



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

Justicia e injusticia en las políticas y prácticas de respuesta a la diversidad: significados de niños y niñas de cuarto año básico en una escuela municipal

Tesis de Investigación para Optar al Grado de
Magister en Psicología Educacional

Autora: Camila Rojas Abarca

Tutor: Mauricio López Cruz

Santiago, Abril 2018

Agradecimientos

A todas las niñas y niños participantes del estudio.
Por compartir con tanto entusiasmo y generosidad sus experiencias escolares.
Junto a la escuela y profesoras,
que abrieron sus puertas para contribuir con la investigación por la mejora en la educación.

A mi familia, en especial a mi padre y mi hermana
Por todo el apoyo, empuje y retos.
Gracias por alentarme a tomar nuevos desafíos.

A Fernanda y Natalia.
Por acompañarnos en el proceso académico.
Gracias por las palabras de aliento, empatía y sobre todo de amistad.

A Felipe y Carolina.
Que estando tan lejos de casa nos apoyamos y acompañamos.
Gracias por la paciencia, comprensión y cariño.

A Francisca y el hogar.
Gracias por el acompañamiento, incluso a distancia, en la recta final.

A Mauricio y Gerardo.
Por su dedicación y tiempo para guiarme en este camino investigativo.

A todos quienes en el camino, que son muchos,
me apoyaron desde todos los ámbitos que les fue posible.
Tantos nombres y cariño no caben en esta página.

Índice

1. Resumen	5
2. Introducción: El problema de investigación	6
3. Marco teórico.....	14
3.1. Justicia desde el enfoque de las Necesidades Humanas	14
3.1.1. Teorías de Justicia: Bienes y capacidades.....	14
3.1.2. Enfoque de Derechos: Satisfactores de necesidades universales	16
3.1.3. Inclusión: por la justicia y la equidad en la escuela	19
3.2. Desarrollo psicológico: Nociones de Justicia en la infancia.....	20
3.3. Perspectiva sociocultural del aprendizaje y el desarrollo	26
3.3.1. Una nueva psicología para entender la infancia y el aprendizaje en la escuela ..	26
3.3.2. Construcción de significados	29
4. Objetivos.....	31
4.1. Objetivo General.....	31
4.2. Objetivos Específicos	31
5. Marco metodológico.....	32
5.1. Diseño y enfoque	32
5.2. Participantes.....	33
5.3. Estrategias y procedimientos de producción de la información	34
5.4. Análisis	38
5.5. Consideraciones Éticas	39
6. Resultados.....	41
6.1. Categorización de la vida social y significados de justicia según necesidades	41
6.1.1. Categorías de sujetos.....	42
6.1.2. Las prácticas de atención a la diversidad que realiza la escuela	45
6.1.2.1. Prácticas asociadas a “los niños con déficit atencional”	45
6.1.2.2. Prácticas asociadas a “los niños que se portan mal”	49
6.1.2.3. Prácticas asociadas a “los niños que les cuesta más”	53
6.1.2.4. Prácticas asociadas a “los niños con discapacidad”	56
6.1.2.5. “Los niños que saben”, los que no requieren de apoyo.....	58
6.1.3. La justicia e injusticia en relación a los sujetos, las prácticas y las necesidades de aprendizaje	58

6.2. Los razonamientos dilemáticos en torno a la justicia e injusticia en las prácticas de atención a la diversidad.....	61
6.3. Los supuestos sobre la naturaleza de los procesos de aprendizaje en la construcción de los significados de justicia e injusticia.....	67
6.2.1. Aprendizaje de actitudes y valores.....	68
6.2.2. Abordaje de las dificultades de aprendizaje.....	70
6.2.3. Organización social del aula.....	72
7. Discusión y conclusiones.....	77
8. Referencias.....	90
9. Anexos.....	99
9.1. Carta autorización establecimiento.....	99
9.2. Carta consentimiento apoderados.....	101
9.3. Carta asentimientos estudiantes.....	103

1. Resumen

La realización de acciones diferenciadas en la atención a los colectivos desfavorecidos en educación genera resultados inciertos o contradictorios, constituyendo lo que se conoce como el dilema de la diferencia. Para la comprensión de este fenómeno, es de relevancia considerar las perspectivas de niños y niñas, quienes en investigaciones previas han demostrado ser sujetos críticos y reflexivos, que expresan a menudo una percepción de injusticia en relación a las acciones que realizan los centros educativos para abordar la diversidad. La presente investigación busca comprender los significados de justicia e injusticia construidos por niños y niñas de cuarto año básico, en relación a las prácticas explícitas que realiza la escuela para responder a la diversidad.

Se realizaron entrevistas grupales a 36 estudiantes, utilizando la técnica de fotoelicitación como estímulo para el diálogo. En ellas, se analizó la experiencia narrada por los estudiantes en torno a prácticas identificadas por la profesora, que buscan responder a la diversidad en su propio contexto escolar. Los resultados del estudio ponen de manifiesto, por un lado, que los juicios que generan las niñas y niños en torno a las prácticas realizadas por la escuela para atender a la diversidad se derivan en parte de la percepción de necesidades de los estudiantes para aprender. Por otro lado, los supuestos relativos a los procesos de enseñanza aprendizaje que poseen los estudiantes inciden en la construcción de los significados de justicia. Finalmente, los niños razonan dilemáticamente respecto a dichas prácticas, mostrando un potencial para participar protagónicamente en la reflexión sobre el sentido y pertinencia de las políticas para avanzar hacia una escuela inclusiva.

Estos resultados son relevantes para evaluar las políticas que pretenden favorecer la inclusión educativa y constituyen una invitación a asignarles un papel más activo a los estudiantes en la mejora continua de las prácticas escolares.

2. Introducción: El problema de investigación

En la tarea por educar a todas y todos, la escuela ha tenido que lidiar con el *dilema de la diferencia*. Este dilema surge de las tensiones existentes por reconocer y responder a las diferencias, ya que siempre existen consecuencias y riesgos asociados al estigma, la devaluación, el rechazo o la negación de oportunidades importantes y de calidad (Norwich, 2007). Este dilema es, además, inherente al problema de tratar de responder a las diferencias en todo contexto. Dicho concepto, si bien tiene su origen en estudios socio-legales, tiene aplicabilidad en otros sistemas que se encuentran adheridos a valores como la democracia y la equidad, como la educación. Se plantea como un dilema pues representa un punto de vista desde el cual se toman decisiones difíciles, donde todas las opciones pueden tener consecuencias desfavorables (Norwich, 2007).

El *dilema de la diferencia* se hace presente en los diversos sistemas educativos, donde la forma de pensar las diferencias individuales y, por lo tanto, de abordarlas, puede conducir muchas veces a mayores niveles de segregación. Norwich (2007), hace mención al libro de Martha Minow (1990, en Norwich, 2007), donde se refiere al *dilema de la diferencia*, y plantea que los problemas de desigualdad, desde esta perspectiva, pueden ser agravados tratando a los miembros de una minoría igual que a la mayoría, pero también si éstos son tratados de modo diferente. De este modo, y ante la inviabilidad de resolver este dilema, Minow reflexiona que, mientras la diversidad siga siendo estigmatizada, ser iguales será siempre un pre requisito para la equidad, por lo que se hace necesario dejar de manifiesto las suposiciones que se encuentran a la base de entender la diversidad como una desviación para trascender al *dilema de la diferencia* (Minow, 1999, en Norwich, 2007).

El tema de las diferencias y las desigualdades pone en evidencia las situaciones de injusticia en educación hacia los colectivos más desfavorecidos, y por ello, la necesidad de buscar una educación que sea justa. Esto porque, como plantea Sen (2010), el problema de la justicia no nace de lo abstracto, sino que surge desde la necesidad de combatir las injusticias existentes en el mundo. Así mismo, Rawls (2002), evidencia que las teorías sobre la justicia no pueden negar la existencia de las desigualdades sociales, sino que deben teorizar sobre ella con el fin de corregir y contrarrestar los efectos de estas desigualdades, en formas que beneficien a los más desventajados. Considerando la importancia del estudio de la

justicia, múltiples son las investigaciones que buscan dar cuenta del problema de la justicia ligada a la educación. Así, se han desarrollado enfoques que buscan instalar una reflexión sobre las escuelas en torno al liderazgo y evaluaciones por y para la justicia social (Murillo, Román y Hernández, 2011; Murillo y Hernández, 2014), relevar la inclusión como pilar para la justicia en educación (Blanco, 2006a), o estudiar la justicia y equidad en las políticas públicas de educación (Bolívar, 2012), entre otros.

La inclusión ha contribuido al debate de justicia en educación, en cuanto reconoce a la educación como un derecho humano básico establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Desde allí, se propone la “adopción de medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad” (Blanco, 2006a, p. 19). Así, la educación inclusiva busca fomentar procesos educativos en los que todas y todos puedan acceder y participar. Para ello, reconoce y valora la diferencia como elemento inherente a la naturaleza humana, lo que enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje y promueve valores sociales tales como equidad, participación, comunidad, respeto por la diversidad, sostenibilidad y derechos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). De esta manera, y como indica Blanco (2006a), “la inclusión implica una visión de la educación común basada en la diversidad” (p.25).

Desde los estudios de psicología y educación, se ha puesto el foco en las diferencias individuales de los estudiantes y las influencias que éstas tienen en los procesos de enseñanza aprendizaje (Coll y Miras, 2001). La variabilidad de aproximaciones al estudio de las diferencias individuales y los procesos de enseñanza aprendizaje repercuten directamente en los modos en que se entiende la diversidad y por tanto en las prácticas que se realicen en los sistemas educativos para atenderla. En las propuestas de los enfoques inclusivos, el objetivo de identificar a los estudiantes como diferentes tiene como fin ver un valor en esta diversidad, para poner en evidencia la necesidad acomodar y diversificar la acción educativa, modificando las prácticas, políticas y culturas de los centros y así generar visiones educativas comunes basadas en la diversidad (Blanco, 2006a). Sin embargo, estos postulados muchas veces quedan en los discursos, y las prácticas y estrategias que se generan en las escuelas para atender a la diversidad varían, encontrando en muchos casos que la identificación y

medición de las diferencias tiene como fin adscribir a los estudiantes a ciertos sistemas educativos, acomodando los sujetos a los sistemas ya existentes que se ajusten mejor a sus características individuales, y no diversificar los sistemas educativos a las necesidades de los estudiantes (Coll y Miras, 2001).

El Estado de Chile, como parte de los países miembros de la UNESCO, ha realizado diversas modificaciones en el sistema educativo para dar respuesta a los problemas de los colectivos desfavorecidos y garantizar así la educación como un derecho (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014). Infante (2007), realiza una revisión de las diversas políticas implementadas para promover una educación de calidad para todas y todos los ciudadanos, es decir, las acciones que realiza el Estado en contra de la exclusión en los sistemas educativos. Estas políticas que buscan atender a la diversidad de la población estudiantil han sido clasificadas por Infante (2007) en tres ejes. El primer eje, que denomina “educación especial”, refiere a las políticas que se centran en la cobertura de educación para estudiantes con discapacidad. El segundo eje, denominado “educación intercultural”, agrupa políticas que se enfocan en favorecer el desarrollo de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas en relación con sus comunidades, impulsando, por ejemplo, la selección de contenidos culturales y lingüísticos propios. El tercer eje, el cual denomina “educación general”, se centra en la entrega de apoyo a los centros educativos públicos, en especial los que presentan bajos resultados en las pruebas estandarizadas y altos índices de repitencia y deserción escolar (Infante, 2007). Estos ejes configuran tres poblaciones específicas (estudiantes con discapacidad, indígenas y con bajo rendimiento), los que son sujetos de las políticas y, por tanto, de prácticas específicas orientadas a compensar las deficiencias atribuidas a dichos grupos o colectivos. De estos tres colectivos, el mayormente abordado y visibilizado corresponde al primer eje, educación especial, dada la transversalidad de la población y los enfoques de inclusión derivados de las luchas generadas desde estos colectivos. Esto se ve reflejado en la cantidad de leyes generadas para esta población en específico (López et al, 2014).

Dichas medidas adoptadas por el sistema educativo chileno, en particular en el primer eje, han sido ampliamente criticadas (Infante, Matus y Vizcarra, 2011; Villalobos, et. al, 2014; Peña, 2013; Lerena y Trejos, 2015, López, Valdivia y Fernández, 2016; Soto y López,

2017), ya que operan en base a la división en grupos focalizados a los que entregar apoyos específicos, categorizan a los sujetos para la implementación de las políticas, y conciben la cultura y el desarrollo desde una perspectiva estática. De esta manera se observa una desarticulación entre las representaciones de los sujetos descritas en las políticas públicas (un sujeto específico que se constituye desde la diferencia), y las representaciones que los propios sujetos tienen de sí mismos (Infante, 2007). Otros estudios enfocados en políticas de inclusión de estudiantes considerados con “necesidades educativas especiales” (NEE) en educación, evidencian que las medidas adoptadas tienen como supuesto que la infancia es una etapa de transición a la adultez, donde la visión del desarrollo es estática y donde los niños y niñas tienen poca o nula participación en las decisiones que afectan en sus vidas (Albornoz, Silva y López, 2015). Por otro lado, también se ha estudiado el impacto que tienen estas medidas centradas en grupos focalizados de estudiantes, concluyendo que éstos son discriminados, estigmatizados y segregados (López, 2014). Estos estudios concluyen que las políticas que abordan la diversidad en educación, distan mucho de una mirada inclusiva en sus fundamentos, conduciendo a prácticas concretas en el espacio escolar que muchas veces terminan por ser perjudiciales.

Dentro de estos estudios, Carocca (2014) investigó los significados construidos por los niños en edad escolar en torno a prácticas de respuesta a la diversidad como parte de un proyecto que buscaba evaluar la implementación del decreto 170, el cual norma el funcionamiento de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) en las escuelas en Chile. Dentro de los resultados de este estudio, se evidencia una percepción crítica de los estudiantes sobre las diferencias de trato que tienen los profesores con los niños y niñas por pertenecer o no al PIE. De esta manera, “los niños aluden a un principio esencial, planteando que todos los compañeros de curso, independiente de sus características personales, son iguales y por tanto merecen recibir un trato justo y bajo las mismas condiciones” (Carocca, 2014, p.48). Otra investigación similar recalca que los estudiantes declaran aprender menos o perder el deseo de aprender cuando sus profesores tienen un trato injusto con ellos (Espinoza, 2014). Esto también ha sido indicado en la literatura internacional, donde se menciona que los servicios diferentes o adicionales proporcionados a estudiantes de edad similar son injustos, pues tienden a segregar y perpetuar la discriminación (Florian, 2010). Se evidencia así que, en la búsqueda por realizar un acto compensatorio hacia sujetos en situación desfavorable,

se genera una consecuencia negativa de trato desigual que afecta de todos modos (Norwich, 2007), tanto al que es tratado como diferente por el estigma que ello conlleva (López, 2014), como en los observadores que dan cuenta de esto como una situación de injusticia (Carocca, 2014).

Así, vemos que los estudios que han evaluado las políticas orientadas a la inclusión escolar desde las opiniones de los estudiantes, han permitido levantar temas que abren nuevos problemas en la discusión del dilema de la diferencia en educación. En esta línea, Susinos (2009), expone que la investigación que releva la voz del alumnado busca la transformación del sistema imperante por medio de “reconocer a los jóvenes como agentes competentes y sujetos activos en los cambios culturales y sociales y no como receptores pasivos, reducidos estrictamente al papel de destinatarios de nuestras iniciativas de protección y cuidado” (Susinos, 2009, p.126). Cabe mencionar que el constructo *voz del alumnado* responde a una teoría que busca la participación activa de los estudiantes en los centros escolares. Desde esta perspectiva, las iniciativas consultivas se presentan como un paso incipiente dentro del largo proceso de llegar a la instalación de mecanismos democráticos que consideren a los estudiantes en la toma de decisiones dentro de las escuelas (Susinos, 2012). Desde allí, la presente investigación busca aportar con la problematización que se debe realizar para comenzar a considerar a los estudiantes como agentes válidos y activos en la participación de los centros, en un contexto donde predomina una concepción de los niños como sujetos heterónomos y dependientes (Susinos, 2012). Ante ello, no nos mantenemos al margen, sino que buscamos por medio de la visibilización, poner en tela de juicio las visiones hegemónicas de la infancia para abrir posibilidades de mayor participación dentro de las escuelas. Un desafío que se encuentra apenas en los primeros pasos de lo propuesto dentro de los procesos planteados por dicha teoría. Teniendo lo anterior en consideración, la crítica sobre lo injusto de muchas de las prácticas que se dicen inclusivas realizada por los estudiantes son un paso pequeño pero importante para reconocer la temprana capacidad reflexiva en las niñas y niños, muchas veces no reconocida por el sistema escolar.

Por ello, es de interés comprender cómo el niño llega a desarrollar nociones de justicia e injusticia en relación a lo que acontece en su vida escolar. Ya en las investigaciones pioneras de Piaget (1932/1974) se ha estudiado el modo en que los niños comprenden el

mundo que los rodea. En estos estudios, se expone la emergencia de una noción de justicia en infantes a la edad de 2 años, donde dentro del desarrollo de un entendimiento heterónimo de la moral, la noción de justicia tiende a ser retributiva, donde se entiende la justicia según la administración de premios y castigos de manera acorde a las acciones realizadas. Luego de ello, habría una transición hacia una etapa autónoma, la cual se desarrolla aproximadamente a los 10 años de edad, con una noción de justicia distributiva, basada en la igualdad para la distribución entre los sujetos (Piaget, 1932/1974).

En la misma línea, Kohlberg amplía el estudio de Piaget ligando el desarrollo moral al desarrollo cognitivo, a partir del análisis de los procesos lógicos desencadenados frente a la presencia de un dilema moral, donde los valores adquiridos entran en conflicto (Zerpa, 2007). Según Kohlberg, la esencia de lo moral es el sentido de justicia, pues las situaciones morales ponen en conflicto intereses y perspectivas, y son los principios de justicia los que se utilizan para resolver dichas situaciones (García, 1997). Postula en su teoría la presencia de 6 estadios, caracterizados por un cambio en la manera de responder a lo social, desde lo egocéntrico –preconvencional- (1 y 2) donde prima la evitación al castigo y la obediencia a la norma, luego lo social –convencional- (3 y 4) donde existe una identificación con las normas sociales, para finalizar en lo moral –postconvencional-. (5 y 6) donde existe una búsqueda de valores con validez universal (Palomo, 1989).

