

El Potencial Educativo: Analizando las Prácticas de Escuelas Públicas Chilenas desde la Inclusión

Educative Potential: Analyzing Practices of Chilean Public Schools from an Inclusive Lens

Giselle Melo-Letelier *, Gerardo Godoy-Echiburú y Dominique Manghi

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

DESCRIPTORES:

Inclusión
Práctica educativa
Escuela pública
Herramienta de análisis
Chile

RESUMEN:

En las lógicas de calidad y rendición de cuentas de la educación chilena, el concepto de inclusión ha generado un accionar que contradice la intención de avanzar en prácticas inclusivas. Para mirar críticamente dichas prácticas junto con las comunidades educativas, es necesario contar con herramientas analíticas situadas, a partir de una exploración teórico-metodológica que mire la inclusión más allá de la dicotomía estado o proceso. El objetivo de este trabajo es sistematizar una propuesta de análisis para identificar el potencial educativo en prácticas educativas de escuelas públicas chilenas con foco en la inclusión. Esta propuesta deriva de etnografías realizadas en nueve escuelas chilenas el 2017-2018. El análisis tiene tres fases, genera mapas de las prácticas que brindan un panorama consensuado de lo que sucede en las escuelas y de sus posibles transformaciones. Gracias al análisis es posible apreciar cuáles dimensiones de las prácticas son +sedimentadas, lo cual implica aspectos estables y difíciles de cambiar, y cuáles dimensiones son +dispersas, lo que implica visibilizar el potencial de transformación de dicha práctica. Estos resultados permiten repensar la inclusión desde la complejidad educativa.

KEYWORDS:

Inclusion
Educational practice
Public school
Field work
Chile

ABSTRACT:

In the quality and accountability logics that frame Chilean education, the concept of inclusion has generated actions that are not always consistent with inclusive practices. To critically look at these practices together with school communities, it is necessary to have participatory and situated tools based on theoretical-methodological explorations that conceive inclusion beyond the dichotomy of an inclusive state or an inclusive process. The objective of this paper is to systematize an analytical proposal with a focus on inclusion to identify the educational potential in practices of Chilean public schools. This proposal derives from ethnographies carried out in nine Chilean schools in 2017-2018. This tool proposes a three-phase analysis procedure, that generates maps of educative practices which provide a consensual view of what is happening in schools and their possible transformations. Due to the analysis, it is possible to identify which dimensions of the practices are more sedimented, with more stable aspects difficult to change, and which dimensions are more dispersed, this implies making visible the transformative potential of each practice. These results allow us to rethink inclusion from the educational complexity.

CÓMO CITAR:

Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G. y Manghi, D. (2022). El potencial educativo: Analizando las prácticas de escuelas públicas chilenas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 149-167.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100149>

1. Introducción

En las últimas dos décadas de historia del concepto de inclusión han emergido un conjunto de tecnologías, tales como leyes, reglamentos y/o metodologías que orientan las prácticas en las escuelas para educar en diversidad (Armijo-Cabrera, 2018; Matus et al., 2019). Las prácticas educativas, en este caso aparentemente inclusivas, funcionan como organizadores de la diferencia en el contexto escolar (Infante, 2010), fundamentados por un saber situado de la comunidad educativa que tiene su propio punto de vista sobre este concepto.

La inclusión como concepto se puede representar desde dos perspectivas. Por una parte, la inclusión se considera como un estado motivado por los requerimientos de las políticas públicas (MINEDUC, 2015), donde una escuela se puede autodefinir como inclusiva al cumplir con criterios previamente establecidos en la normativa. Por otro lado, otra perspectiva más dinámica define la inclusión como un proceso al cual se avanza, un proyecto infinito de desarrollo y mejora (Booth y Ainscow, 2015) difícilmente evidenciable, que no siempre responde a las necesidades a corto plazo de los miembros de las escuelas.

Las múltiples y contradictorias políticas educativas que buscan incluir y, a la vez, competir y fiscalizar (Sisto, 2019), se han instaurado en el sistema escolar sin la participación de las y los profesores (Bellei, 2015; Contreras et al., 2016; Ferrada, 2017) mientras se agudiza el estado de segregación de la educación pública en Chile (López, et al., 2018). Dado este contexto, las escuelas suelen abordar de manera reduccionista estas demandas y traducirlas en prácticas coherentes. Como equipo de investigación, gracias a etnografías y a Análisis Conjunto¹ (Manghi, Melo-Letelier y Aranda, 2020) desarrollados con equipos de profesoras y profesores y directivos hemos analizado y reflexionado con las escuelas respecto de las miradas sobre las prácticas que emergen en su cotidianidad. El presente artículo corresponde a la sistematización de una propuesta de análisis para identificar el potencial educativo en prácticas de escuelas públicas chilenas con foco en la inclusión. El procedimiento de análisis fue realizado de manera participativa con las y los actores escolares con la intención de ofrecer un dispositivo con conceptos y herramientas para un análisis de lo que acontece actualmente en las escuelas públicas (Grinberg, 2019).

Para lograr esto, presentaremos los fundamentos teóricos de la propuesta que aborda las prácticas educativas y de sus dimensiones materiales y discursivo-semióticas expresadas en la contingencia escolar (Fardella y Carvajal-Muñoz, 2018) en función del potencial educativo. Luego, presentaremos la descripción de la propuesta a partir de dos ejemplos de dos escuelas públicas chilenas, una de la Región de Valparaíso y otra de la Región Metropolitana. Estos ejemplos permiten desnaturalizar las prácticas y revisar en conjunto con la comunidad escolar las posibilidades de transformación y, al mismo tiempo, re-definir la inclusión en esos contextos situados.

2. Miradas sobre la inclusión

La noción de educación inclusiva es una categoría utilizada ampliamente en la política social y educativa, la cual se concreta en el espacio escolar. El concepto de inclusión ha sido desarrollado como propuesta política por organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, OCDE, entre otros (Armijo-Cabrera, 2018; Matus et al., 2019). Estas políticas se abordan en el contexto chileno con el fin de revertir la situación de

¹ Análisis Conjunto: espacios que se generaron en las escuelas al momento de la devolución de datos, para reflexionar sobre prácticas educativas observadas en las etnografías realizadas.

segregación en la que se encuentra especialmente la población que asiste a la educación pública (López, et al., 2018).

El concepto de inclusión se ha utilizado retóricamente, asumiendo que cada vez que se pronuncia, tanto en las políticas educativas como en los discursos cotidianos escolares, se asegura una transformación de las situaciones que se vivencian cotidianamente en los espacios educativos (Dussel, 2019; Slee, 2019). Dentro de estas retóricas es posible observar dos puntos de vistas sobre la realidad educativa vinculada a la inclusión: una representación como estado (Villalobos et al., 2015) y una representación como proceso (Armijo-Cabrera, 2018).

Si bien en este artículo la realidad educativa se entiende de forma dinámica, ésta puede ser representada tanto como estado o como proceso. Dicho de otro modo, las comunidades educativas pueden mirar y leer la realidad escolar de forma estática, o bien dar cuenta de objetivos o acciones escolares como procesos. Respecto al ángulo estático, se asume que existen concepciones de escuelas que pueden identificar barreras u obstáculos para la realización de la inclusión, en donde una vez superado el obstáculo se logra la inclusión (Barton, 2009; Poblete-Christie et al., 2019). Respecto a la visión de un proceso inclusivo (Ainscow y Miles, 2008), éste se entiende como construcción permanente y relacionado con la reconstrucción de una cultura escolar (Armijo-Cabrera, 2018).

