ano (n=92; 55,7%), com maior adesão espontânea à pesquisa pelos(as) ingressantes do que concluintes.

A religiosidade apresentou muitas possibilidades, porém com a preponderância do Cristianismo (n = 113; 85,6%), expresso nas várias vertentes citadas dessa religião (Católica, Evangélica, Espírita e Mórmon) dispostas separadamente no quadro 1. Parte da amostra também demonstrou as transcendências Agnóstica (n = 7; 5,3%) e Umbandista (n = 1; 0,8%) e a não transcendência, ou seja, o Ateísmo (n = 11; 8,3%), mas em menor número. Na variável raça-etnia, a maioria se autodeclarou branca (n=73; 54,9%) e parda (n = 46; 34,6%).

Como ressaltado, este texto delimita-se a apresentação dos resultados obtidos com uma das 18 perguntas abertas do questionário. Sendo muitas, várias foram as formas de análise empregues, de acordo com o conteúdo e o que solicitava cada pergunta. A pergunta de número 12 do questionário, “Você acha esses temas importantes para a sua formação profissional como pedagogo ou pedagoga? E para sua formação pessoal? Justifique sua resposta”, interrogava sobre a importância de gênero e sexualidades na formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a) e, para análise das respostas dadas a ela, empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo.

Segundo Bardin (2016, p. 14), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise, no plural, “[...] das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dessas técnicas que constituem a Análise de Conteúdo, utilizamos a análise categorial, que permitiu extrair indicadores, escolhidos os do tipo tema, das respostas que constituíram o corpus de análise e, a partir disso, gerar categorias respectivas às concepções dos(as) graduandos(as) sobre a importância dos temas em questão, tendo sempre como referência a literatura consultada de gênero e sexualidades. Em outras palavras, identificaram-se os indicadores do tipo tema (Bardin, 2016) em cada resposta dada à pergunta pelos sujeitos, analisando-os e agrupando em categorias que representaram suas concepções.

Caracterizada a metodologia, o trabalho de campo e a amostra participante, prosseguimos para a apresentação das análises e resultados obtidos com a pergunta selecionada do questionário.

3. Resultados

3.1. Reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e atuação profissional em Pedagogia

Desde antes da década de 1990, pesquisas educacionais (Carvalho 1999; Souza, 1999, p. 256) chamam atenção para o fato de que temáticas de alta relevância social, como gênero e sexualidades, “têm sido muito pouco discutidas nas escolas, nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação de professoras/es em geral”, seja por questões de preconceito ou de pouca preocupação das políticas educacionais brasileiras. Em contrapartida, Brabo (2015, p. 114) relembra que, no processo de redemocratização em meados da década de 1980, “[...] tendo sempre as feministas como protagonistas”, surgiram as primeiras manifestações no campo da educação para contemplação dessas e outras temáticas relativas à diversidade humana, tal como atesta um dos resultados dessas manifestações: a elaboração e promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (Brasil, 1997).

Sob a nomenclatura de Educação Sexual, os PCNS trouxeram pioneiramente os temas para a escola, seguido por políticas posteriores, tais como os citados PNEDH e DNEDHS. Ainda assim, pesquisas mais recentes (Vianna e Silva, 2008; Unesco, 2015) mostram que, apesar do referido arcabouço legal que dispomos, continuam poucas as instituições de ensino do país que abordam gênero e sexualidades, seja na escola de Educação Básica, seja nos cursos de formação docente das instituições de Ensino Superior.

Como nossa pesquisa se atentou, mais do que procurar deferir legalmente esses temas no currículo formal, há de se voltar para a possibilidade de que podem não ser abordados por entrarem em conflito com as idiosincrasias dos(as) envolvidos(as) ou que, caso abordados, sequer têm seu conteúdo assimilado. Foi nesse sentido que a pergunta de número 12 foi inserida no questionário, para se saber as posições valorativas dos(as) graduandos(as) em relação a gênero e sexualidades, visto que é a compreensão de sua importância que influenciará sua futura atuação docente no contexto escolar junto aos temas e ao público da diversidade que os protagoniza, garantindo sua abordagem ou não.

A primeira categoria gerada a partir da análise dos dados, com base na técnica de AC e na literatura consultada, representou a maior parte das concepções dos graduandos(as) sobre a importância dos temas, categoria intitulada Reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e profissional do(a) pedagogo(a). No quadro 2, retrata-se essa categoria junto a alguns dos indicadores extraídos das respostas dadas pelos(as) participantes que deram origem a ela. Devido ao número considerável da amostra participante (N=165), sendo que desse total apenas 112 sujeitos (n=112) responderam à pergunta em questão do questionário, também foi inserido no quadro o cálculo da frequência de evocação de cada categoria pela amostra.

Como mostra o quadro 2, a concepção retratada foi gerada a partir de indicadores extraídos das respostas de 96 sujeitos, o que correspondeu a 85,07% do total de sujeitos respondentes, parcela majoritária da amostra em relação às concepções seguintes. Essa primeira concepção foi a mais favorável à responsabilidade docente que surge do seu compromisso social e legal – isto é, compromisso afirmado em dispositivos legais, no caso, políticas públicas e legislações específicas –, que é atribuído ao profissional em Pedagogia em relação aos temas em questão.

Quadro 2. Categoria representativa à concepção de reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades à formação e atuação do(a) pedagogo(a)

CATEGORIA	INDICADORES
1. Reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e atuação profissional do(a) pedagogo(a) na escola: a importância dos temas é atribuída pelos sujeitos tanto ao âmbito profissional, no que tange a sua futura atuação na escola, quanto pessoal, quando precisam lidar com os temas fora da escola (96; 85,07%; n = 112)	Sujeito 3 – Sim, como pedagoga terei que conviver com esse assunto e como indivíduo também porque vivo vem sociedade.
	Sujeito 5 – Sim, para ambos. Como pedagoga eu vou lidar com pessoas, e eu preciso estar informada para poder orientar.
	Sujeito 32 – Sim, sim, porque em algum momento da minha carreira profissional eu vou me deparar com situações que exigirão o meu conhecimento sobre esses temas.
	Sujeito 66 – Sim. Para ambas as formações. Precisamos aprender a lidar melhor com essas pessoas e situações tanto no ambiente profissional quanto no nosso dia a dia.
	Sujeito 73 – Sim, em ambos os aspectos, considero importante conhecer elementos que são presentes na sociedade, tentar entender para saber a melhor forma de lidar, tanto como Pedagoga tanto em minha vida pessoal.
	Sujeito 142 – Sem dúvida acho de extrema importância, pois está claramente em nosso cotidiano e precisamos ser exemplo aos nossos alunos, repensa-las para não compactuarmos com o ódio e discriminação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ademais, com base nas argumentações dos sujeitos, pôde-se identificar três maneiras que, para eles, essa responsabilidade pode se manifestar na escola: 1) ter que lidar com os temas gênero e sexualidades durante sua atuação na escola, caso se evidencie em alguma circunstância no cotidiano escolar; 2) desenvolver um trabalho que os aborde, como parte do conteúdo curricular programático; e 3) manter uma postura coerente ao que se pede (suas atitudes nesse contexto). E o desempenho adequado do(a) pedagogo(a), em todas essas três maneiras, é previsto pelos PCNS (Brasil, 1997), PNEDH (Brasil, 2007; 2013), as DNEDHS (Brasil, 2012) e outras legislações brasileiras pertinentes.

A primeira maneira que a referida responsabilidade para com o compromisso social e legal se manifesta, mais ligada ao proceder diante de situações que envolvam os temas, pode ser observada na argumentação dos indicadores dos sujeitos 3, 5, 32, e 73, retratados no quadro 2 como exemplos dos indicadores dos demais participantes. Já a segunda maneira, mais relacionada ao ensino e conteúdos curriculares, mostra-se presente nos indicadores dos sujeitos 5 e 66, enquanto a terceira maneira, mais associada à ideia do(a) professor(a) como referência ao(a) aluno(a), pode ser observada no indicador do sujeito 142.

Chamou atenção a alta qualidade das argumentações dos(as) respondentes nessa concepção, além da preponderância de sujeitos que apresentaram tal reconhecimento da importância de gênero e sexualidades, aos âmbitos pessoal e profissional, ao contrário do que se esperava. Nesse ponto, ainda que brevemente, há de se apontar para a problemática presente em pesquisas que recorrem a instrumentos de coleta com o objetivo de investigar as *representações mentais*, como é o caso, de seus participantes: a *Zona Muda*. Menin (2006, p. 44) a define como a omissão ou abnegação por parte dos respondentes, cujos conteúdos

de representação são distorcidos “[...], pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo”.

Logo, a alta incidência de indicadores nessa concepção pode não ser autêntica, ou seja, não corresponder a como, de fato, os sujeitos compreendem a relevância de gênero e sexualidades para sua formação e atuação. Porém, para a confirmação de tal afirmação, necessita-se de uma análise mais aprimorada, utilizando-se da teoria que trata da Zona Muda, de adaptar a metodologia empregue e de nova aplicação, o que se espera poder realizar em uma breve oportunidade. Essa “desconfiança” dos resultados e levantamento da hipótese de Zona Muda também se dá pelo(as) participantes não terem apresentado igual desempenho nas demais perguntas do questionário, cujos resultados, como já mencionado, estão em fase de publicação.

3.2. Reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades: favorabilidade apenas à atuação profissional em Pedagogia

A categoria representativa seguinte foi constituída a partir dos indicadores das respostas de 11 sujeitos, sendo 9,8% do total de respondentes, intitulada Reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades, com favorabilidade apenas à atuação profissional do(a) pedagogo(a). Nessa concepção, o termo “parcial” foi atribuído ao seu título, pois o reconhecimento da importância dos temas foi positivo a apenas uma das dimensões inquiridas, no caso, à atuação profissional, enquanto o termo “pleno”, presente na concepção anterior, referiu-se ao reconhecimento de ambas, tanto a formação pessoal quanto a atuação profissional em Pedagogia.

Em outras palavras, a concepção demonstra que a importância dos temas só é reconhecida no âmbito profissional, em que os sujeitos apresentam ter consciência apenas do compromisso e responsabilidade do trabalho do(a) profissional de Pedagogia, e não no âmbito pessoal, em suas vidas particulares, no que tange a questões que ocorrem fora do ambiente escolar. Sobre a separação entre público e privado. É claro que não podemos deixar de considerar a existência de ambivalência nesses processos, que não são passíveis de serem abordados em relações de causa e efeito tão diretamente. O quadro 3 retrata essa concepção e alguns dos indicadores que a constitui.

Como se observa na argumentação da maioria dos indicadores dispostos no quadro 3, os próprios sujeitos admitem que o principal motivo para o não-reconhecimento da importância dos temas para as suas vidas fora da escola se trata de um conflito de idiossincrasias, uma vez que os temas entrariam em conflito com as convicções e crenças mantidas/seguidas por eles, sendo justamente isso o que a pesquisa procurou se atentar ineditamente. Logo, pode-se dizer que a pesquisa obteve êxito inserindo a presente pergunta de número 12 no questionário, pois se conseguiu, junto a outras das 18 perguntas, enfocar aquilo que se propôs investigar: a formação docente em seu duplo aspecto, o conteúdo e, aqui em evidência, as idiossincrasias em relação aos temas.

Mais especificamente, os indicadores dos sujeitos 24, 57, 68 e 95 reconhecem a importância de gênero e sexualidades para o desempenho de sua futura profissão, porém unanimemente também ressaltam que não os consideram importantes para sua formação pessoal, sendo que os indicadores dos sujeitos 24, “foge dos meus princípios como cristã”, e 57, “seguindo meus princípios pessoais que vão contra”, ainda justificam que isso é devido aos temas apresentarem o referido conflito idiossincrático.

Quadro 3. Categoria representativa à concepção de reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades à formação e atuação do(a) pedagogo(a)

CATEGORIA	INDICADORES
2. Reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades, com favorabilidade apenas à atuação profissional do(a) pedagogo(a): a importância dos temas é atribuída pelos sujeitos apenas ao âmbito profissional, no que tange a sua futura atuação na escola, e sugerem um conflito de idiosincrasias que os impossibilita de reconhecerem os temas como importantes para o âmbito pessoal de suas vidas (11; 9.8%; n=112)	Sujeito 6 – Acho importante para conhecimento e saber se posicionar em situações que possam surgir, mas acho que há assuntos mais relevantes para minha formação.
	Sujeito 24 – Profissional sim. Pessoal não, pois foge dos meus princípios como cristã.
	Sujeito 41 – Sim. Mas para minha formação pessoal não vejo importância, pois não me interessa.
	Sujeito 57 – Sim, pois preciso saber como lidar com as diferenças, mesmo seguindo meus princípios pessoais que vão contra.
	Sujeito 68 – Profissionalmente sim, pois como pedagoga eu vou encontrar algumas situações e tenho que saber lidar com a situação.
	Sujeito 95 – Sim, pois vou lidar com essas questões em sala de aula e acredito que minhas concepções religiosas não podem ser utilizadas com meus alunos, pois a escola é laica, só pessoal que não.
Sujeito 149 – Sim, mas também acho importantes o respeito e a abertura do debate a outras formas de trabalho nesse sentido. Sinto que há opiniões muito divergentes e que para o bem maior seria necessário pensar em equilíbrio.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Questiona-se, então, o que desses temas é passível de contrariedade e antagonismo a valores pessoais e religiosos? O problema são os temas em si ou a revolução que pode ser trazida a partir deles quando manipulados em abordagens feministas e provenientes de movimentos sociais críticos? Silva, Brabo e Morais (2017, p. 1273) tentam responder a isso refletindo sobre pontos nevrálgicos da cultura brasileira, enfocando principalmente a religiosidade, que influenciam na maneira que temas como gênero e sexualidades são concebidos e valorizados pelas pessoas:

Las significações a respeito das duas temáticas, bem como dos próprios direitos humanos a que estão inseridas, podem ser fortemente influenciadas por posições religiosas, especialmente provenientes da tradição histórica judaico-cristã. Geralmente, os grupos religiosos condenam as atividades e reivindicações promovidas pelo Movimento Feminista e pelo Movimento LGBT, assim como suas teorizações acadêmicas, baseados em crenças que afirmam sua ilegitimidade perante os textos bíblicos, assim, perante os ensinamentos de Deus. O referido discurso, essencialmente cristão, classifica gênero e sexualidades como temas moralmente indesejáveis.

Também muito pertinentes foram os indicadores dos sujeitos 6, 41 e 129, sendo que os dois primeiros rejeitam os temas como importantes, respectivamente, por achar que há assuntos mais relevantes para sua formação e por falta de interesse. Já indicador do sujeito 129 ressalta a pluralidade de abordagens dos temas gênero e sexualidades na escola, abordagens divergentes entre si, que merecem igual respeito e, para um suposto “bem maior”, que devem ser implementadas em equilíbrio – seja esse equilíbrio a mistura das abordagens ou sua coexistência, o que não ficou claro.

Furlani (2016) ressalta que, de fato, há variadas formas de trabalho com os temas, que vão desde abordagens mais conservadoras como as biológico-higienista e religiosa cristã até mais revolucionárias como as dos direitos humanos (tal como é deferida legalmente pelo PNEH e DNEDHS), feminista e *queer*. Porém, no que tange às conservadoras, alguns de seus enunciados, que remontam aspectos culturais de séculos anteriores, acabam sendo inaceitáveis a atual natureza democrática e laica do Estado brasileiro de direito: são androcêntricas, sexistas e homofóbicas. Como exemplo disso, vê-se o enunciado de “educação sexual” nessas abordagens conservadoras que incentivam a repressão sexual de adolescentes, supostamente para evitar a gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) (quando, na verdade, se quer impor a norma cristã de sexo depois do casamento), e que postula a homossexualidade e outras formas de vivência da sexualidade humana como doenças, perversões ou pecados.

3.3. Não-reconhecimento da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e atuação profissional em Pedagogia

A última categoria gerada a partir do corpus de análise foi intitulada de Não-reconhecimento da importância de gênero e sexualidades, constituída pelos indicadores das respostas de 5 sujeitos, que concerniu a 4.5% do total de respondentes. A concepção representada pela categoria foi a menos favorável à responsabilidade e compromisso social e legal do(a) profissional em Pedagogia, uma vez que não há reconhecimento de qualquer possível importância que as temáticas possam demonstrar, seja no âmbito pessoal ou profissional. O quadro 4 retrata essa última concepção.

Os indicadores que formaram essa concepção, que por serem poucos são mostrados em sua totalidade no quadro 4, não apresentaram em sua argumentação muitas justificativas para a importância de gênero e sexualidades ter sido relegada por esse pequeno grupo de sujeitos da amostra participante, com exceção do indicador do sujeito 35. Nesse indicador, a justificativa ocorre com a substituição dos temas pelo valor da igualdade, sendo que “não tem a ver com gênero e sim com preocupação com o ser humano”.

Quadro 4. Categoria representativa à concepção de não-reconhecimento da importância gênero e sexualidades, tanto à formação quanto atuação do(a) pedagogo(a)

CATEGORIA	INDICADORES
3. Não-reconhecimento da importância de gênero e sexualidades: a importância dos temas é negada pelos sujeitos tanto ao âmbito pessoal quanto profissional (5; 4.5%; n=112)	Sujeito 35 – Não acho importante porque acredito que as pessoas devem ser tratadas com igualdade e, portanto, receberem uma boa educação, não tem a ver com gênero e sim com preocupação com o ser humano.
	Sujeito 96 – Não.
	Sujeito 119 – Não acho.
	Sujeito 123 – Não, não, nada a declarar.
	Sujeito 139 – Não e não, não o que sei responder.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ocorre, contudo, que a igualdade também é uma das questões levantadas por gênero e sexualidades (como a igualdade salarial entre homens e mulheres) e que a igualdade em si, sem considerar as especificidades dos sujeitos, pode controversamente se mostrar excludente. Isso remonta a complexa discussão igualdade versus diferença que foi pauta dos debates feministas por muitas décadas (Araújo, 2005; Scott, 2005)

Em síntese, a luta inicial do Movimento Feminista se tratou da reivindicação da igualdade de direitos, contudo, que se reconheceu problemática por se querer assimilar modelos masculinos: as feministas “queriam ocupar os espaços dos homens, comportando-se, agindo, sentindo e falando como eles. E, assim, acabaram se defrontando com uma crise de identidade, ao perceberem que com esses comportamentos supervalorizavam as qualidades consideradas masculinas, em detrimento das femininas” (Araújo, 2005, p. 47). Isso levou a uma revisão da luta feminista, em que se passou a reivindicar o direito à diferença, não mais com objetivo de assemelhar aos homens, mas pelo direito de ser diferentes deles. Ainda assim, essa nova luta já nasceu problemática, visto que supervaloriza o que se considera feminino e o concebe de forma acrítica e a-histórica, recaindo no binarismo feminismo/masculino.

Uma das soluções para esse debate foi encontrada em perspectivas como a de Joan Scott (2005), que traz a desconstrução da antítese igualdade *versus* diferença e defende a tese de que igualdade “não é a eliminação da diferença e a diferença não impede a igualdade. Desconstruída essa antítese, diz Scott, será possível não só dizer que os seres humanos nascem iguais mas diferentes, como também sustentar que a igualdade reside na diferença” (Araújo, 2005, p. 46). Portanto, para não se cair nas armadilhas do discurso de igualdade, o que se propõe, considerando o indicador do sujeito 35, é a igualdade ser trabalhada junto aos temas gênero e sexualidades, preferencialmente em abordagens críticas e potencialmente emancipatórias, como as já citadas de direitos humanos, feminista e *queer* (Furlani, 2016). Estamos cientes de que a discussão sobre igualdade/diferença é apenas uma resposta possível para essa questão, mas não a única.

Como argumenta Santos (1997), a proposição de simples “respeito” ou “igualdade” entre seres humanos, como faz o sujeito 35, no entanto, resultou ser, no mínimo, insuficiente, uma vez que certos grupos e sujeitos (como mulheres e LGBTs) continuaram sendo excluídos mesmo com o reconhecimento desses dois valores, tal como ocorreu, por exemplo, com a imersão da ideia de direitos humanos – o reconhecimento de direitos inerentes e estendidos a todos do gênero humano, mas que, na prática, não funcionou para esses grupos e sujeitos que continuaram a ter seus direitos violados (Maciel, Silva e Brabo, 2017). Foi a partir daí que movimentos sociais e grupos organizados se mobilizaram em defesa de seus direitos e exigiram demandas específicas que, de fato, devem ser reivindicadas além de declarações genéricas – como no caso dos Planos de Educação brasileiros mencionados anteriormente, em que demandas específicas foram excluídas de sua redação.

Voltando à análise geral dos dados, mesmo que tenha aparecido em pequena parcela da amostra, também se ressalta o quão preocupante é o não-reconhecimento da clara importância de temáticas como gênero e sexualidades para a educação escolar, principalmente de crianças em fase de escolarização. Como tratam Carvalho e Guizzo (2016, p. 200), na medida em que a escola “ainda é uma das mais importantes instâncias implicadas na produção das diferenças e no combate às desigualdades, torna-se imprescindível que as temáticas de gênero e sexualidade sejam abordadas no contexto da formação inicial e continuada de professores(as)”.

Assim, a importância da formação docente qualificada para com os temas erige da constatação de que a escola historicamente tem “reforçado através de suas regras, comportamentos e discursos docentes a desigualdade entre meninos e meninas” (Carvalho e Guizzo, 2016, p. 200). Pensando isso desde a Educação Infantil, é responsabilidade do(a)

pedagogo(a), até mesmo do ponto de vista legal como mencionado, discutir as relações de gênero e sexualidades, considerando o lugar de confronto e convívio com as diferenças que é a escola e, portanto, ciente de sua posição privilegiada enquanto educador(a) para contribuir com essa discussão.

4. Considerações finais

Procurou-se, neste artigo, analisar as concepções de graduandos(as) em Pedagogia sobre a importância dos temas gênero e sexualidades, considerando o contexto brasileiro de formação docente em que a pesquisa foi realizada. Espera-se que o texto, publicado em periódico chileno e, então, veiculado em um país que, na experiência latino-americana em comum, compartilha desafios similares na formação de futuros professores(as), possa auxiliar o desenvolvimento de pesquisas correlatas que procurem ter agora como foco não apenas a formação conteudística, como também idiossincrática.

Aliás, é justamente esta uma das principais contribuições de nossa pesquisa (e que atesta seu ineditismo), a preocupação de que a educação em direitos humanos, incluindo os temas gênero e sexualidades que fazem parte de seu currículo, vai além do conteúdo: também envolve valores, em relação direta com as idiossincrasias de quem é responsável por desenvolvê-la na escola, no caso, professores e professoras. Preocupação que exige maior atenção no momento, pois carece de foco nas pesquisas e, até, políticas públicas atuais – e é por isso que faltam hipóteses mais variadas sobre esse fenômeno.

O que se constatou em nossa investigação foi que, de fato, as posições valorativas que sujeitos dispõem a determinados temas, como gênero e sexualidades, apresentam influência no seu reconhecimento da importância que podem apresentar, no caso, à educação escolar. Caso negativas, tais posições valorativas, a que se chama de idiossincrasias, podem gerar disposições que impedem esses sujeitos de abordarem os temas em sua futura atuação profissional, o que invalida um arcabouço legal arduamente alcançado que defere e prevê gênero e sexualidades como conteúdo programático curricular.

Dessa forma, ressalta-se que é necessário se ter os temas contemplados em políticas públicas educacionais, mas mais do que isso, que a formação daqueles(as) que se responsabilizarão pelo desenvolvimento de um trabalho que os aborde na escola seja significativa, de modo que possam criar consciência da importância de sua profissão, do conteúdo que devem trabalhar e de sua posição privilegiada na formação de crianças que os(as) têm como primeiras referências sobre o mundo que as cerca.

Referências

- Araújo, M. F. (2005). Diferença e igualdade nas relações de gênero: Revisitando o debate. *Psicologia Clínica*, 17(2), 41-52. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652005000200004>
- Barreiro, A. e Martins, F. H. (2016). Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. *Leitura: Teoria e Prática*, 34(68), 93-106.
- Brabo, T. S. A. M. (2005). *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone.
- Brabo, T. S. A. M. (2015). Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. En N. M. D. R. e T. S. A. M. Brabo (Orgs.), *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais* (pp. 109-128). São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2007). *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Brasil. (2012). *Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos*. Brasília: CNE/CP.
- Brasil. (2013). *Comitê nacional de educação em direitos humanos. Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Brasil. (2014). *Plano nacional de educação*. Brasília: Senado Federal.
- Candau, V. M., Paulo, I. A., Andrade, M., Lucinda, M. da C., Sacavino, S. B. e Amorim, V. (2013). *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, M. P. (1999). *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã.
- Costa, A. G. N. (2013). *Educação em direitos humanos: Ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas* (Dissertação de mestrado). Recuperado de https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13967?locale=pt_BR
- Furlani, J. (2016). *Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower.
- Maciel, T. S., Silva, M. E. F. da, Brabo, T. S. A. M. (2017). Desafios à educação frente aos “novos” direitos humanos: A construção da categoria de gênero junto aos movimentos feminista e LGBT. *Itinerarius Reflectionis*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.5216/rir.v13i2.45424>
- Menin, M. S. S. (2006). Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 43-52. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100006>
- Oriani, V. P. (2011). *Direitos humanos e gênero na educação infantil: Concepções e práticas pedagógicas* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista.
- Rest, R. J., Narvaez, D., Bebeau, M. J. e Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410603913>
- Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>
- Scott, J. W. (2005). O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, 13(1), 11-30. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>
- Silva, M. E. F., Brabo, T. S. A. M. e Morais, A. (2017). Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: A influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. *Revista de Política e Gestão Educacional*, 21(2), 1260-1282. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10173>
- Silva, M. E. F., Brabo, T. S. A. M. e Shimizu, A. M. (2019). Avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais contemporâneas: censuras e supressões referentes a gênero e

sexualidades em documentos oficiais de educação (1997-2015). *Educação em Debate*, 41(80), 93-110.

Souza, J. F. (1999). *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*. Recuperado de http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf

UNESCO. (2015). *UNESCO discute sexualidade e gênero na formação de professores*. São Paulo: UNESCO.

Vianna, C. P. e Silva, C. R. (2008). Contribuições para a análise da educação escolar. *Revista Educação*, 2, 6-15.

Breve CV do autor

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Pedagogo (2018) por la Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Brazil, estudante de Maestría del Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de la misma institución. Estudiante de Psicología por la Faculdade de Ciências e Letras (FCL/UNESP), Campus de Assis. Fue becario de Iniciación Científica por la FAPESP en ambos graduaciones y actualmente es becario de Maestría del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Actúa como 1.er Secretario del Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), gestión 2016-2018 y, en la gestión actual, 2019-2021. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>. Email: matheus.estevao2@hotmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas

Elements to Understand the Clustering of Foreign Students in Chilean Schools

Claudia Córdoba ¹
Carolina Altamirano ²
Karina Rojas ³

¹ Universidad de Santiago de Chile, Chile

² Municipalidad de Estación Central, Chile

³ Universidad Rey Juan Carlos, España

La migración hacia Chile se ha incrementado notablemente en los últimos años lo que impacta en la cantidad de estudiantes extranjeros que atiende el sistema escolar. Éstos, a diferencia de sus pares chilenos, asisten en mayor medida a escuelas municipales (públicas), sin embargo, se constata que la proporción de estudiantes extranjeros que son atendidos por este tipo de escuela es muy diversa aun cuando se ubiquen en un mismo territorio. Además, sólo algunas escuelas llegan a concentrar a este alumnado lo que habitualmente es explicado en función de la gratuidad y escasas barreras de ingreso que caracterizan a las escuelas municipales, así como por el patrón residencial de la población migrante. La concentración de estudiantes extranjeros resulta relevante para el chileno por representar una nueva forma de segregación escolar en un sistema especialmente segmentado en términos socioeconómicos y académicos. El artículo presenta los resultados de un estudio etnográfico desarrollado con dos escuelas municipales vecinas y que exhiben distinta proporción de alumnado extranjero. Los resultados sugieren que las familias jugarían un rol protagónico en la concentración porque tienden a auto segregarse con el objeto de proteger a sus hijos de situaciones de discriminación que se asocian a su condición de migrante.

Descriptores: Escuela pública; Segregación escolar; Elección de la escuela, Migración internacional; Chile.

Migration to Chile has incremented significantly during the last few years, which has an impact on the quantity of foreign students registered in the school system. These kind of students, unlike the Chilean ones, mainly attend public schools. However, it is established that the percentage of foreign students that go to this type of school also varies even when they are in the same area. Moreover, only some schools concentrate foreign students. This is usually explained by the fact that public schools are free of charge and there are few barriers to control the admission and, also, because of the migrant population residential pattern. The concentration of foreign students is relevant to Chilean school system because it represents a new form of segregation in a system already fragmented in a socioeconomic and academic level. This article presents the results of an ethnographic study developed in two nearby public schools. Both show a variation of foreign student percentages. The results show that families play a vital role because they tend to self-segregate themselves to protect their children from discriminatory situations related to their migrant condition.

Keywords: Public schools; School segregation; Choice of school; International migration; Chile.

Introducción

Desde la década de los '90 Chile comienza a posicionarse como un país atractivo para migrantes provenientes de otros países de América Latina. Las razones que explican el fenómeno son variadas: intensificación de regulaciones impuestas por destinos tradicionales (Estados Unidos y Europa), profundización de condiciones de pobreza, estabilidad política junto con sus indicadores económicos que muestran una tasa de crecimiento positiva y bajos niveles de desempleo en Chile (Galaz, Poblete y Frías, 2017; Rojas y Silva, 2016).

Las estimaciones más recientes, que consideran tanto cifras censales como registros administrativos, indican que la cifra actual de extranjeros residentes en Chile asciende a 1.251.225 (INE-DEM, 2019). De acuerdo a la Encuesta CASEN 2017, el 93,7% de ellos proviene de países latinoamericanos y del Caribe: Venezuela, Perú, Colombia, Haití, Bolivia, Argentina y Ecuador (Ministerio de Desarrollo Social s/f, CASEN, 2017). Se destaca de forma especial el caso haitiano, cuyos residentes se incrementan en un 731% entre 2002 y 2016, período en que ingresaron al país 41.000 personas de esta nacionalidad (Sánchez et al., 2018)

En relación con la distribución de esta población en el territorio un 71,8% se concentra en la región Metropolitana, mientras la macrozona norte (que agrupa las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Atacama) aglutina un 12,6% del (CASEN, 2017; Ministerio de Desarrollo Social, s/f). Junto a ello se aprecia que ciertos colectivos se encuentran más representados en unas regiones que en otras. En la macrozona norte predomina población boliviana, peruana y colombiana, mientras en la Región Metropolitana destaca la presencia venezolana, peruana y colombiana (Ministerio de Desarrollo Social, s/f, CASEN 2017). Asimismo, se constata que la población extranjera habita en algunas comunas y más específicamente en determinados barrios, lo que se explica por diversas razones: precio de la vivienda, conectividad, presencia de actividades productivas y/o existencia de una red de intercambio de información (Margarit y Galaz, 2018).

Un 60% de los inmigrantes residentes en Chile se ubica en el tramo de edad 20 a 39 años representando los niños, niñas y jóvenes entre 0 y 19 años una menor proporción dentro del total (14,7%) (INE-DEM, 2019). Los datos de la Encuesta CASEN 2017 indican que un 12,7% de la población extranjera residente tiene entre 0 y 14 años: 14,3% son varones y 11,2 son niñas. Aun cuando esta población aparezca como minoritaria en el conjunto total de extranjeros residentes en Chile, es indudable que su llegada ha impactado al sistema escolar chileno debido a su incorporación sostenida y rápida. Por ejemplo, el sistema escolarizó en 2017 a un total de 76.813 estudiantes extranjeros incrementándose más del doble para 2019 en que la cifra fue de 160.461 estudiantes extranjeros (MINEDUC - CEM, 2019).

Este alumnado asiste preferentemente a establecimientos municipales: 59,1%, seguido de un 36,5% que lo hace a escuelas privadas subvencionadas. Sólo un 4,5% se escolariza en escuelas privadas no subvencionadas (MINEDUC-CEM, 2019). En cuanto a su distribución por nivel de enseñanza, la mayor parte de ellos se encontraba cursando enseñanza básica en 2017: 62,2%, seguido de enseñanza media con un 24,3% y un 13,5 % en enseñanza prebásica (Córdoba y Miranda, 2018).

Siguiendo la tendencia descrita para la población migrante adulta, los estudiantes extranjeros se concentran en mayor medida en determinadas regiones y, dentro de ellas, en ciertas comunas (MINEDUC, 2017). Sin embargo, incluso dentro de ellas se observan diferencias ostensibles en la proporción que puede ser atendida por escuelas municipales (Castillo, Santa Cruz y Vega, 2018). En efecto, la distribución de este alumnado no es igual entre este tipo de escuelas en las comunas que los concentran en mayor medida, de manera que mientras algunas escolarizan a proporciones muy pequeñas, otras los acogen en tasas iguales o superiores al 30% (Córdoba y Miranda, 2018).

Se observa entonces una distribución desigual de este alumnado entre las escuelas municipales disponibles lo que estaría dando cuenta de cierto grado de segregación en esta población. Este fenómeno resulta de especial interés para el sistema escolar chileno que, en perspectiva internacional, destaca por su alto grado de segregación socioeconómica (OCDE, 2013, 2016, 2019). Si bien este es un tema que ha venido despertando interés creciente en el país (Bellei, 2013; Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2014, entre otros) hasta ahora se ha abordado sin considerar la nacionalidad del estudiantado que, en el escenario descrito, adquiere relevancia.