Más recientemente, se han estudiado las nociones de justicia en niños entre 6 y 17 años de edad (Barreiro, 2011). Los resultados de estas investigaciones concluyen en la existencia de tres representaciones básicas de justicia (utilitarista, retributiva y distributiva) y a medida en que incrementa la edad tienden a integrarse formando cuatro nuevas representaciones (distributiva en una situación de retribución, utilitarista en una situación de retribución, utilitarista en una situación de distribución y utilitarista en una situación de retribución y distribución). Concluye así que, como se ha visto en investigaciones anteriores, a medida en que se avanza en la edad y en el desarrollo cognitivo, los sujetos son capaces de identificarse en relación con otros en un entramado social que los incluye y trasciende, complejizándose así su construcción social y moral de mundo (Barreiro, 2011).

Estas nociones de justicia habidas en la niñez, como se ha mencionado, son puestas en juego en la cultura. Es allí donde se construyen significados, es decir, donde los sujetos

negocian las formas de nombrar al mundo y llegan a un acuerdo sobre los conceptos, de modo que la cultura se recrea constantemente al ser interpretada y renegociada por las personas (Bruner,1986). Por otro lado, Bruner afirma que la participación activa de las personas en la renegociación de la cultura tendría lugares principales y uno de ellos sería la escuela. Por lo cual, es importante considerar cómo los estudiantes construyen los significados de la noción de justicia e injusticia en este espacio escolar, ya que las interpretaciones del mundo son construidas a partir de los sistemas de significados presentes en el medio social (Bruner, 1990).

Diversos enfoques ponen en debate el tema de la justicia en educación (Murillo y Hernández, 2014; Blanco, 2006a; Bolívar, 2012). Sin embargo, más escasos son los estudios que dan relevancia a los actores educativos en materia de justicia en el propio espacio escolar, y cuando se realizan suelen ser enfocados en los profesores (Gómez, 2010). En paralelo, las investigaciones que buscan indagar en las problemáticas desde la mirada de los estudiantes dan cuenta de que las niñas y niños son sujetos reflexivos, con opiniones críticas y que se ven muchas veces perjudicados por el sistema escolar y sus prácticas, lo que urge ver y revisar (Carocca, 2014; López, 2014; Albornoz, Silva y López, 2015).

Ante lo expuesto podemos dar cuenta que, en la búsqueda del sistema educativo por realizar acciones justas para los colectivos desfavorecidos, se realizan acciones que pueden ser percibidas como injustas por los estudiantes (Carocca, 2014). El *dilema de la diferencia*, en este caso, hace emerger la necesidad de generar mayor investigación sobre cómo los estudiantes experimentan y construyen significados de justicia e injusticia asociados a estas prácticas de atención a la diversidad que realiza la escuela, en el marco de políticas educativas que prescriben dichas prácticas. Los conocimientos a recabar son un aporte al cuerpo de investigaciones que recogen las miradas y opiniones de los estudiantes en relación a su vida escolar, entregando información relevante para complejizar y enriquecer la comprensión desde los diversos agentes educativos. Estos conocimientos son fundamentales para la toma de decisiones en todos los niveles, tanto de aula como a nivel de políticas educativas, para la elaboración de medidas que busquen equidad e inclusión en educación, contemplando la opinión y luego la participación de los estudiantes como clave para estos procesos. Para ello, la siguiente investigación busca dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo construyen los niños y niñas

de un cuarto año básico los significados de justicia e injusticia partir de su experiencia en el marco de las prácticas que buscan responder a la diversidad en la escuela?

3. Marco teórico

En el siguiente marco teórico se presentan los enfoques desde los cuales se trabajará el tema de justicia en general y en particular en la escuela. También se expone, desde las teorías del desarrollo, estudios que evidencian la existencia de nociones de justicia en la infancia. En tercer lugar, se presenta el enfoque sociocultural para entender la construcción de significados sobre el mundo social en niños y niñas .

En el primer apartado se genera un marco desde el cual se entiende la justicia desde el enfoque de las Necesidades Humanas y, desde allí, se busca posicionar dichas necesidades como base de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, para proporcionar así un parámetro que liga de manera jurídica las necesidades con los términos de justicia e injusticia. Dicha argumentación comienza con las teorías clásicas de justicia de Rawls y Sen, luego se presenta la justicia desde los satisfactores de las necesidades humanas y, finalmente, se enmarca en el ámbito educativo por medio del enfoque de inclusión.

En el segundo apartado se entrega el marco desde el cual se han entendido, desde las teorías del desarrollo, las nociones de justicia en la infancia. Dicha perspectiva evolutiva proporciona un marco referencial para dar cuenta de que niñas y niños no son sujetos alejados de conceptos complejos y profundos, sino que poseen un entendimiento de lo que es justo e injusto y logran complejizarlo en la medida en que entran en el mundo social.

Por último, el tercer apartado busca enmarcar el desarrollo del concepto de justicia en los niños desde la perspectiva sociocultural, proponiendo una perspectiva psicológica para la comprensión del aprendizaje y sus aportaciones a la educación. En este marco, se presenta la construcción de significados como elemento para comprender su mundo social, en este caso en el contexto escolar, y sus implicancias en los procesos de enseñanza aprendizaje de todas y todos.

3.1. Justicia desde el enfoque de las Necesidades Humanas

3.1.1. Teorías de Justicia: Bienes y capacidades

Para la comprensión del problema planteado para este estudio, es importante hacer referencia a las teorías de justicia que se han levantado como referentes hasta el día de hoy. Vale recalcar que, como menciona Sen (2010), la justicia no es un término abstracto, por lo

cual no es necesario exponer una conceptualización única e inequívoca, sino que el concepto de justicia hace referencia a problemáticas reales que surgen de la visibilización de las injusticias en el mundo. Dicho lo anterior, nos remitimos a la teoría de la justicia relacionada a los bienes primarios de Rawls (2002) y la noción de capacidades de Sen (2010), ambas enfocadas a las necesidades propias del ser humano para llevar su vida con libertad.

Rawls (2002) plantea en su teoría que los “bienes primarios” son los mínimos indispensables para la participación de los individuos en la sociedad. De este modo, teoriza el origen de la noción de justicia desde una base contractualista, donde entiende que una sociedad idealmente justa mantiene acuerdos hipotéticos entre personas morales y equitativas (González, 2008). De este modo, plantea que son las instituciones las que deben regular la distribución de los bienes primarios, los cuales son una necesidad para desarrollarse como ciudadanos autónomos y activos (Bolívar, 2005).

En su teoría de justicia, Rawls (2002) plantea principios entre los cuales se encuentra el *principio de diferencia*, el que anuncia que “las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio a los miembros menos aventajados de la sociedad” (Rawls, 2002, p.23). Esta idea refiere a que las desigualdades sólo pueden ser aceptadas si éstas buscan realizar un beneficio a quienes se encuentran en una situación de desventaja. Vale rescatar aquí la importancia de la jerarquización de los principios en la teoría de Rawls, donde priman las libertades básicas por sobre el *principio de diferencia*. Esto quiere decir que las mejoras de quienes son reconocidos como desfavorecidos no pueden en ninguna circunstancia afectar las libertades fundamentales o la igualdad equitativa de oportunidades (Bolívar, 2005). Asimismo, “la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dones naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas” (Rawls, 1979, p. 123). Desde aquí se entiende que las instituciones que buscan fomentar una sociedad más justa, como la escuela, no deben victimizar ni apremiar a las personas, sino contrarrestar las desventajas de manera de que lo que ocurra con sus vidas quede bajo su propia responsabilidad.

Por otro lado, Sen (2010) también pone atención en la libertad como principio fundamental en su teoría de justicia. Sin embargo, para llegar a ésta realiza un análisis que difiere de la propuesta de Rawls de los bienes primarios, poniendo el énfasis en lo que las personas son capaces de hacer y de ser, es decir, sus capacidades. Esto porque, según Sen, la

diversidad existente en la especie humana, debido a las distintas necesidades, variados contextos e intereses plurales, exige realizar la conversión de bienes en capacidades, lo cual cambia además de una persona a otra (Urquijo, 2014). Al poner el centro de la atención en las capacidades, las necesidades de un sujeto a otro pueden ser sustancialmente diferentes aun teniendo los mismos bienes. Esto es así porque una capacidad refiere a las diversas combinaciones de funcionamientos (acciones y estados que pueden ser realizados) que se puedan conseguir. En este sentido, la capacidad refleja la libertad con que cuenta una persona para llevar un tipo u otro de vida (Urquijo, 2014).

Desde lo anteriormente planteado, entendemos que la justicia busca combatir las injusticias existentes a través de la búsqueda de la libertad de las personas como principio primero y último y que, para ello, es necesario poner atención a las necesidades, ya sean de bienes primarios o de capacidades, para la plena participación como ciudadanos. Esto debe cumplir con el *principio de diferencia*, donde es vital considerar las desventajas existentes para dar cabida a una distribución que puede ser desigual, siempre que busque favorecer a quienes se encuentran en situaciones desfavorables. Para ello es necesario dar cuenta y combatir las desigualdades que derivan de diferencias no sujetas a la elección de las personas, como los dones naturales de cada uno, o la posición social y el contexto en el que se nació (Bolívar, 2005).

Las teorías de la justicia, como apunta Bolívar (2005), se aplican a las instituciones que formarían la estructura básica de la sociedad, aquellas que tienen como tarea distribuir y regular los bienes primarios, según Rawls, y que debe considerar las capacidades para alcanzar aquello que valoramos, según Sen (Bolívar, 2005). Ambas teorías postulan que estos términos se sustentan en las necesidades mínimas cruciales para poder participar de la sociedad de manera libre. De este modo, se busca una sociedad justa a través de la creación y mantención de instituciones justas.

3.1.2. Enfoque de Derechos: Satisfactores de necesidades universales

La noción de que existen necesidades básicas en los seres humanos, las cuales deben ser cubiertas, se vincula con el valor que atribuimos tanto a nuestra existencia y realización, como a la de los demás. Este argumento es la suposición básica que plantea Hierro (1995), al referirse a las necesidades humanas como fundamentación de los derechos. Desde este

razonamiento, podemos decir que la relación entre necesidades y derechos parece ser intuitiva, sin embargo, requiere de una justificación para sentar bases jurídicas que sustenten dicha relación. Para esto, las necesidades humanas básicas deben responder a condiciones objetivas universales (González, 2008).

En la misma línea, Vázquez (1999, en González 2008) hace mención a la importancia de un objetivismo moral, es decir, que sea posible delimitar y especificar lo que se entiende por necesidades básicas, lo cual es de suma relevancia para el discurso ético que se adopte y las orientaciones posteriores en cuanto a una jurisdicción que sea capaz de resguardar los derechos humanos. Así mismo, Lucas y Añón (1990, en González, 2008) fundamentan las necesidades humanas como base de la constitución de los derechos, ya que dichas necesidades constituyen razones para la acción. Existe así un criterio de racionalidad y razonabilidad desde diferentes disciplinas y corrientes teóricas para justificar el traslado de las necesidades a ámbitos jurídicos como el de los derechos.

Considerando lo anterior, los derechos responden a una fundamentación desde las necesidades humanas, para lo cual es necesario el cumplimiento de ciertos derechos mínimos para garantizar la satisfacción de estas necesidades básicas universales. De este modo, los sujetos serían capaces de desarrollarse y participar satisfactoriamente del mundo social, así, “tener un derecho es tener una necesidad cuya satisfacción hay razones suficientes para exigir en todo caso” (Hierro, 1982, p.57).

La justificación racional y razonable, como mencionan Lucas y Añón (1990, en González 2008), se relaciona a que la no satisfacción de estas necesidades básicas vería afectados los intereses vitales de las personas, de modo tal que puede concluirse en un derecho con el fin de no ser dañados, ya que “las personas tienen derecho a no ser dañadas en sus intereses vitales y tienen el deber de no dañar a los demás impidiendo la satisfacción de sus necesidades básicas o de sus intereses vitales” (Garzón, 1993, p.423, en González, 2008).

Las necesidades, de este modo, se ven directamente ligadas a los derechos en la medida que son garantes para los satisfactores mínimos establecidos de manera universal. Sin embargo, no todas las necesidades se pueden configurar como derechos, ya que requieren al menos de ser posible su exigencia y satisfacción. Un ejemplo de ello es la necesidad de

amor, el cual no es posible de exigir, aunque desde la infancia hay diferentes formas de ver y satisfacer la necesidad de apego (González, 2008).

Desde lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que la universalidad de las necesidades es suficiente como fundamento moral para relacionar las necesidades humanas a los derechos. Al ser universales, las personas que no tienen acceso a reclamar estos derechos, como los niños, son de todos modos titulares de ellos (Ochaita y Espinosa, 2012). Así, la teoría de las necesidades las extiende a la infancia y juventud, pudiendo servir como *“instrumento para suplir la falta de capacidad -fáctica y jurídica- en los niños, al proporcionar pautas objetivas para dotar de contenido a los derechos y al mismo tiempo integrarlos a una teoría de la justicia que tenga en cuenta los derechos humanos durante los primeros años de la vida, asignándoles un papel en el discurso sobre la igualdad”* (González, 2008, p.13).

De este modo, Ochaita y Espinosa (2012), a partir de los postulados de las necesidades humanas, generan un marco para teorizar sobre las necesidades de la infancia, evidenciando la falta de trabajo en torno a dicha población. Realizan así una propuesta que incluye las dimensiones de salud física y autonomía mencionada por Doyal y Gough (1992, en Ochaita y Espinosa, 2012), ajustada a las necesidades universales de la infancia, desde el nacimiento a la adolescencia (ver tabla 1).

Tabla 1: *Propuesta de satisfactores primarios, o necesidades secundarias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia*

Salud física	Autonomía
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación informal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Necesidades sexuales	

(Ochaita y Espinosa, 2012)

La anterior propuesta recoge necesidades de la infancia, las cuales son cubiertas por diversos microsistemas. En una primera instancia es el contexto familiar el que satisface las necesidades infantiles, y luego con el paso a diferentes sistemas, es la escuela quien va a cumplir roles protagónicos en lo que respecta a los procesos de desarrollo. Finalmente, en la adolescencia, el grupo de iguales cobrará importancia, aunque la participación de todos los sistemas se vean aún involucrados.

3.1.3. Inclusión: por la justicia y la equidad en la escuela

Dentro de las instituciones creadas por el ser humano, sin duda una de las de mayor impacto en el desarrollo vital de las personas es la escuela. La escuela nace como una institución altamente segregadora, con estándares que no logran hacer partícipe a toda la población, siendo un aparato homogeneizador y excluyente (Cabello, 2010). Diversos colectivos han puesto de manifiesto esta característica en el sistema, viéndose enfrentada la educación a cambios de paradigmas que proponen eliminar dicha exclusión, generando así sistemas más justos que educación donde todas y todos puedan acceder a una educación de calidad (Blanco, 2006a).

La UNESCO (2008) ha resaltado la necesidad de generar cambios en los sistemas de educación, proclamando la importancia de que los Estados incluyan el enfoque de educación inclusiva como principio general que debiera guiar todas las prácticas y políticas educativas. Este principio propone educar a todos en un mismo sistema, el que debe generar las modificaciones prácticas, políticas y estructurales necesarias para eliminar las barreras al aprendizaje que experimentan los estudiantes (Slee, 2012). La educación inclusiva busca fomentar procesos educativos en los que todas y todos puedan acceder y participar. Para ello, reconoce y valora la diferencia como elemento inherente a la naturaleza humana, lo que enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje y promueve valores sociales (Ainscow y Echeita, 2010). De este modo no son los estudiantes quienes deben adaptarse a un sistema educativo, sino que es el sistema el que debe adaptarse a la diversidad de sus estudiantes (Blanco, 2006b).

El concepto de educación inclusiva es entendido como “el proceso continuo de búsqueda de una educación de calidad para todos, respondiendo a la diversidad y a las

diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades, eliminando todas las formas de discriminación” (UNESCO, 2008). La inclusión es entonces un proceso que requiere un cambio cultural en donde son las necesidades de los individuos, dentro de sus características y particularidades, las que deben ser visibilizadas y abarcadas por la educación. Para ello, esta diversidad debe ser vista como un factor que se valora para la implementación de diversas estrategias que permitan a todos los estudiantes acceder al aprendizaje, identificando y superando las barreras que existan para la presencia, aprendizaje y participación de todos en la escuela. Dichas barreras, vale decir, se encuentran en la cultura, la política y las prácticas habidas en la institución, y no en los estudiantes (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Con todo lo anterior, podemos dar cuenta de que la inclusión como enfoque educativo busca no sólo equidad en el acceso a la educación, sino también la adaptabilidad de la enseñanza (Tomasevski, 2002), en especial para aquellos colectivos desfavorecidos, atendiendo a sus necesidades. Para ello es fundamental revisar los contenidos, medios y motivaciones que se le otorga a la educación, para que éstos sean adecuados según los diferentes grupos étnicos, culturales, sociales, económicos y según las características individuales de cada persona. De este modo, no existiría una educación de calidad si se niegan o desvaloran las características individuales, como tampoco hay aprendizaje significativo si no se parte desde la base de los conocimientos y experiencias previas propias de los estudiantes, los cuales están mediados por su contexto social y cultural (Blanco, 2006a).

La educación, además de ser un derecho humano básico, hace posible el ejercicio de otros derechos. Es por ello que, como afirma Blanco (2006a), la inclusión en educación tiene que ver con la justicia, con el ejercicio de un derecho para todas y todos, que atienda sus necesidades y que, para ello, sean las instituciones las que se transformen para dar cabida a todos, valorando sus diferencias.

3.2. Desarrollo psicológico: Nociones de Justicia en la infancia

En primer lugar, es importante mencionar el aporte que realiza la psicología, en especial la psicología que estudia el desarrollo, en cuanto a las nociones de justicia que existen en la infancia como una etapa vital del ser humano. Delval (2008) describe el desarrollo como:

“el proceso que experimenta un organismo que cambia con el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio. En el caso del ser humano este nace con una serie de conductas y de disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo. Hay, sin duda, disposiciones internas que se van actualizando, pero la interacción entre los factores internos y las influencias exteriores es muy estrecha.” (p.22).

Considerando el anterior enunciado, podemos dar cuenta de que el ser humano, como especie, posee ciertas disposiciones que cambian y se construyen a lo largo de su vida, durante la cual la interacción entre los factores internos y externos juega un importante papel. De este modo, el desarrollo moral, y así también las nociones de justicia, comienzan a formarse desde la temprana infancia y se complejizan a medida en que los sujetos amplían su mundo social (Delval, 2008).