Las dos orientaciones respecto a la inclusión conviven tensionando las prácticas que acontecen en los contextos escolares. En la orientación estática de la inclusión, las prácticas son medios para el logro de un objetivo que será medido, evaluado y fiscalizado en cuanto al cumplimiento de la normativa y del uso efectivo de los recursos financieros entregados (Sisto, 2019). Mientras que, en la orientación como proceso, las prácticas se vuelven acciones que deberían catalogarse como inclusivas y como procesos perfectibles, pero que también corren el riesgo de permanecer sin logro, colaborando en el mantenimiento de un estatus quo (Slee, 2019). Si bien el concepto de inclusión y su práctica en el contexto escolar está en desarrollo y evaluación constante en el contexto de este grupo de investigación, resulta urgente posicionarse respecto al mismo (Otárola y Godoy-Echiburú, en prensa).

Se ha construido una dualidad respecto a la inclusión como estado y como proceso. Ambas perspectivas tienen ciertos peligros. La primera es considerada una inclusión ficticia o burocrática, ya que las condiciones contextuales y problemáticas de una comunidad educativa están siempre cambiando. Por tanto, la única posibilidad para lograr el “estado inclusivo” es fijarlo a través de una serie de condiciones preestablecidas que se deben cumplir para expresar que una escuela es inclusiva a partir de los criterios previamente establecidos. Por otra parte, existe la posición de la inclusión como proceso que es desde donde nos posicionamos en este trabajo. La inclusión como proceso presenta el peligro de ser una extensión infinita sin llegar a un objetivo concreto -ya que siempre está evolucionando- sin embargo, este problema se puede sobrellevar al tener en cuenta algunos criterios normativos respecto al tipo de proceso de transformación inclusiva que se quiera llevar en una escuela determinada. Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que la inclusión educativa tiene las siguientes características:

- Es un proceso relacional entre todos los actores de la escuela y objetos materiales de ésta.
- Implica niveles de participación de todos sus actores, incluyendo estudiantes.
- Se orienta hacia el bienestar de la comunidad educativa a través del aprendizaje.
- Propicia la transformación hacia la justicia social.

Por tanto, la inclusión es la expresión de un conjunto de prácticas educativas que se orientan hacia la constante reflexión comunitaria respecto a las propias prácticas con el fin de crear condiciones de bienestar en las comunidades bajo criterios de justicia social. Esto significa que la inclusión siempre operará como un proceso, pero con un horizonte concreto que marca las decisiones y acciones que realizamos en los contextos escolares. Las comunidades pueden construir otros posicionamientos respecto a la inclusión o matizar la propuesta que presentamos, sin embargo, consideramos que estos son los criterios fundamentales para el desarrollo de una educación inclusiva en el contexto contemporáneo. En este sentido, urge remitir la forma en que la inclusión se materializa en las prácticas cotidianas de las escuelas chilenas, de modo tal de producir herramientas analíticas para los contextos escolares. Las comunidades educativas tienen la posibilidad de mirar sus propias prácticas y transformarlas en favor de su bienestar.

3. Prácticas educativas

Una posible aproximación a los fenómenos sociales es a través de las prácticas que los constituyen. El análisis de las prácticas cotidianas permite ver dónde y cómo se concretan los resultados de las oportunidades sociales, dado que son la unidad principal que permite comprender y simultáneamente generar lo social (Ariztía, 2017). Las prácticas serán entendidas como modos de hacer y a la vez como unidad que trasciende ese modo, dado que tienen un carácter contingente y una trayectoria temporal que va más allá de la enacción de cada práctica (Schatzki, 2001). Entonces, la actuación cotidiana de las prácticas compone la cotidianidad de los espacios sociales (Ariztía, 2017). Esta cotidianidad se sedimenta y va mutando debido al cambio de los componentes de las prácticas (Shove et al., 2012).

Las prácticas sociales surgen a partir de tres fuerzas que se tensionan (PNUD, 2009). La primera fuerza proviene de las instituciones, la segunda desde la subjetividad de las personas y la tercera del conocimiento práctico. La primera fuerza emerge de las instituciones y hace alusión a las reglas generales y formales que condicionan el accionar de las personas, sus roles y las decisiones que toman (Giddens, 1993). La segunda fuerza es la subjetividad de las personas que trabajan con las reglas generales, esta subjetividad es dinámica y tiene relación con la identidad. Las motivaciones y expectativas de las personas, también son generadas a partir de las instituciones en que habitan las personas (Foucault, 2014). La tercera fuerza es la del conocimiento práctico. Este conocimiento ha ido surgiendo de la relación entre la primera y la segunda fuerza, lo que ha generado un mapa sobre cómo hacer las cosas, el cual con el tiempo se puede sedimentar o naturalizar como práctica (Grinberg, 2019). La sedimentación se define en relación con cuatro rasgos. El primero, incluye al conjunto de prácticas pasadas y actuales; el segundo, se refiere a lo que las personas hacen y usan consciente o inconscientemente (Ariztía, 2017); el tercero, a que las prácticas sirven de mapa para guiar a quienes saben reconocerlas; y, finalmente, la sedimentación provoca certeza dada a la inercia de esas prácticas asociadas a una institución (PNUD, 2009).

Así, cobra relevancia describir, interpretar y analizar las prácticas de las escuelas públicas chilenas cuando indagamos respecto a la inclusión educativa. Es en lo cotidiano donde se conjugan las políticas públicas, a partir de los roles asignados a las personas que su vez se relacionan con las estructuras sociales que permiten o no concretar las oportunidades de inclusión (Giddens, 1993; PNUD, 2009), por tanto, a través de la práctica de los sujetos, vemos simultáneamente la relación del macro-micro cosmos en el universo educativo.

4. Observando prácticas en contexto educativo

Desde un posicionamiento investigativo y situado en contextos escolares, en este estudio se aprecian los fenómenos educativos utilizando metáforas teórico-analíticas que nos permiten, a las y los investigadoras/es y a la comunidad educativa comunicar nuestro enfoque y a la vez interpretar desde la complejidad del sistema social, cada decisión, actividad, modificación u otro aspecto realizado por cualquier participante de la comunidad educativa. A continuación, explicamos tres metáforas.

Las metáforas las adoptamos inicialmente de la visión ecológica del desarrollo humano a partir de las nociones de macro-sistema, meso-sistema y micro-sistema (Bronfenbrenner, 1979; Ochoa et al., 2020) para avanzar a proponer en el ámbito educativo metáforas que permitieran pensar la cotidianidad de las escuelas como aquello sedimentado y aquello actual (Grinberg, 2019), y como una conformación de pluralidades, entidades y sujetos. Así, el universo educativo comprende la totalidad de elementos relacionados entre sí, y se conforma de manera sistémica por un macrocosmos relacionado con la institucionalidad política y el espacio sociocultural, y un microcosmos relacionado con la práctica concreta y situada. El macrocosmos y microcosmos están íntimamente vinculados y constituyen focos de análisis interrelacionados, evitando la perspectiva dicotómica o jerárquica, sino más bien posicionando una unidad compleja operando en una red de relaciones sociales heterogéneas (Deleuze y Guattari, 2012; Grinberg, 2019). La interacción, por tanto, se configura como una tensión entre reglas generales, como las políticas públicas, y las situaciones particulares, como las acciones que se realizan en la escuela para instanciar tales políticas (PNUD, 2009). La escuela se convierte de esta manera en un espacio de prácticas sociales relevante de analizar como un nodo de encuentros entre lo que dice la política pública y lo que hacen los actores educativos.