1. Factores que inciden en la segregación escolar

La segregación escolar es un fenómeno complejo en el que concurren distintos elementos (Alegre, Benito y González, 2008; García Castaño y Olmos, 2012; Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Bellei (2013) distingue tres tipos de factores que se asociarían al fenómeno: de contexto, institucional y sociocultural. Dentro del primer tipo de factores, el más importante es la segregación residencial¹: si una ciudad se encuentra segregada en cuanto a cómo de distribuye su población en el territorio es probable que ese patrón se replique en composición de sus escuelas. En la segunda categoría, se incluirían todos los aspectos vinculados a la organización del sistema escolar, como la prerrogativa de algunos establecimientos de efectuar cobros a las familias, así como seleccionar o expulsar estudiantes. En la tercera categoría, se encontrarían las preferencias, estrategias y lógicas de elección de escuela de las familias.

1.1. Factores de contexto

En cuanto a la incidencia de la segregación residencial estudios efectuados en sistemas con políticas de zonificación documentan una asociación entre ésta y la segregación escolar (Alegre, Benito y González, 2008; Ong y Rickles, 2004; Taylor y Gorard, 2001). Para el caso español, en que sí existen políticas de zonificación, se ha documentado que escuelas de un mismo territorio y titularidad pueden exhibir proporciones muy desiguales de estudiantes extranjeros (Carrasco Pons 2011; García Castaño et al., 2012; Lubián, 2016; Peláez, 2012) y que la segregación escolar de este alumnado es superior a la segregación

¹ El concepto de segregación residencial tiene su origen en Estados Unidos en relación con la población afrodescendiente y migrante (Ruíz-Tagle, 2013). Ha sido posteriormente reinterpretado en otras latitudes con relación a las transformaciones urbanas de los últimos 30 años (Janochska, 2002). El concepto hace hincapié en el espacio que separa diferentes grupos que habitan las ciudades. Desde la definición de Sabatini, uno de los académicos chilenos que ha estudiado en mayor medida el fenómeno, la segregación residencial apunta al “grado de proximidad espacial o de aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social, sea que éste se defina en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicos” (Sabatini, Cáceres y Cerda, 2001, p. 27).

residencial de la población extranjera (López-Falcón y Bayona, 2012). Por su parte Kristen (2008) plantea para el caso alemán que el patrón residencial de familias migrantes no se ve reflejado en la distribución de los estudiantes migrantes entre las escuelas disponibles, mientras Rangvid (2007) sostiene que en Dinamarca, caracterizada por una segregación residencial de baja a moderada, se observan igualmente altos grados de segregación escolar étnica.

En Chile, país en que no existen políticas de zonificación, algunos autores asocian la concentración de estudiantes extranjeros en ciertas escuelas con el patrón residencial (Poblete 2016; Galaz, Poblete y Frías, 2017, por ejemplo), sin embargo, no tenemos noticia de estudios sistemáticos que lo documenten.

1.2. Factores institucionales

En relación a los factores institucionales, un amplio grupo de estudios en diversos países tales como Reino Unido (Ball, 1993, 1995; Ball, Maguire y Macrae, 1998; Tomlinson, 1997, 1998) o Francia (Broccolichi y Van Zanten, 2000, Van Zanten, 2003, 2015), sostienen que la presencia mayoritaria de minorías étnicas y migrantes en determinados centros educativos guarda estrecha relación con diversos aspectos de políticas educativas orientadas a la conformación de mercados escolares. Desde esta perspectiva las reformas de mercado en educación tienen importantes efectos en la reproducción de los privilegios y desventajas de las clases sociales y los grupos étnicos porque se alienta a la escuela a atender a los estudiantes con mejores ventajas de partida, y evitar a aquellos que pueden tener mayores dificultades en la adquisición de aprendizajes. No obstante, si bien la incorporación de este tipo de alumnado puede ser vista por gran parte de las escuelas como una amenaza, para otras puede representar una oportunidad, en perspectiva de lograr sobrevivir en un sistema altamente competitivo (Macrae, Maguire y Ball, 1998).

Chile es uno de los países que a nivel mundial ha implementado de forma más radical la conformación de un mercado educativo, lo que se encarna en diferentes políticas tales como: el financiamiento por alumno (*voucher*), la libre elección de escuela por parte de las familias, la amplia desregulación en el funcionamiento de las escuelas que ha caracterizado al sistema o el decidido apoyo al surgimiento de iniciativas privadas en el ámbito educativo (Bellei, 2015). En este contexto, los elementos que tendrían mayor influencia sobre una distribución desigual de estudiantes en función de sus características serían los cobros que efectúan algunos establecimientos por concepto de arancel o financiamiento compartido, así como sus prácticas de selección de estudiantes que han sido, hasta hace poco, abiertamente toleradas en el sistema escolar chileno.

Los estudios efectuados en Chile han destacado que, un factor clave para las familias extranjeras, es acceder a escuelas gratuitas, con vacantes disponibles y que faciliten los procesos de admisión (Stefoni et al., 2010; Joiko y Vásquez, 2016). Como ya se señaló, la mayor parte de los estudiantes extranjeros asisten a escuelas municipales caracterizadas por su gratuidad y escasos mecanismos de selección. Cabe destacar que este tipo de establecimiento ha experimentado una pérdida sostenida de estudiantes a partir de la década de los '80, la que ha sido estimada en un 2% anual desde el año 2000 (Paredes y Pinto, 2009) y que se ha acompañado de un descenso de cerca de 1.000 escuelas de este tipo entre 1990 y 2016 (Cabezas e Irarrázaval, 2018). No obstante, la pérdida de matrícula en el sector municipal tiende a detenerse en los últimos años y esta estabilización se explicaría por la incorporación de estudiantes extranjeros en sus aulas (MINEDUC, 2017).

Una dificultad extra para las familias extranjeras es que, hasta hace poco, cada escuela podía definir sus plazos y procedimientos de admisión (Joiko y Vásquez, 2016). La Ley de Inclusión Escolar, en vigor desde marzo de 2016, establece un nuevo sistema de admisión tanto para las escuelas municipales como privadas subvencionadas del país.

Junto a ello Galaz, Poblete y Frías (2017) documentan una serie de barreras informales que los migrantes deben sortear, para tener acceso a determinados servicios sociales, como el educativo. Una primera dificultad está representada por la exigencia de documentos nacionales de identidad, lo que ocurriría por desconocimiento de la normativa vigente y/o por la aplicación de criterios discrecionales del funcionario de turno, tendencia refrendada por UNESCO (2019) para el caso chileno. Asimismo, existirían barreras de tipo socio cultural, aludiendo con ello, a visiones estereotipadas sobre distintos grupos nacionales, especialmente afrodescendientes, así como la existencia de una “jerarquización de derechos”, donde los ciudadanos chilenos tendrían prevalencia sobre los extranjeros en el acceso a los servicios sociales. Es más, los autores señalan que la concentración de estudiantes extranjeros en ciertas escuelas puede explicarse, además del patrón residencial de esta población, por el rechazo que algunos establecimientos hacen de este alumnado y su derivación a otros establecimientos que sí están dispuestos a efectuar los trámites necesarios para su matrícula. En esta línea el trabajo de Mardones (2006) plantea que el sistema escolar chileno se fomentaría una “incorporación guettizada” basada en una dinámica de exclusión/ inclusión en distintas escuelas: en algunas se niega el acceso por razones administrativas mientras en otras se produce una “sobre acogida”.

1.3. Factores socioculturales

Las tendencias descritas para los factores institucionales se verían reforzadas por las acciones de los padres frente a la elección de escuela que formarían parte, en la categorización de Bellei (2013), de los factores de tipo sociocultural.

Existe un amplio cuerpo teórico que documenta que la libre elección de escuela favorece en mayor medida a las clases privilegiadas, teniendo los migrantes y minorías étnicas, menos información sobre el sistema escolar y, menos habilidades para interpretar ésta (Ball, 1993, 1995; Van Zanten, 2003, 2015). Para lograr tomar “buenas decisiones” en un mercado escolar, son fundamentales los capitales de tipo socioeconómico, cultural y social, con el que cuentan los electores más privilegiados, y de los que carecen los menos habilidosos. Dichos recursos, definen el circuito de escolarización al cual acceden niños, niñas y jóvenes y, por tanto, su trayectoria escolar en el tiempo (Ball, Bowe y Gewirtz, 1996).

En términos generales, y en los sistemas en que existen políticas de zonificación, las clases populares y las minorías étnicas tienden a quedarse en las escuelas cercanas a sus domicilios, sin plantearse escolarizar a sus hijos en otras escuelas. Las elecciones de estas familias, son tomadas en función de aspectos prácticos en los que las condiciones del trabajo y la organización doméstica marcan importantes limitaciones, haciendo inviables ciertas opciones. Por su parte, las familias autóctonas tienden a evitar o abandonar las escuelas que concentran extranjeros: se trata del fenómeno de *white flight* documentado por diversos estudios (Broccolichi y Van Zanten, 2000; Fernández Enguita, 2008; Van Zanten, 1997).

Otro conjunto de investigaciones ha puesto el acento en el rol que las propias familias extranjeras o pertenecientes a minorías étnicas, pueden tener frente a la alta concentración

de este tipo de alumnado en ciertas escuelas. Se apunta entonces, a prácticas de auto segregación. Diversos trabajos muestran que la observación de normas religiosas puede ser relevante en la elección de una escuela para los colectivos que profesan la religión islámica (Denessen, Driessena y Slegers, 2005 para el neerlandés; Cebolla, 2007 para el caso británico; y Jamal Al-Deen, 2018, en el australiano). Por otra parte, Byrne y De Tona (2012) han documentado para el caso inglés que las familias extranjeras intentan equilibrar dos necesidades en su proceso de elección de escuela: por una parte, resguardar que sus hijos asistan a escuelas con otros semejantes a fin de evitar situaciones de racismo y, por otra, resistirse a las categorías raciales y de clase que puedan limitarlos (en ese sentido, una escuela racializada puede no ser la mejor opción).

Los estudios chilenos que abordan la elección de escuela por parte de familias extranjeras, sugieren que, además de lo mencionado en torno a coste y cercanía, para las familias migrantes, sería muy importante evitar situaciones de maltrato o discriminación. Por esta razón optarían por enviar a sus hijos a establecimientos donde se encuentren acompañados por familiares, amigos o connacionales (Stefoni et al., 2010; Joiko y Vásquez, 2016). Es decir, podría existir una opción consciente y voluntaria, por privilegiar escuelas con alta concentración de estudiantes extranjeros. Dicha opción, tiene relación con los hallazgos de diversos estudios que documentan que las escuelas chilenas son percibidas por niños extranjeros y sus familias como espacios hostiles, donde ocurren frecuentemente, situaciones de discriminación y racismo (Pavéz, 2012, 2013; Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013a, 2013b). Lo anterior, se ve respaldado por un estudio de la Superintendencia de Educación, que identifica a la discriminación por ser extranjero o por origen racial como uno de los ocho tipos de denuncias que más frecuentemente recibe este organismo (Superintendencia de Educación, 2017). Junto a ello un estudio de UNICEF destaca que un 20% de los niños chilenos piensa que los ciudadanos de otros países, como Perú, Bolivia o Haití, son inferiores a sus compatriotas (UNICEF, 2011).

Este trabajo presenta evidencia en torno a la incidencia de los factores socioculturales que podrían influir en la concentración de alumnado extranjero en ciertas escuelas. Las conclusiones respaldan el planteamiento de que los criterios y comportamientos de las familias extranjeras frente a la elección de una escuela para sus hijos, se orientan fuertemente por la búsqueda de un espacio protegido donde convivan con compatriotas que no los someterán a maltratos.

2. Método

Entre los años 2013 y 2016 se desarrolló una investigación centrada en el análisis de la segregación socioeconómica entre escuelas de enseñanza básica. Su diseño planteaba el estudio sincrónico de los tres elementos clave identificados por la literatura optándose por un estudio de casos con enfoque territorial. A través de la aplicación de Sistemas de Información Geográfica SIG se identificaron pequeños conjuntos de escuelas muy cercanas entre sí, los cuales se denominaron Unidad Geográfica Acotada UGA. Durante la investigación se estudiaron casos en Santiago, Valparaíso y Concepción (10, 4 y 5 casos respectivamente). Se asumió un enfoque metodológico mixto realizando, en una primera fase, entrevistas con madres y directivos y, en una segunda etapa, se aplicó una encuesta ad hoc. En algunas UGAS, especialmente interesantes, se efectuaron estudios etnográficos. Este trabajo presenta información producida en el marco de uno de ellos.

El caso de estudio se ubica en una comuna de la zona centro de la ciudad de Santiago. Los indicadores socioeconómicos de la comuna la posicionan en una situación algo más desaventajada que el conjunto de la Región Metropolitana. En efecto, el porcentaje de personas en situación de pobreza por ingresos corresponde a 11,5%, cifra que a nivel regional es de 9,2%. Junto a ello, su proporción de población entre 0 y 14 años es menor (17%) que la reportada para la Región y el país (20%); asimismo, la proporción de adultos mayores (más de 65 años) resulta ser superior (13% para el caso de la comuna y 10% para el de la región y el país) (BCN, 2018). Se destaca que se trata de una de las seis comunas de la Región Metropolitana que alberga una mayor proporción de migrantes (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2017), predominando la nacionalidad peruana, seguida de la haitiana y colombiana.

Las dos escuelas municipales que componen el caso (y que denominaremos A y B) se ubican en una de las avenidas más importantes de la ciudad, contando con varios recorridos de autobuses y una estación de metro, lo que les proporciona gran conectividad con otros sectores de la ciudad. Las escuelas ocupan en conjunto casi la mitad de una manzana, una junto a la otra, separadas tan solo por una reja. Sus instalaciones fueron edificadas por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos hacia mediados del siglo XX y se caracterizan por la amplitud de sus espacios, así como tres pisos en altura. Debido a esta similitud en su infraestructura, que es prácticamente continua, cuesta distinguir a simple vista que se trata de dos escuelas. El frontis de la escuela A se ubica en una calle pequeña, perpendicular a la gran avenida mencionada, mientras el de la escuela B da justo a esta gran arteria.

Ambos establecimientos fueron creados en el año 1928, como Escuela Superior de Hombres (Escuela A) y Escuela Superior de Mujeres (Escuela B), pero ninguna de ellas funcionaba en sus actuales edificios. Mientras la Escuela B ha mantenido sus características generales prácticamente inalteradas desde su creación, la Escuela A ha sufrido importantes modificaciones. En efecto, la Escuela B ha atendido siempre sólo a niñas en etapa de enseñanza básica y, posteriormente, también prebásica. El principal cambio que ha sufrido es la modificación en su nombre, pero en el barrio se le sigue conociendo por el original. Desde hace algunos años, se admite en prebásica a varones, sin embargo, éstos deben abandonar la escuela cuando pasan a primero básico, porque a partir de entonces sólo se atiende a niñas.

Como contrapunto, la escuela A ha tenido varias modificaciones relevantes a través del tiempo. Como se ha señalado, fue creada como establecimiento de enseñanza básica para varones, pero en el año 1989 su orientación cambia, incorporando desde entonces enseñanza media de tipo técnico profesional. Además, amplía su oferta atendiendo también a estudiantes de sexo femenino, manteniéndose su carácter mixto hasta hoy. Su nombre actual se le otorga en el año 2008 y, en los últimos años, se modifica también la modalidad de enseñanza media que otorga (pasando al régimen científico-humanista).

En relación a los resultados que las escuelas obtienen en Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), se constata una tendencia sostenida donde la Escuela B muestra mejores rendimientos que la Escuela A. Ésta sólo se ha revertido en los últimos tres años para los cuales se dispone de datos (anexo 1).

En cuanto a la evolución de su matrícula y siguiendo la tendencia a nivel nacional, ambas escuelas municipales han visto mermado su número de estudiantes calculándose que entre el año 2004 y 2017 las escuelas A y B han perdido un 51% y 52% de matrícula

respectivamente, a una disminución promedio anual del 5% (anexo 2). Dicha tendencia sólo se ve interrumpida para ambos establecimientos en el año 2017 en que se observa una leve alza.

Finalmente, y este es el tema que concentra nuestra atención, ambas escuelas municipales escolarizan estudiantes extranjeros, pero la escuela A exhibe una proporción considerablemente superior a la escuela B. El cuadro 1 sintetiza los datos de proporción de alumnado nacional y extranjero para los años 2015, 2016 y 2017 y, tal como se observa, la tasa de alumnado extranjero en la escuela A es siempre superior al de la escuela B por alrededor de 20 puntos porcentuales.

Cuadro 1. Proporción de estudiantes chilenos y extranjeros

		ESCUELA A		ESCUELA B	
2015	Chilenos	407	78,7%	692	94,7%
	Extranjeros	110	21,3%	39	5,3%
2016	Chilenos	367	67,1%	616	87,7%
	Extranjeros	180	32,9%	86	12,3%
2017	Chilenos	305	57,2%	607	76,9%
	Extranjeros	228	42,8%	182	23,1%

Fuente: Elaboración propia sobre BBDD SIGE.

¿Cómo se puede explicar esta diferencia si se trata de escuelas municipales vecinas, ambas son gratuitas y no realizan procesos de selección de estudiantes? Este panorama despacharía la relevancia del patrón residencial de extranjeros y de los factores institucionales relativos a los costos y admisión como explicaciones plausibles. Por tanto, en principio, sólo restan los factores de tipo sociocultural para dar cuenta de esta diferencia.

En función de ello durante el año 2015 se desarrolló un estudio etnográfico por un período de siete meses. Durante el trabajo de campo se visitó de manera permanente el espacio público donde se ubican las dos escuelas, de tres a cuatro veces por semana, observando las dinámicas cotidianas de los estudiantes y familias. Para ello se utilizó una Pauta de observación etnográfica, orientada a tres focos: conformación del espacio, funcionamiento de las escuelas observable desde su exterior, comportamiento de estudiantes durante la entrada y salida de clases.

Asimismo, se desarrollaron entrevistas con 3 comerciantes que trabajan en las inmediaciones de los establecimientos atendiendo kioscos, 2 directivos y 22 madres y padres en ambas escuelas, 13 de ellos apoderados de la escuela A y 9 de la escuela B. En la escuela A se entrevistó a 6 chilenos/as y a 7 extranjeros (una venezolana y 6 peruanos/as). En la Escuela B se entrevistó a 6 chilenos/as y 3 extranjeros (una venezolana, una peruana y una dominicana). Las entrevistas fueron desarrolladas con padres, madres o apoderados que cumplieran alguna de las siguientes características: habían matriculado a sus hijos en una de las escuelas recientemente (como máximo un año), vivían a un kilómetro o menos de distancia o vivían a más de 3 kilómetros de distancia. Estas características eran relevantes para recoger información sobre los procesos de admisión y el peso de la distancia entre casa y escuela como factor de elección.

Las entrevistas, de tipo semi-estructuradas, se desarrollaron en torno a cuatro focos: razones a la base de la elección de escuela, características del proceso de admisión, existencia de cobros u otros requerimientos económicos por parte de la escuela y satisfacción con la elección. Éstas fueron grabadas e íntegramente transcritas,

desarrollando posteriormente el proceso de codificación que permitió estructurar un análisis de contenido temático en base a ellas.

3. Resultados

Como se señaló antes, la primera explicación que algunos académicos están dando a la concentración de estudiantes extranjeros en determinadas escuelas alude al patrón residencial, es decir, se asume que los estudiantes extranjeros viven en las inmediaciones de estas escuelas. A través de las entrevistas realizadas se observa que existe disparidad en este aspecto, de manera que mientras algunos padres extranjeros señalan vivir muy cerca otros informan que su hogar se encuentra más alejado². Es relevante considerar que en Chile no existen políticas de zonificación escolar y diversas investigaciones recientes muestran que los estudiantes se desplazan por la ciudad recorriendo distancias variables para llegar a sus escuelas (Córdoba, Farris y Rojas, 2017; Donoso y Arias, 2013; Rodríguez et al., 2016).

Una segunda posible explicación se relaciona con los factores institucionales, dentro de los cuales resultan especialmente relevantes para el caso de escuelas chilenas tanto los cobros que pueden realizar éstas como los procesos de selección de su alumnado (ambos aspectos fueron recientemente regulados a través de la Ley de Inclusión en vigencia desde 2016). La información producida a través del estudio etnográfico indica que en ninguna de las escuelas que conforman la UGA existe selección del alumnado por rendimiento escolar, ni otras razones (situación económica, religión, nacionalidad). Tampoco se cobra mensualidad ni matrícula. Las familias informaron que cubren voluntariamente gastos menores asociados a la organización interna de los cursos para realizar paseos, festejar días importantes o comprar regalos.

La tercera explicación que podría estar interviniendo apunta a los factores socioculturales los que, tal como señalamos antes, guardan relación con las preferencias, comportamientos y/o estrategias de las familias frente a la elección de escuela. En esta línea, el trabajo de campo evidenció la existencia de notables diferencias en la valoración que existe en torno al prestigio académico y el alumnado de cada una de las escuelas.

3.1. Prestigio y valoración de las escuelas

En cuanto al prestigio académico, tal como ya se señaló, la Escuela B ha exhibido mejores resultados en el SIMCE que la posicionan en una posición privilegiada en relación a otros establecimientos del sector. Si bien los y las entrevistadas no aluden a las pruebas estandarizadas sí la perciben como una “buena” escuela en términos académicos ya que otorga una apropiada preparación para acceder a establecimientos públicos de enseñanza secundaria de gran prestigio, que aparece como la trayectoria anhelada para las hijas. De esta manera, la calidad académica de esta escuela representa una ventaja comparativa en relación a la escuela vecina percibida como de “menor nivel”.

Encuentro que van bien, van un poquito adelantadas también y pretendo que con la educación que ella está teniendo acá pueda irse después a uno de esos liceos

² Este hallazgo coincide con los datos recabados a través de encuestas aplicadas en la primera fase de la investigación. Éstos muestran que la mitad de los estudiantes de ambas escuelas recorren una distancia aproximada igual o inferior a 1.5 kms., mientras la otra mitad efectúa trayectos superiores, no existiendo diferencias significativas entre ambas escuelas (anexo 3).

emblemáticos de niña, como el Carmela (...) Ese es mi objetivo, por eso está acá. (Madre, Escuela B, chilena)

Mira este año yo lo vi en sexto, porque este año llegó una compañera que se crio en sala cuna y jardín con mi hija de sexto, pero ella estaba en el colegio de al lado. Y si le afectó el cambio a la niña, de hecho, la niña está casi a punto de repetir porque tiene muy malas notas. Y mi hija me cuenta y me dice: 'mamá es que ella no sabe nada...hay cosas que no le pasaron y a nosotras sí' me dice. (Madre, Escuela B, chilena)

Asimismo, se aprecia positivamente la formación actitudinal proporcionada por la escuela. Algunas madres señalan que todavía se mantiene una educación “a la antigua” haciendo referencia a la inculcación de valores o costumbres tradicionales como el correcto uso del uniforme escolar, el orden en la sala de clases o una actitud recatada por parte de las alumnas.

Es que encuentro que la educación... encuentro que es buena, o sea encuentro que como que tiene un modo bien antiguo de enseñar en este colegio. En todo, en la vestimenta porque todavía usan el jumper. Encuentro que eso es bueno, más tradicional, el delantal, todas esas cosas me gustan de ese colegio. (Madre, Escuela B, chilena)

El prestigio de la Escuela B se refuerza al ser considerada como una institución de “tradición familiar” en el sentido de que por generaciones las mujeres de una misma familia pueden haberse escolarizado allí.

Siempre tuve referencias buenas del colegio por tías que estudiaron ahí, mis primas estudiaron ahí, familiares, vecinos. Además, que toda mi familia es de (menciona un barrio), entonces muchos estudiaron acá; es como el conocido del sector. (Madre, Escuela B, chilena)

Todas estas características encarnan un ideal de “buena escuela” que también ha sido documentado por otros estudios (Córdoba, 2014; Hernández y Raczynski, 2015). La escuela A, por el contrario, y especialmente en el caso del alumnado de enseñanza media, carga con el estigma de ser la escuela que recibe “lo que botó la ola”, es la escuela “de los porros”, “de los desordenados”, de los que por conducta fueron rechazados por otros establecimientos y “vinieron a parar aquí”. Sus alumnos son percibidos como quienes se juntan en la plaza cercana a fumar marihuana o en la esquina a pelear con cuchillos. En algunas ocasiones estas riñas habrían requerido de la intervención de terceros, ya sea de carabineros o de personas que desde el autobús se han bajado para separarlos. La gente del sector evita involucrarse en estos conflictos, pues de hacerlo, según cuentan, la venganza de alguno de los grupos en conflicto es segura.

El año pasado por ejemplo llegaban fumando, estaban aquí afuerita fumando y botaban el pucho antes de entrar, o que el corte de pelo, o que las niñas llenas de maquillaje a más no poder así y en cuanto a eso...porque yo me acuerdo que cuando llegó la directora un día se paró ahí y empezó: sacándole el gorro y que todos se sacaran la pintura y todo, pero antes no. O llegaban con la falda muy arriba y los pantys rotas, pero a propósito...entonces llegaban así, como que no era un colegio. (Madre, Escuela A, chilena)

Que en ese colegio fumaban marihuana, que andaban con cuchillo, que peleaban, que se violaban a los niños. Ese tipo de comentarios (...) No, nunca comprobé nada, pero sí salían, no me acuerdo, parece que buscamos en internet y salían ahí los reclamos y todo el cuento. Igual daba como miedo porque él, chiquitito, recién empezando... (Madre, Escuela A, chilena)

... pero igual veo a los cabros cuando van entrando y no quisiera que él se rozara con esas personas (...) No, no me molesta que sean como sean, pero cuando se te contagia es difícil, bueno cada quien ve ahí (...) O sea, yo tenía compañeros que de repente iban con cuchillo, con machete, cosas así, que uno queda con la boca abierta. Y bueno, yo

tuve la suerte de que a mí nadie me molestó en el colegio, pero con gente así, ¿cómo lidias con los problemas que puede haber? No sé poh, que los papás eran traficantes o cosas así, que chuta, no querís eso cerca poh. (Madre, Escuela B, chilena)

Estos hallazgos vienen a refrendar lo ya documentado por diversos estudios chilenos en cuanto a la importancia que para las familias tiene el tipo de estudiante que asiste a las escuelas, llegándose a constituir como un criterio de calidad que orienta a las familias en cuanto a qué escuela es recomendable y cuál conviene evitar (Canales, Bellei y Orellana, 2016; Carrasco, Donoso y Mendoza, 2016; Córdoba, 2014; Falabella, Seppänen y Raczyński, 2015; Gubbins, 2014; Hernández y Raczyński, 2015; Rojas, Falabella y Leyton, 2015).

Además del comportamiento, existen tres elementos clave que distinguen claramente al alumnado de una y otra escuela: género, edad y nacionalidad.

La escuela B solo atiende a niñas de enseñanza básica, de manera que sus estudiantes son percibidas como “las niñitas”. En este imaginario ellas se caracterizan por tener un mejor comportamiento, ser más tranquilas y ordenadas que los varones y, asimismo, su edad les hace ser vistas como inocentes. Estas características serían resguardadas por la Escuela B, a través de los valores que cotidianamente se les transmitiría.

El de allá con el de acá es harta diferencia, porque el de acá las niñitas son un siete y allá pónete un cuatro... por lo que se ve aquí afuera ¡El comportamiento de ellos poh! No es lo mismo que el de las niñitas porque las niñitas salen y se van. Los niños se quedan aquí jugando, fumando... Las niñitas de aquí son de primero a octavo y acá son hasta cuarto medio entonces hay una diferencia. (Comerciante del sector, chileno)

Por otra parte, a la Escuela A, que es mixta y atiende estudiantes tanto de enseñanza básica como media, se le atribuye un alumnado bastante más desordenado y rebelde: se trata de adolescentes, mujeres y hombres, muchos de los cuales habrían repetido una o varias veces, con lo cual en un mismo curso pueden convivir estudiantes con diferencias de dos o tres años de edad.

Donde llegan muchas niñas a veces llegan niñas grandes, de más edad. Suponiendo ella tiene diez y hay una niña de trece y doce años. Entonces ellas hablan cosas que, por lo menos a mí no me gustaría que mi hija hablara, sobre sexualidad todavía. Que me pregunte mamá ¿qué significa este gesto? Y ¿qué significa esto otro? Entonces yo como que esas cosas no me gustan (...) ¿Por qué las aceptaron?... no sé porque las aceptaron (risas), pero el colegio las aceptó. (Madre, Escuela A, chilena)

... quiero gente que tenga la misma edad de ella y que piensen como lo mismo porque mi hija todavía juega con muñecas, tiene una casa de muñecas, tiene un auto de muñecas, entonces ella todavía está en esa...ella todavía no pasa esa etapa de pololo, de que ‘ah, quiero ver esto...’, ella todavía es una niña y quiero que se mantenga así por un ratito porque después viene la adolescencia (...) Sí, porque las niñas ya piensan otras cosas. Supongamos las compañeras de ella ya se están dejando tocar, entonces eso no me gusta porque son chiquititas ¿para qué adelantarse tanto si después van a...pufff? Van a tener toda una vida para que les pase de todo ¿para qué se adelantan tanto? (Madre Escuela A, chilena)

Además de que yo veo a los chicos que salen de ese colegio y que se ponen a fumar marihuana afuera de mi colegio o en la esquina. No hay distinción entre grandes, chicos. Tú veí al hermano grande saliendo con el chico de primero, segundo básico de la mano y por el otro lado el pito. Nadie los controla tampoco, no hay carabineros, nada. (Madre Escuela A, chilena)

El tercer elemento que diferencia al alumnado de una y otra escuela es su nacionalidad. Como ya se señaló, la Escuela A atiende a una alta proporción de estudiantes migrantes y

su ingreso masivo ha contribuido a fortalecer la imagen negativa de este establecimiento, debido a que se les percibe como desordenados, conflictivos o, más radicalmente, como delincuentes. Tal como han documentado otros estudios, en Chile este estigma se vincula fuertemente con lo indígena o lo negro (Tijoux, 2016).

¿Qué pasa? Que en este colegio hay de todas las nacionalidades entonces eso ya lo malogra... (...) Y lo peor de todo es que los más negros -no es discriminación- pero los más negros, eran los más delincuentes. Era demasiado...la falta de respeto de los niños es demasiado. (Comerciante del sector, chilena)

3.2. Los criterios de elección de las familias nativas y extranjeras

Como hemos mostrado, la escuela A se encuentra fuertemente desvalorizada en función de las características de su alumnado. Cabe entonces la pregunta respecto de cuáles son las razones que han tenido los padres –nativos y migrantes– para escolarizar a sus hijos allí. En el caso de los primeros, se confirma lo ya señalado por estudios previos: sus opciones se han visto limitadas por sus recursos económicos, han otorgado relevancia a la cercanía entre la escuela y la casa, el lugar de trabajo o de estudios, o bien, tenían buenas referencias de la escuela (Córdoba, 2014; Hernández y Raczyński, 2015). Sin embargo, las madres chilenas entrevistadas tienden a sentirse insatisfechas con su elección y varias barajaban la posibilidad de cambiar a sus hijos lo antes posible de escuela. Esta insatisfacción se vincula a diversos elementos. Varias de ellas señalan que les desagrada que la escuela acepte a todos los estudiantes que solicitan matrícula, manifestando explícitamente su expectativa de que se seleccione a los estudiantes en función de su comportamiento. Asimismo, expresaron su desacuerdo con que niños pequeños convivan con estudiantes repetidores.

... igual me gustaría que seleccionaran más a los niños porque como que todos dicen que todos los que votan de otros colegios, que son desordenados a más no poder los reciben acá (...) porque, por ejemplo, en el curso de la Janina hay compañeritos que son, pero ¡groseros, pero a más no poder! Entonces no sé poh, igual perjudican a los demás niños que se concentran. (Madre, Escuela A, chilena)

Yo le voy a ser bien franca, el liceo a mí no me gusta. No me gusta por ningún motivo. Si tuviera otro lugar, yo las saco y las pongo, pero no puedo en este minuto (...) Que era malo me decían, que este liceo no era pa' las niñas, que era malo, que era peligroso pa' las niñas pequeñas. Pero yo las dejé, como están juntas, y ellas se cuidan. La más grande es súper protectora de su hermanita. Así que yo sé que se van a cuidar, espero no lamentarlo algún día porque estas cosas cuando pasan uno dice ¡chuta!... (Madre, Escuela A, chilena)

La insatisfacción de las madres entrevistadas con esta escuela no se circunscribe únicamente a las características del alumnado. Existe una apreciación negativa de la gestión que, desde la nueva Dirección del establecimiento, se hace del comportamiento de los estudiantes y de su relación con las familias. En algunos casos, los entrevistados valoran positivamente que esta autoridad haya asumido una actitud más estricta frente a los estudiantes, pero otros consideran que se ha incurrido en maltrato tanto hacia ellos como hacia los apoderados. Asimismo, todos los entrevistados criticaron la nueva medida de limitar la entrada de madres, padres y apoderados al establecimiento: en el pasado no existían restricciones al respecto, posteriormente sólo se les permitía entrar hasta el patio de recepción lo que les genera inseguridad y desconfianza.

En el caso de las familias extranjeras la escasez de recursos económicos y la relativa cercanía con la casa también explican la opción por este establecimiento. Junto a ello se confirma lo señalado por otros estudios respecto a que para estas familias resulta clave el

que la escuela facilite los procedimientos de admisión (Joiko y Vásquez, 2016; Stefoni et al., 2010). Todas las entrevistadas informaron que en la escuela A se encontraron con funcionarios que facilitaron la escolarización de sus hijos, lo que no necesariamente ocurre en otras escuelas, aun cuando sean municipales y se ubiquen en la misma comuna. Una de nuestras entrevistadas informó que en la primera escuela municipal de la comuna a la que se acercó para matricular a sus hijos, y que quedaba aún más cerca de su hogar, tuvo un recibimiento muy poco acogedor, confirmándose así lo señalado por otros estudios (Galaz, Poblete y Frías, 2017):

Bueno, este... yo vine acá al colegio (menciona otra escuela municipal de la comuna), en el colegio este, me hicieron como a un lado se puede decir, me hicieron esperar por gusto como una media hora. Yo andaba con mis tres niños, pero después me dejaron allá afuera y ni siquiera me dejaron pasar, me atendieron de afuera, entonces, vi que no hacían nada. Después volví a tocar el timbre, me dijo que no. Entonces yo me sentí muy mal sinceramente. (Madre, Escuela A, peruana)

Junto a ello nuestros hallazgos indican que las madres y padres entrevistados privilegian un espacio escolar protegido para sus hijos en un escenario percibido como hostil. Ellos y ellas manifiestan expresamente la preocupación de que sus hijos vivan experiencias negativas o sean víctimas de *bullying* por parte de sus compañeros.