Tomasello (2011), por otro lado, pone de manifiesto cómo la complejidad de dichas disposiciones y conductas naturales del ser humano se plasman además en la creación de organismos institucionales. De esta manera menciona dos características específicas de la especie: a) Evolución cultural acumulativa, esto es, los artefactos y prácticas humanas se complejizan con el paso del tiempo; y b) Creación de instituciones sociales con reglas y normas. Ambas implican actividades de colaboración mutua, tanto en el establecimiento de compromisos e intenciones, como en la enseñanza de ciertas innovaciones. Estas prácticas colaborativas, menciona el autor, no se han pesquisado en ninguna otra especie y son, por lo tanto, constitutivas de la naturaleza humana (Tomasello, 2011). Somos una especie que nace con una inclinación al altruismo y la colaboración, mientras que durante nuestro desarrollo, la entrada en la cultura y la internalización de las normas afectan esta tendencia innata (Quiroga, 2013).

La infancia en la especie humana tiene además características particulares, pues, por un lado, posee un muy prolongado tiempo de inmadurez, periodo durante el cual es mayor la dependencia al adulto para el aprendizaje de las habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo. Por otro lado, el periodo de infancia es de importante plasticidad, tiempo en el cual existe gran capacidad de aprendizaje y adaptación al entorno (Delval, 2008). Esto resulta

relevante, ya que es durante este largo periodo de plasticidad en el desarrollo del ser humano en el cual se integran y construyen visiones del mundo social.

Otras vertientes anteriores en el estudio del desarrollo, sin embargo, ponen el acento en las capacidades cognitivas ligadas a conductas pro-sociales, desligándolas a un componente innato. Desde la década del 30' Piaget realizó estudios sobre el desarrollo cognitivo en niños, basados en el método clínico de entrevista y observación del juego, en virtud de los cuales, concluyó la existencia de diversos estadios en el desarrollo moral, los cuales involucran distintas nociones de justicia a distintas edades. De este modo, el primer estadio se desarrolla la moral heterónoma, ésta está presente en infantes a la edad de 2 años. La moral heterónoma se vincula a un pensamiento concreto y se basa en el respeto unilateral, donde las normas emanan de la autoridad externa y por ello son objetos inmodificables y válidos (Piaget, 1932/1974). En esta etapa podemos dar cuenta de la existencia de un entendimiento de la justicia retributiva, la cual permanece hasta los 7-8 años de edad. La justicia retributiva tiene un factor de obediencia a la norma externa y refiere a la proporcionalidad existente entre los actos de los sujetos y las sanciones que reciben por ellos. Dentro de esta concepción de justicia se encuentra la justicia inmanente, la cual es descrita como la creencia que tienen los niños en la existencia de sanciones, las cuales emanan de las cosas o de la naturaleza y son determinadas de manera automática. Existiría luego un periodo de transición, en consonancia con un progreso cognitivo y la adquisición de operaciones lógicas, donde las normas se interiorizan en el niño por medio de un relativismo moral basado en la cooperación. Finalmente, se da paso a la etapa de moral autónoma, a partir de los 10 años aproximadamente, la cual se basa en relaciones sociales de respeto mutuo y de cooperación entre pares donde las normas, al ser consensuadas, son consideradas válidas y modificables mediante el acuerdo. En esta etapa surge la noción de justicia distributiva, la cual tiene que ver con la igualdad en la distribución entre los sujetos (Piaget, 1932/1974).

Continuando con la obra de Piaget, Lawrence Kohlberg aplicó el concepto de desarrollo en estadios a su estudio dedicado al juicio moral, finalizando de cierto modo la obra comenzada por Piaget (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002). Para Kohlberg “La justicia es la lógica normativa, la equilibración de las acciones y relaciones sociales. La más clara y fundamental moral en una persona es su sentido de la justicia.” (Kohlberg, 1976, p. 82). Su

investigación la realizó en base a estudios de 30 años de duración con 75 sujetos a los cuales se les planteaban dilemas hipotéticos, cada uno de ellos centrado en la justicia (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). Según los resultados de sus investigaciones, el concepto de la justicia se desarrolla y cambia mientras los individuos interactúan con su medio, sin embargo, defiende la existencia de estadios basados en valores básicos transversales a todas las sociedades (García, 1997). Postula y describe seis estadios de desarrollo moral, etapas que estipulan la presencia de un sistema de razonamiento que se complejiza, progresando en el concepto de lo que es “justo y bueno” (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002).

En su teoría, Kohlberg postula los 6 estadios organizados en 3 niveles. El primer nivel (estadio 1 y 2) que se presenta en su mayoría en niños de entre 4 y 10 años, es preconvencional. Las reglas son externas al individuo y lo justo es seguir las reglas. El primer estadio refiere a la evitación del castigo y la obediencia irrestricta a las reglas y a la autoridad. En el segundo estadio lo correcto se relativiza y se condiciona por la atención de las necesidades propias o ajenas por medio de tratos imparciales, la justicia se relaciona con que todos tengan igualdad de oportunidad, relativizando a la autoridad de manera individualista y concreta. El segundo nivel (estadio 3 y 4), que se desarrollaría a partir de los 10 años y es en el que suelen quedarse la mayoría de las personas, es el nivel convencional, donde existe una identificación del yo con las normas sociales considerándolas valiosas en sí mismas, habiendo una motivación interior con las reglas, la aprobación y opinión de la sociedad y el aseguramiento de su bienestar y mantenimiento. En el tercer estadio existe una supremacía de los acuerdos y las expectativas sociales por sobre las individuales, donde se vive en relación y se participa de un grupo común. El cuarto estadio se caracteriza por el cumplimiento del deber y el mantenimiento de un orden social al que se pertenece, el cumplimiento de las leyes es fundamental a menos que entre en contradicción con otros deberes o derechos sociales. Este estadio sería uno de los más altos al que llegarían los adultos. Existe luego un nivel transicional, que estaría entre el estadio 4 y 5, como un nivel de elección personal y subjetiva, fuera de los contratos sociales, basada en las emociones y no en una conciencia arbitraria, existiendo un cuestionamiento a la sociedad y a las reglas. El tercer nivel llamado postconvencional (estadio 5 y 6), se desarrolla durante la adolescencia o más comúnmente en la adultez joven. Se caracteriza por una toma de conciencia que busca principios y valores por fuera de los grupos pertenecientes y que puedan tener una validez

universal. El quinto estadio refiere a un individuo con valores racionales que tienen prioridad sobre los contratos sociales, se es consciente de la diversidad de valores y opiniones por lo que las reglas pasan a ser relativas, mientras otras reglas no relativas como la vida y la libertad se consideran como inmovibles. El sexto estadio se reconoce por los principios éticos universales, considerando la vida humana sagrada y representa un valor sustancial de respeto hacia los individuos. Este último nivel sería raramente alcanzado, permaneciendo la mayoría de los adultos en niveles preconconvencionales (García 1997; Papalia, et. al, 2009)

Otras investigaciones más recientes realizadas en América Latina indagan sobre las nociones de justicia en niñas y niños de 6 a 17 años de edad (Barreiro, 2011). En dichas investigaciones, se utilizó como instrumento de indagación el método clínico piagetiano. Sus investigaciones dan cuenta de la existencia de tres formas básicas de representación de justicia. Una visión utilitarista, que entiende lo justo como lo que conlleva a la felicidad de las personas; una visión retributiva donde la justicia se entiende como la administración proporcionada de premios y castigos según las acciones realizadas; y una visión distributiva en la cual la justicia se asocia a una situación de distribución basada en la igualdad. Luego, junto al incremento de la edad de los participantes las representaciones de justicia tendían a la integración, con cuatro nuevas conceptualizaciones. Una distributiva en situación de retribución, entendiendo una retribución con recompensas y castigos igualitarios; una utilitarista en situación de retribución, donde el vivir feliz se asocia a la entrega de premios y castigos en merecimiento de sus acciones; una utilitarista en situación de distribución, donde la distribución es el medio para vivir feliz; y una utilitarista en una situación de retribución y distribución donde la justicia es lo que las personas necesitan para ser feliz por medio de la distribución de retribuciones acordes a las acciones de las personas (Barreiro, 2011).

Por otra parte, nuevos estudios afirman que infantes de tan solo 15 meses de edad son sensibles a los principios de equidad y pueden participar de intercambios altruistas (Schmidt y Sommerville, 2011). Realizados con técnicas como la violación de expectativas y tareas de repartición de objetos, estos estudios apoyan el argumento de que existe una base evolutiva que se desarrollaría de manera paralela y entrelazada a los mecanismos biológicos y sociales, los cuales son base de las conductas de preferencia de tener en consideración a otros, como

lo es el altruismo y la cooperación. En otro estudio, cuyos autores utilizan como técnica los juegos de inequidad, se examinan los comportamientos de niñas y niños entre 4 y 15 años de edad ante una distribución desigual desaventajada y aventajada. En este estudio se concluye que, desde la temprana infancia y siempre de manera ascendente con los años, los infantes reconocen la desigualdad y rechazan una distribución desigual tanto desventajada como aventajada, siendo la primera la mayormente observada. Con esto concluyen que existiría en niñas y niños de temprana edad un sentido de justicia distributiva (Blake, et.al., 2015). Estas nuevas investigaciones dan cuenta de que algún sentido de justicia sería un elemento de la temprana infancia que predispone a la acción con otros en base a la cooperación y el altruismo.

Se plantea de este modo un nuevo paradigma de desarrollo moral, ya no ligado estrictamente al desarrollo cognitivo y mediado por el razonamiento, sino que como un elemento innato de la especie humana. El innatismo moral, desde las neurociencias, postula que los seres humanos realizan una evaluación del mundo social desde mucho antes que lo afirmado por los estudios basados en el desarrollo cognitivo, siendo esta capacidad no aprendida, sino que intuitiva y universal. Estas evaluaciones morales comienzan en tempranas etapas de la infancia y por lo tanto no podrían derivarse de razonamientos cognitivos superiores (Quiroga, 2013). Sin embargo, no se niega la importancia de la socialización y la cultura, considerando que como seres sociales nos desarrollamos en contextos culturales, en donde se participa de valores, creencias, reglas y sanciones que se asocian a ciertas sociedades. De este modo, los infantes “aprenden sobre su cultura observando e imitando comportamientos adultos” (Quiroga, 2013, p.184).

De este modo podemos afirmar que la especie humana posee características y disposiciones propias a la cooperación y el altruismo (Tomasello, 2011). Sin embargo, durante su desarrollo, especialmente en el periodo de infancia, es que se elaboran y construyen por medio del aprendizaje y gracias a la plasticidad de esta etapa, diversas formas de entender y significar la justicia e injusticia. Por medio de la entrada a la cultura y los factores externos que interactúan con dichas disposiciones naturales de la especie, es que se construyen y complejizan los modos de entender y actuar en el mundo social. Es por esto que, además de las predisposiciones de la especie a la cooperación y conductas prosociales

hacia el otro, es la cultura y sus instituciones que forman buena parte de la etapa de la infancia, como lo es la escuela, las que juegan un papel fundamental en la construcción de los significados de justicia y el desarrollo moral que elaboran los sujetos durante su infancia.

3.3. Perspectiva sociocultural del aprendizaje y el desarrollo

Con todo lo anterior, es imposible decir que el aprendizaje y el desarrollo no están influenciados por factores externos. Así como se mencionó en el anterior apartado, son los elementos del ambiente los que juegan un importante papel en el desarrollo, además de las inclinaciones altruistas propias de la especie humana. Así mismo, y siguiendo los planteamientos de Vygotsky (2007), se entiende que los procesos psicológicos son el resultado de la interacción de los sujetos con su medio cultural y social, en un momento histórico particular. De este modo, Vygotsky plantea que las funciones psicológicas superiores tienen un origen social que se asocia con la actividad consciente.

De manera resumida, los supuestos fundantes propuestos por Vygotsky en el enfoque sociocultural son: a) Los procesos mentales van a depender de que los sujetos posean vidas activas en relación a su ambiente. 2. El humano, a través de su acción, es capaz de generar cambios en su ambiente y en sí mismo, siendo así la vida mental un producto de actividades nuevas que se manifiestan en prácticas sociales. De aquí se desprende la concepción de desarrollo en relación e interdependencia con el aprendizaje. 3. El aprendizaje es el que posibilita e impulsa al desarrollo, y se encuentra presente en el ser humano desde los primeros días de su nacimiento. 4. El aprendizaje, el cual permite la emergencia de las formas superiores de actividad mental, se encuentra mediado por herramientas y signos. Estos signos, los cuales son fundamentales en la organización de la conciencia, entregan a la acción comunicativa, posibilitada por el lenguaje, una función central en las explicaciones relativas a la vida psíquica y la actividad humana (Vygotsky, 1988). De este modo Vygotsky plantea la importancia de la naturaleza social vinculada al desarrollo y al aprendizaje, ya que es por medio de la cultura y las acciones cotidianas de los sujetos en la vida social que logran emerger procesos psicológicos superiores de actividad mental por medio de herramientas y signos, como lo es el lenguaje.

3.3.1. Una nueva psicología para entender la infancia y el aprendizaje en la escuela

Bien sabemos el importante papel que juega la escuela como promotor del aprendizaje en el proceso de desarrollo de los niños y niñas. Esta implicación es innegable y por ello es también necesario dar cuenta cómo la psicología está aportando desde su disciplina en la búsqueda de una teoría educativa que respete los procesos de desarrollo de los individuos y, para ello, conocer cómo se desarrollan los niños y niñas es fundamental. Ya desde el siglo pasado varios autores han puesto su foco de estudio en entender el conocimiento y la experiencia desde el punto de vista de los niños, como lo son Dewey (1938), Piaget (1932), Bruner (1960), Vygotsky (1988), entre muchísimos otros. A pesar de ello, resulta nefasto ver cómo las instituciones educativas poco han tomado de estos postulados, siguiendo aún hasta hoy con prácticas que se escapan por lejos de entender el punto de vista de los niños para el trabajo con ellos. Esta es una responsabilidad que tenemos que acoger también desde nuestras disciplinas para aportar al cambio por una educación más humana que respete el conocimiento, intereses, habilidades e integridad de las niñas y niños (Olson y Torrence, 1996). Para esto, explorar los juicios y creencias que se encuentran a la base de cómo entendemos el conocer y aprender es un paso para dar pie a formas más complejas de entender nuestra implicación con el mundo.

Las nuevas teorías sobre el aprendizaje postulan la existencia de teorías implícitas que se encuentran en el sentido común, y desde las que operamos de manera espontánea. Este sentido común conlleva ciertas creencias de cómo funciona nuestra mente, lo que Pozo (2016) ha nombrado los diez pecados capitales del aprendizaje. A lo largo de su libro desmantela estos postulados implícitos en el sentido común para dar paso a una comprensión más compleja del aprendizaje y del ser humano social. Dichas creencias son analizadas desde los estudios como teorías implícitas. Son teorías, pues no se encuentran de manera desorganizada, sino que responden a lógicas que se estructuran en base a ciertos principios; y son implícitas, pues no son accesibles a la conciencia, pero orientan las acciones cotidianas, en nuestro caso en el espacio escolar (Pozo, Loo y Martín, 2016).

Los estudios de Pozo y colaboradores plantean tres teorías implícitas, con diferentes principios (epistemológicos, ontológicos y conceptuales) que se encuentran a la base de cómo estudiantes y profesores entienden la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez, 2006). Por un lado, la teoría directa, entendida por los

autores como la teoría implícita más básica, se basa en una epistemología realista ingenua, teniendo por supuesto que la exposición al contenido sería suficiente para alcanzar resultados, entendiéndolos como una copia exacta de la realidad. Esta teoría tiene semejanzas con las teorías conductistas del aprendizaje, donde el éxito de la enseñanza se supedita a ciertos estados propios del niño que, de forma lineal y considerando los marcos contextuales (si es que los considera) como limitantes estáticas, conseguirían -o no- resultados de aprendizaje (Pozo, et al., 2016).

La teoría interpretativa, por otro lado, considera la existencia de variables que median los procesos de aprendizaje, pero de todos modos sigue asumiendo como meta del aprendizaje la copia lo más exacta posible de la realidad, considerando la dificultad de ello debido al procesamiento de la información. Desde esta teoría, habiendo una buena gestión externa de estos procesos psicológicos, eliminando las dificultades que interfieren en las acciones y procesos, el conocimiento puede fluir de manera unidireccional y conseguir resultados de aprendizaje (Pozo, et al., 2016).

Finalmente, en la teoría constructiva, no hay una linealidad entre lo aprendido y la realidad, sino que propone la existencia de diversos saberes. Desde la teoría constructiva el proceso de enseñanza aprendizaje supone una construcción de las distintas representaciones en diálogo con los aprendices, de manera que se intencione la autorregulación de su actividad de aprendizaje, de acuerdo al contexto y las metas. Esta teoría asume que hay sistemas más complejos que integran múltiples funciones en los planos cognitivos, pero también culturales, sociales, relacionales, entre otros, desde donde se construye y se aprende (Pozo, et al., 2016).

Para aportar en un cambio educativo que entienda estos modos más complejos de aprender, Olson y Torrence (1996) se dan a la tarea de repensar el estudio del desarrollo humano y sus implicancias en las prácticas y políticas escolares. En este camino proponen cuatro perspectivas que generarían un potencial cambio revolucionario en el entendimiento del desarrollo y sus implicancias en las escuelas. Primero, considerar que las antiguas psicologías de “habilidades”, “potencialidades”, “conocimientos” y “destrezas” presentan una visión muy restringida y limitada de las creencias, intenciones, entendimientos y errores de las niñas y niños. Es por ello que una nueva psicología que aporte a la educación debe considerar un conocimiento en primera persona, que reconozca a los infantes y recoja sus

visiones de mundo. Esto permitiría realmente indagar en sus entendimientos epistemológicos sobre sus formas de conocer, pensar, creer, y desear e incluso sus concepciones de aprendizaje. Segundo, es importante saber que un nuevo acercamiento a las formas de pensar y conocer de los niños requiere no sólo una nueva pedagogía, sino también una nueva concepción de lo que son las salas de clases. Los salones no pueden seguir siendo vistos como espacios de transmisión de conocimientos de adultos a niños, sino como un lugar de elaboración colaborativa y conjunta, donde la comunidad -y sobre todo los niños- tengan la oportunidad de expresar, criticar, revisar y compartir en contextos de aprendizaje. Tercero, la nueva psicología implica en la educación dejar de ver a los niños como individuos alienados, más bien exige que adultos y niños compartan un lenguaje que les permita dialogar sobre el entendimiento del aprender y el pensar. De esta manera se postula que las epistemologías de los profesores están directamente relacionadas con las de los niños, o como explican Pozo, (et al., 2006), se comparten y traspasan teorías implícitas de concepciones de aprendizaje. Así la disciplina debiese entender a adultos y niños como miembros de una cultura mutua y comprensiva. Y cuarto, una nueva psicología del enseñar y aprender puede dotar a los niños de las herramientas necesarias para manejar su propio aprendizaje de forma autoconsciente, deliberada y reflexiva. Si los niños entienden sus propios pensamientos, creencias y teorías, así como la posibilidad de adoptarlas, mantenerlas y rechazarlas, y la importancia de compartirlas, serían capaces de generar conocimiento de manera sistemática, incluso desde un pensamiento científico (Olson y Torrence, 1996).