Por consiguiente, hablaremos de prácticas educativas en la situación particular de práctica social relacionada con las escuelas. Las prácticas educativas serán fruto de la tensión de las reglas generales de las instituciones -en el caso de las escuelas públicas chilenas- de las instituciones como el Ministerio de Educación, la Superintendencia, la Agencia de la Calidad de la Educación, la Corporación Municipal, y la escuela misma como comunidad, donde algunas instituciones asignan recursos, roles y dictaminan qué se hace y cómo se hace de manera escrita o mediante la interacción de las personas que representan estas instituciones. Serán fruto de la tensión de las subjetividades, identidad, deseos y cuestionamiento de las personas que están en las escuelas, como todos los que cumplen roles de dirección, de cuerpo docente, de personal administrativo, de otros profesionales, de apoderados y de estudiantes. Además, las prácticas educativas serán fruto del conocimiento del cómo se hacen las cosas dentro de cada escuela, en donde se ha sedimentado un modo de hacer y en donde se ofrece un campo de acción frente a diferentes decisiones.

5. Dimensiones de las prácticas educativas y el potencial educativo

Entendemos que las dimensiones que a continuación se explican, se dividen solo para efectos del análisis dado que no es posible dividir la práctica por la complejidad de interrelaciones que conlleva. Con fines metodológicos Fardella y Carvajal-Muñoz (2018) resignifican las dimensiones de las prácticas. La dimensión simbólica pretende explicar el sentido de la práctica a analizar donde se observa la significación que se le atribuye, que se relacionan con las creencias o los sentidos asignados por las personas que realizan dicha práctica. La segunda es la dimensión pragmática, donde se hace referencia al saber hacer que puede tener una persona, cuan novata o experta es en la expresión de una práctica (Warde, 2005) y que, al

mismo tiempo, le permite evaluar ese desempeño o el de otras/os (Shove et al., 2012). Y la tercera es la dimensión material de la práctica, que implica toda la materialidad en cuanto a infraestructura o elementos prácticos que permiten el desarrollo o el ejercicio de una práctica (Shove et al., 2012) dentro de un contexto específico social. Es indispensable destacar que la reconfiguración, dada la circulación de los elementos, permite dar nuevos significados o dar paso al surgimiento a nuevas prácticas o a prácticas alternativas (Ariztía, 2017). Esto será central para la propuesta del siguiente apartado del artículo.

En el caso de las prácticas educativas existe una particularidad, ya que permiten que emerjan dos dimensiones que se suman a las anteriores. Si entendemos que dentro de una comunidad educativa el aprendizaje es un eje central y es una consecuencia de las relaciones sociales (Lave y Wenger, 1991) interpretaremos en una práctica educativa la dimensión del propósito y la dimensión del aprendizaje. Es decir, dentro de una práctica podríamos interpretar un propósito que se relaciona con un aprendizaje implícito o explícito. Como educadoras y educadores nos preguntamos permanentemente por lo que se aprende de las prácticas. Este aprendizaje se da en adultas y adultos, niñas y niños y jóvenes que se relacionan en esa práctica, y los cuales pueden atribuir diversas interpretaciones al propósito y a lo aprendido.

Finalmente, para el análisis de las dimensiones será necesario definir el potencial educativo. Dado el contexto educativo chileno ya descrito, se hace necesario desnaturalizar las prácticas educativas y las ideas sobre inclusión. Para esto se requiere hacer visibles no solo la sedimentación en las prácticas, sino también las bifurcaciones (Grinberg, 2019) o puntos de fuga. Entenderemos por puntos de fuga a la manera de producir la realidad con formas nunca antes consideradas por las personas que viven esa realidad (Deleuze y Guattari, 2012). Consecuente con ello, el potencial educativo es la plasticidad y las posibilidades de transformación nunca antes pensadas (Grinberg, 2019) que emergen de la identificación de la sedimentación o de la dispersión en las dimensiones de una práctica educativa. Dicho de otro modo, el potencial educativo visibiliza los puntos de fuga que devienen en las instituciones educativas (Allan, 2008) porque reconoce los espacios que posibilitan a las y los actores educativos re-pensar y accionar sobre una práctica determinada para hacer circular, dinamizar o flexibilizar la práctica sedimentada o dispersa. Por tanto, podríamos clasificar una práctica con mayor o menor potencial educativo y no dejar de considerar sus posibilidades de transformación en cuanto a qué tan lejos o tan cerca se encuentra de la sedimentación y de la inercia o de camino a la dispersión y la transformación en cada una de las dimensiones.

6. Descripción de la propuesta de análisis de prácticas educativas y sus dimensiones

A continuación, presentaremos una propuesta para analizar las prácticas a través de la articulación de los elementos que la componen, a lo que hemos caracterizado como una maquinaria (Lazzarato, 2008). En particular, esta se produce como una maquinaria de fuga (Deleuze y Guattari, 2012; Guattari, 2013), que nos permite –junto con las y lo/os actores de las comunidades escolares– desnaturalizar prácticas al mirar en sus dimensiones cuáles son las posibilidades de transformación en el contexto escolar. Describiremos la propuesta de análisis como una maquinaria junto con su funcionamiento y las posibilidades que permiten a las y los analistas de las prácticas. Este dispositivo de análisis está constituido por diversas partes que funcionan mancomunadamente para caracterizar prácticas sedimentadas o, por el contrario, prácticas dispersas.

La maquinaria que proponemos genera un mapa a partir del análisis de las dimensiones de una práctica específica. Cada espacio delimitado a través del análisis de las dimensiones de la práctica, grafica un mapa de posibilidad de cambio en el sedimento de las prácticas de las

escuelas. Es decir, se podría identificar mayor espacio para pensar desde una perspectiva distinta a la que se ha tenido hasta ese momento, de tal modo de producir nuevos imaginarios de transformación. En relación con la forma de la maquinaria, es importante imaginarla como un elemento conformado por diversas partes y relaciones que la constituyen –como el engranaje de una bicicleta– con herramientas que permiten el funcionamiento de análisis y de generación de un mapa -como la impresión de una fotografía de una cámara polaroid. Dentro de la maquinaria se encuentran cinco engranajes que permiten plasmar la práctica elegida en función de cinco dimensiones. Las dimensiones que permiten el análisis son la dimensión del propósito, la dimensión simbólica, la dimensión pragmática, la dimensión material, la dimensión del aprendizaje (Fardella y Carvajal-Muñoz, 2018; Shove et al., 2012). Las dimensiones estarán traspasadas por las características de la definición de inclusión aquí presentada.