En la Escuela A esta situación podría evitarse, en gran medida, por dos razones. En primer lugar, allí ya existe un alto porcentaje de alumnos extranjeros. Por otra parte, esta escuela ofrece la posibilidad de escolarizar en el mismo espacio a niños y niñas, tanto en enseñanza básica como media, lo que resulta ser un elemento clave. El hecho de que sus hijos o hijas cuenten en la escuela con un hermano/a, primo/a, amigo/a o incluso un vecino/a en la misma escuela les proporciona a las familias una sensación de seguridad, porque habrá alguien que pueda acompañar a los niños en su proceso de adaptación a la nueva escuela y se una a ellos en caso de que sea necesario defenderse.

Yo, bueno, lo que pensaba, generalmente, por lo que él es de otro país, a veces, los maltratan, entonces, ese era mi entorno, buscarle un espacio donde él esté seguro y donde no le hagan diferencias, más que todo. (Madre, Escuela A, peruana)

Entonces que los dos se cuidan en el colegio por eso que no opté por ponerla en el colegio de niñas (...) Lo pensé, pero como te digo, yo siempre a mis niños los he tenido juntos en el colegio y como que se cuidan, como que se protegen. Entonces si ponía a Gisela en el colegio de niñas no iba a ver a su hermano (...) Sí, tenía unos sobrinos estudiando ahí. Me decían que es bueno, buena la enseñanza, pero... no pues... me importa más que se cuiden mis niños (...) Al principio le chocó, que no quería estudiar, que lloraba porque no quería venir al colegio. Yo le decía 'Pero ¿por qué no quieres venir al colegio?', 'No, por nada', hasta que después como que reaccionó mal en el colegio y la tía que estaba me mandó a llamar: 'Que sí, que Darío es un mal criado, que reaccionó así, que tiró a silla'. Entonces yo agarré le dije: 'No, pasa algo, ¿Darío, ¿qué paso?', 'No, que me pegan', que lo insultaban, que le decían garabatos. Entonces agarré yo, él estaba en 2° y un niño de 4° le había pegado (...) A Darío lo molestaban porque era peruano, porque recién había venido y le pegaban pues. Y la tía también como que no les tenía paciencia. (Madre, Escuela A, peruana)

...la verdad porque tenía un vecino que me aconsejó porque aquí había como que más este... más este... alumnos de afuera, extranjeros. Entonces era por algo que yo había conversado con el vecino y me dijo: 'no, no hay ningún problema de la cuestión de bullying no nada'. Claro porque al principio también lo mismo, pensaba que iba a ser chocante para ellos (...) Lo único que yo les anticipaba: te molesta a la primera, déjala pasar; te molesta a la segunda, avísale al profesor; a la tercera no te hace caso ni el profesor, ni el mismo y a la cuarta... si no tampoco lo van agarrar como dicen por débil o por inocente también pues. (Madre, Escuela A, peruana)

Las motivaciones de las familias migrantes para optar por la Escuela A son claramente sintetizadas por la Directora de la escuela vecina que, como hemos señalado, acoge a una proporción menor de este alumnado:

Que es mixto yo creo y tiene enseñanza media, entonces tiene una mayor carta de alumnas y alumnos que pueden ingresar. Nosotros estamos sectorizados dentro de párvulo y hasta 8° básico nada más y más encima puras niñas. Por lo tanto, te entra menos (...) O apoderados que prefieren que sus hijos estén juntos, entonces ponen a ambos ahí. (Directora, Escuela B)

4. Conclusiones

La concentración de estudiantes extranjeros o de minorías étnicas en determinadas escuelas es un fenómeno observado en diferentes latitudes que comienza a constatararse también en el caso chileno, asociado a la incorporación creciente de estudiantes extranjeros en el sistema escolar.

Habitualmente la concentración de este alumnado en ciertas escuelas es explicada en función del patrón residencial. El caso presentado pone en cuestión esta hipótesis: al tratarse de una dupla de escuelas vecinas lo esperable desde esta perspectiva habría sido encontrar proporciones similares de alumnado extranjero en ambas, lo que no ocurre. Esto es así a pesar de que los dos establecimientos son municipales y, por tanto, establecen menos barreras de entradas relativas a costo y selección que establecimientos privados. Paralelamente otras investigaciones han documentado que los estudiantes extranjeros asisten con mayor frecuencia a escuelas municipales, sin embargo, el caso presentado pone en evidencia que, dentro de un mismo territorio y teniendo la misma dependencia, las escuelas pueden no escolarizarlos en similares proporciones. Se confirma así una incorporación guettizada (Mardones, 2006) incluso dentro de la red pública o municipal: mientras algunas escuelas rechazan al estudiantado inmigrante, otras lo acogen y facilitan su escolarización.

Nuestros hallazgos sugieren que, para el caso estudiado, el factor sociocultural es aquel que parece proporcionar una mejor explicación para comprender por qué los estudiantes extranjeros asisten en mayor medida a una escuela municipal que a otra. Esto ocurriría en relación a dos elementos.

En primer término, las escuelas estudiadas son valoradas de forma diferente en función de las características de su alumnado. En un extremo se encuentra la escuela de *las niñas*, a quienes se asocia con características positivas como adecuado rendimiento escolar, buen comportamiento e inocencia. En el otro se encuentra la escuela vecina que trabaja con niños, niñas y adolescentes, que pueden haber sido expulsados de otros establecimientos. Existe, además, un menor grado de satisfacción por parte de las familias chilenas quienes se plantean seriamente cambiar a sus hijos de escuela. Este deseo no tiene que ver exclusivamente con el comportamiento de su alumnado, sino con factores relativos a la gestión directiva de establecimiento. Se trata entonces de una escuela que concentra dificultades y se posiciona en un lugar de menor valoración social que el establecimiento vecino. Es esta escuela –la de los porros– la que termina escolarizando en mayor medida a los estudiantes extranjeros.

Sin embargo, no parece ser que la llegada de este nuevo alumnado explique, por sí misma, la visión negativa que existe acerca de la escuela. Esto, al parecer, sólo viene a reforzar un proceso de desvalorización previo. Se trataría de una tendencia similar a la documentada

por estudios relativos a barrios que albergan altas proporciones de población extranjera en el sentido que éstos ya se encontraban en un proceso de degradación anterior a la llegada de esta población (Aramburu, 2001).

En segundo término, se constata que las familias extranjeras se orientan en mayor medida hacia una de las escuelas con el fin de proteger a sus hijos. Tal como ha sido señalado por otros estudios (Joiko y Vásquez, 2016; Stefoni, 2010), uno de los principales criterios que estarían poniendo en juego las familias extranjeras en la elección de una escuela en Chile es evitar que sus hijos sean víctimas de *bullying* o maltrato por parte de sus compañeros. Las familias entrevistadas conocían de cerca esta situación, ya sea porque ellos mismos la habían experimentado o porque personas cercanas lo habían hecho. Es interesante destacar que estas familias parecen estar dispuestas a sacrificar otros criterios de elección de escuela, como “calidad académica”, en función de ofrecer a sus hijos un espacio escolar tranquilo y acogedor. Desde el punto de vista de estas familias este tipo de escuela, que de alguna manera tiende a especializarse en la atención al alumnado extranjero, puede ser positivamente valorada porque responde a una legítima preocupación por el bienestar de sus hijos, pero representan a la vez una nueva forma de segregación escolar.

Los hallazgos presentados indican que la concentración de alumnado extranjero sí se vincula en este caso con características institucionales relativas a la oferta educativa de los establecimientos. Dado que las familias extranjeras privilegian la tranquilidad de sus hijos en el espacio escolar, ciertas características de éstas (como si reciben a estudiantes de ambos sexos o si se ofertan más niveles educativos) no son superfluas y facilitarían la concentración de este tipo de alumnado en unas escuelas y no en otras. Mientras más amplia sea la oferta de la escuela, más posibilidades hay de que un estudiante extranjero pueda contar con un paisano (del mismo u otro sexo, en el mismo u otro nivel escolar) que le acompañe, proteja y eventualmente defienda. De esta forma, muy probablemente si las dos escuelas estudiadas fuesen idénticas en su oferta, niños y niñas extranjeros se distribuirían de forma más equitativa en ambas.

A partir de la Ley de Inclusión Escolar (2015) se están implementando importantes transformaciones en el proceso de admisión a las escuelas del país. Se está pasando de una situación en que básicamente no existían regulaciones (tolerándose la selección de estudiantes basada en su rendimiento real o potencial) a otra en que se establece un sistema de admisión único para escuelas sostenidas con fondos públicos (Sistema de Admisión Escolar-SAE) en que ya no pueden seleccionar a su alumnado por razones académicas, socioeconómicas, culturales o étnicas. Este sistema garantiza que las familias puedan escoger la escuela de sus hijos, presentando postulaciones a varias opciones definidas por ellas mismas. Asimismo, la ley busca poner fin al financiamiento compartido no existiendo, sin embargo, una fecha límite para ello. El sentido de ambas regulaciones es debilitar las barreras de entrada que tradicionalmente habían impuesto las escuelas a las familias y propender a mayores grados de integración social.

El análisis del funcionamiento del SAE muestra que los estudiantes prioritarios no habrían variado su postulación a escuelas municipales y privadas subvencionadas (lo que se relacionaría con la vigencia del sistema de financiamiento compartido) y su distribución entre establecimientos es similar a la que se constataba previo a la aplicación del nuevo sistema (Sillard, Garay y Troncoso, 2018). Junto a ello se observa estabilidad en la brecha que existe entre la postulación de estudiantes prioritarios y no prioritarios a escuelas calificadas como “deseables”, aun cuando existen leves incrementos en la postulación a

este tipo de escuela, tanto por parte de estudiantes prioritarios como no prioritarios (Carrasco y Honey, 2019). Esta tendencia a la estabilidad se explicaría tanto por las opciones que hacen las familias prioritarias frente a la postulación, decantándose por escuelas de menor calidad, con menos demanda e históricamente menos selectivas (Carrasco y Honey, 2019), como por la “oferta” educativa que efectivamente tienen a su alcance en los territorios en que residen (Carrasco et al., 2019).

A la luz de estos resultados preliminares y de los hallazgos mostrados en este trabajo, probablemente las familias inmigrantes continúen optando por establecimientos que concentran este tipo de estudiantes, a pesar de la existencia de nuevas regulaciones que, en teoría, podrían abrirles otras posibilidades.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto FONDECYT de Iniciación a la Investigación N°11130149 Análisis de la segregación escolar socioeconómica en Enseñanza Básica. Se agradece el apoyo del Programa FONDECYT.

Referencias

- Alegre, M., Benito, R. y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(5), art 5.
- Aramburu, M. (2001). El mito de la huida autóctona. El caso de Ciutat Vella, Barcelona. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 5, 38-54.
<https://doi.org/10.1344/sn2001.5.388>
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1080/0142569930140101>
- Ball, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class context. *Sociological Review*, 43(1), 52-78.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Ball, S., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
<https://doi.org/10.1080/0268093960110105>
- Ball, S., Maguire, M. y Macrae, S. (1998). Race, space and the further education market place. *Race Ethnicity and Education*, 1(2), 171-189. <https://doi.org/10.1080/1361332980010203>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- BCN. (2018). *Reportes comunales 2015*. Recuperado de <https://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Categor%C3%ADa:Comunas>
- Broccolichi, S. y Van Zanten, A. (2000). School competition and pupil flight in the urban periphery. *Journal Education Policy*, 15(1), 51-60. <https://doi.org/10.1080/026809300286015>

- Byrne, B. y De Tona, C. (2012). Trying to find the extra choices: Migrant parents and secondary school choice in greater Manchester. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632865>
- Cabezas, V. y Irrarázaval, I. (2018). Des municipalización y la nueva educación pública. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 223-254). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Carrasco, A. y Honey, N. (2019). *Nuevo sistema de admisión escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: Al inicio de un largo camino*. Santiago de Chile: Carrasco, A., Donoso, A. y Mendoza, M. (2016). La dimensión ético-política de la elección de escuela: Dilemas en familias chilenas de elite. En J. Corvalán, A. Carrasco, y J. E. García Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (301-335). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Universidad Católica de Chile.
- Carrasco, A., Honey, N., Oyarzún, J. y Bonilla, A. (2019). Nuevo sistema de admisión escolar ¿Conviene reformarlo? En A. Carrasco y L. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 423-446). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Carrasco Pons, S. (2011). Segregación escolar e inmigración: Repensando planteamientos y alternativas. En F. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (pp. 269-287). Barcelona: Ministerio de Educación.
- CASEN. (2017). *Inmigrantes. Síntesis de resultados*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_Inmigrantes_casen_2017.pdf
- Castillo, D., Santa Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cebolla, H. (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: Un análisis sobre la elección de centros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 118, 97-121.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres. Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301>
- Córdoba, C. y Miranda, P. (2018). Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿Una nueva forma de segregación escolar? *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, 43(1), 43-54.
- Córdoba, C., Farris, M. y Rojas, K. (2017). Discussing school socioeconomic segregation in territorial terms: The differentiated influence of urban fragmentation and daily mobility. *Investigaciones Geográficas*, 92, 47-66.
- Denessen, E., Driessena, G. y Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368. <https://doi.org/10.1080/02680930500108981>
- Donoso, S. y Arias, O. (2013). Desplazamiento cotidiano de estudiantes entre comunas de Chile: Evidencia y recomendaciones de política para la nueva institucionalidad de la Educación Pública. *EURE*, 39(116), 39-73. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612013000100002>

- Falabella, A., Seppänen, P. y Raczynski, D. (2015). Growing tolerance of pupil selection: Parental discourses and exclusionary practices in Chile and Finlandia. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne y H. Simola (Eds.), *Contrasting dynamics in education politics of extremes. School choice in Chile and Finland* (pp. 121-138). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 42-69.
- Galaz, C., Poblete, R. y Frías, C. (2017). Las operaciones de exclusión de personas inmigradas a través de las políticas públicas en Chile. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 68, 169-204.
- García Castaño, F. y Olmos, A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F., Rubio, M., Olmos, A. y López, R. (2012). Todos lo sabían...naturalización de los procesos de agrupación y segregación escolar en un barrio andaluz. En F. García Castaño y A. Olmos (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 83-118). Madrid: Trotta.
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069-1089.
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile. De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 127-141. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>
- INE-DEM. (2018). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2018. Informe Metodológico*. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/07/Estimaci%C3%B3n-Poblaci%C3%B3n-Extranjera-en-Chile.pdf>
- Jamal Al-Deen, T. (2018). Class, honour and reputation: Gendered school choice practices in a migrant community. *The Australian Educational Researcher*, 45, 401-417. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0255-6>
- Janoschka, M. (2002). El nuevo modelo de la ciudad latinoamericana: Fragmentación y privatización. *EURE*, 28(85), 11-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173.
- Kristen, C. (2008). Primary school choice and ethnic school segregation in german elementary schools. *European Sociological Review*, 24(4), 495-510. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn015>
- López-Falcón, D. y Bayona, J. (2012). Segregación residencial en Barcelona: Del boom migratorio al asentamiento. En F. García Castaño y A. Olmos (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 21-41). Madrid: Trotta.
- Lubián, C. (2016). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 212-231.
- Macrae, S., Maguire, M. y Ball, S. (1998). Competition, choice and hierarchy in a post-16 market. En S. Tomlinson (Ed.), *Education 14-19. Critical perspectives* (pp. 88-100). Londres: The Athlone Press.

- Mardones, P. (2006). *Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/mardones.pdf>
- Margarit, D. y Galaz, C. (2018). Espacios barriales y convivencia: Reflexiones sobre las concentraciones de población inmigrada y la territorialidad urbana. *Rumbos TS*, 17, 23-50.
- MINEDUC. (2017). *Minuta variación de matrícula 2017 por dependencia, región y comuna*. Recuperado de <http://participacionciudadana.mineduc.cl/difusion-y-estudios/>
- MINEDUC. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- MINEDUC. (2019). *Minuta de variación de matrícula preliminar*. Minuta 06. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/08/MINUTA-6_MatriculaPreliminar.pdf
- Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Ong, P. y Rickles, J. (2004). The continued nexus between school and residential segregation. *Berkeley La Raza Law Journal*, 15(1), 25-45.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results. Excellence through equity*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results. Excellence and equity in education*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results. Where all students can succeed*. París: OECD Publishing.
- Paredes, R. y Pinto, J. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36(1), 47-66. <https://doi.org/10.4067/S0718-52862009000100003>
- Pavéz, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pavéz, I. (2013). Los significados de ser niña y niño migrante: Conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, 12(35), 1-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200009>
- Peláez, C. (2012). La escuela, un espacio simbólico que construir: Estigmas y estrategias de los agentes en los procesos de segregación étnica y escolarización. En F. García Castaño y A. Olmos (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 61-81). Madrid: Trotta.
- Poblete, R. (2016). *Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana*. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n-Migrantes.pdf>
- Rangvid, B. (2007). Living and learning separately? Ethnic segregation of school children in Copenhagen. *Urban Studies*, 44(7), 1329-1354. <https://doi.org/10.1080/00420980701302338>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 1-18. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Rodríguez, P., Truffello, R., Suchan, K., Varela, F., Matas, M., Mondaca, J., Céspedes, J., Valenzuela, L., Valenzuela, J. P. y Allende, C. (2016). *Apoyando la formulación de políticas*

públicas y toma de decisiones en educación utilizando técnicas de análisis de datos masivos. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

- Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La migración en Chile. Breve reporte y caracterización*. Recuperado de https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf
- Rojas, M. T., Falabella, A. y Leyton, D. (2016). Madres de clase media frente al mercado educativo en Chile: Decisiones y dilemas. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 233-267). Santiago de Chile: CEPPE.
- Ruiz Tagle, J. (2013). A theory of socio-spatial integration: Problems, policies and concepts from a US perspective. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37(2), 388-408. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2012.01180.x>
- Sabatini, F., Cáceres, G. y Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción, *EURE*, 28(82), 21-42. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612001008200002>
- Sánchez, K., Valderas, J., Messenger, K., Sánchez, C. y Barrera, F. (2018). Haití, la nueva comunidad inmigrante en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(2), 278-283. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062018000200278>
- Sillard, M., Garay M. y Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile. La Región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad de la Educación*, 49, 112-136. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.578>
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). *Niños y niñas migrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago de Chile: OIM-Universidad Alberto
- Superintendencia de Educación. (2017). *Discriminación en la escuela. Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la superintendencia de Educación*. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/>
- Taylor, C. y Gorard, S. (2001). The role of residence in school segregation: Placing the impact of parental choice in perspective. *Environment and Planning*, 33, 1829-1852. <https://doi.org/10.1068/a34123>
- Tijoux, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. (2013b). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: Estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104.
- Tijoux, M. E. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Tomlinson, S. (1997). Diversity, choice and ethnicity: The effects of educational markets on ethnic minorities. *Oxford Review of Education*, 23(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/0305498970230106>
- Tomlinson, S. (1998). New inequalities? Educational markets and ethnic minorities. *Race, Ethnicity and Education*, 1(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/1361332980010205>
- UNESCO. (2019). *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>
- UNICEF. (2011). *La voz de los niños, niñas y adolescentes y discriminación*. Recuperado de <http://www.unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf>

- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Van Zanten, A. (1997). Schooling immigrants in France in the 1990s: Success or failure of the republican model of integration? *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 351-374. <https://doi.org/10.1525/aeq.1997.28.3.351>
- Van Zanten, A. (2003). Middle class parents and social mix in French urban schools: Reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 3(2), 107-123. <https://doi.org/10.1080/09620210300200106>
- Van Zanten, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice. A comparative review. En P. Seppänen, A. Carrasco, M., Kalalahti, R. Rinne y H. Simola (Eds.), *Contrasting dynamics in education politics of extremes. School choice in Chile and Finland* (pp. 3-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

Anexos

Anexo 1. Resultados escuelas A y B en SIMCE 2006-2017, 4° básico

AÑO	COMPRESIÓN LECTORA		MATEMÁTICAS	
	Escuela A	Escuela B	Escuela A	Escuela B
2006	217	263	219	252
2008	237	270	247	242
2009	213	268	221	260
2010	226	280	220	254
2011	226	277	220	273
2012	215	276	219	272
2013	230	267	222	258
2014	212	263	229	254
2015	263	255	262	247
2016	265	254	254	250
2017	264	257	254	244

Fuente: Elaboración propia en base a Información Estadística de Establecimientos, Datos Abiertos Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

Anexo 2. Evolución de matrícula en enseñanza básica, 2004-2017

AÑO	ESCUELA A	ESCUELA B
2004	540	1326
2005	547	1316
2006	504	1191
2007	415	1138
2008	469	1036
2009	404	998
2010	364	900
2011	336	853
2012	318	809
2013	276	747
2014	276	667
2015	257	611
2016	250	580
2017	263	634

Fuente: Elaboración propia en base a Información Estadística de Establecimientos, Datos Abiertos Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

Anexo 3. Mediana distancia casa – escuela y Valor p, Escuelas UGA 1

	MEDIANA (METROS)	VALOR P KRUSKAL WALIS
Escuela A	1.435	,6624
Escuela B	1.549	

Fuente: Elaboración propia en base a Encuestas respondidas por familias. Proyecto N° FONDECYT Iniciación 11130149.

Breve CV de las autoras

Claudia Córdoba

Psicóloga de la Universidad de Chile y Doctora en Sociología de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Académica del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Sus intereses de investigación han estado alrededor de elección de escuela y segregación socio económica entre establecimientos educativos, habiendo participado también en estudios sobre iniciación profesional docente. Actualmente desarrolla proyectos de investigación centrados en la elección de escuela por parte de familias migrantes y concentración de este alumnado en escuelas de la Región Metropolitana. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0793-3420>. Email: claudia.cordoba.c@usach.cl

Carolina Altamirano

Antropóloga Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Magister en Geografía, mención intervención ambiental y territorial de la misma universidad. Se desempeña como profesional en la Comuna de Estación Central (Región Metropolitana), coordinando programas vinculados a educación, migración e infancia. Ha participado en diferentes estudios relativos a migración destacándose entre ellos “Migración China en Chile: relaciones conflicto y territorio” y “Espacialidades transfronterizas en el desierto de Atacama, movilidad y reconfiguración de identidades nacionales y étnicas”. Actualmente es Tesista en el proyecto FONDECYT 1170236 “Turismo y pueblos indígenas. Estudio de discursos, prácticas y políticas públicas en tres territorios de Chile”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1886-458X>. Email: carotrini.altamirano@gmail.com

Karina Rojas

Grado en Matemáticas con mención en Estadística de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctorado en Métodos Matemático Estadísticos y Computacionales para el tratamiento de la información por la Universidad Complutense de Madrid. Diez años de experiencia en diseño y ejecución de métodos de investigación social y de mercado, tanto en entidades privadas como públicas, además de utilización de técnicas de data mining para la selección y entrega de becas sociales. Cinco años de experiencia académica impartiendo estadística, métodos estadísticos para la gestión, data mining e investigación en universidades chilenas y españolas. Participación activa en equipos de investigación en distintas universidades chilenas y españolas, tanto en el área de educación, psicología y políticas públicas, como en matemáticas, teoría de la decisión y lógica borrosa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8747-0504>. Email: karinah.rpatuelli@urjc.es

Voces y Culturas Estudiantiles en la Escuela: Una Reflexión Teórico- Metodológica desde Procesos de Autoexploración de Barreras a la Inclusión Educativa

Student Voices and Cultures at School: A Theoretical- Methodological Reflection from Self-Exploration Processes of Barriers to Educational Inclusion

Ignacio Figueroa-Céspedes *
Cristopher Yáñez-Urbina

Universidad Diego Portales, Chile

El presente artículo propone una reflexión a partir de una serie de experiencias de investigación-acción llevadas a cabo con distintos colectivos estudiantiles de escuelas municipales de la ciudad de Santiago de Chile. La finalidad consiste en sistematizar el desarrollo de procesos de autoexploración institucional a partir de la voz del estudiantado con una particular sensibilidad a las culturas en la escuela, entre ellas las culturas estudiantiles. En primer lugar, se analizan teóricamente los fundamentos y reflexiones producto de las experiencias desarrolladas, para luego profundizar en las implicancias para su consideración en los procesos de desarrollo escolar inclusivo. Como conclusiones se plantean las conexiones recíprocas que el enfoque en cuestión mantiene con el desarrollo cognitivo y la educación intercultural, planteándose como vector a partir del cual pensar la escuela en sus diversas dimensiones.

Descriptores: Educación integradora; Educación intercultural; Investigación participativa; Participación estudiantil.

This article proposes a reflection based on a series of research-action experiences carried out with different student groups of municipal schools in the city of Santiago de Chile. The purpose is to systematize the development of institutional self-exploration processes based on the student's voice with a particular sensitivity to cultures in school, including student cultures. In the first place, the foundations and reflections from the experiences are analyzed theoretically, then deepen the implications for consideration in the processes of inclusive school development. As conclusions, the reciprocal connections that the approach in question maintains with the cognitive development and the intercultural education, arise as a vector from which to think the school in its diverse dimensions.

Keywords: Inclusive education; Intercultural education; Participatory research; Students participation.

*Contacto: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Introducción

*Verdad, verdad mi verdad
no quiero tu autoridad
solo quiero caminar con dignidad
y conquistar mi libertad.*

(Ana Tijoux, Canción, Mi verdad, 2012)

Durante el último tiempo la educación se ha visto involucrada con el desafío de dar respuestas a las problemáticas vinculadas con el reconocimiento y validación de la diversidad en los espacios educativos. En otras palabras, hablamos del desafío que plantea la inclusión social en educación como aquel proceso por el cual se busca identificar y superar aquellas barreras al aprendizaje y la participación, con la finalidad de responder a la diversidad (Echeita y Ainscow, 2011).

La transformación de los sistemas escolares en miras a un desarrollo escolar inclusivo sienta sus bases en la reflexión y trabajo sobre Políticas, Prácticas y Culturas. Siguiendo a Booth y Ainscow (2012), estos cambios deben inscribirse en el proyecto de la creación de culturas escolares inclusivas desafío no menor entendiendo que las culturas escolares son un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, tradiciones y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el corazón de la organización escolar (Barth, 2002).

De tal forma, es necesario conducir un proceso de reculturación (Fullan, 2002) que cuestione y transforme la tradicional cultura escolar considerando la construcción y reflexión desde un marco ético-valórico inclusivo (Booth, 2003), superando problemáticas tales como la exclusión de la diferencia y las culturas de procedencia del estudiantado y el resto de la comunidad (Jorquera, 2015), un marcado adultocentrismo (Duarte, 2012), la proliferación de ambientes violentos (Abramovay, 2005), entre muchas otras.

Por lo tanto, cualquier iniciativa de desarrollo escolar que se denomine inclusiva debe considerar una aproximación metodológica que incorporen la multiplicidad de voces de sus diversos participantes, en el sentido de reconocer y validar las perspectivas de un amplio abanico cultural (Long, 2003), para la construcción de conocimiento que permita identificar barreras al aprendizaje y la participación. En otras palabras, es necesario ampliar la mirada más allá del monoculturalismo (Booth y Ainscow, 2012; Dietz, 2012) que se ha instalado en la escuela para encontrarse con las diversidades que cohabitan el espacio educativo como un lugar propiamente intercultural (Ferrão, 2010).

Este proceso de autoexploración y transformación requiere del reconocimiento de todas las personas que conforman la comunidad educativa, refundando la noción de colaboración, poniendo de manifiesto la necesidad de un posicionamiento para el cambio de valores. Esto implica la articulación y construcción sostenida de un tejido social sólido y una ética comunitaria basada en criterios de justicia, cuidado, crítica y responsabilidad (Escudero y Martínez, 2011).

Estas visiones han impulsado una serie de indagaciones sobre los procesos de participación en la gestión cotidiana de la escuela desde la necesidad de dar relevancia a la voz del estudiantado (Argos et al., 2011; Calvo, Haya y Susinos, 2012; Escobedo, Sales y Traver, 2017; Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2011). Dichas iniciativas coinciden con una serie de estudios previos llevados a cabo por nuestro equipo investigativo, en los cuales se concluyó que los estudiantes corresponden al colectivo que menos participa en los

procesos de desarrollo escolar inclusivo (Figueroa y Muñoz, 2015; Figueroa, Soto y Sciolla, 2016; Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina, 2017), además de existir un marcado privilegio por técnicas de producción de información de carácter estático y extensivo, tal como los cuestionarios y encuestas, lo que dificulta una participación deliberativa de los distintos actores en el proceso de cambio (Yáñez-Urbina, Figueroa, Soto y Sciolla, 2018).

Por lo tanto, en el presente artículo realizamos una reflexión teórico metodológica a partir de la experiencia del equipo investigador desarrollando distintas aproximaciones que rescatan las voces estudiantiles en iniciativas de cambio inclusivo, esto en colaboración con diversas instituciones de dependencia municipal en la ciudad de Santiago de Chile. Lo último, considerando las implicancias asociadas tanto a la forma de producir un conocimiento sobre la escuela, como a la necesidad de reconfigurar el campo cultural de la misma (Yáñez-Urbina, Figueroa, Soto y Sciolla, 2018). Tomamos como elementos de referencia las notas de campo realizadas por el equipo de investigación, entrevistas a estudiantes y el material producido por éstos, sistematizando cuatro fases metodológicas comunes a dichas experiencias. Es conveniente hacer notar que la investigación en la que se enmarca este artículo cuenta con la aprobación del Comité de Ética de nuestra Universidad, empleando los consentimientos informados y protocolos necesarios para la participación del estudiantado en este proyecto.

1. Abordaje inicial: Notas sobre la voz del estudiantado

Desde el plano histórico es imposible negar los vínculos existentes entre la educación, la difusión de los valores asociados al proyecto ilustrado y la conformación de los Estado-Nación (Anderson, 2006). De ello se desprende que el conjunto de sus participantes se ha transformado en “sujetos subalternos, cuya voz y subjetividad es reemplazada por la voz que las elites gobernantes necesitan escuchar para el levantamiento del proyecto nacional” (Jorquera, 2015, p. 42).

En esta línea, el colectivo conformado por el estudiantado es de particular interés (Messiou, 2013), pues dentro de estas dinámicas son silenciados por una cultura profesionalista de parte de docentes y directivos (Escobar et al., 2017) que los invalida como sujetos autónomos y de derecho (Gascón y Godoy, 2015). De tal forma, el estudiantado se ha constituido como un grupo que históricamente ha sido subyugado por una lógica adultocéntrica que excluye del espacio público a todo aquello que no es inherentemente adulto. Por lo tanto, la voz del estudiantado no tiene cabida dentro de la institución escolar, siendo acallada y restringida al campo de la obediencia y la sumisión a normas y reglas (Duarte, 2012).

Frente a esta problemática, se instalan los debates en torno a la inclusión en la educación, la cual no se limita a la congregación de una diversidad estudiantil en el aula, sino que implica la necesidad de reflexionar en qué medida la diversidad (étnica, etaria, cultural, socioeconómica, género, etc.) transforma los presupuestos dominantes acerca del aprendizaje, las habilidades y el fin último de la educación (Booth y Ainscow, 2012; Echeita y Ainscow, 2011; Molina y Christou, 2009). Uno de los ejes particulares de este enfoque corresponde a la voz del estudiantado, como una noción que aglutina un conjunto heterogéneo de aportes que dotan de relevancia al rol político que desempeñan los y las estudiantes en las actividades educativas y organizacionales de sus propios contextos (Nieto y Portela, 2008; Susinos, 2012).

Sin embargo, dentro de estas definiciones es posible encontrar una multiplicidad de enfoques y variaciones cuyas particularidades se centran más en la forma en la cuales las acciones son llevadas a cabo en sus diversas dimensiones, que en la elección de un tipo particular de abordaje por sobre otro (Susinos y Ceballos, 2012). Por lo cual, resulta necesario revisar brevemente algunas de las concepciones que son puestas en juego a la hora de hablar y de trabajar desde este enfoque.

El primer elemento a destacar consiste en aquel que responde a la pregunta ¿Quién puede producir una narrativa con respecto a la institución escolar? o, lo que es homologable a decir ¿Quién puede producir conocimiento sobre los contextos educativos, sus problemáticas, posibilidades y tensiones? Este elemento se asocia directamente en un dilema relacional, es decir, se instala en la disputa por el sentido y significado del mundo (Stange, 2007) en la intersección existente entre el campo de la comunicación y de la política (Gascón y Godoy, 2015; Salinas y Stange, 2006, 2009).

En estas coordenadas, la reflexión de la voz del estudiantado es tanto tributaria de las epistemologías feministas, las cuales se han preguntado por los cuerpos que importan (Butler, 2006), y la producción de conocimiento científico (Haraway, 1995); así como también del enfoque decolonial asociado a la voz de la subalternidad (Spivak, 2011) y la justicia cognitiva (Santos, 2018). De tal manera, se instaura una noción de crítica en contra de un sujeto cognoscente universalista que se identifique con la figura que desde estos linderos se ha reconocido como el “hombre blanco europeo”. Noción sobre la cual es necesario incluir la etiqueta de “adulto” a partir de cómo es comprendida por el proyecto ilustrado que permea a la educación (Anderson, 2006; Jorquera, 2015).

En el breve ensayo Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?, Immanuel Kant (1994) establece las coordenadas desde donde puede ser comprendido el proyecto filosófico que, tal como lo indica Ruidrejo (2006), involucra una moral de la libertad asociada exclusivamente al uso de la razón. En estas coordenadas, el filósofo alemán refiere al no uso de la razón como “minoría de edad”, haciendo alusión a la infancia como antagonista del adulto, dotando a la primera de características peyorativas: no completa, incapaz del uso de la razón, necesidad de conducción, etc.