Todo lo anteriormente planteado por Olson y Torrence (1996) y las aportaciones respecto a las teorías implícitas de aprendizaje aportadas por Poco y colaboradores (2016), adquieren suma relevancia en los nuevos estudios, los cuales deben poner el foco en las formas en que las niñas y niños entienden, comprenden y piensan el mundo a medida en que entran en lo social, si su objetivo es generar conocimientos que den pie a nuevas prácticas educacionales respetuosas con los estudiantes, sus necesidades y particularidades, desde sus realidades y contextos.

3.3.2. Construcción de significados

Desde el enfoque sociocultural, el concepto de significados posee un lugar importante ya que considera que los individuos construyen activamente la realidad en la medida en que

atribuyen significados a los acontecimientos y objetos de la vida social cotidiana. De este modo los sujetos emplean una actividad simbólica en la cual construyen y dan sentido al mundo y a sí mismos, en un determinado contexto social y cultural. Tal como indica Vygotsky (1988), es en dicho contexto cultural y por medio del lenguaje donde emergen las funciones mentales superiores.

Es entonces desde la infancia que el ser humano entra en la cultura por medio del lenguaje, donde aprenden a dar un sentido narrativo al mundo que los rodea. Es en la praxis donde se aprende el lenguaje y también lo canónico, lo que es propio de la cultura (Bruner, 1990). En ese lenguaje es donde los conceptos para entender el mundo social que los rodea son negociados, construyendo de este modo significados comunes para nombrar ese mundo (Bruner, 1990). La elaboración de significados por parte del niño, además, interpreta y renegocia la cultura, la cual esta recreada constantemente por los sujetos.

Por otro lado, Vygotsky (2007) también dio importancia a los significados, definiéndolos como una unidad que es tanto pensamiento como lenguaje, configurando en su empleo el pensamiento discursivo, siendo esta capacidad exclusivamente humana, lo que se configura como un logro y una causa de la cultura. Así, el pensamiento discursivo desarrolla la cognición humana. Podemos decir entonces que, si la mente se constituye de significados y la cultura, por otro lado, se constituye de sistemas de significados socialmente compartidos, entonces el desarrollo de la mente correspondería a la apropiación de los sujetos de estas herramientas culturales (Bruner, 1990). Así entendido, la mente humana y el desarrollo de ésta sólo pueden explicarse en su contexto sociocultural, lugar donde se negocian y construyen significados comunes.

En este sentido, se torna relevante escuchar a los niños para de este modo comprender los modos en que éstos construyen los significados del mundo y así entender dentro de su contexto sociocultural, en este caso escolar, la noción de justicia e injusticia que se construye. Esto porque, como negociadores de significados y reconstructores de la cultura, es posible considerar que los niños y niñas tengan un potencial transformador del sujeto y del entorno (Carocca, 2014). Por ello vale resaltar la importancia de escuchar y relevar las opiniones de los estudiantes, dando cuenta de este potencial transformador de su espacio, además de evidenciarlos como sujetos reflexivos y críticos del mundo que los rodea (Susinos, 2009).

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

- Comprender los significados de justicia e injusticia construidos por los niños y niñas de cuarto año básico a partir de su experiencia en relación a prácticas que buscan responder a la diversidad en la escuela.

4.2. Objetivos Específicos

- Describir desde la perspectiva de los niños y niñas las prácticas de atención a la diversidad en relación con sus necesidades de aprendizaje.
- Describir los razonamientos que generan los niños y niñas para valorar como justas o injustas las prácticas de respuesta a la diversidad que realiza la escuela.
- Analizar los supuestos que subyacen a las valoraciones que hacen los estudiantes sobre las prácticas de respuesta a la diversidad que realiza la escuela.

5. Marco metodológico

5.1. Diseño y enfoque

Para la realización del siguiente estudio, la metodología utilizada fue de carácter cualitativo, esto dada la profundidad y riqueza que esta orientación otorga, poniendo su énfasis en la complejidad de los fenómenos observados (Vasilachis, 2006). La investigación cualitativa se interesa por los sentidos, experiencias, comportamientos, acciones, interacciones, historias; situadas en un contexto particular (Vasilachis, 2006). Es por ello que este tipo de indagación es adecuado para investigar los objetivos relacionados a la construcción de significados de los estudiantes en contexto escolar, ya que da cuenta de la importancia de la experiencia de los sujetos, los cuales están situados en un contexto específico, lo que configura una realidad y experiencias determinadas.

Siguiendo los postulados de Vasilachis (2006), quien refiere que el investigador debe ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos que estudia, podemos dar cuenta que el enfoque cualitativo entrega herramientas que se ciñen a las referencias teóricas antes mencionadas. Esto por la importancia que toma el estudiar la visión de mundo de los niños desde una nueva psicología que busque finalmente influir en las prácticas educativas de las escuelas por el cambio social. De este modo, la investigación cualitativa se hace pertinente y coherente con los planteamientos teóricos presentados, lo que es fundamental para realizar una investigación de calidad (Bergman y Coxon, 2005), ya que se busca explorar las experiencias y visiones de mundo de las niñas y niños. Además, como investigadores nos manifestamos abiertamente con un posicionamiento teórico que contiene y busca generar implicancias políticas, por lo que se hace necesario utilizar una metodología que vaya acorde a dichos marcos epistemológicos.

Las metodologías cualitativas buscan dar cuenta de la complejidad de los fenómenos y los mundos producidos por los actores, da cabida para explorar los entendimientos, sentimientos y experiencias vividas por sujetos en edad infantil, lo que ciertamente requiere de una indagación rica y profunda en la producción de datos. La metodología cualitativa nos entrega para ello diversas formas de acercarse y producir los datos, destacando la posibilidad de utilizar estrategias novedosas (Vasilachis, 2006), lo que permite explorar la riqueza y complejidad del mundo infantil.

5.2. Participantes

La elección de la escuela se realizó por criterio de muestreo por juicio, utilizando criterios conceptuales definidos de manera teórica, siendo una escuela municipal y sin selección en su admisión (Mejía, 2000). El establecimiento escogido posee un nivel de representatividad socioestructural, ya que, si bien cada escuela tiene un contexto particular, presenta condiciones estructurales de carácter sociológico que permiten representar una población, como lo es una escuela municipal con ciertos programas y directrices dictados por leyes, las cuales se siguen de manera similar a lo largo del país. De este modo se busca generar investigación en relación a las políticas públicas, en una escuela pública, en favor de producir conocimiento de relevancia para su problematización y revisión. Por otro lado es importante considerar la no selección en la admisión, en favor de cubrir el criterio de diversidad en los estudiantes que acuden al establecimiento. Cabe destacar además la importancia de la elección de escuelas que se encuentren dispuestas a colaborar y se interesen en el desarrollo del estudio, lo que es fundamental para establecer una buena relación con los informantes. La escuela escogida tuvo una buena recepción para la realización de la investigación, colaborando con la facilitación de espacios y tiempos (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El establecimiento escogido es una escuela municipal gratuita, se encuentra en la zona sur de la Región Metropolitana, contando con educación prebásica, básica y media con modalidad científico humanista. Posee un régimen de jornada escolar completa y cuenta con una matrícula de 900 estudiantes aproximadamente, con un promedio de 39 niñas y niños por sala. Además, cuenta con múltiples programas como De 4 a 7, Grupo de Apoyo Diferencial, Programa de Integración Escolar (PIE), entre otros. Este último dota al establecimiento de un equipo profesional multidisciplinario para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MINEDUC, Ficha de establecimiento, 2017). La población que asiste al colegio pertenece de manera homogénea al grupo socioeconómico bajo (MINEDUC, Datos SNED 2016-2017).

Los niños y niñas que participaron del estudio fueron un total de 36 estudiantes (20 mujeres y 16 hombres) de 4° básico, único curso del nivel en el colegio, con edades de entre 9 y 11 años. Se escogió este nivel ya que se busca indagar en las edades más tempranas, pero

con niñas y niños que tengan una capacidad lingüística que permita narrar sus experiencias con mayor amplitud y profundidad. Se consideró también a la totalidad del curso, por consideraciones éticas de participación de todos los integrantes del grupo, evitando la segregación de algún grupo sobre otro y obteniendo una mirada que incluye a todo el grupo curso sin distinciones, quedando fuera sólo quienes no tuvieron la autorización por parte de sus tutores legales.

5.3. Estrategias y procedimientos de producción de la información

Para llevar a cabo el estudio y producir los datos, se realizaron dos etapas. En la primera etapa se buscó indagar en las prácticas de respuesta a la diversidad que realiza la escuela y generar el material fotográfico para trabajar con los niños. La segunda etapa consistió en la realización de entrevistas grupales con fotoelicitación para indagar en las experiencias en torno a las fotografías expuestas por medio de la narración gráfica.

La primera etapa tuvo dos partes. En la primera se recabó información sobre las prácticas de atención a la diversidad que la escuela identifica que realiza para atender a las necesidades de sus estudiantes. Posteriormente, la investigadora tomó las fotografías para la fotoelicitación. Para ello se realizó primero una entrevista semiestructurada con la profesora jefe, quien imparte la mayoría de las clases al curso. Mediante la entrevista se buscó averiguar por medio de una conversación abierta, cuáles son las prácticas que se realizan en la escuela, y en su curso en particular, para trabajar con niños y niñas con distintas características y que implicara la realización de alguna acción específica por parte del colegio. Lo importante fue identificar las prácticas concretas que, desde la profesora, se identificaban como acciones realizadas con el fin de que todas y todos los estudiantes pudiesen aprender. Para ello las preguntas guías fueron: ¿Cuál es la diversidad de estudiantes que existe en el curso? ¿Cuáles son las acciones que realiza el colegio para que todas y todos ellos puedan aprender? Durante el curso de la entrevista se explicitó que la diversidad considera no sólo estudiantes con algún diagnóstico psicológico o médico, sino en todo su espectro, como diferencias sociales, económicas, étnicas, culturales, sexuales, etc. Ante ello, las prácticas explícitas que realiza la escuela identificadas por la profesora fueron las siguientes:

1. Administración de medicamentos (a los estudiantes que lo requieren según diagnóstico médico).

2. Grupo de Apoyo Diferencial (para los estudiantes con retrasos académicos).
3. Apoyo de profesora PIE en el aula (en algunas clases).
4. Apoyo de asistente de aula (permanente, práctica que se hace de 1° a 4° básico).
5. Distribución de puestos en la sala (dos estudiantes con hipoacusia se ubican en la primera fila para poder escuchar mejor).
6. Enfermería (para una estudiante con necesidad de muda).
7. Sacar a los estudiantes de la sala (cuando hay problemas de conducta).
8. Intervención de inspector o enviarlos a inspectoría (cuando hay problemas de conducta).

Teniendo la lista de prácticas de respuesta a la diversidad en ese grupo curso en particular, la segunda parte de esta etapa consistió en fotografiar situaciones donde se visualicen estas prácticas en el contexto escolar. Para ello acudimos al colegio en dos ocasiones, teniendo la oportunidad de entrar a la sala y tomar fotografías. De un total de 15 fotografías se seleccionaron 9, correspondiente a las siguientes situaciones (ver figura 1, 2,3, 5, 6, 7, 8 y 9).

Figura 1. Administración de medicamentos en el espacio de aula.



Figura 2. Administración de medicamentos en enfermería.



Figura 3. Sacar a los estudiantes de la sala.



Figura 4. Inspectoría / Inspector.

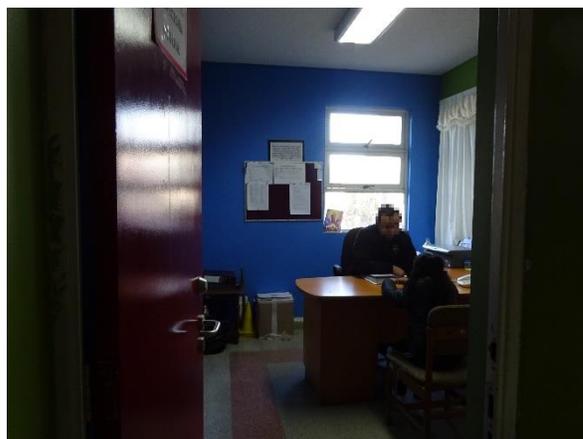


Figura 5. Apoyo de la asistente de aula.



Figura 6. Profesora de apoyo PIE.



Figura 7. Grupo de Apoyo Diferencial.



Figura 8. Enfermería.



Figura 9. Distribución de puestos en la sala.



La segunda etapa de la producción de datos consistió en la realización de las entrevistas grupales con los estudiantes. Se realizó una primera entrevista piloto, a modo de probar la pauta de la entrevista y la técnica a utilizar. Esta primera entrevista fue transcrita y revisada para su mejoramiento en las próximas ocasiones. Luego se realizaron 8 entrevistas grupales con una cantidad de 4 a 5 niños y niñas por entrevista, procurando una distribución equitativa de género por grupo. Cada entrevista tuvo una duración de 20 a 30 minutos, utilizando 4 fotografías por entrevista. La realización de las entrevistas se hizo en 3 visitas al establecimiento, en una sala facilitada para ello, en periodo de clases. Luego de la segunda visita se transcribieron y revisaron las entrevistas realizadas para evaluar la calidad de éstas y mejorar en los aspectos que fuesen necesarios en términos de preguntas e intervenciones durante la entrevista. En este proceso no se tuvo la necesidad de realizar cambios significativos en la pauta de entrevista.

La pauta de preguntas utilizada para la entrevista fue semiestructurada, de modo que fuesen los propios estudiantes quienes guiaran la conversación en torno a sus experiencias, las cuáles emergían por medio de las fotografías, y así profundizar en sus narraciones. Las preguntas guías utilizadas durante las entrevistas grupales fueron las siguientes (ver cuadro 1).

Cuadro 1: *Pauta entrevista fotoelicitación.*

¿Qué está pasando ahí? ¿Conocen eso?
¿Por qué se hace?
¿Les ha pasado algo así a ustedes?
¿Qué sienten cuando pasa/les pasa algo así?
¿Se podría hacer diferente?
¿Ustedes creen que está bien? ¿Es justo?
¿Para quién es bueno/malo?

5.4. Análisis

El procedimiento de análisis de los datos producidos se realizó utilizando el modelo de la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), el cual busca “descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Strauss y Corbin, 2002. p.20). Para este procedimiento, una vez transcritos los audios, realizada una primera lectura general, y revisados en su ortografía, de modo que se entendiesen las expresiones e intenciones que se hallaron en los relatos de los niños y las niñas, se pasaron los textos y trabajaron en el programa Atlas.ti. Mediante el software fue posible realizar el proceso de codificación elaborando códigos, para luego generar redes y asociaciones de esos códigos, agrupándolos de modo de responder debidamente a los objetivos propuestos.

El primer paso fue el trabajo de codificación, el cual permite a los investigadores reunir elementos similares bajo un encabezamiento clasificativo común, conceptualizando los segmentos significativos de los datos (Strauss y Corbin, 2002). Dichos códigos se extrajeron directamente de la información recogida utilizando las mismas palabras que los participantes nos brindaron durante las entrevistas, lo que es llamado *código in vivo* por Coffey y Atkinson (2005), nombrándolos nosotros como “códigos en vivo”. Dichos códigos, si bien agrupan variadas citas, utilizan las propias palabras que usan los participantes, seleccionando las más representativas de los segmentos agrupados. Para su presentación,

serán identificados por el número de la entrevista, género y número de participante asignado para dicha entrevista.

Durante la elaboración de estos códigos, ya comenzamos a vislumbrar lógicas respecto al entendimiento de la justicia e injusticia en torno a sus experiencias relacionadas a las prácticas de atención a la diversidad. Para el análisis, luego de hacer una lectura de todos los códigos, agrupamos dichos códigos conceptuales en tablas y redes que permitieron observar y analizar los datos de manera gráfica para presentar los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados. Identificamos primero los códigos en vivo que se asociaban a las diversas prácticas de atención a la diversidad, identificando cómo se reconocen, y las valoraciones que realizaban los participantes de cada una, encontrando allí diversas necesidades de aprendizaje a las que respondían -o no- dichas prácticas. Luego, indagamos en los razonamientos a la base de dichas valoraciones, agrupando los códigos que mejor representaban los supuestos subyacentes de dichos razonamientos. La información fue ordenada en tablas que grafican los resultados de modo que la información analizada sea organizadamente comprensible. Estas formas organizativas se fueron descubriendo en la medida en que revisamos y analizamos los datos obtenidos, lo que permite la investigación cualitativa, donde los descubrimientos realizados en el proceso investigativo pueden integrarse, generando conocimientos y revisando marcos conceptuales, permitiendo ir más allá de las concepciones iniciales (Miles y Huberman, 1994).

5.5. Consideraciones Éticas

Para la realización del terreno fue necesario primero hacer contacto con la escuela a través de dirección. Por medio de una carta se autorizó la realización del estudio en el establecimiento, ocupando tiempo y espacio de clases, y con el permiso para contactarse con docentes, apoderados y estudiantes para los propósitos de la investigación.

Luego se procedió a contactar a la profesora jefe del curso para coordinar una reunión con los apoderados. El objetivo de la reunión fue informar sobre los objetivos y procedimientos del estudio y firmar de manera voluntaria una carta de consentimiento para el trabajo con los niños por parte de sus tutores legales. Para los apoderados ausentes, se les envió la carta informativa y de consentimiento por comunicación con los niños a sus casas

para ser firmadas y devueltas. Luego de esclarecer dudas, la totalidad de los asistentes firmaron la carta de consentimiento.

El siguiente paso fue realizar una sesión informativa con los estudiantes en periodo de clases, donde se les explicaron los objetivos de la investigación, procedimientos y esclarecieron dudas, firmando luego una carta de asentimiento de manera voluntaria. Todos los estudiantes presentes firmaron la carta.