La dimensión del propósito corresponde a la interpretación de la práctica desde el objetivo implícito o explícito que se pretende lograr en el quehacer de la comunidad educativa. La dimensión simbólica se relaciona con la ética, la evaluación o la valoración de la práctica. La dimensión pragmática se relaciona con el saber hacer la práctica y que, al mismo tiempo, permite evaluar el desempeño de la misma. La dimensión material se refiere a la materialidad que permite desempeñar una práctica. La dimensión del aprendizaje se enfoca en descifrar los aprendizajes que se logran a partir de una práctica.

En cuanto al funcionamiento de la máquina el uso del dispositivo de análisis funciona con tres fases: Fase 1) la fase de elección y delimitación de una práctica educativa; Fase 2) la fase de análisis de la misma práctica educativa en base a las dimensiones con gradientes; y Fase 3) la fase de generación de un mapa de la práctica seleccionada según las coordenadas definidas. Todas las fases requieren integrar a las personas que ponen en funcionamiento la maquinaria. Esto quiere decir que, la maquinaria funciona y genera mapas de prácticas que dependen del significado que asignan las personas a las prácticas en estudio. Este significado se asigna desde el protagonismo y de los roles que cumplen las personas en esa práctica, de los espacios de habitan y de las experiencias que ponen en juego en el proceso de análisis y cuestionamiento de las prácticas educativas. Por tanto, pueden participar del análisis adultos, adultas y estudiantes.

La Fase 1 de la propuesta de análisis es la fase de elección, son las y los analistas quienes delimitan consensuadamente la práctica y la proponen para analizar. La elección y delimitación es un consenso entre quienes van a analizar y puede realizarse mediante un relato, una imagen u otro medio que permita describir la práctica. Sugerimos criterios de selección a partir de lo realizado en las escuelas: toda práctica es potencialmente analizable; se selecciona según la divergencia de puntos de vista sobre la práctica en la comunidad y/o por las instituciones del macrocosmos; se selecciona según la naturalización de la práctica; y se selecciona cuando se busca tomar una decisión. Una vez seleccionada la práctica educativa se pasa a la siguiente fase.

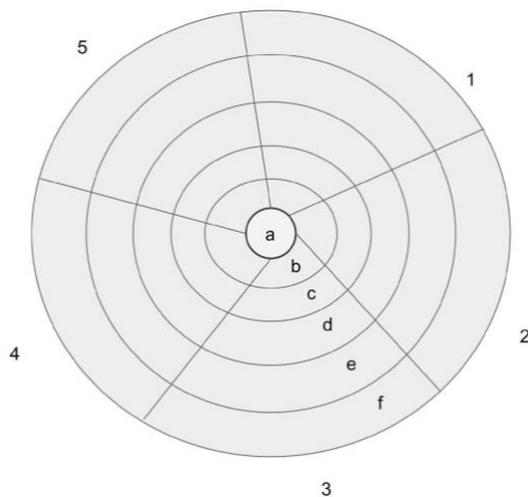
En la Fase 2, fase de análisis de la práctica educativa, se trabaja directamente con las dimensiones que permiten desnaturalizar la práctica. Este trabajo moviliza los engranajes y se realiza a partir de preguntas (Cuadro 1) que se proponen desde las cinco dimensiones descritas anteriormente. Tal como muestra el Cuadro 1, la dimensión del propósito busca que las personas contesten para qué o por qué se hace la práctica seleccionada; la dimensión simbólica intenta que las personas respondan con qué sentido se hace la práctica; la dimensión pragmática pretende que contesten cómo se hace la práctica; la dimensión material busca la respuesta a las preguntas con qué se hace o qué se usa para desarrollar esa práctica; y la dimensión del aprendizaje busca que las personas den respuesta a qué se aprende con esta práctica.

Cuadro 1*Maquinaria para desnaturalizar una práctica educativa*

Dimensión propósito	Dimensión simbólica	Dimensión pragmática	Dimensión material	Dimensión aprendizaje
¿para qué o por qué se hace la práctica?, ¿se orienta hacia el bienestar de la comunidad educativa?	¿con qué sentido se hace la práctica?, ¿propicia la transformación hacia la justicia social?	¿cómo se hace la práctica?, ¿quiénes están participando de la práctica?, ¿qué relaciones hay entre esas personas?	¿qué se usa para desarrollar esa práctica?, ¿dónde se realiza esa práctica?	¿qué se aprende con esa práctica?, ¿ese aprendizaje está orientado hacia la formación de personas en el bienestar y la justicia social?
a. muy sedimentado [dimensión muy establecida en la práctica y muy difícil de ser pensada de otro modo]				
b. sedimentado [dimensión establecida en la práctica y difícil de ser pensada de otro modo]				
c. algo sedimentado [dimensión algo establecida en la práctica, es posible pensarla de otro modo si modificamos algunos factores que la constituyen]				
d. algo disperso [dimensión algo dispersa en la práctica, posibilita pensar la dimensión de otro modo en algunos aspectos]				
e. disperso [dimensión dispersa en la práctica, es posible pensarla de otro modo y se orienta hacia ello]				
f. muy disperso [dimensión dispersa en la práctica, completamente abierta a pensarla de otro modo y orientada hacia la transformación]				

En la fase siguiente la práctica queda plasmada en un mapa (Figura 1) a partir del consenso de las personas que han analizado la misma. Para ello se acuerdan coordenadas (número/letra) que demarcarán puntos. Cada dimensión se representa con un número y, dentro de ella, se clasifica en seis niveles de una gradiente de acuerdo a cuán sedimentada o dispersa se encuentre, desde la perspectiva de quienes participan en el análisis. En el Cuadro 1 se muestra la relación entre los significados de las letras de la (a) a la (f). De esta manera, la maquinaria opera en la Fase 2 entregando información a partir del análisis de una práctica que surge desde las preguntas que orientan el cuestionamiento en las cinco dimensiones y de las respuestas consensuadas por quienes analizan y deciden entre las seis posibilidades de la gradiente. Producto de la Fase 1 y 2 las y los analistas de la práctica disponen coordenadas consensuadas en el mapa, iniciando la Fase 3. La fase de generación del mapa de la práctica seleccionada genera, gracias a las coordenadas, espacios con significados que ponen en discusión la forma, la extensión y el potencial educativo de la práctica. Las coordenadas aquí serán entendidas como puntos de fuga acontecidos en las relaciones de las prácticas y son comprendidos desde esta perspectiva como la posibilidad de transformaciones en el espacio para accionar identificado.

En cuanto a la forma del mapa, esta resulta de la asignación consensuada de coordenadas para cada dimensión analizada. En la Figura 1 se grafica la disposición de dimensiones (zonas numeradas 1 al 5) y gradientes (figuras concéntricas donde el centro representa la sedimentación de las prácticas, organizadas con letras). Las gradientes (círculos) representan graduaciones en los sectores, es decir, qué tan lejos o tan cerca estamos de la sedimentación o de camino a la dispersión. En cuanto a la extensión de las prácticas, es importante declarar que estos círculos podrían proliferar, es decir, ser más círculos y a la vez, aumentar el alcance de la dispersión, de acuerdo a la necesidad que surja del análisis.