A partir de lo anterior, se instala un *ethos* que caracteriza a la institución escolar desde su incipiente implementación hasta la actualidad, la cual es atravesada por un constante proceso de aculturación de sus estudiantes para que logren insertarse dentro de los saberes hegemónicos y tengan acceso a aquel ideal del razonamiento propio de la ilustración (Jorquera, 2015). Siendo así, la infancia constituye una construcción histórica de reciente data a partir de la cual se desprende la noción de alumno como aquel sujeto que hay que formar para el futuro de la sociedad (Baquero y Narodowski, 1994).

En esta fórmula, del estudiantado como un adulto incompleto, lo considera como esencialmente pasivo frente a una cultura que lo permea, siendo un mero receptor y nunca un agente de cambio. Frente a esta concepción adultocéntrica (Pérez y Rincón, 2010), los nuevos estudios sociales de la infancia se proponen elaborar un plan de trabajo crítico, entendiéndola como un agente social y políticamente activo tanto en la reproducción como en la transformación social (Vergara et al., 2015).

De esta forma resulta necesario replantear las concepciones que se encuentran a la base de las prácticas tanto pedagógicas como de investigación en las escuelas desde el campo de los diseños metodológicos: el investigador debe participar como un aprendiz del mundo

infantil (Vergara et al., 2015). Este último, en palabras de Jara (2018), configura un mundo poético y creativo en el cual “el des-orden establecido en el juego [y el dibujo] es un orden nuevo, un sistema semiótico, un lenguaje creado por niñas y niños para generar un relato” (p. 48).

Por lo tanto, los fundamentos desde donde se instala la noción de voz del estudiantado tienen lugar en un cruce que ya no solamente se pregunta por quién puede producir conocimiento sobre los contextos educativos, sino que también aborda la pregunta por el cómo producirlos desde las diversas voces que se encuentran cohabitando el espacio educativo y la multiplicidad de formas a partir de las cuales se puede narrar la escuela más allá de un *ethos* que pretenda la homogeneidad frente a una forma cultural hegemónica.

Dicho de otra forma, nuestro primer abordaje nos lleva inexorablemente a la necesidad de pensar a la escuela como un espacio en el cual es posible encontrar visiones del mundo tan diversas como las producciones que derivan de ellas. Hablamos de posicionar en el centro de nuestro análisis las pugnas, diálogos, luchas, alianzas y conflictos que existen entre el abanico de significaciones de la vida o culturas (García Canclini, 2007) que conviven en el espacio educativo. Un abordaje de estas características permite generar puntos de encuentro en la cual cada una de las voces es escuchada y valorada en su particularidad, produciendo espacios para la co-construcción de significados y el reconocimiento de estos mundos de vida estudiantiles (Ibáñez y Druker, 2018).

2. Nuevos desafíos: Indagar colaborativamente desde la perspectiva de los actores

Por lo pronto, nos vimos ante la necesidad de recalibrar los marcos desde los cuales mirar la escuela y sus dinámicas internas. Siguiendo los trabajos de Martín-Barbero (2002, 2011), encontramos en la intersección entre comunicación, política y cultura un punto fértil para el desarrollo de propuestas de cambio. De modo que, el presente apartado explora aquel sentimiento de pertenencia a una sociedad, el cual hace que los seres humanos se aproximen a una construcción colectiva de sentido, saberes, creencias y valores que sostienen un sentimiento de inclusión social (Calarco, 2006) sobre aquello que llamamos realidad (Calderón, 2015). Dicho de otra forma, a continuación, esbozamos los linderos para la puesta en marcha de una mirada inclusiva e intercultural de la diversidad escolar.

Antes de comenzar, es importante destacar que el abordaje que exponemos a continuación se distancia de aquellas perspectivas que analizan la cultura escolar privilegiando un abordaje managerial, homogeneizante y hegemónico hacia las producciones simbólicas y materiales. En su lugar, hemos construido una perspectiva heredada de los estudios culturales, los cuales pueden ser entendidos como un amplio paraguas conceptual que abarca una serie de perspectivas que tienen como puntos en común un rechazo a la distinción entre alta y baja cultura, y la comprensión de su campo de estudio como las prácticas y sus interrelaciones con la vida cotidiana (Hall, 2006). De tal forma, enfoca su estudio en la articulación de las prácticas con y desde la cultura, además de la posibilidad de transformar las relaciones de poder que en ellas se ejercen (Grossberg, 2009; Rosas, 2012).

En esta línea, el trabajo con el estudiantado responde a la pregunta por “dónde y cómo la gente experimenta sus condiciones de vida, las define y responde a ellas” (Hall, 2006, p.

242) y tiene que ver con dos elementos fuerza, a saber: (1) el análisis sobre las barreras al aprendizaje y la participación desde sus propias experiencias y perspectivas; y (2) la generación de las condiciones para la visibilización de lo que hemos denominado como culturas estudiantiles, compuestas por la heterogeneidad de prácticas socio-históricas de los miembros del colectivo que, a su vez, responden a las interacciones entre culturas infantiles y culturas juveniles frente a la disposición de normas, valores y ritos presentes en la escuela, docentes, padres y políticas públicas.

No obstante, nos vemos ante la dificultad de encontrar una definición clara y precisa de culturas estudiantiles, esto debido a una serie de razones. En primer lugar, en la bibliografía especializada, su uso tiende a ser periférico y, desde allí, su definición es ambigua o inexistente (Cervini, 2003; Levinson, 1999), incluso se emplea como un homólogo al concepto de cultura escolar (Werner, 2009). Por otro lado, se privilegia su empleo como categoría de análisis en los contextos de educación superior (Brunner, 1985; Cortés y Kandel, 2002; Guzmán, 2002; Ordóñez, Mejía y Castellano, 2006), dejando al descubierto un sesgo en la investigación en educación en la cual está presente la idea de que los estudiantes de educación básica y media no (re)producirían culturas.

Frente a esta tendencia, nuestra pretensión no es elaborar una definición estática y canónica de las culturas estudiantiles, todo lo contrario, privilegamos su conceptualización dinámica, dúctil, flexible y situada a cada uno de los contextos e interacciones en las cuales se encuentra envuelta. Así, tomamos dos ejemplos para su conceptualización, a saber: (1) la referencia al mundo de la música, ya fuese a partir de las letras de canciones o del recurso de la figura de algunos cantantes; y (2) expresiones lúdico-artísticas como formas de sistematizar sus impresiones y experiencias, las cuales en ocasiones desbordan el plano de lo lingüístico para situarse dentro y en conexión con el mundo de las imágenes y la corporalidad.

En primer lugar, la música se ha hecho presente en todas las experiencias de trabajo desarrolladas como un sustrato o referencia cultural a partir del cual el estudiantado toma elementos que son pertinentes de expresar y resaltar en los procesos de autoexploración institucional. Así es como han contextualizado el mismo espacio a partir de la canción “Mi verdad” de la cantante Ana Tijoux para hacer referencia a cómo es su propia experiencia la que es tomada en cuenta y las posibilidades que ésta plantea en un proceso de cambio que busca la emancipación del sujeto como eje de desarrollo.

Llegado este punto, es necesario destacar que la así llamada música popular históricamente ha operado tanto como forma de construcción identitaria a la vez que resistencia histórico-cultural de los grupos subalternos frente a la hegemonía (Albarces, 2008). Asimismo, como destaca Castiblanco (2005), los géneros urbanos no se limitan solamente al plano musical, sino que lo desbordan como una forma de ser joven en donde cohabitan códigos nuevos tanto de lenguaje como de vestimenta, usos de los espacios, significación de la interacción colectiva, entre otros. Por lo tanto, y siguiendo nuestra propuesta analítica, es imposible negar estos elementos en cuanto constituyen una ampliación de los repertorios de lectura de la escuela cuando son manifestados por parte del estudiantado.

En cuanto a la segunda arista trabajada, se vuelven patentes una serie de elementos, tales como el juego, el dibujo y la fotografía, como vías alternativas a la comunicación oral para el planteamiento de la experiencia en la escuela. Cada uno de estos elementos son abordados en el siguiente apartado. No obstante, cabe resaltar que, siguiendo a Jara (2018),

corresponden a códigos, lenguajes y metáforas utilizadas por niños, niñas y jóvenes como un orden desde el cual poder expresar sus ideas, sentimientos y opiniones, considerando sus voces como un proceso continuo, situado y negociado en un espacio en disputa (Taylor y Robinson, 2009).

De suma importancia es, entonces, situar una mirada que esté atenta cómo se ha construido una diferencia generacional en torno a los códigos utilizados (Berardi, 2007), lo que podría reflejar un cambio en la sensibilidad a partir del uso (y no la aparición) que le es dado a las nuevas plataformas multimediales que llevan a que, muchas veces, las producciones culturales sean en sí un collage de textos, imágenes, referencias e imaginarios de diversas procedencias (Scolari, 2008).

Así, entendemos que las culturas estudiantiles se presentan en términos de una relación tanto de diálogo como debate con la escuela entendida como un gran entramado de múltiples culturas que cohabitan un espacio. Siendo necesario ampliar la mirada hacia la interacción de las culturas en la escuela, como una amplia diversidad que no se limita al colectivo estudiantil, sino que se extiende a todos los miembros de la comunidad desde el personal no docente y padres hasta el equipo directivo, pasando por los profesores (Stoll y Fink, 1999)

Por lo tanto, se vuelve necesario desarrollar una estrategia que no solamente haga visibles estas voces y culturas, sino que también proponga cómo generar espacios para producir un diálogo entre las culturas estudiantiles y el resto de culturas que habitan la escuela proporcionando información útil acerca de las barreras al aprendizaje y la participación observadas por los distintos colectivos. En otras palabras, necesitamos facilitar espacios intersticiales, interculturales, que posibiliten la construcción colaborativa de conocimientos a partir de la necesaria negociación entre las diversas formas de experimentar y habitar la escuela.

3. Espacios intersticiales como autoexploración: Construyendo una metodología centrada en la voz y escucha de los actores

El desafío por producir espacios de diálogo entre la multiplicidad de culturas que existen en la escuela, tal como plantea Baeza (2008), exige una capacidad de mayor escucha y, por, sobre todo, de preparación técnica para visibilizar las voces que se encuentran silenciadas en los espacios educativos. Además, implica reconocer el lenguaje propio que utilizan, para luego aprehenderlo y fomentar el diálogo y la discusión. Tal como plantea Long (2003), ello despliega un proceso de negociación de recursos y significados, generando un movimiento co-construido con los diversos actores, es decir, se piensa en la creación de una intervención planeada.

Por estas razones, en el presente apartado detallamos una propuesta metodológica derivada de nuestra reflexión inicial, la cual ha sido llevada a cabo por el equipo de investigación para la gestión de espacios de diálogo e intercambio con miras a la construcción colectiva de conocimientos sobre la escuela sensibles a la multiplicidad cultural. Nuestro interés no radica en determinar unos abordajes por sobre otros, sino que, todo lo contrario, abrir las posibilidades para abordar la inclusión educativa desde una perspectiva que sea acorde a los contextos situados.

Con la finalidad de simplificar su comprensión, hemos dividido el análisis de las propuestas llevadas a cabo en cuatro grandes etapas, los cuales no necesariamente son secuenciales, pues en muchas ocasiones operan en forma paralela. Estos son:

3.1. Etapa 1: Convocatoria y construcción del espacio

Como punto de partida, el equipo de investigadores realiza un contacto inicial con las escuelas presentando los aspectos centrales de la propuesta desde un enfoque ligado al desarrollo inclusivo de los contextos educativos. Las instituciones que aceptan (o solicitan) participar muestran una abierta disposición a iniciar procesos de autoevaluación, aunque en la práctica se hace necesario lidiar con algunos aspectos ambivalentes ante la presencia de voces disidentes (por ejemplo, silenciamiento de la disidencia, ver Figueroa et al., 2016).

El inicio de todos los proyectos tiene como gran hito la realización de una convocatoria abierta a todas y todos los/as miembros/as del colectivo con el cual se trabaja, en nuestro caso destaca el estudiantado. Esta actividad se caracteriza por ser voluntaria, otorgando la mayor cantidad de información posible y acompañada de la elaboración de un material visual que acompañe al llamado (figura 1).



Figura 1: Flyer convocatoria

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se logra convocar a un número significativo de participantes se procede a coordinar un horario de trabajo que responda a la disponibilidad tanto del colectivo, como de la propia escuela en términos de espacios físicos y apoyo institucional. Con ello resuelto, las primeras sesiones tienen como finalidad la construcción de un grupo de trabajo como investigadores/as de la escuela (Sañudo y Susinos, 2018), se realizan dinámicas y actividades ligadas al conocimiento grupal, el empoderamiento y la necesidad de desarrollar lógicas de trabajo colaborativas para la producción de un conocimiento que sea dispuesto a la transformación de las dinámicas.

Finalmente, por medio de los diálogos, dinámicas y códigos comunicativos puestos en juego durante esta etapa inicial, se crean de forma colaborativa aquellos instrumentos de

producción de información que serán utilizados más adelante. Éstos tienen en consideración los intereses, motivaciones, capacidades y referentes culturales de cada uno/a de los/as miembros/as del equipo de trabajo; además de caracterizarse por estar fuertemente vinculados con las artes visuales y escénicas, tal como sería el caso de la fotografía, el dibujo, las dramatizaciones, entre otras.

3.2. Etapa 2: Indagación colaborativa: Investigando (en) la Escuela

Posteriormente se procede al desarrollo mismo del proyecto como una instancia de diagnóstico participativo. En este desarrollo, es importante consignar que se trata de un proceso co-construido con el estudiantado, que requiere de la generación de condiciones mínimas para la producción de significados e investigaciones sobre sus contextos. Entre estas condiciones se encuentran la generación de un clima de seguridad, confianza y respeto entre los participantes.

Aquí son relevantes dos aspectos principalmente: por un lado, el diseño y ejecución de una propuesta de abordaje; y, por el otro, el análisis de la información producida. En primer lugar, los/as miembros del colectivo ejercen un rol de estudiantes-investigadores (Messiou, 2013), pues colaboran tanto en un plano de informantes como de indagadores de sus contextos, utilizando como inspiración la idea de estudiantes etnógrafos (Hohti, Karlsson y Palmu, 2013). En dicho sentido, su participación suele consistir tanto en otorgar su propia perspectiva de los procesos como la de consultar con sus pares y enriquecer la autoevaluación institucional.

Por otro lado, los análisis consisten en categorías que emergen desde el colectivo y que son plasmadas en producciones de diversos tipos y con referencias a sus propias formas de construir sus mundos de vida. A modo de ejemplo, podemos exponer la creación de un lienzo realizado en una escuela (figura 2) con la consigna “La escuela pequeña pero grande” que representa la limitación física de la escuela, pero su potencialidad en cuanto a proyecto educativo; y la producción de dos infografías (figura 3), a partir de la metodología de “Fotovoz”, centradas en develar la necesidad de tranquilidad y diversión que perciben los/as estudiantes en un contexto de alta vulnerabilidad social (Yáñez-Urbina et al., 2018).



Figura 2: Lienzo “La escuela pequeña pero grande”

Fuente: Elaboración propia.

Esta serie de procesos tiende a producir una conciencia crítica por parte del estudiantado, considerando la necesidad de trabajar con todos los miembros de la comunidad educativa. En una ocasión, trabajando sobre la metáfora de la escuela como una máquina a través de la técnica de “la escultura”¹, estudiantes señalan que: “Todos somos una máquina, somos como un equipo, si falla una pieza falla la máquina”. La caracterización de la escuela desde esta perspectiva, también conlleva la visibilización de cómo opera su propio colectivo, así un estudiante señala que: “Nos falta más comunicación entre nosotros, en el colegio hay muchos grupos separados, cuando tenemos talleres funcionamos como equipo, pero en el colegio no es tan así”.



Figura 3: Infografías Tranquilidad y Diversión

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Etapa 3: El extranjero como amigo crítico

De forma paralela y transversal a las etapas anteriores y la siguiente, el equipo externo desarrolla procesos autorreflexivos en relación a su rol en la escuela como un co-investigador colaborativo y mediador con el equipo directivo y el resto de la comunidad educativa.

De tal forma, coopera con el equipo de trabajo por medio de una facilitación grupal, así como también realizando preguntas ingenuas para profundizar en qué es lo que se desea expresar y mostrar las tensiones que pueden estar operando entre las visiones de los/as estudiantes-investigadores. Estas intervenciones, dialógicas e inmersivas, posibilitan la emergencia de la reflexividad y en particular la autorreflexividad acerca de sus propios mundos de vida y de sus visiones sobre la participación en la escuela.

Por otro lado, el amigo crítico en conjunto con su contraparte de la escuela, colabora en la gestión de tiempos, espacios, materiales y reuniones que son necesarias para el óptimo desarrollo del proyecto. Esta consiste en una actividad eminentemente política al tratar de conciliar expectativas de la escuela en su conjunto y problematizar prácticas del colectivo adulto para preparar las condiciones mínimas para el fomento del diálogo trans-

¹ Técnica psicodramática que implica la escenificación de una imagen mental compartida, desarrollada a través del cuerpo humano u objetos, moldeando en este caso una percepción grupal (Rojas-Bermúdez, 1997; Reyes, 2007).

colectivo, así como también en la conformación de prácticas de escucha y de "amistad crítica" que sean sustentables en el tiempo.

3.4. Etapa 4: Diálogos participativos: explorando la "Zona de contacto"

Finalmente, los proyectos desembocan en la co-construcción de un espacio en el cual el colectivo de estudiantes-investigadores pueda debatir y compartir sus ideas con profesores, funcionarios, padres y apoderados, y directivos (figura 4). Ello es fundamental para el desarrollo de una cultura abierta a la multiplicidad de voces que cohabitan el contexto educativo. Aquí, el estudiantado presenta los resultados de sus exploraciones y se discute en torno a ellos facilitando la negociación de significados y perspectivas sobre la escuela, evitando en todo momento las interpretaciones arbitrarias y convenientes a algún plan previamente orquestado por los adultos, incluyéndonos en nuestra condición de investigadores. De esta forma, el abordaje orienta hacia una indagación conjunta de las culturas estudiantiles, propiciando escenarios para la validación de dicho proceso de producción de conocimiento.



Figura 4: Diálogos participativos

Fuente: Elaboración propia.

En este espacio seguimos la sugerencia de MacPheil (2010) relacionada con la preparación de un contexto de apertura y confianza que posibilite que los adultos procesen conceptos más allá de las concepciones tradicionales acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, con la expectativa de producir un diálogo constructivo. En este sentido, resulta relevante lograr en los adultos participantes una actitud de genuina escucha, para lo cual es relevante transitar desde una racionalidad técnica a una racionalidad crítica (Sañudo y Susinos, 2018), de forma tal de proporcionar reconocimiento a las perspectivas del estudiantado y construir un conocimiento situado y relevante. En este sentido, son los propios estudiantes quienes lideran la conversación, exponiendo sus narrativas y producciones culturales. El grupo de adultos escucha, acoge y procesa las barreras al aprendizaje y la participación que emergen desde sus perspectivas.

4. Conclusiones

Hasta el momento hemos revisado las reflexiones tanto teóricas como prácticas a las cuales, como equipo de investigación, hemos llegado luego de una serie de experiencias trabajando con grupos de estudiantes en el ejercicio de relevar sus voces en contextos de desarrollo escolar inclusivo. Por lo tanto, nos queda concluir acerca de las implicancias de estas experiencias que buscan relevar las voces y culturas estudiantiles.

En primer lugar, cabe destacar la necesidad (y relevancia) de realizar un trabajo que dote de agencia política al estudiantado en el marco de una educación para la ciudadanía y la democracia. Las metodologías que hemos utilizado desde este enfoque pretenden combatir miradas que conceptualizan a los estudiantes como sujetos pasivos incapaces de reflexionar sobre su entorno y mucho menos transformarlo. En este sentido, el estudiantado no reproduce de forma acrítica una idea hegemónica de cultura, sino que también es capaz de construir y apropiarse participativamente (Rogoff, 1997) de los sentidos últimos de una cultura transformadora, intercultural e inclusiva.

Por otro lado, el estudiantado no solamente es un agente válido de conocimiento, sino que además éste no se reduce a una concepción racionalista de la escuela, sino que involucra una experiencia integral, emocional y hasta estética de sus propias vivencias. En otras palabras, desde esta óptica reconocemos la diversidad de formas de conocer y de expresar dicho conocimiento sobre la escuela, por sobre una homogeneización de las narraciones en un plano monocultural que responde a códigos objetivables en clave de efectividad.

Asimismo, las experiencias nos muestran que el estudiantado no sólo ejerce una crítica hacia las condiciones de su escolarización, sino que también reflexionan sobre sus propias prácticas y las del colectivo en general, logrando examinar elementos de sus culturas. Cuestionan su involucramiento en la toma de decisiones y la participación en los espacios que les han sido otorgados, las formas en las cuales se relacionan y, finalmente, su rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el desarrollo de estas experiencias, el estudiantado logra elaborar procesos metacognitivos de alta complejidad al observar su entorno y sus propias prácticas culturales; flexibilizar sus patrones para adaptarse a una serie de situaciones y de problemáticas que se presentan a lo largo del desarrollo; escucha activa, reflexión y crítica de otras perspectivas; sintetizar y materializar sus acuerdos y opiniones en insumos dispuestos para la discusión; etc. Lo anterior sugiere que este trabajo de investigación acción colaborativa, no solamente tiene repercusiones en términos de la educación para la democracia y la inclusión social, sino que se instala como un vehículo para el desarrollo cognitivo sustantivo y transformador de sus entornos.

De modo que, resulta necesario también reflexionar respecto a las implicancias pedagógicas de este abordaje, las cuales abarcan tanto la mediación frente a una pluralidad de formas de experimentar el mundo, y los requerimientos de una formación docente sensible a las culturas en la escuela. Resulta relevante dar cuenta, entonces, de aquellos sistemas de conocimiento (Long, 2007) que se construyen y reconstruyen en la interacción social, propiciando su escucha desde la participación (Rogoff, 1997) y desde un profesionalismo docente de carácter dialógico que conecte y valide la pluralidad de voces que participan en la experiencia pedagógica (Figueroa, 2020). En este proceso, es necesario estar consciente del riesgo pedagógico (e investigativo) que proviene de la costumbre de buscar respuestas “expertas” a las problemáticas de la diversidad, sin

considerar las perspectivas locales, operando como una “exclusión incluyente” (Gentili, 2011) que en este sentido construye de forma acrítica “sistemas de ignorancia” sobre la otredad (Long, 2007) esencializando las diferencias y despolitizando, en este caso, la posibilidad transformadora del estudiantado.

Es necesario profundizar en las implicancias que tiene entender la escuela como un hábitat megadiverso en la que las distintas culturas interactúan entre sí, ya sea por medio de intercambios, relaciones de poder y jerarquización, en disputas o alianzas las unas frente a las otras, involucrando a todos y cada uno de los colectivos presentes en ella (Taylor y Robinson, 2009). Por lo tanto, en la búsqueda de un enfoque consistente, los dispositivos que hemos explorado buscan aproximarse a la zona de contacto (Allan, 2007): espacio de confrontación/encuentro cultural, productivo y dinámico, sensible a los procesos de escucha, colaboración y "amistad crítica" que hemos descrito. Para ello pensamos el entramado cultural de la escuela como el proceso continuo del tejido de un telar: aquí urdimbres y tramas son las diversas culturas, cada una de las cuales genera un amplio abanico de interacciones que tienen como resultado un telar que puede ser resistente o débil, con o sin diseños, etc. Asimismo, arrastra una historicidad de relaciones (aquellas voces que reverberan) que la conformaron, las cuales pueden ser transformadas dando escucha y acción a las narrativas estudiantiles, permitiendo procesar y abordar los posibles malestares que emerjan en la experiencia.

Esta metáfora del tejido del telar, sin embargo, plantea una serie de interrogantes ¿Es posible remirar los aportes del enfoque intercultural para abordar la multiplicidad de culturas y voces en la escuela? ¿Existe algún riesgo en la manera en la cual se ha considerado dicho enfoque? En la actualidad, los abordajes de la escuela desde un enfoque intercultural han centrado sus preocupaciones en dos focos: los fenómenos migratorios y la reivindicación de las etnias y/o pueblos originarios. Ambos problematizados al inscribirse en contextos educacionales homogeneizantes y sin una apertura cultural a la diversidad. No obstante, en su operacionalización se han centrado enfáticamente sobre grupos en específico, realizando su caracterización en tanto que diferentes y necesitados de ayuda y un trato especial.

Vemos, entonces, cómo el enfoque intercultural de corte funcional (Ferrão, 2010) corre el mismo riesgo que explican Echeita y Ainscow (2011) al respecto de una educación inclusiva centrada puramente en el abordaje a las necesidades educativas especiales. En ambas situaciones, lejos de combatir las desigualdades, éstas son producidas por medio de la discriminación positiva, el despliegue de una serie de programas, proyectos y profesionales focalizados en otorgar ayuda asistencialista o desde marcos prescriptivos que rigidizan el dinamismo presente en el intercambio cultural.

Frente a esta problemática paradójica del enfoque intercultural, es necesario recurrir a una perspectiva crítica la cual, siguiendo a Ferrão (2010), plantea el desafío de extender la mirada de la diferencia hacia el conjunto, acentuando su positividad y la pluralidad de formas de aprehender la realidad, sin recurrir a la estigmatización de un grupo en particular. Dando cuenta del carácter diverso y contextual de las identidades culturales que coexisten en la escuela, nuestro enfoque plantea una perspectiva dinámica que cuestiona la esencialización de las diferencias y contempla la dimensión conflictiva como natural a este tipo de interacción (Dietz, 2012). En dicho sentido, educación inclusiva y educación intercultural encuentran un punto de intersección y complementariedad, al

reconocimiento y exploración dialógica del entramado de voces y culturas que cohabitan el espacio educativo.

En suma, presentamos un enfoque de autoexploración sensible a las culturas estudiantiles que, amplía el fundamento de cambio educativo en miras a una educación intercultural-inclusiva (Sales-Ciges, 2017), cuestiona abiertamente la hegemonía adultocéntrica (Duarte, 2013), y avanza hacia la emergencia de una cultura descolonizada, renovada y novedosa bajo los principios de igualdad de derechos, reconocimiento y respeto mutuos (Liebel, 2016). En este sentido, es necesario crear propuestas que propicien el desarrollo cognitivo como un recurso transformador; al mismo tiempo que es necesario relevar la mirada ético-política presente en un enfoque intercultural crítico, en torno a las diferencias culturales extendidas y no centralizadas en un grupo en particular. Por lo tanto, es posible pensarlo como un vector a partir del cual desarrollar metodologías y enfoques que permitan construir culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-66.
- Albarces, P. (2008). Posludio: Música popular, identidad, resistencia y tanto ruido (para tan poca furia). *Trans. Revista Transcultural de Música*, 12, 15-34.
- Allan, J. (2007). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Argos, J., Ezquerro, P. y Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie5451651>
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18.
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 193-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200012>
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿ Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(6), 61-67.
- Barth, R. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa: Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: CSIE-FCF.
- Brunner, J. (1985). *El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles*. Santiago de Chile: FLACSO
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Calarco, J. (2006). *La representación social de la infancia y el niño como construcción*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001729.pdf>.

- Gascón, F. y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-656.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1326093014>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Godoy, L. (2015). La infancia colonizada: Estatuto de (in) diferencias y visualidad. En A. Ocampo (Ed.), *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (pp. 89-103). Santiago de Chile: Asociación Española de Comprensión Lectora y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, 10, 13-48. <https://doi.org/10.25058/20112742.354>
- Guzmán, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: Los aportes de la sociología francesa. *Perfiles Educativos*, 24(97), 38-56.
- Hall, S. (2006). Estudios culturales: Dos paradigmas. *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 233-254.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hohti, R., Karlsson, L. y Palmu, T. (septiembre, 2013). *Children as ethnographers: space for children's narrative knowing within classroom intra-action*. Comunicación presentada en la *Ethnography and Education Conference*. Oxford.
- Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249.
<https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Jorquera, C. (2015). La estructura escolar frente a los desafíos de la diversidad: Una mirada subalterna al problema de la educación inclusiva. *Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 1(8), 35-54.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10.
- Levinson, B. (1999). Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: Hacia una práctica institucional de equidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(2), 9-36.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur global. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272.
- Long, N. (1996). Globalización y localización, nuevos retos para la investigación rural. En S. Lara y M. Chauvet (Eds.), *La inserción de la agricultura mexicana en la economía rural* (pp. 37-74). Ciudad de Mexico: Plaza y Valdés.
- Long, N. (2003). *Development sociology: Actor perspectives*. Londres: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203398531>
- Long, N. y Arce, A. (1992). *Battlefields of knowledge: Interlocking of theory and practice in social research and development*. Londres: Taylor & Francis.
- MacPhail, A. (2010). Listening to pupils' voices. En R. Bailey (Ed.), *Physical education for learning: A guide for secondary schools* (pp. 228-238). Londres: Routledge.
- Martín-Barbero, J. (2002). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. *Signo y Pensamiento*, 41, 13-20.
- Martín-Barbero, J. (2011). Razón técnica y razón política: espacios/tiempos no pensados. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Educación*, 1(1), 22-37.

- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: Uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.
- Molina, S. y Christou, M. (2009). Inclusión educativa y pedagogía crítica. Revista electrónica teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 31-55.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿Cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19) 107-129.
- Nieto, J. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumno en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-26.
- Ordóñez, C., Mejía, J. y Castellano, S. (2006). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: Hallazgos y reflexiones pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 37-44.
<https://doi.org/10.7440/res23.2006.03>
- Pérez, E. G. y Rincón, P. J. (2010). Del adulto-centrismo y otras paradojas: Una aproximación a la discriminación de la infancia y la participación infantil en la sociedad contemporánea. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 137-156. <https://doi.org/10.36576/summa.30635>
- Reyes, G. (2007). *La práctica del psicodrama*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago de Chile: Junji.
- Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Vera, S. (2011). La voz del alumnado en la mejora escolar: Niños y niñas como investigadores en educación primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.
- Rojas-Bermúdez J. (1997). *Teoría y técnica psicodramáticas*. Barcelona: Paidós.
- Rosas, K. (2012). Genealogía de los estudios culturales. *Razón y Palabra*, 81, 26-54.
- Ruidrejo, A. (2006). De kant a Benjamin: ilustración e infancia. En W. Kohan (Comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia* (pp. 171-177). Buenos aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Sales Ciges, A. (2017). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-67.
- Salinas, C. y Stange, H. (2009). Poder y comunicación. La irresoluble tensión entre palabra, imagen y política. *Perspectivas de La Comunicación*, 2, 138-145.
- Salinas, C. y Stange, H. (2006). ¿Viejos problemas, nuevas soluciones? Comunicación (y) política. *Comunicación y Medios*, 16(17), 145-157.
- Santos, B. d. S (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del sur* (pp. 25-62). Buenos Aires: Clacso.
- Sañudo, M. y Susinos, T. (2018). ¿Quién toma la palabra en la escuela? ¿Quién escucha? Preguntas Pertinentes desde la práctica reflexiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 79-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100079>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

- Soto, J. E., Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: Posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>
- Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El cuenco de plata
- Stange, H. (2007). Hacia una reformulación de la pregunta crítica en Comunicaciones. *Diálogos de la Comunicación*, 75, 1-6.
- Stoll, L. y D. Fink (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Taylor, C. y Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture and Society*, 17(2), 161-175. <https://doi.org/10.1080/14681360902934392>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Werner, E. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual: discriminación y reconocimiento de los jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*, 5(8), 101-110. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.8.2009.101-110>
- Yáñez-Urbina, C., Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Sciolla Happke, B. (2018). La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>

Breve CV de los autores

Ignacio Figueroa-Céspedes

Psicólogo de la Universidad de Santiago de Chile. Magister en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Doctorando en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente desempeña labores como académico e investigador del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Miembro de la Red Index for Inclusion Network. Sus líneas de investigación son inclusión educativa, desarrollo cognitivo, educación parvularia y aprendizaje profesional docente. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>. Email: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Cristopher Yáñez-Urbina

Psicólogo con mención en Psicología Educativa e Infanto-Juvenil de la Universidad de Santiago de Chile. Magister en Comunicación Política del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. Doctorando en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente desempeña labores como Asistente de Investigación

y Publicaciones del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Sus líneas de investigación se circunscriben en los estudios críticos de infancia, educación inclusiva, y estudios de género y sexualidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7171-9686>. Email: Cristopher.yanezu@mail.udp.cl

Nacionalismo y Narrativas Nacionales en Libro de Texto de Enseñanza Secundaria de Historia de Chile

Nationalism and National Narratives in a Secondary Education Textbook of History of Chile

Juan Pablo Espinoza *¹
Miguel de Aguilera ²

¹ Universidad de Santiago de Chile, Chile

² Universidad de Málaga, España

Los libros de texto de enseñanza de la historia escolar, como fenómeno pedagógico, cultural y comunicacional, permiten indagar en las narrativas de la ideología del nacionalismo que, al imaginar creativamente la nación, excluyen e incluyen sujetos, actores y realidades. Esta investigación analiza las narrativas nacionales de una etapa histórica de Chile. Se ha optado por un enfoque cualitativo y los Estudios Críticos del Discurso para analizar las narrativas de un libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Tercer Año de Enseñanza Secundaria. Los resultados indican que el nacionalismo se presenta en los períodos de transformaciones estructurales indagados, puesto que, además de cohesionar a los integrantes de la comunidad, validar autoridades y proyectos políticos, articulando imaginarios nacionales por medio de diferenciaciones semánticas, que narran un “Nosotros” frente a “Otros internos/externos”, incluyendo nuevas realidades, que estaban omitidas y silenciadas. Se concluye que, a pesar que los libros de textos de historia responden a los cánones de la historia y a la memoria colectiva oficial, relatan una ampliación del concepto de nación, incorporando actores y realidades sociales excluidas.

Descriptor: Libros de texto; Nacionalismo; Nación; Historia; Memoria colectiva.