En todos estos momentos y documentos se explicitó que la participación era voluntaria, y que podían desistir de participar en cualquier momento. Además, se puso especial hincapié en los resguardos de confidencialidad tanto de los estudiantes como del establecimiento. Para ello, a lo largo del presente escrito los nombres de los estudiantes fueron sustituidos por nombres ficticios y sus rostros difuminados en las fotografías. Por último, a lo largo del proceso investigativo se buscó resguardar la integridad de los estudiantes. Para ello se tomaron precauciones como la realización de las entrevistas en ambientes físicos idóneos (en cuanto fue posible, aunque en oportunidades el ruido ambiente del exterior causaba cierta desconcentración en el grupo) y en todo momento se respetó la motivación de participar e intervenir en las entrevistas.

6. Resultados

En la siguiente sección se exponen los resultados a partir del análisis de las entrevistas, los cuales se organizan a partir de los objetivos planteados para responder a la pregunta de investigación. En el primer apartado exponemos la forma en que los estudiantes construyen los significados de justicia en torno a las prácticas de atención a la diversidad que realiza la escuela en base a una categorización de los sujetos, las necesidades que presentan y cómo las prácticas cubren o niegan dichas necesidades. En el segundo apartado presentamos los razonamientos dilemáticos que realizan los estudiantes al calificar como justas o injustas las prácticas de atención a la diversidad que realiza la escuela, en cuanto cubren algunas necesidades mientras niegan otras, en relación al grupo o a los individuos que son foco de las prácticas adoptadas. Por último, se presentan los argumentos explicativos que se encuentran a la base de las justificaciones de lo valorado como justo o injusto, los cuales tienen relación con la naturaleza que éstos atribuyen a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para una mejor ejemplificación de los puntos planteados, hemos utilizado fragmentos de las entrevistas, mostrando con las propias palabras de las niñas y niños los argumentos que presentaremos. Del mismo modo, las fotografías utilizadas en las entrevistas para la fotoelicitación serán expuestas en los siguientes apartados a medida en que se presentan los temas que emergen del análisis de la información producida para facilitar el entendimiento del procedimiento.

6.1. Categorización de la vida social y significados de justicia según necesidades

Las prácticas que realiza la escuela para atender a la diversidad que vivencian a diario los estudiantes no son vistas de manera aislada, éstas responden a las propias necesidades de las niñas y niños que detecta la escuela para acceder al aprendizaje en el espacio escolar. Durante el análisis de las entrevistas fue posible identificar que dichas necesidades se asocian a categorías de niños con características particulares que son reconocidas e identificadas por los estudiantes. Es así como las prácticas de atención a la diversidad son evaluadas por las niñas y niños según su correspondencia a las necesidades que presentan según diversas categorías de sujetos. A continuación, presentamos las diversas categorías de sujetos que identificamos en el discurso de los estudiantes por medio de su caracterización, para luego

asociarlas a las prácticas que adopta la escuela y vislumbrar cómo significan las niñas y niños estas prácticas en términos de justicia e injusticia.

6.1.1. Categorías de sujetos

Las situaciones revisadas junto a los estudiantes respecto a las prácticas de respuesta a la diversidad que genera la escuela, dan a conocer cómo las niñas y niños categorizan su mundo social para darle sentido y construir así significados compartidos. En relación a la justicia y las prácticas de respuesta a la diversidad, el proceso de categorización responde a la identificación de la necesidad -o no- de recibir ciertos apoyos. De esta manera, tomando los códigos en vivo que rescatan las palabras usadas por los estudiantes, identificamos cinco categorías de sujetos descritos por las niñas y niños, estos son: “los niños con déficit atencional”, “los niños que se portan mal”, “los niños que les cuesta más”, “los niños con discapacidad” y “los que más saben”.

La categoría que más aparece es “los niños con déficit atencional”. En esta categoría reunimos los códigos relacionados a la falta de atención y concentración, a la que pertenecen los estudiantes con “déficit atencional”. Estos sujetos son identificados por los estudiantes como “los que no ponen atención” (E1, H2), quienes “les cuesta concentrarse” (E4, M1) y que junto con ello “entorpecen la clase” (E1, H2). Esta identificación además es fácilmente realizable por los estudiantes, ya que son aquellos a quienes se les administran medicamentos, muchas veces en el mismo espacio escolar.

Una segunda categoría que identificamos es caracterizada por los estudiantes como “los niños que se portan mal”. Los estudiantes que clasificamos en esta categoría son los denominados como desordenados, que se mueven mucho en clase o molestan. Así, son los problemas de conducta en relación a una cierta norma la que, al ser transgredida, es identificada por las niñas y niños para dar cuenta de la necesidad de apoyo. Estas conductas, entre otras, son consideradas como falta de respeto, mencionando que “hacen cosas malas” (E2, M2) y que “no se esfuerzan” (E1, H2).

La tercera categoría que hemos generado se relaciona a problemas de aprendizaje: “los niños que les cuesta más”. En esta categoría agrupamos los códigos en los que los estudiantes manifiestan que ciertos niños “aprenden lento” (E6, M2) o “de otra manera” (E6,

M1) o que tienen “retraso en los estudios” (E7, H2). Esta dificultad para aprender es lo que identifica a estos sujetos como destinatarios de las prácticas para responder a las dificultades de aprendizaje.

En la cuarta categoría, teniendo notoriamente menos menciones que las tres anteriores, agrupamos a los estudiantes que son reconocidos como “los niños con discapacidad”. En esta categoría los niños dan cuenta principalmente de sujetos que tienen dificultades motoras visibles, como por ejemplo “los niños con muletas” (E3, H1).

Por último, identificamos que en ciertas ocasiones los estudiantes nombran a “los niños que más saben”. Dentro de esta categoría agrupamos los códigos que hacen mención a las niñas y niños sin dificultades escolares, definiéndolos como aquellos que “son buenos para aprender” (E7, H2) o “los que entendemos” (E4, H1).

En la tabla 2 presentamos las categorías de los sujetos identificados junto a los códigos asociados a dichas categorías.

Tabla 2:
Categorización de los sujetos

Categorías	Códigos asociados
<p>“Los niños con déficit atencional”</p>	<p>“Las pastillas son para los niños con déficit atencional”, “Es justo que los niños tomen pastillas porque desconcentran a los demás”, “Las pastillas son buenas porque ayudan a los niños a concentrarse”, “Algunos niños necesitan medicamentos para concentrarse”, “Nos cambian de puesto para que pongan atención”, “Nos cambian de puesto porque nos distraemos”, “Es bueno sentar adelante a los que no ponen atención”, “Es justo sentar adelante a los que les cuesta poner atención”, “Hay una fila para los que no ponen atención”, “Los que no ponen atención entorpecen la clase”, “La tía ayuda a los niños porque tienen déficit atencional”, “Diferencial es para los niños con déficit atencional”.</p>

Categorías	Códigos asociados
<p>“Los niños que se portan mal”</p>	<p>“Me echan de la sala porque soy porfiado y me muevo por toda la sala”, “Los echan de la sala por portarse mal, mientras los demás quieren aprender”, “Los grandes molestan mucho y es culpa de ellos que los echen de la sala”, “Es bueno que echen a los niños de la sala para que no interrumpen”, “Es malo que tengan más recreo si no se esfuerzan”, “Los que se sientan adelante son los más desordenados”, “La inspectoría es para los niños que hacen cosas malas”, “Algunos niños le faltan el respeto al inspector y él nos quiere ayudar”.</p>
<p>“Los niños que les cuesta más”</p>	<p>“La tía Paula ayuda a los niños que les cuesta más”, “Diferencial es para los niños con retraso en los estudios”, “Es justo que existe diferencial, para ayudar a los niños que aprenden lento”, “A diferencial van algunos, los que necesitan ayuda, los que aprenden de otra manera”.</p>
<p>“Los niños con discapacidad”</p>	<p>“La enfermería es para los niños con discapacidad”, “Los niños con muleta van a la enfermería”.</p>
<p>“Los niños que más saben”</p>	<p>“Los que se sientan atrás son los que más saben”, “Los que entendemos no pedimos ayuda”, “Los que son buenos para aprender no necesitan diferencial”.</p>

De esta manera, los estudiantes identifican ciertas categorías de sujetos con cualidades específicas que, debido a dichas cualidades que conllevan ciertas necesidades, son foco de prácticas específicas dirigidas hacia ellos. A continuación, presentamos las prácticas de atención a la diversidad examinadas por medio de la fotoelicitación junto a los estudiantes, la relación que éstos realizan respecto al reconocimiento de las prácticas con las categorías de sujetos anteriormente expuestas, y cómo valoran estas acciones, según cubren o niegan sus necesidades.

6.1.2. Las prácticas de atención a la diversidad que realiza la escuela

Tal como se aprecia en la tabla 2, la referencia a estas categorías de sujetos lleva consigo una asociación a las prácticas revisadas, las cuáles serían más o menos apropiadas para la diversidad de estudiantes y sus necesidades. En el discurso expuesto durante las entrevistas, los niños establecen una vinculación entre dichas categorías de sujetos y determinadas prácticas, las cuales son valoradas según cuan apropiadas son en relación a sus necesidades. A continuación, haremos una revisión cada categoría de sujeto señalado anteriormente en relación a las prácticas que realiza la escuela para atender a la diversidad.

6.1.2.1. Prácticas asociadas a “los niños con déficit atencional”

Para “los niños con déficit atencional” es posible dar cuenta de cuatro prácticas que realiza la escuela que los estudiantes relacionan a este perfil: la medicación, la distribución de puestos dentro del aula, el apoyo de la asistente de aula y el Grupo de Apoyo Diferencial. La primera de estas prácticas es la más reconocida, ya que los estudiantes asocian directamente la medicación con el diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional. La figura 10 muestra la red conceptual con los códigos relacionados a la administración de medicamentos.

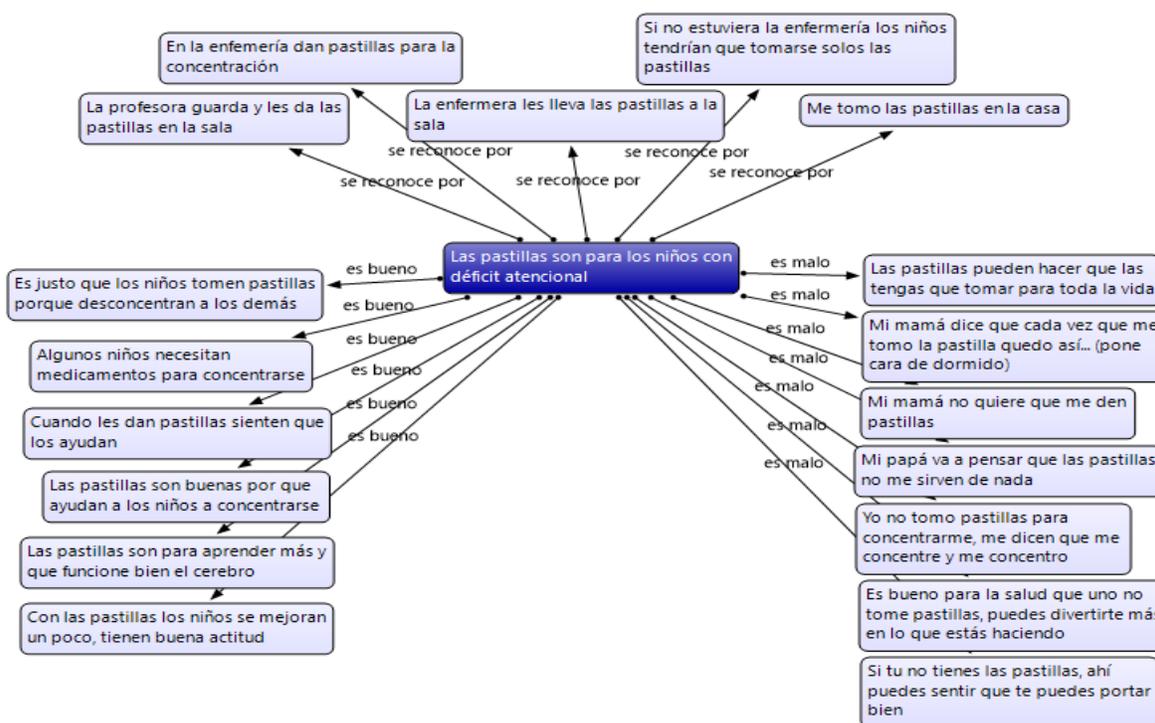


Figura 10: Red conceptual “Las pastillas son para los niños con déficit atencional”

Esta forma de llamar a esta categoría es ampliamente utilizada por los estudiantes para caracterizar a los compañeros, reconociendo a este sujeto por la forma en que se administran estos medicamentos en la escuela, como muestra la figura 10. Para la distribución de los medicamentos, la mayoría de las veces son los propios estudiantes quienes acuden a la enfermería para tomarlos. En otras ocasiones es la asistente de enfermería la que acude al aula para entregar las pastillas a los niños y niñas, o bien, los administra la propia profesora o asistente en la sala de clase, como se muestra en las siguientes fotografías de la figura 11.



Figura 11: Fotografías “Administración de pastillas en enfermería y en el aula”

Es posible identificar, además, dos visiones polarizadas dentro de lo que es la administración de medicamentos como práctica para la atención de estudiantes con déficit atencional. Los estudiantes identifican como positivo que estos sujetos tomen medicamentos, ya que lo asocian a una necesidad para poder acceder al aprendizaje, además de vincular estas dificultades de concentración a una causa biológica, haciendo que “funcione bien el cerebro” (E2, M1). Otra característica positiva es que con la administración del medicamento los estudiantes distraen menos a sus compañeros dentro de la sala de clases, considerando así también la necesidad del grupo de permanecer en un ambiente silencioso y con pocos estímulos.

Sin embargo, hay también visiones negativas asociadas a esta práctica, tanto por los juicios emitidos por los padres, como por la capacidad de regular por sí mismos su comportamiento. De este modo, mencionan que sólo sin tomar pastillas “puedes sentir que te puedes portar bien” (E8, M1), además de identificar la posibilidad de dependencia del

fármaco, mencionando que “pueden hacer que las tengas que tomar toda la vida” (E8, M1). Vale decir que estas evaluaciones sobre lo injusto en la toma de medicamentos son realizadas por aquellos estudiantes a los que se les administra la medicación. En general, esta práctica es considerada justa por los estudiantes que no toman los medicamentos, considerando que les ayuda a concentrarse, pero sobre todo remarcando la mejoría en la sala de clases, siendo justo pues así pueden concentrarse mejor.

Por otro lado, la distribución de la sala es otra práctica de atención para aquellos estudiantes con problemas de atención. De esta manera es la profesora la que puede atender de manera más próxima a quien está causando disrupción producto de la falta de atención. Para ello, la profesora identifica a quienes se verían beneficiados por esta práctica, de modo de tener menos elementos distractores entre ellos, la pizarra y el profesor. Además de estar más próximos a la profesora, los asientos están organizados en filas, dejando solos en una fila a quienes les cuesta más concentrarse. De este modo no tendrían acceso a conversar con sus compañeros, como ejemplifica la siguiente cita:

Fragmento 1

M2: Y en la uno ponen una fila para los que no ponen mucha atención, porque son de a uno y si son de dos van a hablar mucho.

E: ¡Ah!, así que al que no pone mucha atención lo ponen de a uno, ¿Por qué, para, y por qué se hace eso?

M1: Para que...

H2: Porque si estaban como al lado cada uno puede conversar mucho y se van a perder.

E: ¿Y eso pasa?

Todos: Sí.

E: ¿Tienen un ejemplo de eso que haya pasado?

Todos: Mmm...

H1: Sí.

H2: Sí.

E: ¿Cómo, a ver...?

M1: Por ejemplo, eh... la Kiara se sentaba cerca de la Isabel, igual conversaban, estaban a cada rato conversando y, de repente, las separaron y dejaron un poco de conversar.

(Entrevista 1)

Otras de las prácticas asociadas a los sujetos identificados como “los niños con déficit atencional” es la ayuda de la profesora de apoyo dentro del aula. La profesora está disponible para ayudar a todos los niños, sin embargo, los estudiantes mencionan que presta mayor

atención a quienes tienen déficit atencional, ayudándoles con las preguntas que tengan en relación a la materia de clases.

Fragmento 2

E: Oigan, ¿Y está bien o está mal que esté la tía Paula en la sala?

Todos: Está bien.

E: ¿Por qué?

M1: Porque nos ayuda en...

H1: Porque algunos niños todavía tienen déficit atencional.

E: Ya.

H2: Entonces los ayuda con las preguntas.

(Entrevista 2)

Por último, el Grupo de Apoyo Diferencial es otra práctica que, según los estudiantes, está dirigida para quienes tienen déficit atencional. Esta consiste en una sala con dos profesoras diferenciales, en donde los niños refuerzan ciertas materias que están más atrasadas que el resto de sus compañeros. De este modo son retirados del aula común para tener un espacio diferenciado en el cual, mediante diversas metodologías, les enseñan lo que aún no han aprendido junto a sus compañeros. Al preguntar sobre su opinión respecto a este lugar, los niños comentan:

Fragmento 3

E: Ya, ¿Y ustedes creen que está bien o que está mal que exista este lugar?

Todos: Bien.

E: Bien, ¿Por qué?

Todos: Porque...

H1: Porque sirve para...

M1: Para que dejen de tener déficit atencional.

E: Ya...

H2: Para ser más inteligentes.

E: Para ser más inteligentes, ¿Cómo?

H2: Estudiando, sumando y escribiendo.

E: Ya. ¿Y para quién entonces es esto, pueden ir todos o pueden ir algunos?

M2: Algunos, que necesitan ayuda.

M1: Algunos que tienen déficit atencional.

E: Ya, ¿Y eso está bien?

H1: Sí.

(Entrevista 2)

6.1.2.2. Prácticas asociadas a “los niños que se portan mal”

Respecto a “los niños que se portan mal” identificados como los sujetos con problemas de conducta en la escuela, los estudiantes dan cuenta de tres prácticas dirigidas a ellos: sacar a los estudiantes de la sala, la inspección y la organización del aula. Las primeras dos se presentan en las siguientes fotografías.