Figura 1*Mapa de la práctica educativa***7. Sistematización de la experiencia de análisis de prácticas**

El objetivo de esta investigación cualitativa (Cotán, 2017, Iño, 2018) es sistematizar una propuesta de análisis para identificar el potencial educativo en prácticas educativas de escuelas públicas chilenas con foco en la inclusión. Para ilustrar la maquinaria propuesta se analizan dos prácticas seleccionadas de etnografías del año 2017, contrastadas por los eventos Análisis Conjunto (Manghi, Melo-Letelier y Aranda, 2020) realizado con los consejos de profesoras/es en el año 2018 en una escuela pública de Viña del Mar y otra de Renca, ambos liceos técnicos chilenos. Estas etnografías responden a una investigación mayor enmarcada en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Es relevante mencionar dos elementos. Primero, las prácticas seleccionadas son evaluadas de manera contradictoria ya sea por las comunidades o por los supervisores ministeriales o por el equipo de investigación, es decir, existen perspectivas positivas y negativas sobre las prácticas dentro de los contextos de ambas escuelas, por tanto, son prácticas tensionadas o polémicas. Segundo, este análisis se enmarca en una mirada pedagógica y situada desde la escuela, así que, el análisis fue discutido, interpretado y reinterpretado con las respectivas comunidades educativas.

La sistematización de la experiencia presenta primero la práctica de la Escuela de Viña del Mar y, luego, la práctica de la Escuela de Renca. Cada ejemplo desarrolla cada una de las fases del apartado anterior. Ambas escuelas se sitúan en la periferia de las ciudades, la de Viña del Mar en la parte alta de un cerro cerca de una de las tomas² más grandes del país; mientras que la de Renca en la base de un cerro periférico de la capital.

7.1. Práctica 1

Fase 1: La práctica educativa ocurre regularmente durante los periodos de recreo. En esta práctica la persona a cargo del Centro de Recursos para el Aprendizaje [CRA] organiza el espacio y la implementación para que las y los estudiantes vean películas durante los recreos. Un organismo supervisor comenta negativamente el uso del espacio. En el Cuadro 2 se presentan notas de campo que permiten analizar la práctica y han sido extraídas del Análisis Conjunto realizado con la escuela en torno al tema.

² Tomas de terreno: implica una forma de acceso a la vivienda en terrenos ajenos a las personas que viven allí.

Cuadro 2

Nota de campo

“...Los directivos del establecimiento ven que éste es un espacio de convivencia y de respeto, es un espacio de refugio del frío, del calor o del viento...”

“...Los directivos del establecimiento comentan que un organismo supervisor cuestionó ver películas en el CRA, ya que no estaba para eso [el espacio]”

“...Es un espacio de aprendizaje informal, que no apunta al currículo necesariamente. En todos los espacios se aprende a convivir...”

Nota. Análisis Conjunto Escuela de Viña del Mar, 2018

Fase 2: en el Cuadro 3 se presenta el análisis de acuerdo a las cinco dimensiones, lo que permitiría avanzar en la discusión con las y los actores de las escuelas. El análisis arroja que la dimensión de propósito (1) está sedimentada, la dimensión simbólica (2) algo sedimentada; la dimensión pragmática (3) es dispersa al igual que la material (4) y la del aprendizaje (5).

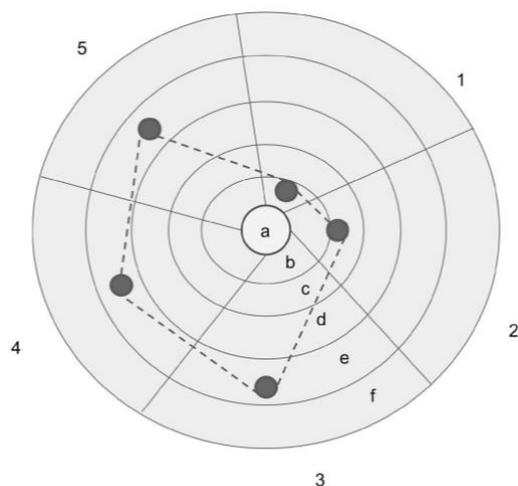
Fase 3: Hacer el análisis permitió de-construir la práctica educativa y elaborar el mapa de la Figura 2. En éste cada dimensión permite visualizar o +dispersión o +sedimentación según las coordenadas ocupadas por los puntos. En ese caso, los puntos de dispersión se visualizan en la (3) dimensión pragmática (4) dimensión material y (5) dimensión de aprendizaje; y los puntos de sedimentación que muestran la persistencia de la práctica, son el (1) dimensión del propósito y (2) dimensión simbólica.

Cuadro 3

Dimensiones escuelas Viña del Mar

Dimensión propósito	Dimensión simbólica	Dimensión pragmática	Dimensión material	Dimensión aprendizaje
1. b. Esta práctica se realiza con el propósito de que las y los estudiantes tengan un espacio de refugio durante los recreos. Un organismo regulador externo al establecimiento comentó que el objetivo del CRA no es el de ver películas.	2. c. Espacio de aprendizaje informal, espacio de convivencia democrática.	3. e. La persona encargada del CRA tiene una selección previa de películas y las y los estudiantes eligen qué película ver. Se pone pausa a la película durante las clases, prosiguiendo en el siguiente recreo.	4. e. Se usa la sala CRA, películas, sillas, parlantes y proyector. La sala es un espacio amplio y tiene buenas condiciones de infraestructura.	5. e. Las y los estudiantes aprenden a cuidar el espacio, a relacionarse, llegar a acuerdos, a la convivencia en democracia.

En cuanto a la identificación del potencial educativo, las coordenadas (3/e), (4/e) y (5/e) permiten re-pensar a la comunidad de diferentes maneras de proceder en la actividad que se realiza, junto con qué materiales se pueden utilizar. Si el objetivo de las personas a cargo del CRA es otorgar un espacio de refugio, como se declara en la etnografía, ¿puede realizarse con otra materialidad?, ¿está cumpliendo el objetivo pragmático de refugiar a las y los estudiantes?, es decir, ¿les está propiciando bienestar? Por otro lado, la dimensión de aprendizaje está abierta al relacionarse con el consenso entre las y los mismos estudiantes y su coordinación para determinar qué película ver, la cual puede volverse rebelde o autoritaria y las y los estudiantes deben aprender a lidiar con tal dicotomía.

Figura 2*Mapa de práctica Viña del Mar*

Respecto a los puntos más sedimentados, la coordenada (1/b) propósito y (2/c) simbólica, están más sedimentadas en relación con las otras. Esto ocurre debido a que la idea de refugio se presenta como necesidad en el contexto escolar donde emerge esta práctica y la comunidad escolar considera necesario orientar esta idea hacia las y los estudiantes, un espacio de protección de la intemperie, ya sea el patio o la calle-barrio. Otro punto de tensión que nos parece relevante agregar, es respecto al propósito de la práctica de ver películas en el CRA, ya que un organismo regulador le indicó a la comunidad educativa que no era adecuado mantener tal práctica en ese espacio particular. La escuela reacciona persistiendo en la práctica por el propósito previamente mencionado. Mostrando así que la comunidad, con autonomía, puede identificar necesidades y transformar sus espacios con sentido de inclusión.