Textbooks teaching school history, as a pedagogical, cultural and communicational phenomenon, allow us to investigate the narratives of the ideology of nationalism, which when imagining the nation creatively, exclude and include subjects, actors and realities. This research analyzes the national narratives of a historical stage in Chile. A qualitative approach and Critical Discourse Studies have been chosen to analyze the narratives of a textbook of History, Geography and Social Sciences of the Third Year of Secondary Education. The results indicate that nationalism occurs in the periods of structural transformations investigated, since, in addition to uniting the members of the community, validating authorities and political projects, articulating national imagery through semantic differentiations, which narrate a "We" compared to "Other internal / external", including new realities, which were omitted and silenced. It is concluded that, despite the fact that history textbooks respond to the canons of history and official collective memory, they report an expansion of the concept of nation, incorporating actors and excluded social realities.

Keywords: Textbooks; Nationalism; Nations; History; Collective memory.

1. Revisión de la literatura¹

El currículum escolar, organizado a través de planes y programas, requiere de dispositivos para su materialización. Uno de estos dispositivos corresponde a los Textos Escolares², puesto que en su diseño intervienen intereses políticos, culturales y económicos, que participan del complejo campo educacional (Espinoza, 2020). El estudio de los textos escolares no solo permite indagar procesos culturales y políticos, sino que además perspectivas educacionales, históricas, sociológicas, antropológicas y comunicacionales (Kaufmann, 2015; Taboada, 2018).

Los discursos de los textos escolares, al igual que el acto educativo, no son neutrales, ya que como productos culturales se relacionan con modelos hegemónicos de una sociedad, y al decir de Ajagan y Muñoz (2018) están cruzados por la reproducción de visiones de mundo de una cultura dominante, que expresan una relación entre ideología y poder.

Los libros de textos son parte de un campo investigativo que permite indagar creencias y valores; voces presentes y ausentes; representaciones sociales de sujetos; discursos pedagógicos; el mercado de la industria del texto escolar; planes y programas educativos, entre otros ámbitos (Espinoza, 2020). Se pueden definir como “objetos-huellas” que comunican hechos relevantes de un pasado, vivenciado por diferentes generaciones (Ossenbach, 2010). En consecuencia, participan de los campos de disputa por “la cultura de la memoria”, es decir, cómo una sociedad recuerda y representa el pasado (Kaufmann, 2015), ya que estos dispositivos operan en la configuración de particulares regímenes de memoria. (Espinoza, 2020).

El manual escolar y su discurso educativo, luego de los *mass media*, es uno de los más importantes instrumentos de comunicación de creencias, valores y saberes, puesto que son “los únicos libros que son lectura obligatoria en nuestra cultura [...] no hay ninguna institución o discurso comparable respecto de aquel que se inculca masivamente en la escuela” (Van Dijk, 2009, p. 98).

En el caso de los libros de textos de enseñanza de la historia, como dispositivos pedagógicos, contribuyen a socializar la herencia común de una sociedad y a la configuración de un imaginario colectivo (Espinoza, 2017). Operan en los procesos de socialización formal de los estudiantes y en la divulgación de sentimientos de identificaciones locales, regionales y nacionales (Gómez y Millares, 2017; Sáiz, 2015, 2017). Los textos escolares de historia instalan, entre otros aspectos, representaciones sobre identidad nacional e imaginarios nacionales.

1.1. Nacionalismo y nación

Anderson (2006), que define a la nación como un artefacto cultural, creado por una clase en particular, con finalidades políticas e ideológicas, la explica además como una comunidad política imaginada, limitada y soberana³. Para este autor “la nación se concibe como un compañerismo profundo, horizontal” (p. 25)

¹ Este artículo es parte del proceso investigativo para optar, por parte de Juan Pablo Espinoza, al Grado de Doctor en Comunicación de la Universidad de Málaga, España.

² Además, recibe el nombre de texto escolar, manual escolar o texto pedagógico.

³ *Imaginada* puesto que los integrantes experimentan, mentalmente, un sentimiento de encuentro y comunión, a pesar que se desconocen. *Limitada*, debido a que sus fronteras finitas, aunque elásticas, la separan territorialmente de otras naciones.

El nacionalismo se caracteriza por un pensamiento culturalmente creativo e imaginativo, dado que opera con un conjunto de filtros selectivos para reivindicar lenguas muertas, restaurar tradiciones, acontecimientos y sujetos subalternos olvidados; instalar iconografías o bien, entre otras invenciones, destruir o silenciar realidades culturales. (Gellner, 2008)

Una comprensión crítica de las narrativas sobre construcción de nación, independiente al escenario y tiempo histórico, debe problematizar desde el funcionamiento de la ideología del nacionalismo. Diversos autores coinciden que el nacionalismo instala operaciones discursivas y materiales para inventar e imaginar creativamente este artefacto cultural llamado Nación (Anderson, 2006; Gellner, 2008; Hobsbawm, 2013; Smith, 1995). En este proceso de invención de la nación se instalan dispositivos que silencian, omiten y excluyen sujetos diversidades culturales, disidencias sexuales, comunidades, entre otras realidades (Espinoza, 2020).

Para Hobsbawm y Ranger (2002), las tradiciones inventadas de la nación funcionan con la finalidad de cohesionar socialmente a sus integrantes, legitimar tanto instituciones como autoridades y, por último, socializar un sistema de creencias y valores.

Sin embargo, la nación no es un concepto estático, ya que se encuentra en una permanente definición y redefinición (Palti, 2003). El nacionalismo no solo enarbola banderas con leyendas que describen sujetos épicos y sus flujos de la sangre, o las liturgias públicas en los panteones de los héroes, que tradicionalmente se utilizan para legitimar y fortalecer las identidades colectivas o nacionales⁴ (Espinoza, 2020), sino que hay recordatorios cotidianos de la pertenencia a la comunidad nacional. Se utilizan otras prácticas discursivas para generar sentimientos de identificación colectiva y que Billig (2014) denomina “nacionalismo banal”⁵.

1.2. Textos escolares y la enseñanza de la historia de la nación

Los textos escolares de enseñanza de la historia, por medio de sus narrativas, codifican la historia oficial de cada comunidad nacional desde sus orígenes hasta el presente, configurando el canon oficial de la historia de la nación por parte de los Estados, sean estos europeos, latinoamericanos o asiáticos (Espinoza, 2020). Estas narrativas nacionales relacionan pasado y presente, materializado en los discursos del currículum escolar (Gómez y Molina, 2017; Sáiz, 2015). Estos mega-relatos tienen la finalidad de consolidar la identidad nacional y los Estados-Nación (Carretero et al., 2013). Relatos hegemónicos de la nación que establecen un régimen de memorias, producto de la relación poder-saber (Espinoza, 2020).

Estas narrativas maestras en la enseñanza escolar de la historia, establecen, además de un régimen de memoria, una lógica binaria (incluidos- excluidos) que relata a la nación desde un “Nosotros” opuestos a un “Otro” con la finalidad de consolidar sentimientos colectivos y nacionales (Carretero et al., 2013; Espinoza, 2020; Gómez y Molina, 2017; Sáiz, 2015; Van Dijk, 2009).

La nación es *soberana* porque se relaciona directamente con la construcción de estados soberanos.

⁴ Se denomina a este tipo de relatos como expresiones de un nacionalismo exuberante o “calenturiento”.

⁵ Los recordatorios de la nacionalidad no solo corresponde a los nombres de sustantivos propios de personajes, héroes o hechos históricos. El nacionalismo banal se expresa en otros hábitos de lenguajes rutinarios como deportes, sistema económico; sistema político, entre otros.

Al analizar un texto escolar de enseñanza de la historia de Tercer Año de Enseñanza Secundaria, vemos que este aborda los proyectos de transformaciones estructurales en Chile, durante los años sesenta y setenta del “corto siglo” XX⁶, identificando proyectos políticos que configuran particulares imaginarios nacionales y que se articulan, como afirma Subercaseaux (2011), en representaciones con una base ideológica y un campo léxico y semántico común con componentes culturales y emocionales, que apelan a la nación.

2. Metodología

El propósito central de este artículo es analizar y comprender las narrativas nacionales presentes en un libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Tercer Año de Enseñanza Secundaria de Chile. Se realiza un estudio de la ideología del nacionalismo a través de las narrativas maestras de la unidad de aprendizaje vinculada a los proyectos de transformaciones estructurales, entre el período 1964-1973. Para esto se analiza un manual escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Tercer Año de enseñanza Secundaria, elaborado por la editorial Ediciones SM (2017)⁷ y distribuidos gratuitamente por el Ministerio de Educación.

Se ha utilizado un enfoque cualitativo, puesto que es una estrategia de indagación de la realidad social, expresada en los relatos del libro de texto de enseñanza de la historia. Estos dispositivos, como todo documento, pueden ser entrevistados y observados (MacMillan y Schumacher, 2012; Ruiz, 2012), ya que sus narrativas maestras son portadoras de significados, que permiten interpretar el poder discursivo que transmiten (Van Dijk, 2009). Las unidades de análisis corresponden a narrativas nacionales seleccionadas, expresadas, tanto en discursos escritos como visuales, que se relacionan con un período de transformaciones estructurales del siglo XX en la historia de Chile.

Para el análisis de las narrativas, que permiten problematizar la producción-reproducción del poder discursivo del nacionalismo en los libros de textos, se ha utilizado el aporte de la sociología de las ausencias⁸ (Santos, 2013) y los Estudios Críticos del Discurso (Van Dijk, 2009). En este último caso, se utiliza el recurso léxico-semántico del Nosotros (positivos) y los Otros (negativos)⁹, que reflejan el control y poder discursivo del nacionalismo en estos dispositivos pedagógicos, operando desde una lógica exclusión e inclusión respectivamente. Este tipo de narrativas promueven una identificación nacional por medio de sustantivos propios o bien marcadores discursivos escritos en primera persona plural (Sáiz, 2015).

Las principales categorías de análisis responden a la lógica binaria de un “nosotros” y “otros”. En consecuencia, puesto que el nacionalismo opera a través de esta lógica, las

⁶ El concepto de “corto siglo XX” es desarrollado por Hobsbawm para referirse a la etapa histórica entre el inicio de la Primera Guerra Mundial (1914) y el derrumbe de la Unión Soviética (1991).

⁷ Se ha seleccionado este texto escolar diseñado por Ediciones SM, puesto que participa de procesos de licitación pública.

⁸ La sociología de las ausencias propone, como procedimiento investigativo los modos de producción de las “otredades” como no presentes y no existentes. Asimismo, estas “otredades” son representadas como: Lo ausente como ignorante; lo no presente como retrasado; lo no posible como inferior; la no existencia de lo local o particular; lo invisible como lo improductivo, entre otras producciones.

⁹ Entendemos por “Otros significativos internos” a los grupos silenciados de la comunidad nacional que no acceden, no controlan ni comunican sus visiones. Los “Otros significativos externos” es la ausencia de sus voces en la enseñanza de la historia.

subcategorías de análisis responden, respectivamente a: Nuestro sistema/Otros sistemas; Endogrupos/Exogrupos; Incluidos/Excluidos; Homogeneidad/Heterogeneidad; Positivos/Negativos.

3. Resultados

3.1. Revolución en libertad y la construcción de una “Nueva patria”: Gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970)

El período de transformaciones estructurales del gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) comienza con una narrativa maestra que reproduce el discurso de "La Marcha de la Patria Joven"¹⁰ pronunciado por Frei, el 21 de junio de 1964, durante su campaña presidencial.

Ustedes traen esta lección a Chile, que muchas veces empequeñecido no se da cuenta que tiene un territorio que amar, como un amigo querido. Ustedes nos traen un mensaje. Vamos a construir una nueva Patria. Ahí está la tierra y el artesano. Ahí está nuestro Chile, en una nueva expresión de solidaridad humana y de justicia social. Ese es el mensaje de ustedes, mensaje que no nace de ningún mandato de afuera, sino que resuena en los pasos de nuestros propios pies, sobre nuestro propio suelo chileno. Por eso ustedes están aquí y han traído no sólo el mensaje de la tierra, la montaña y el mar. Han traído también el clamor de la gente de Chile. (...) Este movimiento y este hombre que está aquí para hablarles, representan la realización de grandes tareas en el porvenir de la patria. Tareas que significan una revolución en libertad. Una transformación profunda de Chile. Respaldada por la presencia de ustedes nunca como ahora mi voz ha tenido tanta autoridad, porque es la voz del pueblo de Chile. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 146)

En este discurso fundacional, Frei convoca a implementar transformaciones estructurales a través de una estrategia de integración y participación de nuevos sectores populares, excluidos hasta los años sesenta por el Estado-Nación. El “Vamos a construir una nueva Patria”, es una invitación a ampliar el concepto de nación, que abandona aquella patria vieja excluyente. Es una convocatoria a imaginar una nueva comunidad nacional con la participación de sectores populares, utilizando el concepto de revolución, pero tensionando su semanticidad (Subercaseaux, 2011), puesto que se requiere diferenciarse del influjo de la experiencia cubana en este nuevo imaginario nacional.

En esta pieza oratoria de la Patria Joven, Frei asigna identidades y roles, “... está la tierra y el artesano. Ahí está nuestro Chile”, apelando a un “Nosotros”, “que no nace de ningún mandato de afuera, sino que resuena en los pasos de nuestros propios pies, sobre nuestro propio suelo chileno”, diferenciado de “Otros significativos internos” (la revolución de los partidos marxistas).

El nacionalismo para imaginar la comunidad nacional requiere construir un “Otro significativo interno/externo” y las “... grandes tareas en el porvenir de la patria [...] significan una revolución en libertad”, expresan estas diferencias semánticas. Los exogrupos, siguiendo a Van Dijk (2009), responderían a “Otros significativos internos” vinculados al pensamiento marxista, presente en el discurso de la izquierda chilena. Y los “Otros significativos externos” responderían a la influencia de la ex URSS y el impacto de la revolución cubana en Latinoamérica. Es “Nuestra cultura”, es decir “... nuestros propios

¹⁰ “La Marcha de la Patria Joven”, realizada en el actual Parque O'Higgins, con una expresada en el ingreso de varias columnas de jóvenes. Según informes de prensa de la época participan de cerca de 450.000 personas.

pies... nuestro propio suelo”, quienes deben participar en la construcción del “*porvenir*” de la nueva comunidad nacional.

La trama discursiva de Frei Montalva apela a diferentes actores sociales, donde la geografía-el territorio delimitado en Anderson (2006)-se transforma en un dispositivo para imaginar una nueva comunidad nacional, convocando, desde lo emocional, a un sujeto-generacional: “Ustedes muchachos del Norte traen la lección del heroísmo. En sus pies hay sal de la pampa y polvo del desierto y en vuestra piel, impregnados, el cobre y el hierro, el salitre y la plata”.

En la pieza oratoria, identificamos, siguiendo a Hobsbawm y Ranger (2002), elementos centrales del nacionalismo, puesto que la apelación a la voz del pueblo, es decir la nación en un primer plano, es la búsqueda de la legitimación de la autoridad, la cohesión e inclusión de nuevas realidades sociales y la validación de un sistema de creencias. Regresando a Anderson (2006), imaginar la comunidad requiere de “un compañerismo profundo” y de símbolos emotivos, que se representan en este discurso, al decir que él y el pueblo simbolizan solo una autoridad: “... la presencia de ustedes nunca como ahora mi voz ha tenido tanta autoridad, porque es la voz del pueblo de Chile”.

El nacionalismo en Frei y el gobierno Demócrata Cristiano pretende profundizar la acción del Estado desarrollista por medio de un imaginario político de transformación, vinculado a la doctrina social de la Iglesia Católica. Subercaseaux (2011, Vols.3) señala que en esta etapa se estructura un imaginario que integra, visibiliza y otorga identidad a actores excluidos, particularmente campesinos y pobladores. Sobre esto, el texto escolar nos dice:

*El sustento teórico de sus propuestas las encontró en el **comunitarismo**, que se oponía tanto al liberalismo como al comunismo, al enfatizar la soberanía intermedia de las comunidades que integran la sociedad (como las corporaciones, las organizaciones territoriales y los organismos de interés de diverso tipo) y su apelación a la importancia del bien común como posibilidad de desarrollo humano que no transgrede los derechos individuales.* (3ES, Ediciones SM, 201, p. 159)

El comunitarismo, basado en el pensamiento cristiano, es un intento por construir una comunidad nacional desde una tercera vía¹¹, puesto que, por una parte, apela a la libertad individual y la realización familiar en conexión con la sociedad y por otra, recurre a la idea de un individuo, identificado con el territorio, que se supera a través de la colaboración y unión con todas las clases sociales. Los relatos señalan que las desigualdades sociales contribuyen a una débil cohesión social de la comunidad nacional:

... la pobreza, el analfabetismo y las pésimas condiciones de vida en las que se encontraba la gran mayoría de los chilenos provocaban una marginalización social, lo que impedía la integración nacional. Era necesario incorporar a toda la sociedad, y especialmente a los sectores postergados, en la responsabilidad de generar una comunidad nacional integrada económica, social, política y culturalmente. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 159)

Esta postura teórica es coherente con la construcción discursiva de la Patria Joven, ya que la doctrina social de la Iglesia Católica promueve este pensamiento de carácter universal, constituyendo una de las vertientes del nacionalismo, expresada en la idea de que las comunidades se integran a la sociedad con el propósito de cohesionar a sus integrantes.

¹¹ La tercera vía corresponde a superar los proyectos del liberalismo individual y las experiencias del marxismo “totalitario”.

Se instala un imaginario que integra, visibiliza y otorga identidad a actores, históricamente excluidos, vinculados al campesinado y pobladores.

Otro marcador discursivo del libro de texto que explicita la necesidad de integración de diversos sectores a la comunidad nacional señala:

En palabras del propio Frei Montalva, se requería “la activa incorporación de los trabajadores, los profesionales, los hombres de negocios, y todos los chilenos... a la acción que estimule al gobierno”. A su vez, el programa planteaba la necesidad de aumentar el control estatal sobre los recursos naturales y de cambiar las relaciones de propiedad en el campo. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 159)

El proyecto de nación en Frei, que corresponde a un proceso de modernización capitalista, tiene por finalidad la “integración nacional” de sectores marginados, que no fueron beneficiados por las políticas desarrollistas a partir del ciclo de los gobiernos radicales. En esta escena histórica, de transformaciones estructurales, se requiere cohesionar a todos los integrantes de la nación. La reconfiguración del concepto de nación Patria Joven, como parte de las operaciones discursivas del nacionalismo, necesita de una fraternidad horizontal entre los integrantes de la comunidad y esta escenificación histórica se traduce en la incorporación de “trabajadores... profesionales... hombre de negocios, y todos los chilenos”.

Este nuevo proyecto de desarrollo nacional propone una serie de objetivos para integrar a nuevas realidades sociales a través de la política denominada “Promoción Popular”, que se sustenta en la teoría de la marginalidad del jesuita y sociólogo, vinculado a la Democracia Cristiana, Roger Vekemans.

Buscaba que los sectores populares, a través de sus propias organizaciones, fueran capaces de alcanzar el grado de responsabilidad necesaria para su propia conducción, gestión y resolución de problemas. De esta forma, el gobierno buscaba la formación y desarrollo de organizaciones sociales y/o centros comunitarios, como juntas de vecinos, clubes deportivos, sindicatos y centros de madres, entre otros. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 159)

Este proyecto de nacionalismo populista interpreta que la condición de marginalidad de estos sectores, que ampliarán el concepto de nación, no corresponde a un fenómeno producto de la dependencia de los países periféricos hacia los “países centrales”. Vekemans, equivocadamente, afirma que el fenómeno de la marginalidad es consecuencia de una ausencia de cohesión social, que no permite que una sociedad se conforme como “un conjunto”, es decir como comunidad nacional (Salazar y Pinto, 2010, a). A pesar de este análisis erróneo, el proyecto de la “promoción Popular” alberga claramente la ideología del nacionalismo.

Su implementación estaba destinada a mejorar y aumentar la producción agropecuaria y a establecer una mayor justicia en el reparto de sus beneficios. El plan incorporaba la expropiación de tierras y su entrega a familias campesinas, de manera que se pudieran crear 100.000 nuevos propietarios. Además, buscaba establecer la sindicación en el campo y aumentar los sueldos y las asignaciones familiares. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 159)

La reforma agraria¹², implementada durante el gobierno de Frei Montalva, promueve la modernización de la agricultura, debido al retraso del capitalismo agrario en Chile. Las

¹² La primera ley de reforma agraria se promulga durante el gobierno derechista de Jorge Alessandri (1962). Debido a los limitados alcances de esta ley la historiografía la reconoce como la “reforma de los maceteros”.

grandes extensiones de tierras agrícolas, no productivas y de propiedad de escasas familias, requerían de cambios estructurales para una modernización en esta área de la economía. Durante el siglo XIX y hasta la década del sesenta del siglo XX, la hacienda se había transformado en una matriz económica, política y simbólica que expresó la idea de patria y nación (Bengoa, 2015).

El Estado-Nación y el sistema político no permiten a los campesinos, que aún permanecen en un sistema de inquilinaje, integrarse a un proyecto de desarrollo nacional. Solo a partir de la Reforma Agraria y la promulgación de una ley de sindicalización campesina (1967) comienza la integración de este sector¹³. Reforma Agraria que tiene por propósito, además de modernizar el sector agrícola, posibilitar la cohesión social e inclusión del campesinado, a la comunidad nacional.

Este mineral fue considerado por Frei como un recurso estratégico, por lo que la Democracia Cristiana decidió aumentar la participación estatal en su explotación, sobre todo a través de la adquisición de acciones de las grandes empresas extranjeras. Con ello, esperaban duplicar la producción y, así, obtener cuantiosas sumas de dinero para financiar el programa social. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 159)

Un tercer objetivo propuesto por la “Revolución en Libertad” se relaciona con el proceso de “chilenización del cobre”¹⁴. “Nuestro sistema cultural, económico y político”, para promover la inclusión y participación de nuevos sectores, requiere de recursos financieros, que se obtienen por medio de una expropiación parcial de la gran minería¹⁵. El concepto de “chilenización”, como parte de la trama discursiva del nacionalismo, profundiza la cohesión social y promueve un sistema de valores dirigido a la integración a la comunidad nacional de estos nuevos sectores. Además, en el contexto de la profundización de un proyecto desarrollista, esta ideología debe diferenciarse de “otros externos”, que en esta escenografía histórica son representados en las empresas mineras transnacionales.

El nacionalismo desarrollista de este período requiere de construir un imaginario nacional que acude a la lógica de un “Nosotros” frente a “Otros” con el propósito de impulsar un proceso reformista de modernización en diferentes áreas de la economía y la producción. Proyecto que requiere la ampliar el concepto de nación de realidades sociales excluidas de la comunidad nacional.

3.2. Nación, vía chilena al socialismo, revolución con sabor a vino tinto y empanada: Gobierno de Salvador Allende (1970-1973)

El gobierno del Presidente Allende y la Unidad Popular (1970-1973) instala un relato que apela la integración de diversos sectores y realidades sociales¹⁶ por medio de la construcción de una “Patria Socialista”. Una vez más el concepto de nación se convierte en una trama discursiva para otorgar cumplimiento a los objetivos de transformaciones estructurales y alteración de las relaciones de poder.

¹³ Esta ley que permite las asociaciones sindicales campesinas, la negociación colectiva, mejorar las condiciones de trabajo, la educación gremial y técnica, entre otras posibilidades.

¹⁴ La gran minería estaba controlada por empresas estadounidenses.

¹⁵ La “chilenización del cobre” corresponde a una expropiación parcial, que expresa en el control de un 51% de la propiedad de la gran minería.

¹⁶ Es un proceso integración de nuevos sectores a la comunidad nacional al igual que los proyectos desarrollistas del ciclo de gobiernos radicales iniciados en la tercera década del siglo XX, pero que excluye al campesinado y la nación originaria Mapuche y la Revolución en Libertad de Frei Montalva en los años sesentas.

La UP tenía una propuesta denominada "Vía chilena al socialismo", definida como una manera de alcanzar el socialismo a través de la institucionalidad de la democracia liberal. Por el carácter original de esta estrategia política, también se la conoció como "Revolución con sabor a empanadas y vino tinto". (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 167)

Allende y la Unidad Popular apelan a la nación y a la patria con un sentido de justicia social, debido a que los conceptos de "Vía chilena al socialismo" y de "Revolución con sabor a vino tinto y empanadas" expresan una práctica discursiva, que define los límites territoriales y simbólicos de las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. ¿Por qué vía chilena y revolución con sabor a vino tinto y empanadas? La revolución opera desde la ideología del nacionalismo, puesto que requiere de la construcción de un "Nosotros Nacional-Pueblo-Clase", que se diferencie de "Otros significativos internos-externos".

Recurrir al tropo de la empanada y el vino tinto simboliza el intento de diferenciar este proyecto nacional de transformaciones estructurales con otros proyectos vinculados a "socialismos burocráticos y autoritarios", representados por la Unión Soviética. En este contexto, el nacionalismo, no solo dispone de un discurso para imaginar creativamente la nación, sino que requiere legitimar autoridades y el sistema de valores que promueve el gobierno de Allende. La invención de la nación requiere de la incorporación de diferentes ingredientes gastronómicos¹⁷ (Smith, 1995), en este caso, la empanada y el vino tinto.

Según el diagnóstico de la UP, la economía chilena no lograba mayores cuotas de industrialización e independencia porque las grandes potencias capitalistas ejercían sobre ella una dependencia económica crónica, asegurada a través de lazos que ataban a la burguesía nacional, como socio menor, con la foránea. El país, en este contexto, padecía de una crisis estructural, caracterizada por el estancamiento económico y la postergación social que las políticas reformistas no habían logrado superar. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 167)

La narrativa maestra del libro de texto expresa que el desarrollo de "Nuestra economía nacional", que ha sido dificultada por "Otros externos", representado en las "grandes potencias capitalistas" y "Otros internos", la "burguesía nacional". Exogrupos que han obstaculizado "Nuestro desarrollo e independencia económica".

Si bien la finalidad última del proyecto económico era la socialización total de los medios productivos, la UP propuso una primera fase de tránsito en la que existirían tres sectores económicos. El primero, y más importante, fue denominado "área de propiedad social". Consistía en la nacionalización y expropiación de empresas de sectores considerados estratégicos, como la minería, el sistema financiero, el comercio exterior y las grandes compañías importadoras, exportadoras y de abastecimiento, las que pasarían a formar parte del Estado. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 167)

El proyecto de transformación revolucionaria de la Unidad Popular y Allende, requería el cumplimiento de un programa económico. La independencia de "nuestra economía" se alcanzaría, como respuesta patriótica, a través de una "área de propiedad social" y la "nacionalización del cobre". Estas tramas discursivas expresan la construcción de un "Nosotros-Pueblo-Clase", que se diferencia de "exogrupos internos-externos", que no han permitido la "independencia económica", representados en la oligarquía nacional y en el "imperialismo estadounidense".

¹⁷ La teoría gastronómica de la nación señala que se requieren de diversos ingredientes que se transforman hábitos de lenguaje rutinario que recuerdan la pertenencia, inclusión o exclusión a una nación.

Para Allende “... los grupos minoritarios que gobernaron el país, las viejas y rancias oligarquías siempre estuvieron comprometidas con el capital foráneo y muchos de sus miembros defendieron los intereses extranjeros, postergando los sagrados intereses nacionales”¹⁸. Es así que el concepto de nación expresa una diferenciación semántica entre “los sagrados intereses nacionales” y los “exogrupos internos y externos”, es decir la “oligarquía” y “el capital foráneo” representan las fuerzas materiales y simbólicas que operan en las narrativas maestras.

Las narrativas del libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, bajo el título de “1971: entre la fiesta y la polarización”, describen “los positivos resultados de la economía” y “un aumento en la radicalización de la movilización política”. El concepto de nación es ampliado, puesto que se promueve la inclusión de realidades sociales antes ocultas en los discursos: niños y niñas, jóvenes, hombres y mujeres marginados, pobladores, obreros, campesinos y pueblos indígenas.

El Programa de “Las 40 medidas”, que resumía la propuesta Unidad Popular, declaraba en particular un total de 10 acciones orientadas a niños y niñas, que garantizaban el derecho a la educación, alimentación, acceso a medio litro de leche diario; creación de consultorios maternos-infantiles, entrega de cuadernos y libros de texto, entre otras medidas. “La felicidad de Chile comienza por los niños” representa la necesidad de visibilizar e incluir a la infancia en esta etapa de imaginación de una nueva comunidad nacional.



Figura 1. Cartel “La felicidad de Chile comienza por los niños”

Fuente: 3ES (Ediciones SM, 2017, p. 168).

Una de las características de este periodo se relaciona con el desarrollo de una industria cultural nacional, siendo una de sus expresiones la producción del cartel o afiche, que en sus discursos incluyen realidades sociales silenciadas y omitidas. El texto escolar incorpora el cartel como narrativas nacionales o maestras.

El cartel o afiche, durante la Unidad Popular, se transforma en un medio de comunicación social y cultural para construir un imaginario político, pero a la vez de identificación

¹⁸Discurso presidencial de Salvador Allende ante el Congreso Pleno en el día de la promulgación de Ley de Nacionalización del Cobre (11 de Julio de 1971). Ley aprobada por la mayoría del congreso.

padres y apoderados", y que el Estado debía tomar "bajo su responsabilidad los establecimientos privados, empezando por aquellos planteles que seleccionan su alumnado por razones de clase social, origen nacional o confesión religiosa". La reforma general, que fue llamada Escuela Nacional Unificada (Enu)... Sin embargo, muchos gremios empresariales y profesionales, parte del estudiantado, los propietarios de colegios particulares, sectores de las fuerzas armadas y la Iglesia católica se movilizaron para paralizar la iniciativa, considerada un intento por adoctrinar a los estudiantes en la teoría marxista. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 171)

El proyecto de la Escuela Nacional Unificada (en adelante ENU), representó para el gobierno de Allende la necesidad de transformar el sistema educacional como parte del proyecto de la "Vía chilena al socialismo". El Ministerio de Educación (1973) señalaba que la ENU correspondía a "una educación de masas, por las masas y para las masas, en una sociedad como la socialista, en que la comunidad va progresivamente organizándose para asumir colectivamente la responsabilidad de educar a sus miembros" (pp. 70-71).

El intento de reformar el sistema educacional implica una confrontación política e ideológica en la sociedad chilena, que generan la articulación de narrativas opuestas para imaginar la nación. El gobierno de la Unidad Popular imagina un "Nosotros-Pueblo", como afirma Allende, que alcance un "Desarrollo científico y técnico que concebimos se encuentra vinculado al pueblo... para asegurar el mejoramiento de la capacidad científica de nuestro compatriotas"²⁰ (p. 33) opuesto a "Otros internos", que se materializa en un sistema educacional capitalista que favorece la dependencia científica e impide el potencial popular.

Por otro lado, la oposición política, empresarial, cultural, religiosa, entre otras, articulan una narrativa de un "Nosotros Democrático" (glorificado), que se auto-asigna representante del "espíritu de la chilenidad", opuestos al proyecto de la ENU, puesto que personifica a quienes desean destruir "el alma nacional", es decir Allende y la Unidad Popular representan un "Otro interno" que intenta imponer una ideología marxista y foránea para el control de las conciencias.

El diario El Mercurio²¹, con fecha 28 de abril de 1973, reproduce una declaración de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica, controlada por el Movimiento Gremialista²², donde afirman que "La ENU está dirigida a matar el espíritu de chilenidad. Atenta contra la esencia del alma nacional... sí hay quienes quieren que Chile sea comunista... hay quienes estamos dispuestos a impedir que Chile sea comunista" (p. 3).

En 1969, la Universidad Católica, a través de Ricardo García, radiodifusor y gestor musical, organizó un festival denominado "Nueva Canción Chilena"; en ella, uno de los ganadores fue Víctor Jara, cuya banda de apoyo era el conjunto Quilapayún. Tras ese festival, los artistas que se identificaron con el gobierno de Allende y la Unidad Popular fueron denominados como el movimiento de la Nueva Canción Chilena. Concebido como una recuperación del folclore nacional, este movimiento estuvo formado por una variedad importante de cantautores como Víctor Jara, la familia

²⁰ Salvador Allende. Mensaje Presidencial de mayo de 1973.

²¹ Diario vinculado históricamente a la oligarquía nacional.

²² El Movimiento Gremialista representa uno de los principales opositores al proyecto de la ENU con el liderazgo Jaime Guzmán, considerado el más relevante ideólogo de la dictadura cívico-militar (1973-1990), responsable del diseño de actual sistema jurídico-institucional-político de Chile. Este movimiento se transforma en la Unión Demócrata Independiente (UDI), partido de extrema derecha que aporta destacados cuadros políticos y técnicos para implementar políticas neoliberales en dictadura. Durante los gobiernos post dictatoriales son los principales defensores del modelo con representantes en Congreso Nacional. En primer y segundo gobierno de Piñera cumplen relevantes responsabilidades ministeriales.

Parra, Inti Illimani, Rolando Alarcón, Margot Loyola o Patricio Manns, entre muchos otros, que se caracterizaron por tomar posición respecto del acontecer nacional y relejarla en sus creaciones. (3ES, Ediciones SM, 2017, p. 184)

En esta escena histórica se utilizan diversos medios de comunicación social y cultural para promover una identificación nacional y colectiva. La Unidad Popular promueve una “industria cultural” con la finalidad de convocar a diversos sectores para incorporarse y participar en este proyecto de desarrollo nacional a través de la producción y transmisión de contenidos visuales, escénicos y escritos.

Se desarrolla una industria del libro²³ con la creación de la empresa Quimantú²⁴, que posibilita una gran producción, circulación y consumo masivo de sectores incorporados a esta nueva comunidad nacional. La industria discográfica²⁵ se dedica a promover la canción militante de la llamada Nueva Canción Chilena con el propósito de producir audiencias musicales entre los trabajadores y pobladores y así generar una “conciencia nacional” entre los nuevos actores incluidos en esta narrativa emancipatoria para imaginar la comunidad nacional.