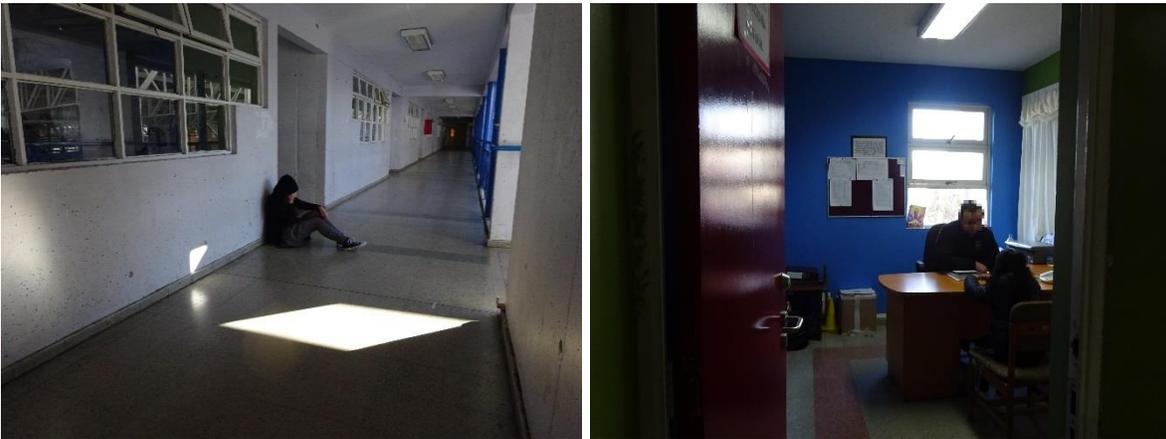


Figura 12: Fotografías “Sacar a los estudiantes de la sala” e “Inspección”

La primera de estas prácticas es ampliamente reconocida y problematizada por los niños, teniendo diversas evaluaciones como justo e injusto. Esto se grafica en la Figura 13, con una red que recoge los códigos asociados a la práctica de sacar a los estudiantes del aula por problemas de conducta.

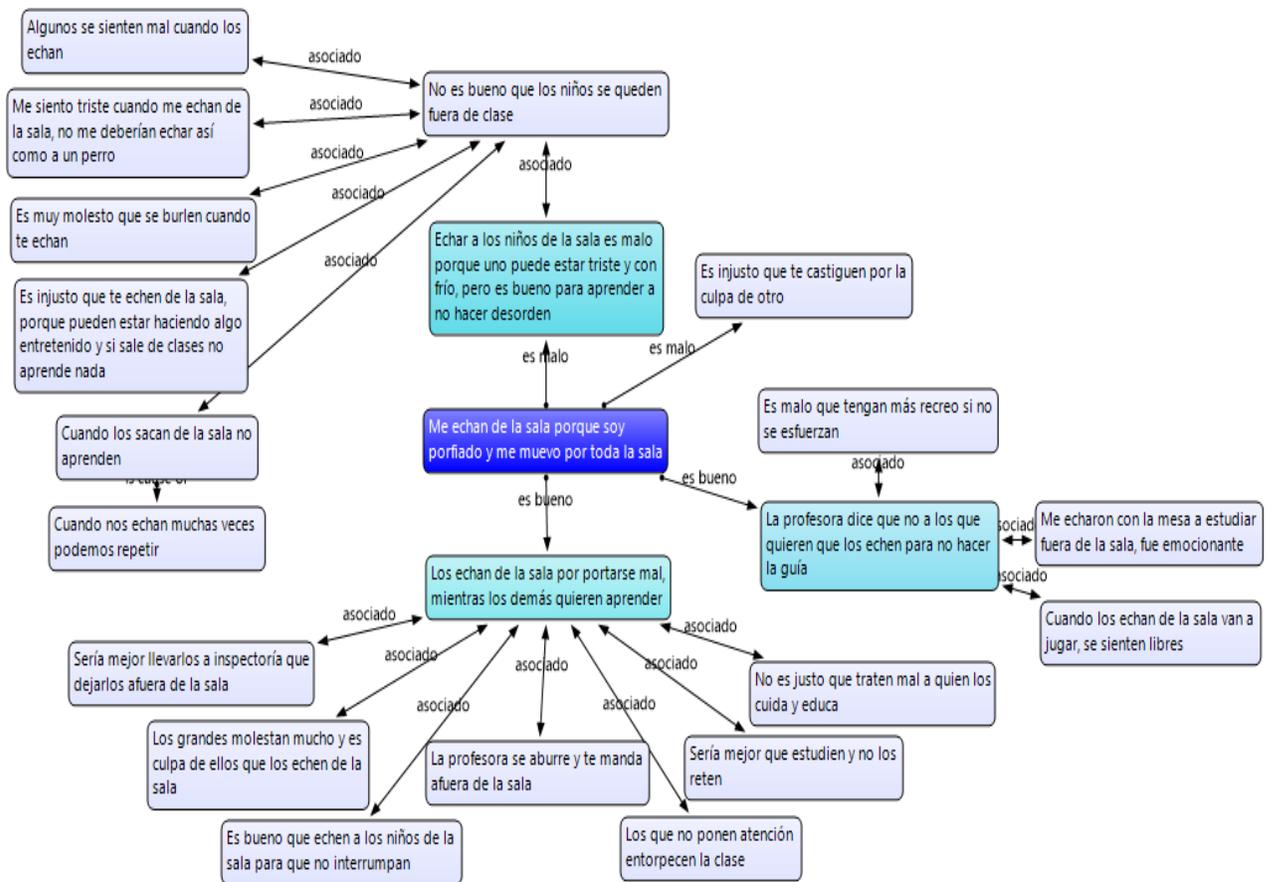


Figura 13: Red conceptual “Me echan de la sala porque soy porfiado y me muevo por toda la sala”

Al medio a manera de núcleo del mapa conceptual se encuentra el código “me echan de la sala porque soy porfiado y me muevo por toda la sala” (E8, H). De allí identificamos cuatro apreciaciones distintas respecto a esta práctica. Por un lado, es visto como justo, pues “los echan de la sala por portarse mal, mientras los demás quieren aprender” (E1, H1). De ello se desprende la idea de que los estudiantes con problemas de conducta “entorpecen la clase” (E1, H2) y “tratan mal a quien los cuida y educa” (E3, H1), por lo que se atribuye una causalidad lógica a la práctica de sacarlos de la sala de clases, teniendo repercusiones positivas para la necesidad del resto del grupo de no ser interrumpidos y así aprender.

Por otro lado, se encuentran otras percepciones relacionadas a esta práctica como algo positivo experimentado por los propios estudiantes en cuestión, pues los niños “quieren que los echen para no hacer la guía” (E1, M1), es decir, experimentan la sala de clases como algo poco grato y prefieren estar fuera, a lo que la profesora se niega. En relación a ello, los estudiantes dicen que “cuando los echan de la sala salen a jugar, se sienten libres” (E1, M1),

e incluso en una ocasión particular un estudiante afirma “me echaron con la mesa a estudiar fuera de la sala, fue emocionante” (E5, H2), refiriéndose a lo reconfortante que es estar al aire libre, a pesar de ser ésta una medida punitiva. Además, en relación a estas vivencias, los demás estudiantes refieren que “es malo que tengan más recreo si no se esfuerzan” (E1, H2), teniendo una repercusión negativa si se entiende desde la distribución de premios y castigos.

Por último, se problematiza la práctica de sacar a los estudiantes pues “echar a los niños de la sala es malo porque uno puede estar triste y con frío, pero es bueno para aprender a no hacer desorden” (E8, M2). Asociado a esto se encuentran los códigos que aluden a esta experiencia como algo negativo vivido por los estudiantes, pues además de sentirse mal por esta medida punitiva y vulnerables al maltrato de los compañeros, reconocen que en este ejercicio pierden el estar en el espacio de clases, compartiendo con los compañeros “haciendo algo entretenido” (E8, M1), además de que al salir de la sala “no aprenden” (E5, M2) por lo que, incluso, pueden llegar a repetir de curso. Esto es visto como una necesidad universal, ya que todos tienen la necesidad y el derecho de aprender y estar en la sala de clases, sin embargo, lo consideran una medida punitiva necesaria para mantener el orden dentro de la sala. Es posible identificar dicha problematización en la siguiente cita:

Fragmento 4

E: ¿Y para quién es bueno que suceda eso?

H1: Para nadie.

M1: Para nadie.

H2: Para nadie porque te crea un problema...

E: Para él es grave...

M2: Eso es el que, además, yo diría propio daño a él...

E: ¿Por qué?

M2: Porque él quiere que se vaya... y él está aprendiendo materia, él puede tener un buen futuro si... no lo echan de ahí. Y aprende más materia...

H1: Es bueno que algunas veces te echen por otra cosa...

E: Ya...

H1: Algunas veces te echan porque...

M2: Porque estás hablando...

H1: No... Te portas mal, te echo porque no puedes estar ahí porque estás puro molestando a todos los demás y mientras que lo demás quieren aprender.

E: ¡Aja...! ¿Y eso les ha pasado?

Todos: Sí...

(Entrevista 1)

La segunda práctica asociada a “los niños que se portan mal” es la organización del aula. En relación a ello, además de ser una medida para los niños con déficit atencional, está vinculada a los problemas de conducta. De esta manera, la profesora tiene un acceso más próximo a los estudiantes para regular así a quienes entorpecen la clase y hacen desorden, siendo esta práctica positiva para el resto del grupo. Los niños “más desordenados” (E3, H2) se sientan adelante para estar bajo la mirada inmediata de la profesora:

Fragmento 5

E: ¿Y por qué lo sientan así?

H1: Porque...

H2: Los de adelante son los más desordenados.

M2: Porque los adelante son... como, son los más desordenados y como ella los puede ver más bien ahí para que le diga que dejen de hacer lo que están haciendo.

E: ¿Y eso está bien o está mal?

M2: Está bien.

E: ¿Por qué?

M2: Para que no conversen tanto y cuando estén conversando la profesora les...

H2: Cuando están adelante ponen más atención que estar atrás.

E: ¿Y para quién es bueno eso?

H2: Para nosotros.

(Entrevista 3)

Por último, la inspección es una práctica ampliamente reconocida para los estudiantes con problemas de conducta. Esta instancia es valorada por los niños y niñas, pues ven en él un “escudo protector” (E4, M1), además de que ayuda a los estudiantes a “no pelear y que aprendan su lección” (E6, M1). De esta manera, a pesar de ser una práctica que produce emociones negativas como vergüenza, miedo y tristeza, por el carácter punitivo de ésta (sentimientos que se ven disminuidos cuando los estudiantes se ven expuestos repetidas veces a esta situación), consideran que es un actor necesario y beneficioso para las relaciones dentro del colegio. Junto con ello, el valor afectivo atribuido a la figura del inspector genera sensaciones de “culpabilidad” (E7, M2) frente a su labor, considerando que “le faltan el respeto y él nos quiere ayudar” (E2, M1) y que “siempre tiene que estar enojado” (E7, M2) cumpliendo con su trabajo. Si bien el valor del inspector es visible, ya que lo reconocen como una figura protectora necesaria para la disciplina y que “te enseña una lección”, reconocen a su vez la posibilidad de arreglar los problemas de otra manera, hablando entre los estudiantes por ejemplo, para evitar además una posible reprimenda por parte de sus apoderados al

enterarse de estar involucrados en situaciones conflictivas. Estas ideas se ven graficadas en la red conceptual de la Figura 14.

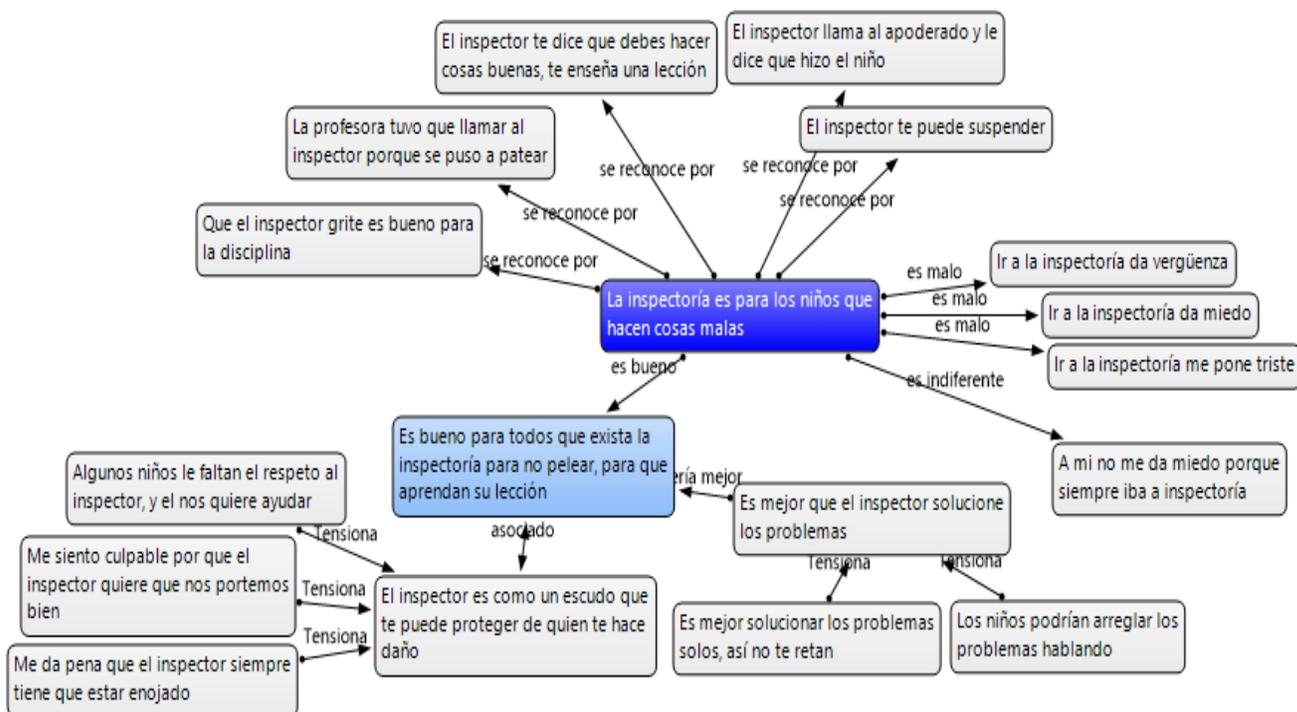


Figura 14: Red conceptual “La inspección es para los niños que hacen cosas malas”

6.1.2.3. Prácticas asociadas a “los niños que les cuesta más”

Los sujetos identificados como “los niños que les cuesta más” son reconocidos por los estudiantes por estar retrasados en los estudios en comparación con la media. De esta manera, los estudiantes mencionan que son quienes reciben apoyos especiales para compensar este retraso, ya que presentan mayores dificultades. Las prácticas para estos estudiantes son dos: apoyo en aula y Grupo de Apoyo Diferencial. El apoyo en aula, el cual es realizado por la profesora de apoyo PIE y la asistente de aula, fue trabajado durante las entrevistas con las siguientes fotografías.



Figura 15: Fotografías “Asistente de aula” y “Profesora apoyo PIE”

El apoyo en aula es realizado por la profesora de apoyo PIE, quien ingresa a la sala en ciertos horarios normados, y la asistente de aula que se encuentra de manera permanente en la sala de clases. Esta práctica es reconocida por los estudiantes como una ayuda que está disponible para todos. Sin embargo, identifican que el uso de este apoyo es mayoritariamente dirigido a quienes “aprenden lento” (E6, H1) o “aprenden de otra manera” (E6, M1).

Fragmento 6

E: Y... ¿Eso está bien o está mal, que esté la tía Paula?

Todos: Está bien.

E: ¿Por qué?

H1: Porque algunos necesitan la ayuda.

H2: Porque les cuesta aprender...

M1: Porque les cuesta concentrarse, aprenden a tener concentración con la profesora Paula.

(Entrevista 4)



Figura 16: Fotografía “Grupo de Apoyo Diferencial”

Por otro lado, la práctica más ampliamente reconocida para los estudiantes identificados como “los niños que les cuesta más” es el Grupo de Apoyo Diferencial. Dicha práctica es dirigida sólo a algunos estudiantes, lo que en ciertas ocasiones también es puesto en tensión. Al respecto los estudiantes tienen una visión positiva de esta práctica, por un lado, por la manera lúdica en que enseñan, identificándolo como divertido y, por otro lado, mencionando que aquellos niños con dificultades deben recibir mayor atención y que en ese espacio pueden enseñarles aquello que no aprendieron. Esto se puede encontrar en la siguiente cita:

Fragmento 7

E: ¿Y quién los elige?

M1: La tía.

M2: Son también los que tienen...

H2: Los que tienen problemas de atención.

M2: Sí.

H1: Sí, y ayuda a los que no pueden aprender así lo que dice la profesora, aprenderlo...

M1: Los que aprenden de otra manera.

H1: Sí.

E: Aja, ¿Aprenden de otra manera?

M1: Sí.

E: ¿Cómo aprenden?

M1: Tiene que ir... porque algunos aprenden más lento, otros aprenden más rápido, otros aprenden...

H1: Allá van los que no pueden entender al tiro lo que dice la profesora.

(Entrevista 6)

De este modo, el Grupo de Apoyo Diferenciales una práctica que se limita a apoyar a quienes tienen, por distintos motivos, “retraso en los estudios” (E7, H2). A pesar de que en algunas ocasiones los niños dan cuenta de que podrían ir otros niños a este espacio, en su mayoría aluden a ello por la necesidad de recibir apoyo que otros compañeros tienen, legitimando la práctica como un apoyo compensatorio y dirigido sólo a algunos.

Por otro lado, los niños mencionan ciertas tensiones al respecto, identificando que la asistencia de los compañeros al Grupo de Apoyo Diferencial influye en la adquisición de los contenidos compartidos en el aula regular al estar ausentes, indicando que “pierden mucha materia” (E6, H1). Además, el acudir a dicho espacio como una medida compensatoria pone en evidencia la percepción de diferencia por parte de los estudiantes, indicando que en ese espacio “me siento nerviosa porque me están midiendo” (E2, M2).