Por otro lado, la dimensión simbólica (2), está en el ámbito de mayor sedimentación, ya que el sentido que predomina es el cuidado de las y los estudiantes, y es a partir de este cuidado que deviene, por ejemplo, un aprendizaje. Cabe mencionar, que las características descritas en este caso no son categorías morales, por lo tanto, no entendemos que una dimensión sea mejor que otra, o que una práctica sea más buena o mala en relación a otra. Sin embargo, podemos apreciar, a partir del mapa trazado, que la institución escolar y, por tanto, la comunidad que la conforma, tiene una mayor capacidad de acción en el ámbito material y procedimental, que es un ámbito fuertemente situado y en donde la escuela posee mayor poder de gestión. Por otro lado, los ámbitos que podemos determinar cómo más simbólicos, dependen fuertemente –en el contexto de esta escuela– de las condiciones materiales de la comunidad donde se sitúa, en donde son categorizados como un sector vulnerable, de riesgo y de pobreza. Este contexto político y social pertenece al ámbito macro-cósmico del universo educativo y determina el ámbito de acción simbólica sobre las y los estudiantes, construyéndolos como sujetos de cuidado.

7.2. Práctica 2

Fase 1: En esta práctica se observa que durante los recreos las y los estudiantes tienen a disposición varios juegos de taca-tacas³ donde organizan turnos para utilizar colectivamente los aparatos en el patio. Frente a esto, parte de la comunidad educativa comenta durante las etnografías que el propósito de su uso fue para el control y supervisión de estudiantes y que,

³ Taca-tacas: juego donde se realiza fútbol de mesa.

como consecuencia, las y los estudiantes disfrutan o comparten. En el análisis se usaron extractos de la etnografía 2017 que se muestran en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Extracto de etnografía

“...ahora...los niños están más tranquilos y se puede controlar más el espacio...”

“...La idea es hacer el recreo entretenido y de esa forma se está evitando la violencia en los recreos porque los chiquillos están preocupados de otras cosas, de disfrutar, de jugar, de compartir de una forma diferente que no sean los empujones y los golpes...”

Nota. Etnografía Escuela de Renca (2017).

Fase 2: en el Cuadro 5 el análisis presenta que la dimensión de propósito (1) está muy sedimentada, la dimensión simbólica (2) algo sedimentada; la dimensión pragmática (3) y la del aprendizaje (5) están dispersas y la dimensión material (4) se encuentra muy dispersa.

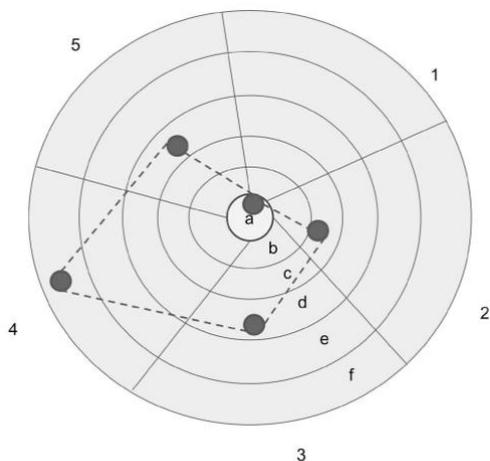
Cuadro 5

Dimensiones escuela Renca

Dimensión propósito	Dimensión simbólica	Dimensión pragmática	Dimensión material	Dimensión aprendizaje
1.a. Mantener a las y los estudiantes tranquilos (controlados y supervisados).	2. c. Las y los estudiantes deben ser controlados para cambiar el comportamiento violento.	3. d. -Las y los estudiantes juegan en el taca-taca. -Las y los estudiantes respetan turnos. -Un adulto supervisa y controla el comportamiento.	4.f. Patio y taca-tacas.	5.d. Las y los jóvenes aprenden a disfrutar, a jugar y a convivir con otros jóvenes. Las y los adultos aprenden que sus estudiantes pueden estar más tranquilos y convivir en ambientes más amables.

Figura 3

Mapa de práctica Renca



Fase 3: Se genera el mapa de la Figura 3 a partir de las coordenadas consensuadas lo que invita a discutir e identificar el potencial educativo de la práctica analizada. Se observa que las coordenadas (1/a) propósito y (2/c) simbólica están fuertemente sedimentadas, similar a lo que sucede en el ejemplo anterior. El propósito es claro y se mantiene en el tiempo, el cual consiste en mantener tranquilos a las y los estudiantes a partir de la vigilancia. El propósito de control se logra, pero no es la única consecuencia, lo que afecta a la dimensión simbólica. En esta práctica la dimensión simbólica se expresa en el mapa en la coordenada (2/c) algo sedimentada, ya que la comunidad ve las consecuencias del objetivo trazado, pero además otras consecuencias inesperadas, por tanto, el sentido opera de forma multidimensional. Por un lado, tiene el sentido de controlar al vigilar y, por otro, genera un espacio de juego en donde las y los estudiantes se organizan colectivamente para el uso de los aparatos.

Las y los actores que poseen poder de decisión sobre las prácticas en el patio, comprenden que la estrategia de control produce beneficios mayores que el control en sí mismo, que como consecuencia otorgan esta tranquilidad que se desea. Ahora bien, quienes no poseen este poder de decisión (estudiantes), crean nuevos espacios a partir del uso del recurso que tienen a disposición, organizándose a través del diálogo y evitando la agresión física para lograr su propio objetivo, el jugar. Por tal razón, la dimensión simbólica se tensiona entre el sentido otorgado por las y los estudiantes y el esperado por las y los gestores de la disciplina escolar.

Respecto a la coordenada (3/d) pragmática y (5/d) de aprendizaje son consideradas dispersas, ya que están tensionadas constantemente por la dimensión simbólica. Las cosas se hacen, en el caso de las y los estudiantes, ordenadamente para disfrutar, y en el de los gestores de la disciplina, se vigila para ordenar. Esta práctica muestra un potencial en su multiplicidad de perspectivas. El taca-taca es un juego que se puede utilizar de forma grupal y con turnos (por equipo o por persona; por punto/gol o por tiempo), lo cual es característica de pocos recursos que operan en el patio de una escuela.

La coordenada (4/f) material, se muestra abierta a diversas posibilidades operadas por diversos actores, es simultáneamente control y disfrute en donde tanto los encargados de la disciplina como las y los estudiantes parecen lograr lo que se supone deben lograr en su uso. ¿Qué hubiese ocurrido si se hubiese puesto otro recurso para el control? Si hubiese un vigilante, o si se desplegara un juego de fútbol en la cancha ¿podrían participar todos?, ¿cómo se organizaría el recreo en tal situación? En este ejemplo, el juego como práctica se ancla en el recurso del taca-taca y conviven dos perspectivas y relaciones de poder que pueden tensionar a los actores de la escuela. Las relaciones de poder y los actores que las ejercen se desplazan y transforman desde un objetivo inicial hacia un uso determinado de la materialidad que cambia el sentido y que genera nuevos aprendizajes, lo cual a su vez se articula por este recurso material que es puesto a disposición de la comunidad.