El gobierno de Allende recurre al nacionalismo para impulsar el proyecto de transformaciones estructurales. No escapa a la lógica de diferenciaciones semánticas que enfrenta un “Nosotros” con un “Otro” para articular un imaginario nacional. Las piezas oratorias de Allende, los relatos visuales, la inclusión de realidades sociales, la producción artística y cultural, expresan un concepto de nación que no tiene intención de homogenizar a los integrantes de la comunidad, sino que visibilizar sus diferencias.

4. Conclusiones

Analizadas las narrativas del libro de texto, presentamos un resumen de los principales hallazgos:

En la presidencia de Frei, los relatos sobre la “Patria Joven” responden a una ampliación del concepto de nación, expresado en la incorporación de los campesinos, excluidos históricamente y la emergencia de los pobladores como nuevo actor social.

La modernización del capitalismo agrario, con la promulgación de la Ley de Reforma de Agraria, culmina con el orden y sistema de inquilinaje de la hacienda, matriz económica, política, cultural y simbólica, que expresó la idea de patria y nación hasta la década de los sesenta del siglo XX (Bengoa, 2015).

Las narrativas señalan que la marginalidad, heredada de la “vieja patria”, es producto de las desigualdades sociales, que han debilitado la cohesión de la comunidad nacional. El proyecto de la “Promoción Popular” y la idea de “Patria Joven, transformándose en expresiones del nacionalismo

Esta versión de un nacionalismo desarrollista y populista (Salazar y Pinto, 2010) en Frei Montalva y el gobierno Demócrata Cristiano es complementado por la Doctrina social de la Iglesia Católica y las ideas del comunitarismo, que instala el sentido de colaboración

²³ Como parte del desarrollo de un área social de la economía se estatiza la empresa Editorial Zig-Zag.

²⁴ En mapudungún, lengua mapuche, significa “Sol del Saber”.

²⁵ Discoteca del Cantar Popular (DICAP).

entre clases sociales, expresión que en la imaginación de la comunidad debe prevalecer un compañerismo y una fraternidad entre sus integrantes (Anderson, 2006).

La metáfora de la “Revolución en Libertad” simboliza una diferenciación semántica entre un “Nosotros” y “Otros internos/externos” necesaria para este nuevo imaginario nacional. Esta revolución y la nueva patria no dependen de mandatos externos, puesto que nace desde “Nuestro territorio”. Es un intento por diferenciarse de los exgrupos internos y externos, representados en quienes adhieren a proyectos socialistas.

Allende y el proyecto de la “Vía chilena al socialismo” y la “revolución con sabor a vino tinto y empanada” son los ingredientes gastronómicos que permiten imaginar creativamente la inclusión de nuevas realidades sociales a la comunidad nacional

La revisión de la bibliografía permite comprender que el nacionalismo tiene por propósito homogenizar las diferencias de los integrantes de la comunidad nacional, pero en los relatos escritos y visuales del libro de texto analizado, identificamos un concepto de nación que recoge e incluye múltiples realidades. Este nuevo imaginario nacional no escapa a la lógica de la ideología del nacionalismo, puesto que se alude a un “Nosotros-Nación-Pueblo-Clase” que se distingue de un “Otro interno-externo”, que obstaculiza la vía chilena al socialismo y “Nuestra independencia económica”.

La ENU se transforma en una de las disputas por hegemonizar el concepto de nación, pero a la vez expresa un conflicto de clases, silenciado por las narrativas del libro de texto, ya que sus opositores instalan relatos de un “Nosotros-democráticos-alma nacional”, custodio de los sagrados valores de la patria, que pelagra por “Otros internos/externos” que intentan imponer la “dictadura del proletariado”. En cambio, para la UP este proyecto permitiría el desarrollo de conocimiento científico y tecnológico del “Nosotros-Pueblo-Clase”, obstaculizado por exgrupos internos y externos.

La revisión bibliográfica indica que uno de los propósitos del nacionalismo es suprimir las diferencias culturales entre los habitantes del territorio nacional. Sin embargo, las imágenes y marcadores escritos, analizados durante el gobierno de Allende, visibilizan una multiplicidad de realidades. No hay un intento por homogenizar, sino de incluir una diversidad cultural en el “Nosotros”.

En resumen, la ideología de nacionalismo no es monopolio solo de movimientos políticos nacionalistas, puesto que todo gobierno o régimen instala discursos para imaginar creativamente la comunidad nacional. En este período narrativas están definidas por formas textuales, gramaticales y visuales, que continúan apelando a diferenciaciones semánticas entre un “Nosotros” glorificado y “Otros internos/externos” negativos (Espinoza, 2020; Gómez y Molina, 2017; Sáiz, 2015; Van Dijk, 2009).

Sin embargo, los relatos solo narran el papel del Estado Nación en la articulación de imaginarios nacionales, puesto que en ambos periodos las capacidades organizativas, los saberes y conocimientos construidos o las voces de los actores incluidos no se encuentran explicitadas en las narrativas.

Investigar las narrativas nacionales en los textos escolares de historia permite debatir, al decir tanto Pérez y Solé (2018) como Gómez y Molina (2017), las políticas oficiales de memorias, que manifiestan una dialéctica de aquello que debe de ser recordado (incluido) y olvidado (excluido). En el análisis de estas narrativas maestras advertimos las

diferenciaciones, como afirman Ajagan y Muñoz (2018), entre un “nosotros” armonioso y un “otro” hostil y peligroso.

Estos hallazgos deben permitir problematizar los cánones de la enseñanza oficial de la historia y los regímenes de memoria. La propuesta teórica y metodológica, que aporta la sociología de las ausencias y los ECD, se transforma en una posibilidad para indagar sobre las voces de los propios sectores que son incluidos en estos imaginarios nacionales. Tanto en el ámbito de formación docente como en la acción pedagógica en el aula se debe tensionar el currículum escolar, puesto que el texto escolar de historia, como parte de sus dispositivos de poder/saber, participa de la construcción de identidades nacionales (Pérez y Solé, 2018; Sáiz, 2015), pero que excluyen y silencian otredades. Esto con el propósito de construir identidades múltiples o inclusivas (Gómez y Molina, 2017) y aportar a una educación que incorpore voces y experiencias de sujetos omitidos.

Referencias

- Ajagan, L. y Muñoz, C. (2018). Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 30-70. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230070>
- Allende, S. (2017). *Discurso de Salvador Allende la noche del 4 septiembre de 1970 en los balcones de la FECH*. Santiago de Chile: Editorial Aún Creemos en los Sueño.
- Anderson, B. (2006). *Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bengoa, J. (2015). *Historia rural de Chile central. La construcción del Valle Central en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitán Swing.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M. Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39, 13-23.
- Espinoza, J. P. (2017). *Textos escolares: Dispositivos de subjetivación y construcción de imaginarios nacionales*. En J. Espinoza, J. Alegría e Y. Tapia (2017). *Biopolítica del texto escolar. Dispositivo de subjetivación en la educación primaria* (pp. 39-67). Santiago de Chile: Universidad Central.
- Espinoza, J. P. (2020). *Ideología del nacionalismo en textos escolares de historia, geografía y ciencias sociales de tercer año de enseñanza secundaria de Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Gellner, E. (2008). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, C. y Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de educación secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229. <https://doi.org/10.18239/vdh.v0i6.276>
- Hobsbawm, E. (2013). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Buenos Aires: Editorial Crítica.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Kaufmann, C. (2015). Manualística escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 69-95. <https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.005>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Ministerio de Educación. (1973). Un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad de transición al socialismo. *Revista de Educación*, 43, 70-71.

- Ossenbach, G. (2010) Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132.
- Palti, E. (2003). *La nación como problema: Los historiadores y la cuestión nacional*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *Arbor*, 194, art 4.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Sáiz, J. (2017). Libros de texto de historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016). Cambios y continuidades en el discurso escolar de nación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 3-14.
- Salazar, G. y Pinto, J. (2010). *Estado, legitimidad, ciudadanía. Historia contemporánea de Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Smith, A. D. (1995). ¿Gastronomía o geología? El rol del nacionalismo en la construcción de las naciones. En A. Fernández (Comp.), *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha* (pp. 185-209). Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Subercaseaux, B. (2011). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Taboada, M. B. (2018). Abordaje de sujetos migrantes y procesos migratorios en libros de texto de Ciencias Sociales. Un análisis de caso. *Revista de Educación*, 42(1), 20-38.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23187>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Breve CV de los autores

Juan Pablo Espinoza Espinoza

Profesor de Educación Básica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Sociólogo por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Magíster en Estudios Culturales y DEA en Educación y Cultura Latinoamericana por la Universidad de Artes y Ciencias y Doctorando en Comunicación en la Universidad de Málaga, España. Académico en la Universidad de Santiago de Chile en Formación Inicial Docente y Universidad Andrés Bello en Magíster en Intervención Socio-Jurídica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3758-5714>. Email: pepinoza2@gmail.com

Miguel de Aguilera Moyano

Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid (1983). Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Málaga (desde 1995), Decano de su Facultad de Ciencias de la Comunicación (1996-2002) y Director General de Comunicación e Información (2004-2011). Director de Programa de Doctorado en Comunicación de la Universidad de Málaga. Se especializa en la cultura

Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje

Understanding the Universal Design from the Support Paradigm: UDL as a Support System for Learning

Victoria Sánchez-Gómez*
Mauricio López
Universidad de Chile, Chile

Este artículo desarrolla una propuesta teórica consistente en la comprensión del diseño universal para el aprendizaje (DUA), propuesto por Meyer, Rose y Gordon (2014), como la planificación de un sistema de apoyos. Se justifica la necesidad de esta vinculación a partir de la importancia de que la planificación curricular logre responder efectivamente a las necesidades de todos los estudiantes del aula, comprendiendo estudiantes con y sin discapacidad. Si bien el DUA cuenta con amplio desarrollo conceptual y orientaciones metodológicas sobre su implementación, no se especifica en su formulación cómo se incorporan, teórica ni metodológicamente, las necesidades de los estudiantes en su planificación. Se propone vincular el DUA con el paradigma de apoyos, específicamente, mediante la comprensión de este como un sistema de apoyos para el aprendizaje, lo que trae consigo la crucial incorporación del constructo necesidades de apoyo. Este constructo ya es ampliamente utilizado en el ámbito de la discapacidad y, como constructo psicológico, dispone de avances psicométricos y metodológicos que permiten su evaluación. Finalmente, se justifica la necesidad de desarrollar un instrumento que evalúe las necesidades de apoyo, específicamente para el aprendizaje, que permita atender, desde la planificación del DUA, a las necesidades de todos y todas las estudiantes.

Descriptor: Planificación de la educación; Igualdad de oportunidades educativas; Educación universal; Diversificación de la educación; Educación integradora.

This article develops a theoretical proposal that consists in the understanding of the universal design for learning (UDL), proposed by Meyer, Rose and Gordon (2014), as the planning of a support system. The need for this link is justified based on the importance of curricular planning effectively responding to the needs of all students in the classroom, including students with and without disabilities. Although the UDL has broad conceptual development and methodological guidelines about its implementation, it is not specified in its formulation how the needs of students are incorporated theoretically or methodologically into its planning. It is proposed to link the UDL with the support paradigm, specifically, by understanding it as a support system for learning. This formulation brings with it the crucial incorporation of the support needs construct. This construct is already widely used in the field of disability and, as a psychological construct, it has psychometric and methodological advances that allow its evaluation. Finally, the need to develop an instrument that assesses the needs of support, specifically for learning, that allows to attend, from the planning of the UDL, to the needs of all and all students is justified.

Keywords: Educational planning; Equal opportunity in education; Universal education; Diversification of education; Inclusive education.

*Contacto: victoria.sanchez@uchile.cl

Introducción

Este trabajo surge del interés por estudiar los apoyos como parte de la elaboración conceptual de la contribución de la psicología y las ciencias del aprendizaje y del desarrollo de la inclusión educativa. En este trabajo entendemos inclusión educativa como el proceso mediante el cual el sistema educativo ofrece respuestas pedagógicas a las diferentes necesidades e identidades de los estudiantes, garantizando el derecho a la educación y el acceso al currículo por parte de todos. En este sentido, se ha especificado que, desde una perspectiva inclusiva, el acceso al currículo conlleva presencia, aprendizaje y participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Presencia implica que los estudiantes puedan estar, aprender y colaborar con otros; aprendizaje, en tanto, apunta a que todos los estudiantes puedan progresar en sus capacidades y desarrollen al máximo su potencial mediante experiencias educativas significativas que no apuntan únicamente al rendimiento académico (Ainscow y Miles, 2009); mientras que participación supone la oportunidad de implicarse en la toma de decisiones, reconocer y ser reconocidos y aceptados por quienes son (Ainscow, Both y Dyson, 2006; Albornoz, Silva y López, 2015) y participar en actividades extracurriculares, sociales y comunitarias (Amor et al., 2018). Esta aseveración no ha estado libre de tensiones. Norwich y Koutsouris (2017), por ejemplo, han examinado la tensión entre dos concepciones de inclusión que priorizan aspectos considerados como excluyentes: por una parte, la implicación en el aprendizaje, que antepone el aprendizaje independientemente de la localización, y por otra, la participación, que privilegia el que todos compartan los mismos espacios en el marco de la escuela regular. Sin embargo, la propuesta actual considera el aprendizaje y la participación de los estudiantes como elementos igualmente necesarios para la inclusión educativa, considerándose posible maximizar la participación de todos como objetivo curricular de tipo social.

Con respecto a la inclusión de personas con discapacidad en la escuela, en las últimas décadas se ha producido a nivel internacional un importante cambio el cual ha implicado un replanteamiento respecto del modo en que se comprende la discapacidad. Las perspectivas más actuales han transitado desde un énfasis en el déficit, a un énfasis en la adecuada modificación del contexto para mejorar el funcionamiento de estos estudiantes. El nuevo paradigma de discapacidad emergente correspondiente a una perspectiva ecológico-contextual se entiende en gran medida por dos modelos altamente implicados: el modelo multidimensional y el paradigma de apoyos. El modelo multidimensional de funcionamiento humano comprende la discapacidad desde el contexto y las interacciones que ahí suceden, y no como una característica intrínseca de la persona, otorgando un rol central al papel que juegan los apoyos en la mejora del funcionamiento. Por su parte, el paradigma de apoyos, altamente implicado en el modelo multidimensional, desarrolla el rol de los apoyos y propone un marco de acción para planificar e implementar apoyos que mejoran el funcionamiento (AAIDD, 2010; Verdugo, 2009).

El diseño universal para el aprendizaje (DUA), formulado por Meyer, Rose y Gordon (2014), se ha destacado como una de las buenas prácticas inclusivas que son coherentes con el marco multidimensional del funcionamiento humano (AAIDD, 2010) y el enfoque ecológico-contextual, ya que se enfoca en la modificación del contexto para posibilitar que los y las estudiantes tengan acceso al currículo. El principio fundamental que subyace a la propuesta del DUA es el de accesibilidad (Simón et al., 2016), ya que se apunta a abordar las barreras de acceso que impone un currículo inflexible. De esta forma, el DUA apunta a

desarrollar un currículo más expansivo, variado y flexible y no más adaptado (Simón et al., 2016). Los autores defienden que un currículo diseñado de esta manera permite “eliminar las barreras innecesarias sin eliminar los desafíos necesarios” en el currículo (CAST, 2011, p.2), de manera que los cambios, así como la dedicación de tiempo y recursos adicionales para los ajustes posteriores –o “ajustes curriculares”– sean innecesarios (CAST, 2011). Un rasgo esencial de esta propuesta es la oferta de opciones personalizables para el acceso al currículo, de manera que permita a todos los estudiantes progresar partiendo de su propio nivel (Meyer et al., 2014), de manera que la enseñanza permita satisfacer las necesidades de aprendices diversos al mismo tiempo que se mejora el proceso de aprendizaje de todos y todas (Capp, 2017). El DUA, tiene como finalidad última que la educación contribuya al aprendizaje generando aprendices expertos, es decir, estudiantes involucrados que dominen su propio proceso de aprendizaje (Meyer et al., 2014), lo cual es a su vez coherente con el principio de participación indicado anteriormente.

Según su formulación, una planificación desde el DUA debe reflejarse en los cuatro componentes del currículo, a saber: metas, materiales, métodos y evaluación. La fundamentación del DUA y su implementación se sustenta en tres principios centrales (de los cuales se derivan nueve pautas y 31 verificadores). Estos principios apuntan a tres grandes procesos psicológicos implicados en el aprendizaje. El principio de motivación apunta a la variedad de formas en que los y las estudiantes se involucran y motivan con el contenido de la clase. El principio de representación apunta a la variedad de formas en que los y las estudiantes se representan el contenido. Por su parte, el principio de acción y expresión apunta a la variedad de formas en que los y las estudiantes pueden demostrar su acción y expresar la adquisición de conocimientos (Meyer et al., 2014).

Estos tres principios, a su vez, se despliegan en nueve procesos psicológicos (tres de cada principio) (llamados pautas en su formulación original) dentro de los cuales se sugiere la proporción de opciones que atiendan a la variedad anteriormente referida. Dentro del principio de motivación, se presentan opciones diversificadas para: i) la autorregulación; ii) mantener el esfuerzo y persistencia; iii) captar el interés. Dentro del principio de representación, se presentan opciones para: iv) la comprensión; v) el lenguaje y los sistemas simbólicos; y vi) la percepción. Finalmente, dentro del principio de acción y expresión, se presentan opciones para: vii) la función ejecutiva; viii) la expresión y la comunicación; y para ix) la acción física. En su formulación, para cada uno de estos procesos o pautas, se consideran un total de 31 indicadores o verificadores (opciones de diversificación), los cuales cuentan a su vez con ejemplos específicos de aplicación (Meyer et al., 2014).

La literatura referida a la aplicación de proyectos curriculares basados en DUA sugiere resultados que apoyan su implementación (Sánchez et al., 2019). El metaanálisis de Capp (2017) concluye que el DUA es una metodología efectiva para mejorar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes y que tiene efectos en mayores niveles de motivación, experiencias mejoradas de lectura, habilidad para elaborar preguntas, mejoras en el proceso de escritura, mayor disfrute al usar tecnología y mayor autonomía (Capp, 2017). Otros autores han indicado que, en el marco del DUA, el uso de herramientas basadas en tecnología ofrece apoyos cognitivos para el aprendizaje y la evaluación, y un impacto positivo en las interacciones entre estudiantes con y sin discapacidad (Rao, Wook y Bryant, 2014). Así, se ha reportado evidencia a favor del DUA como un elemento clave de la educación inclusiva, no solo a nivel de aprendizaje, sino también a nivel de participación.

Como un aspecto importante, se ha planteado que el DUA sería un modelo alternativo y opuesto a los modelos de adecuaciones curriculares posteriores, ya que en él se deben anticipar las preferencias y necesidades de los estudiantes (Capp, 2017; Thousand, Villa y Nevin, 2015). Así, se argumenta que el profesor “primero piensa en las necesidades de los estudiantes dentro del aula, y después va al currículo” (Capp, 2017, p. 793). A pesar de esta aseveración, no ha habido un desarrollo teórico ni práctico con respecto al papel de las necesidades de los estudiantes en la planificación del currículo, es decir, cómo éstas son evaluadas, consideradas e integradas al momento de planificar.

En este sentido, el constructo necesidades de apoyo desarrollado en el marco del paradigma de apoyos (AAIDD, 2010; Schalock et al., 2010; Thompson et al., 2009) surge como un concepto teórico pertinente y esclarecedor para abordar las necesidades de los estudiantes desde el DUA. Este paradigma profundiza el rol de los apoyos señalados en el modelo de funcionamiento humano y es el marco para la provisión de apoyos que buscan mejorar el funcionamiento y resultados personales deseados de las personas con discapacidad (Schalock y Luckasson, 2013a, 2013b; Schalock et al., 2010). Ya que este paradigma se alinea con el enfoque socio ecológico o ecológico contextual, que se basa en la interacción de la persona-contexto (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013), el paradigma de apoyos tiene como premisa que los apoyos individualizados reducen el desajuste entre persona y su entorno (Schalock et al., 2010). Así, y en línea con en el marco comprensivo multidimensional de funcionamiento humano, se considera que los apoyos son un medio para mejorar el funcionamiento de la persona (Schalock et al., 2010).

Las bases conceptuales de este paradigma profundizan el rol de los apoyos en tres niveles, a saber: i) las necesidades de apoyo, entendidas como un constructo referido al patrón e intensidad de apoyos necesarios para que una persona participe en actividades comunes o relevantes; ii) los apoyos, que se entienden como todos aquellos recursos y estrategias para promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo y mejorar su funcionamiento; y iii) el sistema de apoyos, correspondiente al uso planificado e integrado de estrategias y recursos de apoyos individualizados (para lograr los fines antes mencionados) y que incluyen los distintos aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos (Schalock et al., 2010; Thompson et al., 2009).

Este enfoque proporciona una estructura para pensar sobre las funciones específicas implicadas en la prestación de apoyos (Schalock et al., 2010). Articulando sus niveles, el modelo de apoyos parte de las necesidades individuales de cada persona producto de la discrepancia existente entre las competencias personales y las demandas del entorno. Este desajuste visibiliza las necesidades de apoyo que han de ser abordadas mediante apoyos que las cubran, y esta cobertura es posible mediante la planificación y aplicación sistemática de los apoyos (Amor, 2017).

A este respecto se ha propuesto que el funcionamiento humano está influido y es potencialmente mejorable por el uso de siete componentes de un sistema de apoyos: (i) sistemas organizativos, (ii) incentivos, (iii) apoyos cognitivos, (iv) herramientas, (v) entorno físico, (vi) habilidades/conocimiento, y (vii) capacidad inherente (Schalock et al., 2010). A nivel de proceso la aplicación del paradigma de apoyos sigue una serie de pasos: (i) identificación de experiencias y metas; (ii) evaluación de necesidades de apoyo; (iii) desarrollo e implementación del plan de apoyos; (iv) supervisión del progreso; y (v) valoración de los resultados personales (Schalock, 2010; Thompson et al., 2009; Van Loon, 2009, 2015; Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007; Verdugo et al., 2014, 2016).

Con respecto al constructo necesidades de apoyo se ha indicado que la intensidad de éstas refleja una característica relativamente duradera y no simplemente la necesidad de un apoyo específico en un momento dado. En la evaluación de necesidades de apoyo el foco no está en lo que a la persona le dificulta, si no en qué medida cierto apoyo mejora su funcionamiento. Esta forma de evaluación puede observarse en escalas para la evaluación de intensidad de apoyos como lo es la SIS y la SIS-C (Verdugo et al., 2014). De esta forma, la provisión de apoyos debe siempre responder a una adecuada evaluación de las necesidades de apoyo de una persona. En la literatura, los apoyos que se planifican y proveen generalmente son individualizados, y han de proporcionarse con la búsqueda de una mejora tanto en el funcionamiento humano como en resultados personales deseados. A su vez, se plantea que los sistemas de apoyos deberían planificarse teniendo en cuenta todas las dimensiones del funcionamiento humano y los múltiples entornos en que la persona se desenvuelve para lograr una real mejora. Así, los apoyos tienen una doble función, por un lado, señalan la discrepancia entre lo que la persona no es capaz de hacer y qué cambios hacen posible su participación; y por otro, se centran en mejorar los resultados personales a través de la mejora del funcionamiento humano (AAIDD, 2010).

El paradigma de apoyos ha tenido un impacto significativo en el campo de la discapacidad, situándose como un elemento revolucionario, y por ello se ha reclamado una mayor aplicación del mismo en entornos escolares (Amor et al., 2018; Echeita et al., 2017). A pesar de lo anterior, y de la importancia de diseñar e implementar apoyos a edades tempranas, la mayor parte de los avances e implementaciones de sistemas de apoyos se adscriben a servicios o contextos laborales, apuntando a población adulta, y no al contexto escolar (Van Loon, 2009, 2015; Verdugo et al., 2016; Walker et al., 2014). Además, la mayor parte de los estudios que reportan planificación de apoyos en contexto escolar, consideran únicamente apoyos individualizados e individuales, centrados en estudiantes con discapacidad, y no consideran la planificación de apoyos universales (para todos los estudiantes) (Amor et al., 2018; Walker et al., 2014).

A pesar de que el DUA se ha destacado como una buena práctica inclusiva alineada con el enfoque socio ecológico y el modelo multidimensional, y que se ha destacado que su planificación debe responder de forma anticipada a las necesidades de sus estudiantes, no se ha presentado claridad sobre cómo se vincula la evaluación de las necesidades de apoyo de los estudiantes con los apoyos que se proporcionan en el marco del DUA. Es decir, si bien el DUA cuenta con un marco de acción ampliamente desarrollado en su forma de implementación, y es coherente con el paradigma de apoyos - ya que considera una serie de apoyos para modificar el contexto y así mejorar el funcionamiento de los estudiantes- no existe claridad teórica ni metodológica sobre cómo se anticipan sistemáticamente las necesidades de apoyo de los estudiantes para evitar adecuaciones posteriores.

Si bien algunos trabajos recientes han profundizado la importancia de evaluar las necesidades de los estudiantes al momento de planificar desde el DUA, esta evaluación se ha considerado de una forma no sistematizada. Se plantea, de forma central, que las decisiones sobre como flexibilizar y proporcionar opciones de forma adecuada para los estudiantes recaen en el criterio profesional del docente sobre las necesidades, fortalezas, preferencias e intereses de sus estudiantes (CAST, 2018; Cook y Rao, 2018). Si bien el docente es el actor adecuado para evaluar las necesidades de sus estudiantes al momento de planificar la clase, es de utilidad contar con un modelo sistemático con el que estas necesidades puedan ser evaluadas de forma válida y confiable, para luego ser vinculadas pertinentemente a la planificación.

En Chile, en particular, además de la falta de estudios nacionales sobre la puesta en práctica del DUA, la falta de claridad sobre cómo planificar con base en las necesidades de los estudiantes se vuelve especialmente relevante. Esto, a la luz de la promulgación del decreto n°83/2015 (MINEDUC, 2015), la cual ha sido valorada como un avance desde una perspectiva inclusiva (Duk, Cisternas y Ramos, 2019). En esta nueva normativa, que responde a la necesidad de que todos los estudiantes, independientemente del tipo de discapacidad, puedan acceder al currículo nacional, se señala que el diseño universal para el aprendizaje constituye el primer paso para responder a las diferencias individuales de los estudiantes. Ahora, es particularmente relevante fortalecer la implementación del diseño universal para el aprendizaje no sólo a la luz de su obligatoriedad, sino especialmente atendiendo a aquellos estudiantes con mayores dificultades que puedan, por normativa, quedar fuera de los beneficios del DUA. Esto, debido a que la normativa señala que

(...) cuando las estrategias de respuesta a la diversidad basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje no permitan responder a las necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes, es necesario que se realice un proceso de evaluación diagnóstica individual para identificar si estos presentan necesidades educativas especiales y si requieren medidas de adecuación curricular. (MINEDUC, 2015, p. 24)

Esta afirmación de la normativa parece contradecir el principio fundamental que inspira el modelo del DUA, que es responder a las necesidades de todos los estudiantes. Incluso, cabe destacar que la normativa nombra “diseño universal de aprendizaje” en vez de “diseño universal para el aprendizaje”, lo cual puede conllevar una mala comprensión del modelo al considerar que existe una “forma universal de aprender”, siendo que el nombre correcto indica que es un diseño diversificado pensado de forma universal para atender las distintas necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Por todo lo anterior, se vuelve crucial trabajar para que la planificación del DUA responda efectivamente a dichas necesidades de aprendizaje individuales de manera de que todos los estudiantes puedan verse favorecidos.

El objetivo del presente artículo es proponer un modelo comprensivo del DUA como un sistema de apoyos, identificando los apoyos que se derivan del mismo, y los lineamientos para la evaluación de las necesidades de apoyo en este contexto. La vinculación teórica y operacional entre ambos modelos servirá, a nivel teórico, para incorporar las necesidades de apoyo en el marco del DUA, y a nivel metodológico como un insumo para el desarrollo de instrumentos que evalúen las necesidades de apoyo de los estudiantes para la planificación de sistemas de apoyo desde el DUA.

1. DUA como una planificación de sistemas de apoyos para el aprendizaje

El argumento central que permite concebir al DUA como un sistema de apoyos es que implica una articulación planificada e integrada de estrategias y recursos de apoyos (AAIDD, 2010) que mejoran el funcionamiento o aprendizaje de todos los estudiantes, y que, por tanto, debe responder a la evaluación de las necesidades de apoyo para el aprendizaje de los mismos. Si bien tradicionalmente el concepto de apoyos se ha aplicado con más fuerza como apoyos de carácter individualizados en planificaciones y adecuaciones individuales (Van Loon, 2015; Verdugo et al., 2016; Walker et al., 2014;), el presente artículo propone la posibilidad de concebir los apoyos de forma universal (para todos), sin desligarlos de las necesidades individuales de cada estudiante.

Dado que el concepto de apoyos viene a responder a las necesidades de apoyo de cada individuo, y así mejorar su funcionamiento individual, se ha planteado que los apoyos deben planificarse y aplicarse sistemáticamente en respuesta dichas necesidades, siempre buscando abordar la discrepancia existente entre las competencias personales y las demandas del entorno (Amor, 2017). No es distinto pensar esto desde el DUA, de manera que, como sistema de apoyos para el aprendizaje, debe responder a las necesidades de apoyo para el aprendizaje de todos los estudiantes, apuntando a disminuir la discrepancia entre éstos y su entorno, mejorando así el funcionamiento (en este caso, el aprendizaje) de todos.

De esta forma, entendiendo el DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje, se comprende que “proporcionar opciones” para cada principio que lo compone (Motivación, Representación y Acción y expresión) se traduce a proporcionar tipos de apoyo que pueden prestarse bajo cada principio. Una reformulación del modelo de Meyer y colaboradores (2014), ahora comprendiendo al mismo como un sistema de apoyos para el aprendizaje.

Cuadro 1. Apoyos para el aprendizaje comprendidos en el DUA en cada principio

APOYOS A LA MOTIVACIÓN	APOYOS A LA REPRESENTACIÓN	APOYOS A LA ACCIÓN Y EXPRESIÓN
Apoyos a la autorregulación	Apoyos para la comprensión	Apoyos a la función ejecutiva
Apoyos al esfuerzo y la persistencia	Apoyos para el lenguaje, las expresiones matemáticas, y los símbolos	Apoyos para la expresión y la comunicación
Apoyos para captar el interés	Apoyos para la percepción	Apoyos a la acción física

Fuente: Propuesta propia con base en el modelo de Meyer y colaboradores (2014).

Ahora, se argumenta que el DUA correspondería a un sistema de apoyos en tanto se implementa de forma articulada diversos tipos de apoyos posibles que son coherentes a su vez con los siete componentes considerados tradicionalmente en un sistema de apoyos (apoyos organizativos, incentivos, apoyos cognitivos, herramientas, entorno físico, habilidades/conocimiento, capacidad inherente) (Schalock et al., 2010). A su vez, el DUA funcionaría como una planificación articulada de un sistema de apoyos en tanto presenta una articulación planificada de apoyos que refieren a distintos componentes del currículo (metas, materiales, método y evaluación).

De esta forma, el DUA podría conceptualizarse como la planificación de un sistema de apoyos que considera una diversidad de apoyos posibles que son agrupables en tres tipos globales de apoyo (según los principios) y los cuales se planifican en torno a cuatro componentes del currículo en los que se reflejan o implementan. Si bien en la literatura los sistemas de apoyos deberían conceptualizarse teniendo en cuenta todas las dimensiones del funcionamiento humano y los múltiples entornos para lograr una real mejora (AAIDD, 2010) se considera que desde el DUA sólo se pueden atender todas las dimensiones a las que el currículo pueda aludir dentro del aula, considerando que la aplicación del paradigma de apoyos en el acceso al currículo desde los apoyos considerados en el DUA, no cumple con la mismas características que aquellos sistemas de apoyo integrales que incorporan variadas esferas de la vida.

2. Necesidades de apoyo para el aprendizaje en el marco del DUA

Como se ha fundamentado anteriormente, el principal foco de esta propuesta es fortalecer el modelo de Meyer y colaboradores (2014) incorporando el constructo de necesidades de apoyo, específicamente, el constructo necesidades de apoyo para el aprendizaje. En concreto, la propuesta implica utilizar el marco conceptual de principios y pautas como referencia para la organización de la evaluación de necesidades de apoyo que permita mejorar el diseño de apoyos específicos que favorezcan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Se ha justificado que realizar esta vinculación no sólo posee coherencia a nivel teórico, sino que provee ventajas a nivel metodológico sobre el cómo se pueden evaluar, con base en indicadores observables, las necesidades de los estudiantes en el marco del DUA.

En esta propuesta, las necesidades de apoyo para el aprendizaje son entendidas como patrón e intensidad de apoyos a la motivación, representación, acción y expresión, necesarios para que un/a estudiante aprenda en aula común (junto a todos los estudiantes). A partir de ello, la evaluación de las necesidades de apoyo para el aprendizaje referida a cada principio del DUA, da por resultado la evaluación de tres dimensiones del constructo: necesidades de apoyo para el aprendizaje asociadas a la motivación, necesidades de apoyo para el aprendizaje asociadas a la representación y necesidades de apoyo para el aprendizaje asociadas a la acción y expresión.

De esta forma, las necesidades de apoyo para el aprendizaje asociadas a la motivación serán comprendidas como el patrón e intensidad de apoyos requeridos por el/la estudiante para poder implicarse en el aprendizaje según sus preferencias. Las necesidades de apoyo para el aprendizaje asociadas a la representación serán entendidas como el patrón e intensidad de apoyos requeridos por el/la estudiante para poder percibir y comprender la información que se le presenta. Finalmente, las necesidades de apoyo para el aprendizaje asociadas a la acción y expresión serán entendidas como el patrón e intensidad de apoyos requeridos por el/la estudiante para poder llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar los conocimientos que se han alcanzado.