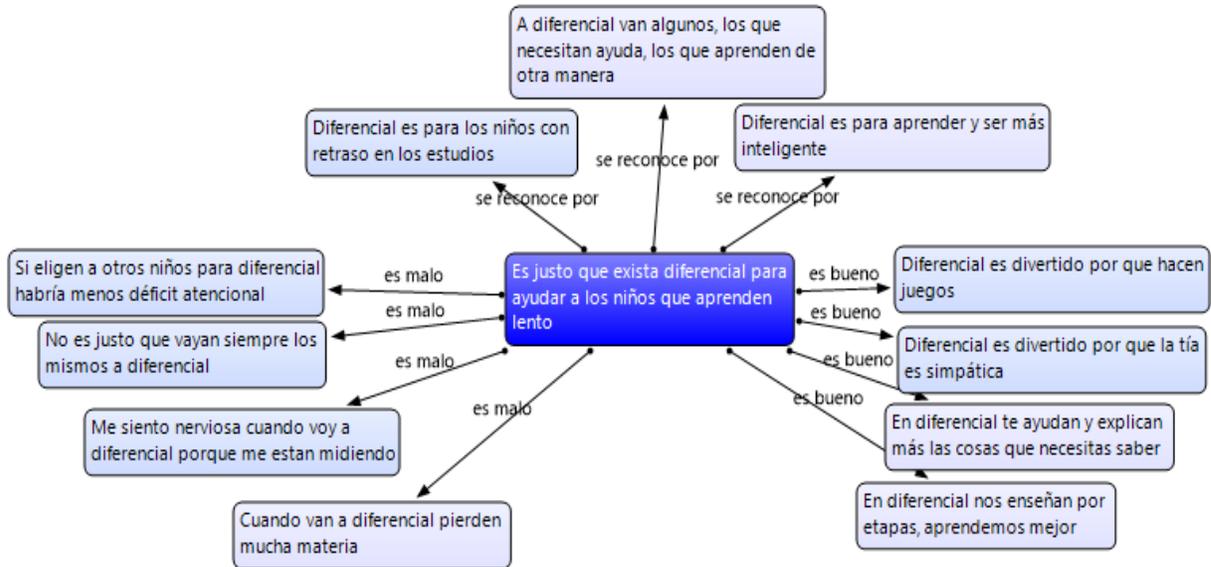


Figura 17: Red conceptual “Es justo que exista diferencial para ayudar a los niños que aprenden lento”

6.1.2.4. Prácticas asociadas a “los niños con discapacidad”

En cuanto a los sujetos identificados como “los niños con discapacidad”, los estudiantes refieren en pocas ocasiones a ellos como un sujeto específico de atención a la diversidad, y lo relacionan mayormente a dificultades motoras visibles como lo son las sillas de ruedas y las muletas. Para estos sujetos la práctica asociada es el uso de la enfermería, pues allí los ayudan a ir al baño, administran medicamentos (como es el caso de un estudiante con diabetes), realizan muda a los estudiantes que lo requieren, entre otras. La figura 18 muestra la foto utilizada durante las entrevistas para identificar esta práctica de atención a la diversidad.



Figura 18: Fotografía “Enfermería”

A pesar de que la enfermería efectivamente está dirigida para aquellos estudiantes que requieren de estas atenciones para asistir de forma regular al colegio según el PIE, en su mayoría es identificada como un espacio para curar o sanar a niños con malestar o golpes, que puede ser utilizada por todo el colegio y que es sumamente necesaria. De este modo, la enfermería en relación a los estudiantes identificados “con discapacidad” es una práctica no sólo buena, sino también necesaria para aquellos estudiantes, como se observa en la siguiente cita:

Fragmento 8

H2: Ah, la enfermería

M2: Es bueno para sanar a los niños, por lo menos ayuda un poco a los niños a que se recuperen cuando se caen o cuando les duele una cosa

M1: Cuando, que un día yo me caí y que la enfermera, como hay un niño que la otra vez yo vi que tiene diabetes y tiene que pincharse, que es bueno para que los niños se recuperen igual y que no tengan que ir a la casa a inyectarse y después volver al colegio

H1: Es muy bueno porque los niños que necesitan la pastilla siempre van a ir a buscarla, como el Felipe que necesita las pastillas.

H2: Ah, pero a mí me las da la profe.

M2: Yo tengo una compañera que va allá, la Camila.

E: Ya, ¿y por qué va para allá?

M1: Es que ella se operó acá, pero tiene que tomar remedios.

M2: Tienen que cambiarle los pañales porque ella es una niña que necesita que haya eso.

M1: Porque tienen que cambiarse los pañales

(Entrevista 7)

6.1.2.5. “Los niños que saben”, los que no requieren de apoyo

Por último, los niños y niñas hacen mención a un sujeto que no requiere de apoyo, pues no presentan dificultades de aprendizaje en ellos mismos, ni para el resto. En relación a las diversas prácticas revisadas durante las entrevistas, los estudiantes dieron cuenta de que aquellos que “son buenos para aprender” (E7, H2) o “los que entendemos” (E2, H1) no necesitan de prácticas adicionales de apoyo. Al respecto mencionan que aquellos que se sientan atrás son “los que más saben” (E3, M1), por lo que para la organización del aula no son considerados como prioridad para recibir mayor atención por parte de la profesora.

Del mismo modo, dicen no necesitar pedir ayuda pues entienden la materia, por lo que no solicitan el apoyo de la profesora PIE en el aula, ni de la asistente. Otra práctica mayormente debatida entre los estudiantes tiene relación con acudir al Grupo de Apoyo Diferencial. Por un lado, unos estudiantes sugieren que más niños acudan a este grupo, mientras otro argumenta que es sólo para quienes lo necesitan, y que aquellos que son “buenos para aprender” (E7, H2) no requieren de este apoyo, pues “no son retrasados” (E7, M1):

Fragmento 9

M2: Porque no lo necesitan...

M1: Es que no lo necesitan porque ya saben y no son retrasados.

E: ¿Qué opinas tú?

H1: Que de hecho eso debería ser solo para los niños que tiene retraso en el estudio. No por lo que dijo Joaquín.

E: ¿Y el Joaquín piensa que deberían ir todos?

H2: Si

H1: Y que no es lo correcto porque en el curso hay hartos que son buenos para las tareas, que son buenos para casi todo.

M1: Si la Catalina va para allá...

H1: Si la Catalina va para allá, ¡va a terminar en media hora una prueba! Entonces es para los niños...

M1: ¡Una semana va a durar!

(Entrevista 7)

6.1.3. La justicia e injusticia en relación a los sujetos, las prácticas y las necesidades de aprendizaje

Las asociaciones previamente realizadas entre las categorías que construyen los niños y las prácticas que realiza la escuela para atender a la diversidad tienen, como revisamos,

ciertas connotaciones tanto positivas como negativas para los estudiantes. De este modo, podemos analizar cómo los estudiantes realizan una evaluación de lo que es justo e injusto, lo bueno y lo malo, de lo que la escuela realiza para poder educar a todas las niñas y niños, en relación a las necesidades que según los estudiantes tienen dichos sujetos. Vale recalcar que, el que las prácticas sean justas o injustas, responde a dos variables. Por un lado, depende de la necesidad que satisfacen o niegan, y por otro, quién es el sujeto que se ve beneficiado o desfavorecido por dicha práctica. En las tablas N° 3, 4, 5, 6 y 7 se reúne esta información, graficando las opiniones de los estudiantes según las categorías que elaboran los niños y niñas. Las valoraciones marcadas con asterisco (*) indican que es justo o injusto para el resto de la población, no para el sujeto al que se dirige la práctica descrita.

Tabla 3:
“Los niños con déficit atencional”: prácticas, necesidades y valoraciones

Prácticas	Necesidad	Justo	Injusto
Medicación	Concentración	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a funcionar bien, a la actitud • Sin ella desconcentran a los demás (*) 	
	Autorregulación, autonomía		<ul style="list-style-type: none"> • Las pastillas pueden hacer que las tengas que tomar toda la vida • Uno se puede portar bien si uno quiere • Puedes divertirte más sin pastillas
Organización del aula	Concentración	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a poner atención 	
Apoyo asistente/PIE en aula	Apoyo personalizado	<ul style="list-style-type: none"> • Es para todos los que necesiten 	
Grupo de Apoyo Diferencial	Enseñanza diferenciada	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñan por etapas, con juegos 	
	Acceso al curriculum común		<ul style="list-style-type: none"> • Pierden materia

Tabla 4:

“Los niños que se potan mal”: prácticas, necesidades y valoraciones.

Prácticas	Necesidad	Justo	Injusto
Sacar a los niños de la sala	Concentración	<ul style="list-style-type: none"> Desconcentran a los demás (*) 	
	Recreación	<ul style="list-style-type: none"> Salir a jugar, se sienten libres 	<ul style="list-style-type: none"> Tienen más recreo y no se esfuerzan
	Igualdad acceso curriculum		<ul style="list-style-type: none"> Pierden materia y actividades entretenidas
	Bienestar		<ul style="list-style-type: none"> Fuera de la sala se sienten tristes Fuera de la sala sienten frío Fuera de la sala los pueden molestar
Organización del aula	Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> La profesora los supervisa (*) 	
Inspectoría	Aprendizaje de disciplina	<ul style="list-style-type: none"> Aprenden su lección 	

Tabla 5:

“Los niños que les cuesta más”: prácticas, necesidades y valoraciones.

Prácticas	Necesidad	Justo	Injusto
Apoyo asistente/PIE en aula	Apoyo personalizado	<ul style="list-style-type: none"> Es para todos los que necesiten 	
Grupo de Apoyo Diferencial	Enseñanza diferenciada	<ul style="list-style-type: none"> Te explican lo que necesitas, por etapas, con juegos 	
	Acceso al curriculum común		<ul style="list-style-type: none"> Pierden materia

Tabla 6:

“Los niños con discapacidad”: prácticas, necesidades y valoraciones.

Prácticas	Necesidad	Justo	Injusto
Enfermería	Acceso	<ul style="list-style-type: none"> Lo necesitan para poder venir al colegio 	

Tabla 7:
 “Los niños que más saben”: prácticas, necesidades y valoraciones.

Prácticas	Necesidad	Justo	Injusto
No reciben apoyo	Ninguna	<ul style="list-style-type: none"> No lo necesitan 	

De las anteriores tablas podemos evidenciar que las nociones de justicia e injusticia que poseen los estudiantes en relación a las prácticas de respuesta la diversidad que realiza la escuela derivan de la relación entre necesidades de los niños y los satisfactores de esas necesidades, que provee la escuela. De este modo, es visto de manera positiva la realización de prácticas para quien lo necesita, pero también es negativo que en ciertas ocasiones no se cubra a la totalidad de sujetos que requieren de las prácticas según los estudiantes (como el Grupo de Apoyo Diferencial), o cuando la práctica tiene efectos perjudiciales para quienes son objeto de ellas (como perder materia o sentirse mal cuando los sacan del aula). Es decir, existen necesidades que pueden ser cubiertas por las prácticas, pero al mismo tiempo, ser negadas o vulneradas por esas mismas prácticas. Además, dichas prácticas pueden ir en favor de algunos estudiantes en relación a una necesidad, pero en desmedro de otros en relación a otra necesidad. Es así como la identificación de los sujetos y sus necesidades es fundamental, considerando las circunstancias específicas de cada práctica en particular y sus repercusiones en los diversos estudiantes.

A partir de lo anterior inferimos que los estudiantes poseen razonamientos dilemáticos en torno a las prácticas de atención a la diversidad. Las prácticas que realiza la escuela en búsqueda de una educación justa, donde todas y todos puedan aprender, tiene muchas veces consecuencias favorables y a la vez desfavorables. En el próximo apartado ahondaremos en este hallazgo realizado a partir del análisis de las diferentes necesidades de las categorías de sujetos y cómo las prácticas cubren unas necesidades mientras niegan otras.

6.2. Los razonamientos dilemáticos en torno a la justicia e injusticia en las prácticas de atención a la diversidad

El siguiente apartado tiene por objetivo mostrar los razonamientos dilemáticos a los que llegan los estudiantes cuando se habla de justicia en torno a las prácticas que buscan responder a la diversidad que realiza la escuela. Al respecto, a pesar de que muchas de ellas

son consideradas como justas para atender a sus necesidades, a su vez generan consecuencias que son significadas como injustas, ya que estarían negando otras necesidades importantes.

Dentro de las prácticas que hacen surgir estos dilemas en los estudiantes encontramos la medicación, sacar a los estudiantes del aula, el Grupo de Apoyo Diferencial y la organización del aula. Revisaremos las dos primeras de estas prácticas y analizaremos a qué responden estas tensiones expresadas por los estudiantes al momento de significarlas como justas o injustas.

En cuanto a la medicación, los estudiantes tienen opiniones dilemáticas respecto a cuan justo o injusto es que se les administren medicamentos en el espacio escolar. Sobre esta práctica destinada a la categoría de “los niños con déficit atencional”, construyen un significado de justicia dilemático en la medida en que responde a necesidades del grupo y del estudiante particular, pero niega otras a quien es medicado. Por un lado, quienes opinan que es justo son en su mayoría los estudiantes a los que no se les aplica esta práctica, considerando que al tener sus compañeros y compañeras dificultades de concentración, la mejor manera de ayudarlos es medicándolos como se hace. Esto es además evidente para ellos en el espacio escolar, pues mencionan que cuando toman medicamentos “tienen buena actitud” (E8, M2) y los ayuda a “no portarse mal y no jugar todos los días” (E2, H1). Además, los estudiantes consideran que es justo también para el resto de la clase, ya que cuando los estudiantes “con déficit atencional” interrumpen la clase todos se desconcentran. Aquí, lo justo se aplica tanto para el sujeto que es foco de la práctica como para los demás estudiantes, pues la medicación estaría cubriendo la necesidad de concentración para el aprendizaje tanto de quien se medica, como del resto del curso, al no verse interrumpidas las clases.

Sin embargo, los estudiantes que son foco de esta práctica generan reflexiones en torno a las posibles consecuencias desfavorables de la medicación. Al respecto comentan que los medicamentos pueden, primero, provocar una dependencia, teniendo luego la necesidad de por vida de medicarse para poder concentrarse, al no poder ser autónomos para ello. Segundo, mencionan que “uno puede portarse bien y concentrarse porque uno cree que lo puede hacer” (M1, E8), esto se relaciona con la sensación de autoeficacia, donde problematizan la necesidad de medicarse en comparación a su propia capacidad de autorregulación. Y tercero, los estudiantes que reciben la medicación comentan sobre sus

efectos, mencionando que “era rara la pastilla, porque me hacía una sensación de no tontear y estudiar” (H, E8), “cada vez que me tomo la pastilla me quedo así... y ando... (*saca la lengua, pone los ojos hacia arriba*)”(H1, E3) y que además sin la medicación “puedes divertirse más en lo que estás haciendo” (H, E8). Constatan así, que el efecto de la medicina les hace actuar de modo diferente al habitual y que eso les produce un sentir ajeno y extraño. La naturaleza dilemática se evidencia en la medida en que la misma práctica es considerada justa e injusta, teniendo consecuencias favorables para la concentración de todas y todos (quien se médica y el resto) y desfavorables para quienes reciben la medicación en cuanto a su sensación de autonomía, autoeficacia y bienestar. Esto se evidencia en el siguiente fragmento:

E: Ya, y ¿por qué la toman?

M1: Algunas veces son para la concentración o algo, o si están enfermos la toman.

E: Ya, y eso ¿ustedes opinan que es bueno o es malo?

H: Que es bueno, bueno igual

E: Si, ¿por qué?

M2: Porque se concentran bien, tienen buena actitud. Lo necesitan porque a lo mejor tienen que tomar pastillas para que se mejoren.

E: Ya, para que se mejoren, ¿cierto? ¿Tú, qué opinas?

H: Si, pero... pero ahí como bien, pero no tanto como el pensamiento de otros

E: A ver, ¿cómo es eso?

H: Que si uno no quiere tomar pastillas eh... le va a ir más bien que tomar pastillas.

E: Ya, ¿por qué?

H: Porque resulta que las pastillas te ayudan a la concentración para que después, cuando ya no tengas más pastillas, te concentres más.

E: Ah, ¿lo puedes hacer solo?

M1: Si tú no tienes las pastillas, ahí puedes como sentir que se puede portar bien, aunque las pastillas no le afectan. Uno se puede portar bien si uno quiere

E: Sin las pastillas dices tú.

M1: Y concentrarse bien.

(Entrevista 8)

La práctica de sacar a los estudiantes de la sala dirigida a la categoría de “los niños que se portan mal” genera razonamientos dilemáticos en varios niveles en cuanto la necesidad que cubre o niega, pero también en quién es el beneficiado por la práctica. Por un lado, en relación a la necesidad de concentración, es justo para todo el grupo curso que quienes estén haciendo desorden sean apartados del aula para que la clase no se vea interrumpida. Por otro lado, también consideran que es una práctica positiva en la medida en que de ese modo el

estudiante aprendería como debe comportarse en la sala de clases. Sin embargo, para quien es apartado tiene consecuencias desfavorables que son injustas, pues se vulnera por un lado su necesidad de bienestar, ya que fuera del aula se sienten aislados, expuestos a que les agredan y al frío exterior. Por otro lado, se niega su necesidad de aprender junto a sus compañeros, pues no comparten de las actividades que se están realizando dentro del aula, lo que tendría consecuencias también en sus calificaciones. El siguiente fragmento expone la problematización que realizan los estudiantes en torno a esto.

Fragmento 10

E: ¿Y qué se debería hacer entonces? ... Porque, ¿ustedes creen que es bueno o que es malo que echen los niños, de la sala?

M2: Es bueno y es malo. Es malo porque si hace mucho frío uno puede estar ahí afuera triste y con mucho frío... Y es bueno para que el aprenda que no tiene que hacer desorden en la sala y hablar cuando la profesora ya no está hablando.

E: Ya, y tú ¿crees que es bueno o es malo?

H: Malo.

E: Malo, ¿por qué?

H: Por la misma opinión de ella.

E: ¿De qué están afuera con frío?

H: Si, y también que alguien le pase a pegar.

M1: Y también lo pueden molestar.

E: ¿Molestar, ¿cómo, por qué?

M1: Molestándolo porque, si a uno lo echan para afuera hay otras personas que están ahí y lo molestan, porque hay una persona afuera y los demás están ahí, jugando. Y lo molestan porque es desordenado y hace puras tonterías, y los demás lo molestan. Porque siempre ellos se creen como que hacen buenas cosas y que los demás no.

E: ¿Y ustedes creen que esto es justo o es injusto?

M2: Es injusto porque el ya no aprende nada, si sale de las clases no aprende nada, y si hay una prueba copia y por eso lo echan de la sala.

M1: Es injusto porque pueden estar haciendo algo entretenido y él está afuera, y si están haciendo alguna prueba o algo con nota él le podrán poner mala nota.

(Entrevista 8)

Por otro lado, una de las necesidades que presenta un dilema en sí misma es la de recreación. Esto considerando para quien es beneficiosa la medida de sacar a los estudiantes del aula y su relación con las formas de enseñar las conductas que los estudiantes debiesen tener. Por un lado, los estudiantes dicen que algunos niños y niñas desean salir a jugar, y que cuando la profesora los deja fuera del aula se libran de algo y “van a un mundo allá afuera” (E1, M1), lo que cubre su necesidad de esparcimiento y recreación. Sin embargo, quienes

son espectadores consideran que esto es injusto, pues no deberían de darles un premio si ellos no se están esforzando por comportarse como debieran en la clase, recibiendo un premio en lugar de un castigo.