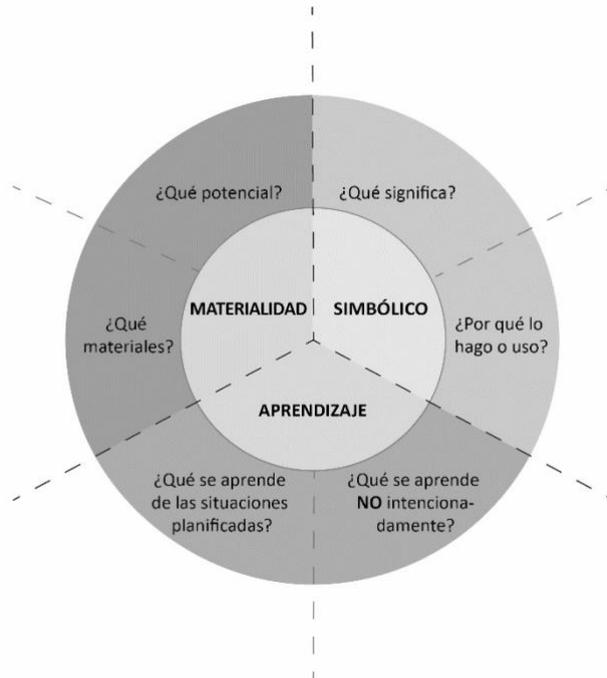
En ambos ejemplos vemos que la inclusión se ha desplegado en las prácticas y, como concepto, ha permitido problematizar las dimensiones. Esto debido a que las características del sentido de inclusión como proceso dinámico con metas concretas de bienestar y justicia social, se ven reflejadas a la hora de mantener una práctica (seguir viendo películas en el CRA) o al repensar el sentido y las relaciones de poder entre adultas y adultos en relación con las y los estudiantes (juego del taca-taca). Con estos elementos en consideración a la hora de analizar, podemos, por una parte, ver en prácticas concretas espacios de transformación, o incluso, mantención de prácticas gracias al potencial educativo que se podría desprender; y por otra, dejar de mirar la inclusión como un concepto binario de estado o proceso, sino que más bien, como un proceso dinámico, concreto y que da espacio para que las personas problematicen sus realidades.

7.3. Propuesta para el uso en las escuelas

Como investigadoras e investigadores entendemos que la propuesta puede ser compleja en su interpretación y hasta en su despliegue a la hora de utilizar, por lo que mostraremos brevemente una propuesta que unifica ciertas dimensiones de análisis. Esta propuesta (Figura 4) fue aplicada en un taller online de la Escuela de Invierno del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Manghi et al., 2020). Las personas participantes cumplían diferentes roles en sus comunidades y, a partir de un trabajo colectivo, se analizaron los potenciales educativos de prácticas online comparándolas con prácticas presenciales.

Figura 4

Adaptación de la maquinaria para desnaturalizar una práctica educativa



Una primera simplificación es la reducción de 5 dimensiones a solo 3 dimensiones: dimensión materialidad; dimensión simbólica; y dimensión aprendizaje. La dimensión materialidad refiere a la materialidad que permite desempeñar una práctica y pretende responder a las preguntas: ¿qué materiales? y ¿qué potencial tiene? En cuanto a la dimensión simbólica, esta permite identificar el posicionamiento ético y valorativo de la práctica analizada, junto al objetivo implícito o explícito que se pretende lograr en el quehacer de la comunidad educativa. Aquí es necesario responder ¿qué significa esta práctica? y ¿por qué lo hago o uso? apelando al objetivo de la práctica. Finalmente, la dimensión aprendizaje, se enfoca en descifrar los aprendizajes que se logran a partir de una práctica determinada, en un contexto específico. Responde a la pregunta ¿que se aprende intencionada o inintencionadamente?

La adaptación de algunas dimensiones y reduce las preguntas, operacionalizando la maquinaria a la hora de ser aplicada y permitiendo así un primer acercamiento al análisis y al desarrollo de los mapas de las prácticas que implica la propuesta de este artículo. También es importante recalcar que sugerimos de sobre manera que los grupos de análisis sean conformados por diferentes actores de las comunidades educativas y, sobre todo, instamos a las escuelas a incorporar a los análisis a estudiantes de diferentes niveles. Creemos, como equipo de investigación, que los espacios de análisis tienen que permitir escuchar las voces de todas y todos a la hora de buscar la transformación de las escuelas.

8. Discusión y conclusiones

Este artículo ha tenido el objetivo de sistematizar una propuesta de análisis para identificar el potencial educativo en prácticas educativas de escuelas públicas chilenas con foco en la inclusión, debido a que se aborda la práctica social como objeto de estudio del fenómeno educativo. Para ejemplificar la propuesta de maquinaria hemos trabajado con dos escuelas en donde se ha podido analizar prácticas educativas cotidianas que muestran que es posible delimitarlas y desnaturalizarlas gracias al conocimiento situado sobre las mismas y a la comprensión de las dimensiones que las componen.

A partir de esta sistematización es posible identificar el potencial educativo de cada práctica al reconocer los puntos de fuga para generar un mapa concreto que visibiliza la práctica. Respecto a los ejemplos, el potencial educativo se observa en todas las dimensiones, pero el mayor potencial se ha encontrado en la dimensión material, seguida de las dimensiones pragmática y de aprendizaje, no así en las dimensiones del propósito o simbólica. Estos datos nos indican que, por un lado, la infraestructura y la materialidad en general permiten desarrollar y/o modificar prácticas y, por otro lado, que las intenciones podrían representar la naturalización o la sedimentación de prácticas que mantienen un potencial educativo bajo. En cuanto a los mapas generados en la Fase 3, es posible concluir primero que el observar los puntos de fuga en cada dimensión permite concretizar espacios de transformación que pueden generar un plan de acción colectivo de la comunidad educativa a corto, mediano o largo plazo.

En cuanto a la propuesta de análisis podemos identificar elementos ventajosos y desventajosos en su utilización. Respecto de los primeros, consideramos que la propuesta servirá como herramienta a las escuelas en sus trabajos internos, ya que podría generar discusiones enriquecedoras sobre las interacciones, la infraestructura y la cotidianidad, sobre todo, si se incorporan dentro de los equipos analistas, a estudiantes. La suma de diferentes mapas de las prácticas, además de mostrar el entramado social de las instituciones escolares, puede evidenciar que las problemáticas educativas no se desarraigan de las problemáticas sociales y que la inclusión, más que un concepto es un elemento problematizador del quehacer de las comunidades educativas. El despliegue de los mapas con sus puntos de fuga, mostraría, al mismo tiempo, prácticas que abarcan grandes territorios o grandes momentos temporales, por lo que, podría revisarse prácticas con el objetivo de desfosilizarlas reinventando su potencial en la actualidad.

En torno a los elementos desventajosos pueden relacionarse con que, dada la necesidad de la mirada pedagógica y situada de quienes analizan, podría llevar a interpretaciones diferentes de una misma práctica y no ver las mismas posibilidades de plasticidad del potencial educativo. Por tanto, se recomienda realizar el análisis con una diversidad de personas, en cuanto a roles y a sus características, que pueda ir consensuando los puntos en cada dimensión para visibilizar las posibilidades de transformación. Las posibilidades que se decidan en el análisis de prácticas son un elemento fundamental, ya que concretizan las acciones transformadoras que pueden realizar las personas en sus escuelas. En este sentido, la maquinaria propuesta puede ampliarse dadas las demandas situadas de cada comunidad e incorporar nuevas gradientes que avancen en análisis y permitan con creatividad proponer prácticas que posibilite a todos y todas aprender. Incluso, creemos que las escuelas podrían considerarse maquinarias que, dentro de sus objetivos como comunidad, exploran el potencial educativo con sentido de bienestar y justicia social.