3. Evaluación de necesidades de apoyo para el aprendizaje

Contar con definiciones conceptuales claras del o los constructos que se desean poder evaluar es el primer paso para el desarrollo de instrumentos de medición. Una vez éstas ya han sido determinadas, como en el apartado anterior, es necesario poder operativizar dichas definiciones, es decir, establecer en qué indicadores o aspectos observables de la conducta se puede concluir la presencia de un constructo latente (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008).

Es importante destacar nuevamente que el constructo de necesidades de apoyo ya cuenta con avances en la evaluación psicométrica del mismo, como es el caso de las escalas de intensidad de apoyos SIS y SIS-C (Verdugo et al., 2007, 2014). Para evaluar este constructo, en estas escalas se considera como principal indicador la frecuencia con que una necesidad se presenta, dicho de otra forma, la frecuencia con la que el realizar una determinada actividad requiere apoyo o puede realizarse de forma autónoma.

En los cuadros que se presentan a continuación se expone, a modo preliminar, una propuesta de operacionalización de cada una de las dimensiones del constructo (motivación, representación y acción y expresión), sus nueve subdimensiones, y teniendo como último nivel los indicadores conductuales. Estos indicadores fueron establecidos a partir de los 31 verificadores ya considerados en el DUA.

Cuadro 2. Indicadores de necesidades de apoyo para el aprendizaje referidos al principio motivación

PAUTAS	VERIFICADORES	INDICADOR DE NECESIDAD DE APOYO*
Apoyos para la autorregulación	Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación	El/la estudiante confía en que sus aprendizajes irán mejorando. El/la estudiante confía en que su habilidad irá mejorando.
	Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias.	El/la estudiante es capaz de regular sus emociones en las actividades referidas al aprendizaje o evaluación.
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión	El/la estudiante es capaz de tolerar la frustración en las actividades referidas al aprendizaje o su evaluación.
Apoyos para mantener el esfuerzo y la persistencia	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos.	El/la estudiante persevera en las tareas referidas al aprendizaje o evaluación hasta completarlas. El/la estudiante se mantiene concentrado/a durante las actividades hasta completarlas.
	Variar los niveles de desafío y apoyo	El/la estudiante persevera en tareas que percibe como difíciles de realizar. El/la estudiante persevera en tareas que percibe como fáciles de realizar.
	Fomentar la colaboración y la comunidad	El/la estudiante colabora con sus compañeros en las actividades. El/la estudiante trabaja en grupo con sus compañeros durante las actividades.
	Proporcionar una retroalimentación orientada	El/la estudiante persevera en las tareas aun cuando cometa errores. El/la estudiante persevera en las tareas aun cuando no reciba retroalimentación de su desempeño.
	Optimizar la elección individual y la autonomía	El/la estudiante es capaz de tomar decisiones con respecto a las actividades. Al/la estudiante se le permite tomar decisiones con respecto a las actividades.
Apoyos para captar el interés	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad	El/la estudiante disfruta las actividades. El/la estudiante comprende la importancia de las distintas actividades.
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones	El/la estudiante cuenta con un clima de aula con pocas distracciones. El/la estudiante cuenta con un clima de apoyo y aceptación por parte de sus compañeros.

Nota: La frecuencia de cada indicador se indica de la siguiente forma: Nunca, Rara vez, Algunas veces, Frecuentemente, Siempre.

Fuente: Elaboración propia a partir de Meyer y colaboradores (2014) y propuesta teórica desarrollada en el artículo.

Es importante considerar esta operacionalización como una propuesta preliminar sobre la forma en cómo podrían evaluarse las necesidades de apoyo para el aprendizaje en el

contexto del DUA. Esto, ya que, para poder realizar una evaluación de necesidades de apoyo para el aprendizaje efectiva y útil, es necesario poder enmarcar cada evaluación, y por tanto cada indicador, a un contenido curricular específico, ya que las necesidades de apoyo para el aprendizaje no serán necesariamente las mismas entre distintas asignaturas, y algunos indicadores pueden volverse más pertinentes en algunos contenidos que en otros (por ejemplo, la comprensión de fórmulas matemáticas). Del mismo modo, para evaluar las necesidades de apoyo para el aprendizaje de forma adecuada, es necesario definir los indicadores en consideración del nivel educativo, esto, debido a que los contenidos y desafíos van variando. Las definiciones teóricas de cada subdimensión y de cada verificador pueden encontrarse en Meyer y colaboradores (2014).

Cuadro 3. Indicadores de necesidades de apoyo para el aprendizaje referidos al principio de representación

PAUTAS	VERIFICADORES	INDICADOR DE NECESIDAD DE APOYO	
Apoyos para la comprensión	Activar conocimientos previos	El/la estudiante logra recuperar información previa cuando se enfrenta a un nuevo aprendizaje. El/la estudiante recuerda los contenidos vistos o ejercitados previamente.	
	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas.	El/la estudiante logra identificar las ideas centrales a partir de un texto, audio o imagen utilizada para un ejercicio (ej. identificar al protagonista de un cuento o los datos de un ejercicio matemático). El/la estudiante establece relaciones entre elementos a partir de un texto, audio o imagen utilizada para el ejercicio.	
	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación	El/la estudiante comprende información proveniente de un texto, audio o imagen (ej.: identificar los motivos que mueven al protagonista de un cuento). El/la estudiante logra resolver preguntas o problemas asociados a la comprensión de un texto, audio o imagen.	
	Maximizar la memoria y la transferencia de información	El/la estudiante logra recordar contenidos asociados a las palabras utilizadas durante la clase. El/la estudiante logra recordar contenidos asociados a los textos, audios o imágenes utilizadas en las clases.	
	Apoyos para el lenguaje, las expresiones matemáticas, los símbolos	Apoyos para definir el vocabulario y los símbolos	El/la estudiante comprende los significados asociados a las palabras de los textos utilizados en clase. El/la estudiante recuerda los significados enseñados en clase.
		Clarificar la sintaxis y la estructura	El/la estudiante distingue la estructura (sintaxis) de una frase u oración (ej.: sujeto y verbo). El/la estudiante distingue la estructura de un texto (ej.: identifica y distingue los párrafos).
Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos		El/la estudiante identifica los sonidos que están asociados a las letras o sílabas. El/la estudiante logra decodificar palabras previamente conocidas (identificar cómo suenan y cómo se leen). El/la estudiante logra decodificar nuevas palabras (identificar cómo suenan y cómo se leen). El/la estudiante identifica notaciones de fórmulas o símbolos matemáticos	
Promover la comprensión		El/la estudiante comparte (habla o comprende) el idioma hablado por el resto de sus compañeros/as.	

	entre diferentes idiomas	El/la estudiante comparte (habla o comprende) el idioma utilizado en los ejercicios.
	Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios	El/la estudiante identifica las ideas relevantes mediante el texto escrito. El/la estudiante comprende ideas centrales cuando éstas se transmiten mediante texto escrito.
Apoyos para la percepción	Modificar y personalizar la presentación de la información	El/la estudiante percibe sin dificultad la información provista en los ejercicios en la misma modalidad presentada a sus compañeros/as (ej.: libro de texto con tamaño de letra normal, volumen medio de la voz del/la profesor/a, diapositivas presentadas ante toda la clase).
	Alternativas a la información auditiva	El/la estudiante logra percibir la información de tipo auditiva durante los ejercicios (ej.: el/la profesor/a o un/a estudiante leen un texto en voz alta). El/la estudiante presta atención a la información de tipo auditiva durante los ejercicios (ej.: cuando el/la profesor/a o un/a estudiante leen un texto en voz alta).
	Alternativas a la información visual	El/la estudiante logra percibir la información de tipo visual durante los ejercicios (ej.: presentación en diapositivas, un texto en tinta). El/la estudiante presta atención a la información de tipo visual utilizada durante los ejercicios (ej.: letra de tamaño normal en un texto o en una diapositiva). El/la estudiante comprende ideas centrales cuando éstas se transmiten mediante texto escrito.

Fuente: Elaboración propia a partir de Meyer y colaboradores (2014) y propuesta desarrollada en el artículo.

Cuadro 4. Indicadores de necesidades de apoyo para el aprendizaje referidos al principio de acción y expresión

PAUTAS	VERIFICADORES	INDICADOR DE NECESIDAD DE APOYO
Apoyos a los medios físicos de acción	Varios métodos de respuesta	El/la estudiante logra expresar su comprensión de los contenidos por los mismos medios solicitados a sus compañeros/as (ej.: prueba en lápiz y papel).
	Posibilidades para interactuar con los materiales	El/la estudiante logra interactuar manipular efectivamente los materiales usados en la clase. El/la estudiante logra realizar tareas específicas a través de los materiales disponibles en la clase
	Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia	Cuando se utilizan tecnologías para la clase (ej.: uso de pantallas, tablets, softwares), el/la estudiante logra acceder a la información con igual efectividad que sus compañeros/as. Cuando el/la docente utiliza tecnologías de apoyo para la enseñanza de contenidos (ej.: presentaciones de diapositivas, uso de videos o pantallas, etc.), el/la estudiante puede acceder a la información con igual efectividad que sus compañeros/as.
Apoyos a la expresión y hacer fluida la comunicación	Múltiples formas o medios de comunicación	Durante la clase, el/la estudiante logra expresarse y comunicarse mediante la oralidad con sus pares o el/la docente. Durante la clase, el/la estudiante logra expresarse y comunicarse mediante la gestualidad.

Apoyos a la función ejecutiva	Múltiples herramientas para la composición y la construcción	El/la estudiante logra realizar las tareas a partir de los materiales dispuestos tradicionalmente durante la clase
		El/la estudiante logra realizar tareas específicas a través de las herramientas dispuestas durante la clase
	Incorporación de niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje	El/la estudiante logra realizar tareas específicas de igual grado de dificultad que sus compañeros/as.
		Las actividades realizadas en clase son percibidas por el/la estudiante como realizables.
		El grado de dificultad de las actividades realizadas durante la clase común es adecuado para el/la estudiante.
	Guiar el establecimiento de metas adecuadas	El/la estudiante logra identificar cuando una que se le propone es un reto realizable o no lo es.
		El/la estudiante logra distinguir entre los distintos tipos de actividades según el grado de dificultad que le significan.
	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias	El/la estudiante logra planificar y desarrollar estrategias para el cumplimiento de las actividades.
		El/la estudiante planifica y desarrolla estrategias para el cumplimiento efectivo de las tareas solicitadas.
	Facilitar la gestión de información y de recursos	El/la estudiante logra organizar internamente la información necesaria para dar cumplimiento a una tarea.
	El/la estudiante identifica el nivel de logro que alcanza en las actividades (ej.: identifica si ha leído bien o mal una palabra o párrafo).	
Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances	El/la estudiante logra identificar su propio progreso (ej.: identifica que está logrando realizar tareas que antes no)	
	El/la estudiante logra regular el esfuerzo que dispone a cada tarea según la dificultad que le significa (ej.: le dedica mayor tiempo a una actividad que identifica como más desafiante).	

Fuente: Elaboración propia a partir de Meyer y colaboradores (2014) y propuesta teórica desarrollada en el artículo.

4. Tipos de apoyo considerados en la planificación

En el apartado anterior se entregaron algunas directrices psicométricas sobre cómo evaluar las necesidades de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes desde el DUA. Ahora, teniendo en consideración el quehacer docente es necesario consensuar que un diagnóstico que indique qué dimensiones o subdimensiones arrojan mayores o menores necesidades de apoyo no es suficiente para saber cómo planificar las actividades de aprendizaje. Para ello, el modelo del DUA formulado por Meyer y colaboradores (2014) cuenta con variados ejemplos concretos sobre cómo abordar cada una de las pautas y verificadores, es decir, provee, para cada dimensión y subdimensión variados tipos de apoyos.

A modo de ejemplo, en el caso de evaluar altas necesidades de apoyo en la dimensión representación, subdimensión “apoyos a la percepción”, en el modelo del DUA se alude a formas alternativas que permitan diversificar la presentación de la información para que todos los estudiantes puedan percibir la información clave. De esta forma, los apoyos

apuntan a proporcionar la misma información desde distintas modalidades. Así, para esta subdimensión, el DUA propone ejemplos concretos de apoyos que modifiquen y personalicen la presentación de la información (ej. cambiar el tamaño del texto, de la letra o el tipo de fuente, medir el contraste entre el fondo, texto e imagen, utilizar el color como medio de información), ejemplos de apoyos que ofrezcan alternativas a la información auditiva (ej. utilizar subtítulos, utilizar diagramas, transcripciones escritas o videos), y ejemplos de apoyos que ofrezcan alternativas a la información visual (ej. descripciones texto-voz en imágenes, gráficos y videos, objetos físicos y modelos espaciales, facilitar claves auditivas, convertir el texto digital en audio, permitir la participación de un compañero(a) para que lea el texto en voz alta) (Meyer et al., 2014). Más ejemplos concretos para cada pauta se puede encontrar en la publicación de Meyer y colaboradores (2014).

Ahora, con respecto a la planificación de un sistema de apoyo que responda a los cuatro componentes del currículo, si bien la mayor parte de los apoyos considerados en el DUA se concentran en dos de los cuatro componentes del currículo (materiales y métodos), referidos al cómo y con qué se enseña el contenido, existen algunas recomendaciones importantes referidas a los componentes objetivos (por ejemplo, en la graduación de los niveles de dificultad) y evaluación (modalidades distintas de acción y expresión). De esta forma, si bien no se presentan en igual cantidad, es posible encontrar apoyos para cada componente del currículo en todas las dimensiones, como se resume en el cuadro 5.

Cuadro 5. Clasificación de apoyos para el aprendizaje considerados en el DUA, según principios y componentes del currículo

PRINCIPIOS	COMPONENTES DEL CURRÍCULO			
	Metas	Materiales	Método	Evaluación
Apoyos para la Motivación	Apoyos para la motivación que se proporcionan desde las metas	Apoyos para la motivación que se proporcionan desde los materiales	Apoyos para la motivación que se proporcionan desde el método	Apoyos para la motivación en la evaluación
Apoyos para la Representación	Apoyos para la representación que se proporcionan desde las metas	Apoyos para la representación que se proporcionan desde los materiales	Apoyos para la representación que se proporcionan desde el método	Apoyos para la representación en la evaluación
Apoyos para la acción y la expresión	Apoyos para la acción y la expresión que se proporcionan desde las metas	Apoyos para la acción y la expresión que se proporcionan desde los materiales	Apoyos para la acción y la expresión que se proporcionan desde el método	Apoyos para la acción y la expresión en la evaluación

Fuente: Propuesta propia con base en el modelo de Meyer y colaboradores (2014).

5. Discusión y conclusiones

En este artículo se ha buscado atender, mediante una propuesta teórica y una preliminar propuesta operacional, cómo dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes en la planificación desde el DUA. Para ello, se ha propuesto la explicitación de una vinculación teórica entre el DUA y el paradigma de apoyos. Esta vinculación es novedosa, principalmente, por que las aplicaciones del paradigma de apoyos han referido tradicionalmente a la planificación y provisión de apoyos individuales, y en este caso, si

bien se consideran necesidades de apoyos individuales, se realiza una propuesta, desde un enfoque inclusivo, que fomenta la provisión de apoyos universales.

Esta vinculación se vuelve pertinente, debido a que ambos modelos son coherentes con un enfoque inclusivo y socio ecológico, y necesario, debido a que el comprender el DUA desde el paradigma de apoyos proporciona una posible respuesta sobre cómo atender e incorporar las necesidades individuales de los estudiantes en una planificación universal. Así, mediante la comprensión del DUA como un modelo de planificación de sistemas de apoyos articulados que responden a distintos principios (motivación, representación, acción y expresión) y que como tal, debe responder a la adecuada evaluación de necesidades de apoyo de los estudiantes, obtenemos dos ventajas principales: primero, la de incorporar en el DUA el constructo de necesidades de apoyo (específicamente para este trabajo, necesidades de apoyo para el aprendizaje), el cual es un constructo latente con desarrollos previos sobre su forma de medición; y segundo, el DUA proporciona una amplia variedad de apoyos concretos para cada principio. De esta forma, esta vinculación responde a dos necesidades por parte del docente: saber qué necesitan los estudiantes y saber cómo atender dichas necesidades.

Esta propuesta se vuelve especialmente relevante en el contexto chileno –como se mencionó anteriormente, a la luz del decreto 83/2015 (MINEDUC, 2015)– ya que apunta a mejorar la comprensión de las implicancias pedagógicas de esta propuesta así como a contribuir al desarrollo de instrumentos para la planificación docente desde el diseño universal, superando la conceptualización de los ajustes posteriores (Thousand, Villa y Nevin, 2015) como la opción por defecto cuando se trata de estudiantes con mayores dificultades. Con ello, esta propuesta busca generar aportes teóricos y metodológicos que aseguren en mayor medida que dichas necesidades sean cubiertas desde apoyos universales proporcionados en aula, considerando a todos los estudiantes, con y sin discapacidad.

Ahora, con respecto a la propuesta operacional entregada, es necesario destacar que esta es una propuesta que pretende ser un aporte para el desarrollo de instrumentos que permitan la evaluación de necesidades de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes en el marco de una planificación desde el DUA. Sin embargo, esta propuesta es preliminar ya que, en caso de querer desarrollar un instrumento para una adecuada evaluación, se considera necesario desarrollar o especificar los indicadores propuestos según contenido curricular y según nivel educativo que se pretenda evaluar. Un aspecto importante sobre dicha evaluación es el aspecto operativo. El modelo del DUA declara responder a las necesidades de todos los estudiantes del aula, y es por ello que ha surgido esta propuesta. Sin embargo, en términos operativos es difícil poder realizar una evaluación de necesidades de apoyo a cada uno de los estudiantes del aula, para luego integrar ello en la planificación de la clase. Por ello, como punto de partida, se considera que, de realizarse, estas evaluaciones deben atender en primer lugar a aquellos estudiantes que presentan más riesgo de ser excluidos del aprendizaje en aula con todos sus compañeros, bajo la premisa que el identificar aquello que es esencial para algunos estudiantes con mayores necesidades, beneficiará finalmente a toda el aula: *esencial for some, good for all* (Lowrey et al., 2017; Thompson et al., 2018; Verdugo et al., 2019). En efecto, Verdugo y colaboradores (2019) indican que niños con y sin discapacidad intelectual pertenecen a un mismo continuo de necesidades de apoyo. De manera similar, Thompson y colaboradores (2018) argumentan que en la medida que en el aula se utilicen múltiples enfoques instruccionales es más probable que estos beneficien a los estudiantes con discapacidades cognitivas más significativas y que, al mismo tiempo, los métodos utilizados

tradicionalmente con estos últimos pueden ser aplicados en conjunto con profesores regulares en contextos inclusivos para beneficiar a los estudiantes sin discapacidad.

Finalmente, con respecto a los apoyos específicos que nos permitan dar respuesta a las necesidades de apoyo para el aprendizaje evaluadas, si bien el DUA presenta una gran variedad de apoyos para cada subdimensión, al igual que sucede con el desarrollo de indicadores para la evaluación, se vuelve necesario enriquecer dichos ejemplos desde contenidos curriculares y niveles educativos específicos.

Se destacan dos proyecciones principales asociadas al desarrollo de esta propuesta teórica. En primer lugar, el desarrollo de instrumentos para la evaluación de necesidades de apoyo para el aprendizaje en el marco de la planificación curricular desde el DUA, los cuales se desarrollen de forma específica para un área curricular específica (contenido/asignatura) y cierto nivel educativo. En la misma línea, la segunda proyección es el desarrollo de revisiones que permitan enriquecer los ejemplos de apoyos entregados por el modelo de Meyer y colaboradores (2014) para atender a las necesidades de los estudiantes, ya que se vuelve necesario contar con la mayor cantidad de ejemplos pertinentes para las distintas áreas curriculares y niveles educativos para que estos sean realmente útiles para los docentes.

Referencias

- Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del Desarrollo. (2010). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori Editorial.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(4), 81-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Amor, A. M. (2017). *Evaluación y análisis diferencial de necesidades de apoyo en alumnos con y sin discapacidad intelectual*. Pozoblanco: PRODE.
- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M. y Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 1277-1295
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakeeld, MA: CAST.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org>

- Cook, S. y Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(3), 171-191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M. L., Moreno, A. y Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de educación del III plan de acción para personas con discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48(1), 51-71. <https://doi.org/10.14201/scero2017485171>
- Lowrey, A., Hollingshead, A., Howery, K. y Bishop, J. (2017). More than one way: Stories of UDL and inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(4), 225-242. <https://doi.org/10.1177/1540796917711668>
- Meyer, A., Rose, D. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- MINEDUC. (2015). *Decreto Exento, N°83*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Norwich, B. y Koutsouris, G. (2017). *Addressing dilemmas and tensions in inclusive education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.154>
- Rao, K., Wook, M. y Bryant, B. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153-166. <https://doi.org/10.1177/0741932513518980>
- Sánchez, S., Jiménez, D., Sancho, P. y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>
- Schalock, R. L. y Luckasson, R. (2013a). ¿What's at stake in the lives of people with intellectual disability? Part I: The power of naming, defining, diagnosing, classifying, and planning supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 86-93. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.2.086>
- Schalock, R. L. y Luckasson, R. (2013b). ¿What's at stake in the lives of people with intellectual disability? Part II: Recommendations for naming, defining, diagnosing, classifying, and planning supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 94-101. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.2.094>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E.M., ... y Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L. y Pérez, E. (abril, 2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. Comunicación presentada en el *Congreso accesibilidad, ajustes y apoyos*. Universidad Carlos III, Madrid, España.
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A. y Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396-411.

- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. E., Schalock, R. L., Shogren, K., Snell, M., ... y Yeager, M. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>
- Thousand, J., Villa R. y Nevin, A. (2015). *Differentiated instruction: Planning for universal design and teaching for college and career readiness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Van Loon, J. (2009). Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Siglo Cero*, 40(1), 40-53.
- Van Loon, J. (2015). Planes individuales de apoyo: mejora de los resultados personales. *Siglo Cero*, 46(1), 25-40. <https://doi.org/10.14201/scero20154612540>
- Verdugo, M. A, Arias, B. y Ibáñez, A. (2007). *Escala de intensidad de apoyos (SIS). Manual adaptación española*. Madrid: TEA.
- Verdugo, M. A, Arias, B., Guillén, V. y Vicente, E. (2014). Escala de intensidad de apoyos para niños y adolescentes en el contexto español. *Siglo Cero*, 45(1), 24-40.
- Verdugo, M. A., Schalock R. L., Thompson, J. R. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. A. Verdugo, y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 89-109). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A, Guillén, V., Arias, B., Vicente, E. y Badía, M. (2016). Confirmatory factor analysis of the supports intensity scale for children. *Research in Developmental Disabilities*, 49(50), 140-152. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.022>
- Verdugo, M. A, Amor, A. M, Arias, V., Guillén, V., Fernández, M. y Arias, B. (2019). Examining measurement invariance and differences across groups in the support needs of children with and without intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32, 1535-1548. <https://doi.org/10.1111/jar.12649>
- Walker, V. L, DeSpain, S. N, Thompson, J. R y Hughes, C. (2014). Assessment and planning in K-12 schools: A social-ecological approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.125>

Breve CV de los autores

Victoria Sánchez-Gómez

Psicóloga por la Universidad de Chile, con Diplomado en Métodos Cuantitativos de Investigación Psicosocial, y candidata a Magíster en Psicología Educacional. Especialización y experiencia en metodología, desarrollo de instrumentos de medición (psicometría) y análisis de datos cuantitativos. Su trabajo en investigación se enfoca en educación inclusiva y discapacidad intelectual, área en la que desarrolla tanto su tesis de magíster como otros trabajos en curso, en colaboración con académicos nacionales y extranjeros. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9330-895X>. Email: victoria.sanchez@uchile.cl

Mauricio López

Psicólogo por la Universidad de Chile. Doctor en Psicología Evolutiva y de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile en pregrado y posgrado. Ha trabajado en el diseño de programas de formación y perfeccionamiento en educación inclusiva. Su trabajo de investigación se

ha orientado a examinar las concepciones de profesores y estudiantes sobre procesos y fenómenos como inclusión, justicia y colaboración, buscando articular los aportes de la psicología sociocultural al desarrollo de la educación inclusiva. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-2988>. Email: m.lopez@uchile.cl.

Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile

Social Representations of the Educational Experience of Young People with Autism Spectrum Disorder in Chile

Camila Andrea Toledo Manríquez ^{1*}
Óscar Fernando Basulto Gallegos ²

¹ Centro de Capacitación Laboral de Educación Especial Paulo Freire, Chile

² Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

El presente artículo tiene por objetivo visibilizar representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA), construidas a partir de los relatos de vida de sus madres. En relación a la metodología, corresponde a un estudio cualitativo, enmarcado en un paradigma interpretativo y a su vez bajo un enfoque fenomenológico. La muestra, de tipo intencional estuvo compuesta por cinco mujeres madres de jóvenes con TEA de entre 16 y 24 años, todos con residencia en Concepción-Chile. Los relatos de vida son trabajados a partir de un análisis de contenido categorial temático con un fuerte esfuerzo hermenéutico. Los principales resultados obtenidos, se refieren a profesores de educación regular con poca preparación y disposición al trabajo con estudiantes con TEA, en contraposición a la actitud de los demás estudiantes (sin TEA), quienes, de acuerdo a los relatos, tuvieron una recepción positiva, empática y afectuosa hacia los jóvenes. Por otro lado, las madres evidencian una integración escolar que no existe y un gran temor por el futuro de sus hijos luego de los 26 años producto de la legislación vigente en Chile. A partir de los relatos surge la representación social de la discriminación y del temor, la representación social de la no integración y la representación social del futuro educativo negado, todo lo cual es explicado en el desarrollo del presente artículo.

Descriptor: Educación especial; Dificultad en el aprendizaje; Percepción; Relato de vida.

This article aims to make visible social representations of the educational experience of young people with autism spectrum disorder (ASD), built on the stories of their mothers' lives. In relation to the methodology, it corresponds to a qualitative study, framed in an interpretive paradigm and in turn under a phenomenological approach. The sample, of intentional type was composed of five women mothers of young people with ASD between 16 and 24 years, all with residence in Concepción-Chile. The life stories are worked from an analysis of thematic categorical content with a strong hermeneutical effort. The main results obtained refer to regular education teachers with little preparation and willingness to work with students with ASD, as opposed to the attitude of the other students (without ASD), who according to the stories, had a positive reception, empathic and affectionate towards young people. On the other hand, the mothers show a school integration that does not exist and a great fear for the future of their children after the age of 26, product of the legislation in force in Chile. From the stories emerges the social representation of discrimination and fear, the social representation of non-integration and the social representation of the denied educational future, all of which is explained in the development of this article

Keywords: Special education; Difficulty in learning; Perception; Life story.

*Contacto: ctoledo@magister.ucsc.cl

Introducción

El MINEDUC (2015, p. 5) establece que el derecho a la educación, es el derecho de todos a recibir una educación de calidad en igualdad de oportunidades a lo largo de la vida, y que la inclusión es un factor fundamental de este derecho. De igual forma, señala que la diversidad es un factor que no solo favorece los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que además potencia el desarrollo profesional de los docentes al tener que adecuar sus estrategias de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante.

Para dar respuesta a la diversidad en el sistema educativo, Chile cuenta con un sistema de educación especial que corresponde a una modalidad que actúa de manera transversal en todos los niveles, ya sea de educación regular o especial, entregando apoyos para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes ya sean transitorias o permanentes (MINEDUC, 2005, p. 35). Este sistema de educación especial cuenta con la opción educativa de programa de integración escolar en escuelas regulares y la opción de escuelas especiales, opciones a las que asistieron los hijos de las participantes de la investigación.

En relación a las necesidades educativas especiales (NEE) que presentan los estudiantes, de acuerdo al decreto 170 del MINEDUC (2009), estas pueden ser de carácter transitorio o permanente. De acuerdo a dicho decreto dentro de las NEE de carácter permanente se encuentra el trastorno autista, actualmente denominado trastorno del espectro autista (TEA) según el DSM-V de la American Psychiatric Association (APA, 2013).

El decreto 170 del MINEDUC (2009, p. 22) define el TEA como:

una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta.

El TEA, se presenta con mayor frecuencia en hombres que en mujeres, en una proporción de 4:1, según datos del MINSAL (2011), y de acuerdo a la OMS (2017) tiene una prevalencia de 1 caso por cada 160 niños. En Chile, no existen bases de datos que indiquen la cantidad de personas que presentan el diagnóstico, no obstante, el SENADIS (2016) se encuentra trabajando en ello. Este dato, resultó relevante para la ejecución de este trabajo puesto que evidencia falta de conocimiento respecto del TEA en un aspecto crucial como lo es la prevalencia.

De acuerdo a Mesibov y Howly (2010) los estudiantes con TEA presentan dificultades en las áreas de comunicación, interacción social e imaginación, por lo tanto es probable que no comprendan o no interpreten el curriculum de la misma forma que el resto de los estudiantes. Bajo este panorama, los autores señalan que un sistema de educación tradicional pudiera no ser conveniente si se considera que está basado en comunicación verbal y social, áreas donde estos estudiantes presentan dificultades. Siguiendo con la educación de estudiantes con TEA, Delfos (2006) señala que la falta de conocimiento sobre el diagnóstico, provoca que la inclusión de niños y jóvenes que lo presentan en escuelas regulares sea compleja, y de acuerdo a Blanco (2006), los estudiantes se deben enfrentar a barreras de acceso, permanencia y participación.

En Chile de acuerdo a la revisión de la literatura, no existen estudios que profundicen la realidad que viven las familias de personas con TEA, como se verá más adelante, es un trastorno cuyas características lo vuelven complejo, por lo tanto la familia se ve enfrentada a una serie de emociones y cambios en su ritmo de vida. De esta forma, la falta de conocimiento en relación a la prevalencia del TEA, en relación a las vivencias de las familias

y en relación a la inserción de quienes lo presentan en el sistema educativo, motivó la realización de esta investigación. A su vez, en este estudio se presentará más adelante la discusión teórica en que se abordarán los tópicos principales que incluyen el trastorno del espectro autista y representaciones sociales, y la construcción de dichas representaciones a través de relatos de vida.

Como ya se señaló en el resumen, el objetivo general del trabajo es visibilizar representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes con TEA, construidas a partir de los relatos de vida de sus madres. Y como objetivos específicos describir las opciones educativas en que participaron los jóvenes con TEA, e identificar emociones de la experiencia educativa de los jóvenes desde los relatos de las madres.

Luego, en términos metodológicos se puede mencionar que se trabajó al alero del paradigma interpretativo y con una mirada fenomenológica, puesto que resulta vital el foco subjetivo e intersubjetivo de las madres residentes en Concepción-Chile respecto a la experiencia educativa de sus hijos con TEA, en función de la construcción de representaciones sociales.

Posteriormente, el artículo describe los principales resultados emanados de los relatos de las madres, de ellos, se puede mencionar de manera breve, que la mayoría de las madres optaron por una escuela regular para sus hijos como primera opción, pero conforme transcurrieron los años, optaron por la escuela especial, a partir de esto, se evidencia de manera explícita una concepción de la integración escolar como algo que no existe, que no resulta, una baja disposición por parte de los docentes al trabajo con los jóvenes con TEA, y como aspecto alentador, una acogida positiva por parte de los pares. De igual forma, se describen las representaciones sociales construidas en base al relato de las madres y la interpretación de los investigadores, donde se destacan las representaciones sociales de la discriminación y del temor, de la no integración, y del futuro educativo negado. Finalmente, se presentan las principales conclusiones donde emerge con fuerza la preocupación de las madres en relación al futuro educativo y ocupacional de sus hijos luego de los 26 años y, por tanto, la necesidad de ahondar en la temática en futuras investigaciones.

1. Trastorno del espectro autista

El concepto de autismo fue utilizado por primera vez a comienzos del siglo XX por el psiquiatra Bleuler para describir una serie de manifestaciones en pacientes con esquizofrenia (Arce, 2008). Sin embargo, la evidencia más potente del origen del diagnóstico se encuentra en la descripción que hizo Leo Kanner a 11 niños en el año 1948 en un hospital de Estados Unidos. A pesar de esta descripción realizada por Kanner, pasaron casi 40 años hasta que el autismo fue reconocido de manera oficial como un trastorno por la American Psychiatric Association (APA, 2013) en 1980 y posteriormente, fue catalogado como discapacidad por la *Individuals with Disabilities Education Act* (Taylor et al., 2009). Setenta años después de la primera descripción de Kanner, el Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM) de la American Psychiatric Association (APA, 2013), en su quinta versión (DSM-V), estableció la categoría diagnóstica de trastorno del espectro autista, dejando atrás el concepto utilizado en su anterior versión, trastorno generalizado del desarrollo (TGD) y además eliminó como entidades diagnósticas el trastorno autista, el síndrome Asperger, el TGD no especificado y el trastorno

desintegrativo infantil (Borax y Buron, 2017). Además, de acuerdo al DSM-V (APA, 2013), el TEA se refiere a una dificultad persistente en el desarrollo del proceso de socialización (interacción social y comunicación social), junto con un patrón restringido de conductas e intereses, dentro de lo cual se incluyen restricciones sensoriales.

Al mismo tiempo –reforzando la idea anterior–, según Taylor y colaboradores (2009), el panorama del TEA no parece muy alentador, ya que se trata de un trastorno que afecta varias áreas de manera simultánea, por lo tanto, la escolarización de quienes lo presentan no resulta sencilla al considerar que es un estudiante que presenta dificultades serias en la comunicación, alteraciones en el lenguaje, dificultades a nivel conductual y además un coeficiente intelectual bajo. Además de lo anterior, los estudiantes presentan características sensoriales especiales, que incluyen una respuesta “anormal” frente a ciertos estímulos, por ejemplo, en algunos casos les molesta de sobre manera el ruido, texturas y sabores particulares. Por lo tanto, frente a lo anterior, el contexto educativo en la educación regular para los estudiantes que presentan TEA no es fácil, ya que se enfrentan a un ambiente colapsado de múltiples estímulos sensoriales, donde requieren comunicarse e interactuar con otros constantemente y seguir un programa de estudio estándar pese a sus dificultades cognitivas.