Finalmente, esta propuesta en el contexto de la inclusión educativa en Chile implica considerar tres elementos. Primero, que bajo el uso de la maquinaria las prácticas educativas no pueden ser consideradas más inclusivas o menos inclusivas en un juego de polarización, si no que los mapas nos muestran que, en sus cinco dimensiones, las prácticas educativas

poseen un dinamismo interno situado en los contextos particulares. Por tanto, no sería pertinente la auto-clasificación o la clasificación de las escuelas en más o en menos inclusivas, sobre todo, cuando el concepto inclusión es problemático y necesario de revisar. Segundo, para poder repensar las escuelas sugerimos un tiempo de revisión propio e interno de las comunidades para así evitar las lógicas de evaluación externa con visión mercantil y, de esta manera, empoderarlas en el análisis de sus propias prácticas educativas cotidianas. Y tercero, a partir del uso y teorización de la maquinaria de análisis entenderemos la inclusión como un posicionamiento político-epistemológico que deriva y se despliega en prácticas concretas por parte de personas en las comunidades educativas. El uso de este dispositivo tipo maquinaria de análisis posibilita visualizar las relaciones de poder (Grinberg, 2019) entretejidas en las dimensiones de las prácticas y acceder a parámetros de transformación dentro de los cuales podemos o no hacer transformaciones. Así, la inclusión no es entendida como una etapa (actual o final) o un proceso perfectible, sino más bien como un proceso dinámico que implique una forma de mirar la educación chilena y entender, no negar y cuestionar las contradicciones que aparecen cuando hablamos de inclusión. No desconocemos que las comunidades pueden utilizar esta maquinaria en función de los conceptos de inclusión que se deseen desde las personas y que pueden ser diferentes a nuestro concepto, sin embargo, confiamos en que la incorporación de diferentes personas en diferentes roles (adultas, adultos y estudiantes), pueden convertir esta maquinaria de problematización en una herramienta que permita mayor justicia social.

Este punto de vista respecto a la inclusión identificando lo sedimentado y las bifurcaciones (Grinberg, 2019), permite mirar de manera abierta el concepto y focalizada en la práctica que se realiza en nombre de ella, lo cual resulta relevante en términos de las acciones que se realizan tanto en políticas públicas como en las comunidades educativas en su realidad cotidiana. Como profesoras y profesores que investigamos creemos que el potencial educativo es fundamental en términos de la mirada hacia la inclusión, al poder repensar las prácticas de manera constante, evitando la captura de la misma, con fines utilitarios que no son necesariamente educativos. La inclusión como proceso dinámico debería impulsar a problematizar las prácticas de manera constante, a visibilizar el potencial educativo, a generar formas de ser y estar en las escuelas que impliquen la creatividad, a buscar la equidad y la justicia social aun cuando el universo educativo en varias ocasiones nos redirija para mantener el status quo.

Agradecimientos

Agradecemos el financiamiento de esta investigación a través del proyecto SCIA ANID CIE160009.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio*, (59), 221-234. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de la inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Contreras, P., Assaél, J., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B. y Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: Reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16(3), 55-79. <https://doi.org/10.5565/revthenea.1629>
- Cotán, A. (2017). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2012). *Mil mesetas capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Dussel, I. (2019). Diez años de la ley nacional de educación: Debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. *Cuadernos de Educación*, 17, 7-22.
- Fardella, C. y Carvajal-Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1241>
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redon Pantoja y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 177-189). Miño y Dávila.
- Foucault, M. (2014). *Historia de la sexualidad. 1. Voluntad del saber*. Siglo XXI editores.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu.
- Grinberg, S. (2019). Dispositivos, gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento conservador: un puzzle para armar. *Horizontes*, 37, 1-23.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga por otro mundo de posibles*. Editorial Cactus.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: La historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S. Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Lazzarato, M. (2008). Postfacio. En G. Rauning (Ed.), *Mil máquinas breve filosofía de las máquinas como movimiento social* (pp. 157-187). Traficantes de Sueños.
- Manghi, D., Melo-Letelier, G. y Aranda, I. (2020). “En la confianza democrática de preguntar”: análisis de la participación colectiva en un evento investigativo. *Zona Próxima*, 33, 42-69. <https://doi.org/10.14482/zp.33.370.115>
- Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy, G., Aranda, I., Carrasco, P. y Alfaro, N. (2020). *Herramienta de análisis de prácticas educativas a distancia: educación situada en cuarentena*. Taller en la Escuela de Invierno del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P y Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: Producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>
- MINEDUC. (2015). *Diversificación de la enseñanza DECRETO 83/2015*. MINEDUC.

- Ochoa, A., Diez-Martínez Day, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, 54, art 3.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-003)
- Otárola, F. y Godoy-Echiburú, G. (en prensa). ¿Qué es la inclusión?: posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación. *RALED*.
- PNUD. (2009). *Desarrollo humano en Chile 2009. La manera de hacer las cosas*. Andros Impresores.
- Poblete-Christie, O., López, M. y Muñoz, L. (2019) ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *PSYKHE*, 28(1), 1-14.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Schatzki, T. (2001). Introduction: Practice theory. En T. Schatzki (Ed.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 10-23). Routledge.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”. La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Shove, E., Pantzar, M. y Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. Sage.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. A., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. y Ayala del Castillo, A. (2015). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.
- Warde, A. (2005). Consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture*, 5(2), 131-153.
<https://doi.org/10.1177/1469540505053090>

Breve CV de los/as autores/as

Giselle Melo-Letelier

Licenciada en Educación y Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales, (PUCV). Estudiante de Teatro en la Universidad de Valparaíso e Investigadora en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA ANID CIE160009 en la Línea 3 de Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión (PUCV), y en el FONDECYT de Iniciación 11220605 de Prácticas educativas del formador de formadores que incorporan la perspectiva de género en la educación científica (UCM). Miembro del Colectivo 33. Email: giselle.melo@pucv.cl

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

Gerardo Godoy-Echiburú

Profesor de Educación Especial (PUCV), Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA ANID CIE160009 en la Línea 3 Prácticas de Aula y de Escuela para la Inclusión (PUCV), Viña del Mar, Chile; Investiga sobre prácticas educativas y estudios críticos del discurso sobre la resignificación del cuerpo y las experiencias vitales. Miembro del Colectivo 33. Email: gerardo.godoy@pucv.cl

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

Dominique Manghi H.

Licenciada en Educación (UMCE) y doctora en Lingüística (PUCV). Formadora de profesoras/es e investigadoras/es. Investigadora en temas de comunicación, educación, infancia y patrimonio. Basada en la semiótica social y el enfoque sociocultural motivada por temas educativos, desarrolla análisis multimodal del discurso como herramienta para comprender prácticas sociales. Explora la complementariedad entre metodologías como la etnografía, la investigación acción participativa y la investigación multimodal. Miembro del Colectivo 33 y de RedLem. Email: d.manghi.h@gmail.com

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