Para esta investigación, el relato de las madres pone en evidencia la experiencia vivida, si bien no como protagonista, si como una participante clave del proceso educativo de su hijo. Es necesario destacar que tanto los padres como la familia, se ven enfrentados a situaciones específicas al enfrentar la realidad del TEA. En relación a lo anterior, Wing (1998) señala que el niño con TEA en un comienzo es un niño aparentemente normal, por lo tanto los padres disfrutaban de un hijo que parece desarrollarse como cualquier otro, hasta que comienzan a ser evidentes los primeros signos ya señalados, y otros como la falta de contacto visual y la ausencia de juego creativo. Por lo tanto, en este contexto, al recibir el diagnóstico, la familia suele vivir un duelo, debido a la sensación de pérdida de expectativa e ilusiones implantadas en este hijo (Hernández et al., 2012, p. 75), y pueden manifestar emociones como la negación, que surge como una respuesta al dolor de tener un hijo con TEA, la culpa, el enajenamiento, la desconfianza y la incertidumbre respecto del futuro (Benjamín, 2006).

Cabe destacar, en relación al último punto, que en nuestra investigación el diagnóstico de los jóvenes, que fue en general a temprana edad (entre los 2 y 3 años en la mayoría de los casos), no significó un hecho en extremo doloroso, las madres de nuestro estudio señalan, que si bien en un comienzo fue duro, actuó como una especie de motor que las movilizó a ellas y sus familias a buscar alternativas que le brindaran mejores oportunidades a sus hijos.

Ahora bien, la literatura actual acerca del TEA, lo sitúa desde similares aristas a las que venimos abordando. Como es el caso de Cala, Licourt y Cabrera (2015), quienes en su trabajo realizado en Cuba, lo definen como una alteración del desarrollo caracterizada por deficiencias de tipo cualitativas en la comunicación e interacción social y un comportamiento que sigue patrones repetitivos y estereotipados, además de intereses restrictivos. Por su parte, Rico y Tárraga (2016), en España, conceptualizan el TEA como un trastorno del neuro-desarrollo que se caracteriza por déficit en la comunicación, interacción social y lenguaje, y además por la presencia de intereses restringidos y conductas estereotipadas, signos que se pueden identificar a temprana edad, y que afectarían al 1% de la población, siendo más frecuente en hombres que en mujeres en una

proporción de 4:1. Por otro lado, el estudio de Díaz y Andrade (2015) sobre el TEA en la educación regular, realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador, deja en evidencia, que, al igual que en Chile, no existen cifras que den cuenta de la prevalencia del trastorno en el país.

En relación a las investigaciones que ponen el foco en la familia de personas con TEA, se destaca el estudio de Baña (2015), quien desarrolla en España una investigación que da cuenta que el rol de la familia es desde hace poco tiempo relevante, debido al modelo clínico-médico que según el autor aun predomina en el TEA, por sobre un modelo sistémico- social que brindaría gran importancia a la familia por ser referente en los primeros aprendizajes sociales y por su rol educador- estimulador. Siguiendo la temática familiar, García y Bustos (2015) señalan en su estudio desarrollado en México, que la discapacidad es un fenómeno complejo, una problemática multidimensional, y que por tanto, ninguna familia se encuentra preparada para hacer frente al problema en uno de sus miembros. Además, en España, Lozano y otros (2017), presentan una investigación donde se refieren a lo complejo que puede ser la recepción del diagnóstico del TEA para la familia, realizan una revisión de aspectos generales y proponen una intervención que beneficie a la familia e hijo con TEA.

En relación a estudios similares en Chile, la revisión realizada evidencias que no se han llevado a cabo investigaciones, que aborden la realidad de las familias de personas con TEA desde su propia voz.

Experiencia vivida y construcción de representaciones sociales

Como se mencionó anteriormente, esta investigación pretende visibilizar representaciones sociales a partir de los relatos de vida de 5 mujeres, cuya única relación y característica en común, es ser madre de un joven con trastorno del espectro autista.

Ahora bien, quien da carácter a la teoría de las representaciones sociales es Moscovici (1961), quien define las representaciones como sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propio para el descubrimiento y organización de la realidad. Es decir, plantea que las representaciones no son simples imágenes, sino que poseen capacidad de significación y la posibilidad de comunicación, lo cual pone de relieve el rol del lenguaje en su utilización. Posteriormente y desde la línea de Moscovici, Jodelet (1984) desarrolla su perspectiva de la teoría de las representaciones sociales y señala que han de ser comprendidas como la manera en que los sujetos sociales apprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente y las informaciones insertas en este, a las personas del entorno próximo y lejano, las define como el conocimiento espontáneo, ingenuo, y que habitualmente es denominado conocimiento de sentido común. De esta conceptualización de Jodelet (1984) se destaca el concepto de apprehender, es decir, en este caso particular, cómo las madres toman, perciben o entienden lo que sucede en su vida diaria y en un aspecto específico, la experiencia educativa de sus hijos con TEA. Se verá en los resultados más adelante, la forma en que las madres toman y perciben las características del medio y las personas del entorno próximo, como lo son la respuesta de los centros educativos y de profesores y otros profesionales hacia sus hijos.

Por otro lado, González y otros (2009), y de manera similar a Jodelet (1984), conceptualizan las representaciones sociales como un conjunto de ideas, creencias y valores que tienen las personas en relación a sus temas de interés, y en general en relación a su forma de comprender el mundo. Es en este punto donde se conecta con el objeto de

estudio, puesto que se pretende, a partir de los relatos de vida, rescatar el conjunto de ideas que tienen las madres de jóvenes con TEA, a partir de su forma de comprender el mundo respecto de cómo ha sido el proceso educativo de sus hijos. Es por tanto, a partir del relato de vida de las madres que se construye la experiencia educativa de los 5 jóvenes, todas y todos residentes en Concepción-Chile, desde donde emanan ideas, conceptos, valores y emociones sobre las diferentes situaciones de las que han sido parte, que llevan finalmente a la construcción de las representaciones sociales.

En este sentido, de acuerdo a Ricoeur (1985), en el relato de vida se presenta una doble interpretación, donde el investigador interpreta el relato de una persona, relato que a su vez, es una interpretación que la misma persona hace de su propia vida. Es decir, las madres al relatar en torno a la experiencia educativa de sus hijos, aun cuando es su propia vivencia hacen una interpretación de esta y los sucesos que fueron ocurriendo en el transcurso del tiempo. Es decir, el relato de las madres, la interpretación que ellas realizan de la experiencia de sus hijos, tienen un carácter temporal y contextual, que se relaciona con el ciclo vital de ellas y de los jóvenes, las vivencias, personas y situaciones, y circunstancias que los rodean actualmente, todo lo cual, sin duda, permite dar cuerpo a las representaciones sociales que se van construyendo.

Por lo tanto, las representaciones como conjunto de ideas, valores y formas de comprender el mundo, para esta investigación se abordan desde dos perspectivas. La primera, es en función de la relación de las madres con sus hijos, es decir, la forma en que ellas actúan y toman decisiones en base a la condición de los jóvenes. La segunda perspectiva que se propone, es en función de la percepción de las madres acerca de la experiencia de sus hijos en la sociedad, es decir, cómo la sociedad responde a la condición de sus hijos, específicamente en el ámbito educativo.

Dicho esto, ahora procedemos a rastrear la literatura empírica sobre el tema en el foco de las representaciones sociales. Aquí nos podemos encontrar a Duarte, Galindo y Sepúlveda (2019), quienes plasman representaciones sociales en un colegio de Cali-Colombia. Dichas representaciones se orientan hacia la discriminación de niños que presentan el diagnóstico. En Chile, Balbontín y Sklenar (2013) desarrollaron un trabajo sobre representaciones sociales en torno a la inclusión escolar en niños con TEA, en la comuna de San Miguel-Santiago. En esta investigación, las autoras construyen las representaciones desde la voz de profesores, alumnos y apoderados. También cabe mencionar el estudio que realizaron Muñoz y Lazcano (2013), en un contexto similar al anterior, sobre representaciones sociales de la comunidad educativa en relación a los estudiantes del espectro autista y su inclusión escolar. Las autoras recurrieron a un establecimiento de Santiago, Chile, y develaron las representaciones desde la voz de la comunidad educativa. Por otro lado, de igual forma en Chile, Giaconi, Pedrero y San Martín (2017) llevaron a cabo un estudio sobre la discapacidad en niños y jóvenes. En este, plasman los significados que construyen los cuidadores en torno al concepto de discapacidad, y lo que implica ser cuidador de una persona que la presenta.

En suma, si bien se presentan estudios que abordan las representaciones sociales, estos no consideran directamente la percepción de madres y/o padres de niños o jóvenes con TEA en nuestro país. Sin embargo, se presenta un estudio llevado a cabo en Lima, Perú, de similares características a nuestra investigación. Dicha investigación fue desarrollada por Demos (2015) y se ocupa de representaciones del autismo en padres de hijos autistas. Para este estudio, se recurrió a 8 padres de jóvenes con el diagnóstico que asisten a una escuela

especial, y se ahondó en temáticas como la representación de las dificultades y la representación del futuro del hijo autista.

2. Método

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo-cualitativo, caracterizado según Vain (2012, pp. 39-40) por tener un proceso de interpretación doble, donde se ponen en juego dos narrativas, en primer lugar las narraciones de un sujeto en relación a sus prácticas y discursos, y en segundo lugar las narraciones que realiza el investigador de acuerdo a lo que observa y a lo que los sujetos relatan. La primera interpretación por tanto, se refiere a la forma en que los sujetos interpretan su propia realidad, y la segunda, la forma en que el investigador intenta comprender el modo en que los sujetos construyen su realidad socialmente. Esta caracterización que hace Vain (2012), describe de manera clara y precisa la forma por la cual se pretenden construir las representaciones sociales.

A su vez, la investigación posee un enfoque fenomenológico, el cual según Creswell (1998, citado en Sandín, 2003, p. 151) “describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno”. De acuerdo a esta conceptualización, la intención del estudio se refleja en este enfoque, puesto que se construyeron las representaciones sociales a partir del análisis de los relatos de vida, que reflejaban la experiencia educativa de los jóvenes desde la percepción de sus madres.

El relato de vida, utilizado como técnica de levantamiento de datos para llevar a cabo esta investigación, corresponde a una enunciación de parte de un narrador, ya sea de su vida o parte de esta y que puede ser oral o escrita (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 30). En este caso, el relato de vida corresponde a un relato oral de una parte específica de la vida de las madres, relacionada no únicamente con su vivencia, sino con la experiencia educativa de sus hijos, donde ellas juegan un rol activo y fundamental, en primer lugar por su calidad de madres, pero también por la condición de sus hijos, ya que debido a las características señaladas anteriormente, requerirán de cuidados y una atención especial y permanente. En cuanto al instrumento, se utilizó una pauta de entrevista para llevar a cabo el relato de vida de tipo semi-estructurado.

En relación a la muestra, esta fue de tipo selectiva o intencional, puesto que cada unidad fue seleccionada de forma cuidadosa e intencionada debido a la información detallada y profunda que podían ofrecer, sobre el tema de interés de la investigación (Martínez, 2012, pp. 614-615). La muestra quedó conformada por 5 mujeres, cuyos antecedentes se describen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Antecedentes de participantes

MADRE	EDAD	NIVEL DE ESTUDIOS	OCUPACIÓN	EDAD DE SU HIJO
M1	52 años	Técnico profesional	Comerciante	24 años
M2	52 años	Técnico profesional	Empleada pública	24 años
M3	49 años	Universitario	Kinesióloga	20 años
M4	47 años	4° medio	Dueña de casa	19 años
M5	48 años	4° medio	Dueña de casa	16 años

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis de la información, se recurrió al procedimiento denominado análisis de contenido, utilizado con frecuencia para el análisis sistemático de notas de campo, entrevistas registradas, documentos escritos, memorias y otros, y que tiene por objetivo

según Pérez-Serrano (2011, p. 134), estudiar de manera detallada el contenido de una comunicación oral, escrita o visual, tal como se hizo con los relatos de las madres participantes en el estudio.

El análisis de contenido llevó a la construcción de categorías de análisis, las cuales se presentan junto a sus respectivas subcategorías en la siguiente tabla. Cabe mencionar que para efectos de este artículo, únicamente se consideró la categoría *la escuela* y algunas subcategorías de la categoría *expectativas*.

Cuadro 2. Malla temática de análisis

TEMAS/ CATEGORÍAS	SUBTEMAS/ SUBCATEGORÍAS
Diagnóstico	Signos de alerta Proceso y especialistas Recepción del diagnóstico Conocimiento del TEA
La escuela	Primera experiencia educativa Valoración de la experiencia educativa en integración Valoración de la experiencia educativa en escuela especial
Expectativas	Futuro educativo Futuro laboral Redes de apoyo Temores

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Los relatos de las 5 madres permitieron finalmente la construcción de representaciones sociales en base a algunas de las categorías de análisis, las que se presentan a continuación en compañía de algunos extractos de los relatos:

3.1. Representación social de la discriminación y del temor

Se considera una representación social al existir confluencia en la decisión de las madres de enviar a sus hijos a un colegio de educación regular acompañados de una asistente particular. Por tanto, surge como una representación social de la discriminación y del temor, al señalar las madres de manera explícita que fue una decisión, incluso de pareja, que sus hijos asistieran a una escuela regular con una asistente, al no tener ellos la capacidad de defenderse en caso de que alguien les hiciera algo, asistente que tendría un rol activo como “la voz” de los jóvenes.

Como se menciona anteriormente, se presentan algunos extractos de los relatos de acuerdo a la categoría de análisis.

Categoría “La escuela”

Tres madres relatan que optaron por escuelas regulares para educar a sus hijos, pero siempre considerando el apoyo de una asistente personal que los acompañara en todo momento, frente a esto, se destacan los siguientes relatos:

(...) siempre fue opción para mí un colegio particular y que fuera con su asistente, porque nunca lo iba a mandar solo, o sea si lo mandaba solo prefería dejarlo en la

casa, porque de todo lo que yo he visto eeh, sabía de que iba a, una me daba susto, ya, porque él no se sabe defender. Madre de Vicente¹

Lo integramos pero con asistente, porque ellos no se saben defender, por cualquier cosa, siempre dependen de alguien, (...) sin la ayuda de la asistente no habríamos hecho nada, porque era ella la que se llevaba toda la pega pu (...) y no, si Jorge hubiese ido solo, habría sido un mueble (...), si ella cualquier cosa, era la voz del Jorge, era todo pu. Madre de Jorge

La madre de Agustín, de igual forma relata su decisión de contratar una asistente particular, sin embargo, no lo justifica a través del temor, más bien lo relata como una decisión de tipo práctica: "(...) tuvo una auxiliar por años, que iba de 8 a 8, todo el día con él, le preparaba todo, todo lo que había que hacer, lo que había que estudiar (...). Iba a clases con él".

A partir de estos relatos, se puede concluir que si bien las madres (y las familias detrás de ellas) optaron por la opción de educación regular, el temor estuvo siempre latente, señalando incluso que sin la ayuda de la asistente, no habrían enviado a su hijo al colegio. El relato permite además concluir, que aun cuando optaron por escuelas regulares, estaban conscientes de que sus hijos solos en el colegio no hubieran tenido los mismos resultados:

Frente a esto la madre de Vicente señala: "Vice lo que avanzó, la verdad que lo avanzó gracias a ella no al colegio, el colegio no estaba ni ahí, mientras le pagaran era lo más importante".

En otro caso, la Madre de Antonio, quien optó por la escuela especial como primera opción, señala que no optó por una escuela regular porque para que resultara debía contratar una asistente particular, y eso significaba un costo económico: "(...) para ir a un colegio con integración tendría que ir con una asistente con algo (...), podría ir con una asistente, tienes que pagarle la asistente, cuanto te cobra una asistente".

Llama la atención esta idea de la necesidad de compañía y protección en la escuela regular, como un requisito fundamental para que los jóvenes (en ese entonces niños) pudieran asistir a sus escuelas, y en el caso de la madre de Antonio, surge la problemática económica que imposibilita que él asista a una escuela regular, pero finalmente esta cuestión está presente también en otros casos aquí analizados.

3.2. Representación social de la no integración

Las madres coinciden en su idea y valoración de la integración en escuelas regulares, señalando de manera enfática que esta no existe. Se considera una representación social puesto que corresponde al conocimiento de las madres adquirido a través de la experiencia, de su experiencia en las diferentes opciones educativas y en diferentes centros educativos, tal como señala Jodelet (1984), las madres expresan por medio de su representación el sentido que otorgan a su experiencia en el mundo social, y bajo este panorama, son enfáticas al señalar que la integración no existe, a causa de que no hay docentes ni profesionales preparados para dar respuesta a las necesidades de sus hijos, en general.

A continuación, algunos relatos que llevaron a la construcción de esta representación:

¹ Los nombres de los jóvenes han sido modificados para resguardar su identidad.

Categoría “La escuela”, subcategoría “Valoración de la experiencia educativa en integración”

Al relatar las madres sus experiencias en la escuela regular, se comienza a hacer evidente su postura frente a la integración que se genera en esta opción educativa, en este sentido, la Madre de Jorge señala:

Aaaaah...el colegio tenía las ganas no más, pero, no funciona, si no funciona la integración, porque los profes no están preparados, o sea cuando Jorge, primer y segundo año, como re bien (...) al final Jorgito estaba solamente en la sala de recursos especiales, ya no estaba con sus compañeros, y eso es lo que uno buscaba.

En el mismo sentido, la madre de Vicente relata:

La integración no funciona porque no hay funcionarios en el fondo, eeh capaces de recibir estos niños no, no, no son gente realmente, eeh que sea de corazón, no sé de profesión, yo creo que están ahí porque les pagan no más pu, puede que haya en algunas partes gente que se yo, pero lo que yo he visto, en general no.

La madre de Agustín por su parte, relata:

A ver yo creo que la integración real sirve en una escuela eeh normal hasta cierta edad (...) pero los profesores ya llegan un tiempo en que no quieren tener niños integrados po, yo no sé si porque les pagan poco, porque tienen muchos alumnos, mucho trabajo no tengo idea.

La madre de Antonio, aun cuando optó por la escuela especial, entrega en su relato su visión de la integración: “No existe, encuentro que no, no, a lo mejor para un niño Asperger podría ser, pero para un niño autista como el Antonio no, no, no existe la integración, no creo, que va aprender en un colegio, no (...)”.

Cabe destacar en estos relatos, que las madres coinciden en que las causas de que la integración no funcione se deben a la falta de preparación y a la poca disposición de los docentes, en contraposición a la opinión que tienen las madres acerca de los compañeros de curso de sus hijos, quienes en todos los casos fueron un factor positivo dentro del proceso educativo:

La madre de Pablo señala:“(...) los niñitos, como iba a una escuela normal los niñitos lo cuidaban harto... todos lo conocían, y como era un pueblo todos lo conocían”.

Por su parte, la madre de Vicente relata:

(...) los compañeros sobre todo en la escuela de Los Huertos, fueron súper empáticos con él, súper amorosos, lo cuidaban, andaban con la asistente y él, en ese sentido no, no hubo ni un problema (...), la cosa es que los niños se portaron súper bien con el Vicente, no tengo nada que decir.

Siguiendo la misma línea de los relatos anteriores, la madre de Jorge señala que

(...) los compañeros un 7, o sea eso fue lo bueno, que desde chiquititos a los niños les empiezan a decir que hay niños diferentes, que hay que ayudarlos, que no tienen que tratarlos diferente, que es uno más.

Esto coincide con la experiencia de Agustín, donde su madre señala que son los docentes los que no están dados a trabajar con niños con algún diagnóstico y no así los compañeros: “Yo creo que más los profesores, los niños fijate que no son discriminatorios”.

3.3. Representación social del futuro educativo negado

Esta representación social se construye a partir del discurso de las madres que evidencia una gran decepción, molestia y preocupación por la falta de opciones educativas que tienen sus hijos luego de cumplir los 26 años, al finalizar su proceso de educación formal de

acuerdo al Ministerio de Educación de Chile. Las madres confluyen en que existe por parte de los legisladores, falta de empatía y falta de conocimiento de la realidad que ellas y sus hijos viven, y bajo este panorama, no hay interés en mejorar esta situación en beneficio de los jóvenes con una discapacidad.

A continuación, extractos de algunos relatos que llevaron a la construcción de esta representación:

Categoría “expectativas”, subcategoría “futuro educativo”

Las madres dentro del relato, señalan con actitud de decepción y a la vez molestia la situación que enfrentarán cuando sus hijos cumplan 26 años y culminen su proceso educativo formal.

Primero que nada, las leyes las encuentro súper estúpidas, porque, o sea a los 26 años me lo llevo para la casa y que no haga nada, porque es un niño que no va a poder trabajar, es un niño que no, que no va a poder valerse por sí mismo, que depende absolutamente de mí, entonces me lo tengo que llevar para la casa según las leyes de este país pu. Madre de Vicente

(...) en el fondo nuestros hijos jubilan a los 26, eso pasa, ellos jubilan, y se jubilan y se quedan en la casa pu, y que vas a hacer con ellos en la casa, entretenerlos, enseñarles tú, eh, se van a aburrir. Madre de Antonio

(...) hemos visto casos, que han salido de la escuela por edad ¿y después que hacen?, se quedan en su casa no más sin hacer nada, entonces tampoco uno quiere ver eso. Madre de Jorge

La madre de Agustín por su parte, señala frente a esta situación, un factor que ella considera muy importante, el factor económico:

Yo creo que más que el apoyo para el niño, debe haber un apoyo para los padres, porque el papá que no tiene educación, y el papá que no tiene recursos ¿qué hace con un niño a los 26 años en la casa?, si ellos tienen que salir a trabajar, por ejemplo, por ejemplo, entonces si esos papás tienen que salir a trabajar porque no tienen otra opción ¿Qué hacen con ese niño? ¿Dónde lo dejan? (...), porque qué pasa si en esta familia, tienen que salir a trabajar los dos ¿con quién dejan a este niño?, no sé una instancia de crear una guardería para adultos, ¿me entiendes?

Se aprecia de igual forma en los relatos, una sensación de invisibilización de la realidad que viven tanto los jóvenes como las familias de jóvenes con una discapacidad:

Yo no entiendo la persona que pensó esa ley que es hasta los 26, no sé qué pensó, la verdad, porque a mí me da la impresión de que las leyes se hacen solo para los niños que protestan, que marchan, que destrozan, todo eso, al tiro, pero estos son niños que no protestan, que no marchan, no gritan, no cierto, entonces nadie se ocupa de ellos, y nadie se, le interesa, como quien dice (...), total a nadie le importan estos niños. Madre de Vicente

Yo creo que no está resuelto el tema y no hay ni siquiera voluntad de resolver el tema porque no es un tema que les toque todavía, tendrían que tener un hijo para legislar. Madre de Agustín

A continuación, se presenta una tabla resumen con las representaciones sociales construidas a partir de los relatos de las madres pero desde dos perspectivas, primero, representaciones sociales de las madres a partir de la relación con sus hijos, y segundo, las mismas representaciones sociales pero desde la percepción de las madres sobre la experiencia de sus hijos en la sociedad, es decir, como la sociedad responde a la condición de su hijo con TEA.

Cuadro 3. Resumen de representaciones sociales

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS MADRES A PARTIR DE LA RELACIÓN CON SUS HIJOS	REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS MADRES A PARTIR DE SU PERCEPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE SUS HIJOS EN LA SOCIEDAD
Representación social de la discriminación y del temor: Las madres optan por una escuela regular siempre con una asistente particular, que acompañe a sus hijos durante toda la jornada y que asuma como “la voz” de los jóvenes por temor a que no se puedan defender.	Representación social de la discriminación y del temor: La Sociedad (escuela regular) no estaría preparada para brindar la atención y cuidados necesarios a los jóvenes con TEA. Profesores o compañeros podrían tener conductas inadecuadas y ellos no sabrán defenderse.
Representación social de la no integración: Madres manifiestan que desde su perspectiva la integración no existe, no existen los profesionales capaces de hacerse cargo realmente de los estudiantes con este diagnóstico.	Representación social de la no integración: La escuela regular retira a los estudiantes de la sala común, a la sala de recursos especiales cada vez con mayor frecuencia, no les permite compartir con el grupo curso. Finalmente es la escuela regular quien recomienda buscar otras opciones educativas para los jóvenes.
Representación social del futuro educativo negado: Las madres señalan con molestia y decepción que sus hijos no tiene acceso a sistemas de educación posterior a los 26 años.	Representación social del futuro educativo negado: La Sociedad niega la posibilidad de educación a jóvenes con TEA (u otra condición) posterior a los 26 años, a causa de una ley que así lo establece. No se entregan las posibilidades necesarias ni las bases legales, para que los jóvenes continúen escolarizados o en alguna otra instancia formativa.

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

Las representaciones sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984) de la experiencia educativa de jóvenes con TEA, fueron construidas mediante el análisis categorial de los relatos de vida de las madres bajo un enfoque fenomenológico (Husserl, 1990), es decir, considerando siempre la experiencia tal como fue vivida y percibida por sus protagonistas. Fue en el transcurso del relato que comenzaron a emanar las ideas, valores y emociones en relación a la experiencia educativa. De igual forma, comenzaron a surgir términos, ideas, experiencias y emociones en común, que permitieron finalmente comprender la realidad tal como fue vivida por las madres, interpretando y representando el sentir de sus hijos.

En relación al primer objetivo específico, los relatos de las madres, señalan que cuatro de ellos asistieron a establecimientos de educación regular como primera opción y todos ellos, además, asistieron a temprana edad a jardines infantiles y escuela de lenguaje. Cabe destacar que en tres casos, los estudiantes asistieron a una escuela regular con la compañía permanente de una asistente particular (costeada por los padres). El quinto estudiante en cambio, asistió a escuela especial como primera opción poco después de cumplir los 3 años (edad en que fue diagnosticado). En este caso, la madre señala en su relato estar conforme con su decisión y manifestó su interés en que su hijo se mantenga en esta opción educativa.

A partir del punto anterior, es posible dar respuesta al segundo objetivo específico, puesto que surge la primera emoción en el relato de las madres, se evidencia un gran temor a dejar a sus hijos solos en la escuela, temor que se fundamenta en que alguien podría dañar

a sus hijos y ellos no sabrían defenderse, por tanto la asistente particular cumplía el rol de “voz” de los estudiantes. En los cinco casos, las madres optaron finalmente por la opción de escuela especial, y de acuerdo a sus relatos, tienen la intención de continuar en esta opción educativa puesto que cumple con sus expectativas, perciben que sus hijos se sienten cómodos y que les agrada asistir y por tanto la consideran una experiencia positiva.

En este sentido, cobra relevancia el concepto de representación social de Jodelet (1984), quien lo define como la manera en que las personas aprehenden las características del medio ambiente y las informaciones que están insertas en éste, así, las madres visualizan y perciben el ambiente inmediato de sus hijos, es decir, la escuela regular, como un lugar inseguro, donde sus hijos no pueden desenvolverse de manera libre e independiente, y donde incluso podrían vivir situaciones de violencia o vulneración.

En la actualidad (año 2019), los cinco estudiantes se encuentran matriculados en escuelas especiales, lugar donde pueden asistir hasta los 26 años de edad de acuerdo a la legislación del Ministerio de Educación en Chile. Es en este contexto donde el relato de las madres evidencia otras emociones, decepción y molestia, puesto que sienten que el sistema educativo les priva la oportunidad de continuar asistiendo a sus escuelas. En relación a lo anterior, las madres manifiestan un cierto temor hacia el futuro, señalando que prefieren no pensar en qué pasará más adelante y solo vivir el presente.

En cuanto a las representaciones sociales visibilizadas y construidas a través de este estudio, se encuentra la representación social de la discriminación y del temor, representación social de la no integración y la representación social del futuro educativo negado, cada una de las cuales fueron descritas en el apartado anterior.

Entendiendo que la escuela no solo brinda aprendizajes de contenido, sino también les permite a los jóvenes aprender habilidades para la vida diaria, construir relaciones sociales y afectivas y, en algunos casos, adquirir herramientas para la inserción laboral, se puede proyectar a partir de las representaciones sociales construidas con los relatos de las madres, mencionados anteriormente, la opción de ahondar en próximas investigaciones, sobre el futuro ocupacional de personas con discapacidad luego de culminar su proceso educativo. Esto, debido a que se evidenció en los relatos un gran temor hacia ese periodo de la vida de los jóvenes, visualizando la respuesta de la sociedad como una negación hacia el derecho de sus hijos a recibir educación.

También, se señala como una limitación para este estudio, el hecho de considerar solo a estudiantes hombres y no mujeres. Lo anterior se debe únicamente a la prevalencia del diagnóstico, el cual se presenta en una mujer por cada cuatro hombres (MINSAL, 2011), como ya ha sido mencionado. Debido a lo anterior, fue difícil encontrar a estudiantes mujeres, y en los casos contactados, no fue posible establecer vínculo para la participación, por tanto la muestra quedó constituida únicamente por hombres con TEA representados por el relato de sus madres.

Al finalizar el estudio, pareciera poco alentador el futuro educativo y ocupacional de personas con discapacidad, puesto que la legislación actual en Chile, en lugar de brindar la oportunidad de seguir adquiriendo habilidades y disfrutando de espacios sociales, los limita a ellos y a sus familias, quienes se ven obligados a dejarlos en la casa sin las posibilidades que brinda la escuela. En este sentido, se concluye que el sistema educativo no está brindando la respuesta que las familias y especialmente los estudiantes con TEA u otra condición requieren en Chile.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Arce, M. (2008). *Autismo*. Buenos Aires: Landeira.
- Balbontín, P. y Sklenar, D. (2013). *Las representaciones sociales en torno a la inclusión escolar en niños con trastorno del espectro autista: una visión al proyecto de integración escolar en un colegio de la comuna de San Miguel* (Tesis de pregrado). Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336.
- Benjamín, B. (2006). *Un niño especial en la familia. Guía para padres*. Ciudad de México: Trillas.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Borax, J. y Buron, V. (2017). *Trastorno del espectro autista*. Recuperado de <https://www.camara.cl/>
- Cala, O., Licourt, D. y Cabrera, N. (2015). Autismo. Un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Revista de Ciencias Médicas*, 19(1), 157-178.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Díaz, E. y Andrade, I. (2015). El trastorno del espectro autista (TEA) en la educación regular: Estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 163-181.
- Delfos, M. F. (2006). *A strange world-autism, asperger's syndrome and pdd-nos*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Demos, A. (2015). *Representaciones del autismo en padres de hijos autistas* (Tesis de pregrado). Lima: Pontificia Universidad Católica Del Perú.
- Duarte, R., Galindo, L. y Sepúlveda M. (2019). *Representaciones sociales sobre el autismo en un grupo de docentes de primaria del colegio Luis Madina de Cali*. (Tesis de pregrado). Cali: Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.
- García, R. y Bustos, G. (2015). Discapacidad y problemática familiar. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8). art 5.
- Giaconi, C., Pedrero, Z. y San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-66. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-822>
- González, F., Rivera, M., Galindo, M. y Grandón, O. (2009). *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos*. Ciudad de México: Universidad de Sonora.
- Hernández, V., Calixto, B. y Aguilar, I. (2012). Aspectos psicológicos de familiares de personas diagnosticadas con trastorno del espectro autista. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(1), 73-90.
- Husserl, E. (1990). *Artículo de la Enciclopedia Británica*. Ciudad de México: UNAM.
- Jodelet, D. (1984). La representación social. Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

- Lambert, M. (2018). *Trastorno del espectro autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido*. Recuperado de https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN__Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf
- Lozano, M., Manzano, A., Casiano, C. y Aguilera, C. (2017). Propuesta de intervención en familiares de niños con TEA desde ACT para mejorar la convivencia familiar y escolar. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 45-56. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.897>
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Salud Colectiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículum por alumnos con trastornos del espectro del autismo*. Madrid: Autismo Ávila.
- MINEDUC. (2005). *Política nacional de educación especial, nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2009). *Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINSAL. (2011). *Detección temprana de los trastornos del espectro autista TEA*. Santiago de Chile: MINSAL.
- Morán, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Anthropos.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz A. y Lazcano, V. (2013). *Representaciones sociales de la comunidad educativa en relación a los estudiantes con trastorno del espectro autista y su inclusión escolar* (Tesis de pregrado). Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Trastornos del espectro autista*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Pérez-Serrano, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Rico, J. y Tárraga, R. (2016). Comorbilidad de TEA y TDAH: Revisión sistemática de los avances en investigación. *Anales de psicología*, 32(3), 810-819. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217031>
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*. París: Editions du Seuil.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SENADIS. (2016). *Estudio nacional de la discapacidad*. Santiago de Chile: SENADIS.
- Taylor, R., Smiley, L. y Richards, S. (2009). *Estudiantes excepcionales. Formación de maestros para el siglo XXI*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Vain, D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: Algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-46.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Breve CV de los autores

Camila Andrea Toledo Manríquez

Profesora de Educación Diferencial mención Deficiencia Mental, Licenciada en Educación de la Universidad de Concepción, finalizó sus estudios en enero de 2016. Un año después, en marzo de 2017, ingresó al programa de Magíster en psicopedagogía y Educación Especial en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, marco formativo en que se desarrolla el presente artículo y de cuyo programa ya egresó. Actualmente se desempeña como docente en el Centro de Capacitación Laboral de Educación Especial Paulo Freire, ubicado en Concepción. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8552-3705>. Email: camilatoledomanriquez@gmail.com

Óscar Fernando Basulto Gallegos

Licenciado en Comunicación Social, Magíster en Comunicación Estratégica y Doctor en Sociología. Forma parte del claustro académico del programa de Magíster en psicopedagogía y educación especial en la Universidad Católica de la Santísima Concepción y está a cargo de la asignatura Taller de análisis de datos cualitativos, y dirige seminarios de investigación en el mismo programa. Además, se encuentra adscrito como académico a la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales de la misma universidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8323-1098>. Email: obasulto@ucsc.cl