La práctica del Grupo de Apoyo Diferencial también presenta razonamientos dilemáticos en la construcción del significado de justicia. Por un lado, la necesidad de los estudiantes categorizados como “los niños que les cuesta más” y “los niños con déficit atencional” en torno a una enseñanza diferenciada, acorde a sus ritmos y con diferentes metodologías se ve cubierta por esta práctica. Al respecto los estudiantes señalan que “los que aprenden de otra manera” (E6, M1) ven cubierta su necesidad de aprendizaje, teniendo la oportunidad de aprender en un espacio especial, caracterizado por el cariño, la concentración y la paciencia de la profesora para trabajar con ellas y ellos. A pesar de esto, los estudiantes dan cuenta de lo dilemático de esta práctica respecto a la necesidad de acceder a un currículo común. Cuando esta práctica fue revisada en las entrevistas los estudiantes mencionaron que lo injusto de ella es que los compañeros pierden muchas actividades y contenido que revisan en el aula común mientras sus compañeros están en el espacio diferenciado.

En las entrevistas, al revisar las diversas prácticas, pudimos rescatar estos razonamientos que presentan dilemas en la construcción de los significados de justicia. Esto, pues las prácticas que se desarrollan en la escuela para atender a las necesidades de los estudiantes de manera justa para todas y todos están presentando a su vez consecuencias que son desfavorables e injustas según los propios estudiantes. Evidenciar este dilema es, sin embargo, una tarea compleja, pues existen importantes tensiones entre abordar la diferencia e integrar necesidades comunes de los estudiantes. Este dilema y sus dificultades en el abordaje de la diferencia en el espacio escolar podemos verlo reflejado en el siguiente fragmento:

Fragmento 11

E: ¿Y ustedes creen que es justo entonces que exista aquí ese lugar?

M1: Sí, para ayudar a los niños.

M2: Para ayudar a los niños...

H1: Que aprenden más lento.

M2: O diferente...

E: Ya, ¿Y qué pasaría si fueran todos?

Todos: Eh...

H1: Nos perderíamos mucha materia importante de...

M1: Si todos salimos, que toda la sala sea de eso y no exista la sala... Si todo el mundo somos iguales y aprendemos diferente, entonces que haya una... en vez de sala... de sala de profesores como la que tenemos, que haya solo diferencial. Por eso se llama diferencial, porque aprenden de diferente manera.

E: Ah... ¿Y tú dices entonces que si hubiera sólo salas de diferencial donde todos aprenden diferente, sería mejor?

H1: Eh no po', porque algunos pueden aprender más rápido y otros no.

M1: Ahí les están dando la oportunidad a otros niños que no saben...

H1: A otros niños que saben y quieren... eh seguir y los otros no pueden porque los otros niños no... no aprendieron lo que ellos aprendieron.

M2: Sí y también sería... no sería tan justo, pero tampoco sería injusto porque no existirían las salas que tenemos ahora, no existiría y sólo habría diferencial y como que el diferencial fuera la única sala y... no estaría tan mal porque... es como la sala, pero en otro lugar.

H2: Como que nos enseñan otras cosas diferentes que en la sala.

M2: Y hay otra cosa también que, por ejemplo, si... si todos somos iguales, que aprendemos diferente, no aprenderíamos diferente po', si todos somos iguales, no aprenderíamos diferente, todos aprenderíamos iguales y diferente... no diferente, porque todos aprendemos iguales si seríamos así.

E: ¿Y somos todos iguales o somos todos diferentes?

Todos: Diferentes.

M2: Diferentes porque otros aprenden lento, aprenden rápido, aprenden... normal, otros aprenden con dibujos... diferentes.

(Entrevista 6)

Estos razonamientos dilemáticos nos llevan a explorar las bases argumentativas que se asientan en la construcción de justicia e injusticia en torno a las prácticas de respuesta a la diversidad que realiza la escuela. Cuando los estudiantes de manera espontánea valoran como justas las prácticas, existe en su discurso una manera de entender la naturaleza del aprendizaje que valida las prácticas que realiza la escuela. Lo que es justo se relaciona con lo que permite un correcto proceso de enseñanza aprendizaje para todos y todas y, por lo tanto, se fundamenta en supuestos sobre la naturaleza de estos procesos. Lo mismo sucede con los dilemas que se presentan, pues surgen en esa reflexión argumentos diferentes sobre los supuestos de estos procesos, poniendo en cuestión las concepciones habidas en el espacio escolar sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus necesidades asociadas. En la tabla N° 8 se grafican estas tensiones, donde podemos ver las diferencias entre las necesidades que se asocian a lo justo de las medidas y las que responden a lo injusto de ellas.

Tabla 8:
Razonamientos dilemáticos frente a las prácticas y sus supuestos asociados.

Necesidad	Lo justo	Prácticas	Lo injusto	Necesidad
Disciplina	<i>“Que el inspector grite es bueno para la disciplina”</i>	Inspectoría	<i>“Los niños podrían arreglar los problemas hablando”</i>	Autonomía, autorregulación
Concentración	<i>“Las pastillas son para aprender más y que funcione bien el cerebro” “Es justo que los niños tomen pastillas, porque desconcentran a los demás”</i>	Medicación	<i>“Si tú no tienes pastillas, ahí tú puedes sentir que te puedes portar bien” “Las pastillas pueden hacer que las tengas que tomar para toda la vida”</i>	Autonomía, autorregulación
Orden, silencio	<i>“Es bueno que echen a los niños de la sala, para que no interrumpen”</i>	Sacar a los estudiantes de la sala	<i>“Es injusto que te echen de la sala, porque pueden estar haciendo algo entretenido y si sales no aprendes nada”</i>	Acceso al currículo común, participación
Trabajo individual	<i>“Sería mejor que nos separaran a todos en filas para no conversar”</i>	Sentar a los estudiantes solos (distribución)	<i>“Quizás los compañeros de puesto se enseñan”</i>	Aprendizaje entre pares
Enseñanza diferenciada	<i>“Es justo que existe diferencial, para ayudar a los niños que aprenden lento”</i>	Grupo de Apoyo Diferencial	<i>“Cuando van a diferencial pierden mucha materia”</i>	Acceso al currículo común
Transmisivo, lineal, individual.	←	Supuestos del proceso enseñanza aprendizaje	→	Participación, espacios comunes, cooperación.

6.3. Los supuestos sobre la naturaleza de los procesos de aprendizaje en la construcción de los significados de justicia e injusticia

Con lo expuesto en el apartado anterior, es que entendemos que los estudiantes valoran las acciones que realiza la escuela en la medida que satisfacen o abordan las necesidades de estudiantes para aprender. Estas necesidades, a su vez, vislumbran lógicas

que responden a diferentes maneras de entender el proceso de enseñanza aprendizaje. Podemos analizar esto en torno a ciertas prácticas óptimas u escenarios según los cuales se argumenta lo justo e injusto de las prácticas desde diferentes supuestos. De estas experiencias narradas por las niñas y niños podemos dar cuenta de los supuestos implícitos que éstos mantienen sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje en estos diversos escenarios.

En el siguiente apartado se presentan escenarios que surgen de las prácticas de respuesta a la diversidad que realiza la escuela revisadas durante las entrevistas. Los argumentos presentados para construir el significado de cuan justas o injustas son estas prácticas permiten analizar los supuestos que los estudiantes tienen sobre la naturaleza del proceso de enseñanza aprendizaje. A partir de la relación entre estos supuestos y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es que las niñas y niños construyen un significado de lo que es justo o injusto sobre las acciones que el colegio realiza para que todas y todos puedan aprender. Los escenarios a revisar en el siguiente apartado, siguiendo los planteamientos de Pozo et al. (2006) son: el aprendizaje de actitudes y valores, el abordaje de las dificultades de aprendizaje y la organización social del aula. Estos escenarios serán revisados en cada caso asociando a ellos códigos en vivo, los cuales estarán agrupados según tres diferentes teorías, las que contienen supuestos sobre la naturaleza del aprendizaje a la base. Estas teorías, siguiendo los postulados de Pozo et al. (2006) son: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva.

6.2.1. Aprendizaje de actitudes y valores

Variadas son las ocasiones en que los estudiantes hacen referencia a cómo entienden ellos el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores, entendida como los modos de comportarse que deben tenerse en el espacio escolar. Específicamente podemos apreciar estos supuestos de la naturaleza del aprendizaje cuando se revisaron las situaciones relacionadas con sanciones tales como sacar a un estudiante del aula debido a su mal comportamiento, o el espacio de la inspectoría.

Del relato de los estudiantes podemos inferir ciertos supuestos que acompañan sus aseveraciones, formas de entender el cómo aprender sobre actitudes y valores en la escuela. Este escenario nos permite analizar los modos en que niñas y niños entienden la naturaleza

del aprender en cuanto a los comportamientos esperables para estudiantes en el contexto escolar. En la siguiente tabla agrupamos los códigos en relación a diversos supuestos en este escenario en particular.

Tabla 9:
Aprendizaje de la actitudes y valores

	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
Códigos	“Que el inspector grite es bueno para la disciplina”, “Hay que dejar lejos de sus amigos a los que no ponen atención”, “Es mejor que el inspector solucione los problemas”, “Los grandes molestan mucho y es culpa de ellos que los echen de la sala”, “Es malo que tengan más recreo si no se esfuerzan”, “Es injusto que te castiguen por la culpa de otro”	“Es bueno para todos que exista la inspección para no pelear, para que aprendan su lección”, “El inspector llama al apoderado y le dice que hizo el niño”, “El inspector te dice que debes hacer cosas buenas, te enseña una lección”.	“Cuando uno se porte mal y lo echen, que haya un profesor con quien hablar y explicar sus sentimientos” “Los niños podrían arreglar los problemas hablando”
Supuestos	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la figura de autoridad. - Una correcta gestión de los premios y castigos es necesaria para aprender a comportarse adecuadamente. - Los adultos deben encargarse de sancionar las faltas. 	<ul style="list-style-type: none"> - La explicación clara de cómo comportarse y porqué es suficiente para interiorizar actitudes y valores. - Los adultos traspasan enseñanza en actitudes y valores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión conjunta para mediar cognición y emoción. - Gestión y reflexión entre pares

Podemos observar en la tabla N° 9 que, en su mayoría, las menciones referentes al aprendizaje de actitudes y valores tienen relación con supuestos ligados a la figura de autoridad como referente y la gestión de los premios y castigos como forma de aprender y enseñar los comportamientos que serían correctos. Desde esta perspectiva, son los adultos quienes deben encargarse de sancionar las faltas y lo justo se atribuye a una correcta gestión de los premios y castigos según lo merezca cada cual. Por ejemplo, el código que indica “es malo que tengan más recreo si no se esfuerzan” hace referencia a los estudiantes que son sacados del aula por motivos de mala conducta y que ellos lo vivencian como un tiempo libre. Esta mala gestión de la medida punitiva de sacar al estudiante del aula por su mal comportamiento, es vista como un premio por parte de los estudiantes. Es a través de este razonamiento que construyen el significado de lo injusto, pues no es algo que se merezca debido a la transgresión a la falta que ha cometido. Así mismo en el código “es injusto que

te castiguen por culpa de otro”, lo que es visto como negativo no es el castigo, sino la mala gestión de este respecto a las faltas realizadas. Por otro lado, a pesar de identificar consecuencias negativas en algunos castigos, como el frío cuando dejan fuera del aula a los estudiantes, creen que es algo necesario ya que así el estudiante “aprenda a que no tiene que hacer desorden en la sala” (E8, M2). Además, se entiende en todos los códigos que son los adultos quienes deben encargarse de modular el comportamiento de los estudiantes a través de la sanción de las faltas, lo que hará que se instalen determinadas conductas en las niñas y niños.

Por otro lado, los códigos asociados a la teoría interpretativa refieren al inspector como una figura de protección que enseña a través del diálogo. De este modo “aprendes la lección que debes aprender” (E7, H1). Los estudiantes mencionan cómo, por medio de una explicación razonable y clara, es posible transmitir a los estudiantes cómo deben comportarse. Esto es realizado tanto por la figura del inspector como por la de la profesora y los apoderados, de modo que son informados de las malas conductas de sus pupilos para reforzar en casa dicha lección. Aquí sigue siendo fundamental la figura del adulto quien modula y explica a los estudiantes las conductas deseables para que ellos puedan hacer propios los valores planteados, por lo tanto, lo justo es que dicha autoridad transmita estos valores a los estudiantes.

Por último, encontramos la necesidad de los estudiantes de hablar sobre sus sentimientos y de este modo poder reflexionar sobre las malas conductas además de regular su sentir y darle cabida dentro de la situación de infracción (teoría constructiva). Aquí lo justo se relaciona con la posibilidad de, por medio de la reflexión con otro, mediar entre cognición y emoción para así aprender sobre actitudes y valores, siendo capaz de transitar desde la heteroregulación a la autonomía moral. Así también cuando mencionan que los estudiantes podrían solucionar sus problemas ellos mismos a través del diálogo, denota el carácter de autonomía y autorregulación que demandan, donde se les valida también como agentes resolutivos válidos.

6.2.2. Abordaje de las dificultades de aprendizaje

Un escenario ampliamente discutido durante las entrevistas a partir de las diversas prácticas que tiene la escuela para atender a la diversidad es el cómo se abordan las

dificultades de aprendizaje, cómo los niños dan cuenta de las acciones que realiza el colegio y cómo valoran dichas acciones como justas o injustas. De este modo, pudimos encontrar este aspecto en las situaciones que referían al Grupo de Apoyo Diferencial y a los casos de medicación asociados al déficit atencional. La tabla N° 10 muestra los códigos que evidencian ciertos supuestos que expusieron los estudiantes durante las entrevistas, los cuales dan cuenta de la naturaleza del aprendizaje en relación al escenario del abordaje de las dificultades de aprendizaje en la escuela.

Tabla 10:
Abordaje de las dificultades de aprendizaje.

	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
Códigos	“Las pastillas son para los niños con déficit atencional”, “Las pastillas son para aprender más y que funcione bien el cerebro”, “Algunos niños necesitan medicamentos para concentrarse”.	“A diferencial van algunos, los que necesitan ayuda, los que aprenden de otra manera”, “Diferencial es para los niños con retraso en los estudios”, “La tía Paula ayuda a los niños que les cuesta más”, “Es justo que exista diferencial para ayudar a los niños que aprenden lento”, “Si eligen a otros niños para diferencial habría menos déficit atencional”.	“La asistente ayuda a la profesora para que nosotros entendamos mejor”, “Es justo que la tía ayude a todos”, “La asistente nos ayuda cuando necesitamos”, “Hay que respetar a los compañeros como son”.
Supuestos	<ul style="list-style-type: none"> - Causas individuales biológicas. - Mínima influencia de las actividades de aula sobre características personales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Separación de grupos especiales de aprendizaje. - Enseñanza diferenciada para acercar a los estudiantes con dificultades al nivel de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - El aula debe atender a la diversidad. - Integración progresiva de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

En la primera columna, aparecen los códigos que dan cuenta de que las causas de las dificultades de aprendizaje son individuales y además poseen un componente biológico que es modificable gracias a la administración de medicamentos a los estudiantes. De este modo, lo justo es medicar a los estudiantes para abordar dicha problemática desde su componente individual y biológico. Estos supuestos están en su totalidad relacionados a la medicación y por lo tanto al diagnóstico de déficit atencional, lo que coincide con una concepción individual de las dificultades y que, al ser de este modo, las actividades de aula influenciarían de manera marginal en estos casos.

El grupo de códigos expuestos en la segunda columna son en su mayoría aquellos que se relacionan con las actividades de enseñanza aprendizaje fuera del aula común, en el Grupo de Apoyo Diferencial. A partir de estas prácticas podemos observar que los estudiantes reconocen las diferencias y dificultades de algunos de sus compañeros y consideran justo que se les brinde un espacio en el cual puedan nivelarse y aprender según sus necesidades, ya que “aprenden de otra manera” (E6, M1) o “aprenden lento” (E6, H1). De este modo se evidencia la necesidad de un espacio y formas de enseñar diferenciado, para lo cual la separación de estudiantes en grupos especiales de aprendizaje es justa, porque es pertinente y necesaria. Además, la presencia de la asistente en el aula se limita a prestar ayuda a aquellos que “les cuesta más” (E2, M2), identificando una diferencia entre aquellos que tienen dificultades de aprendizaje para entregarles el apoyo que requieren.

Por último, las niñas y niños comentan sobre las prácticas de apoyo dentro del aula común, en la cual es posible atender a toda la diversidad de estudiantes en la medida que exista una integración progresiva. Los códigos agrupados en la tercera columna se relacionan a la presencia de la asistente de aula como una ayuda para la profesora para que “nosotros entendamos mejor” (E5, M1). De este modo, el apoyo es para todos quienes soliciten de su ayuda, teniendo un acceso más libre e integrado dentro del aula. Además, dentro de las entrevistas las niñas y niños referían la importancia del respeto por todos, mencionando que “hay que respetar a los compañeros como son” (E6, M1), manifestando que la diversidad debe ser atendida y no discriminada.

6.2.3. Organización social del aula

Dentro de las formas de atender a la diversidad en la escuela encontramos el modo en que se distribuye a los estudiantes en el aula. Si bien, en entrevista con la profesora, se hizo referencia a múltiples factores que inciden en dicha distribución, tales como la presencia de estudiantes con hipoacusia dentro del aula que requieren estar más cerca de la profesora para poder oírla o el espacio disponible en la sala, los estudiantes asocian esta práctica a problemas de conducta o concentración. Así, en este escenario podemos analizar los supuestos de la naturaleza del aprendizaje respecto a los lugares y la importancia que adquiere tanto la comunicación entre pares como de éstos con la profesora. En la tabla N° 11 se presentan los

códigos relacionados a los supuestos sobre la naturaleza del aprendizaje en el escenario organización social del aula.

Tabla 11:
Organización social del aula.

	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría constructiva
Códigos	“Es bueno sentar adelante a los que no ponen atención”, “Los que se sientan adelante necesitan más ayuda”, “Los que se sientan atrás son los que más saben”, “Me gustaría sentarme adelante para que me consideren”, “Sería mejor que nos separaran a todos en filas para no conversar”, “Cuando conversamos no aprendemos”, “Los que se sientan adelante empiezan a subir y los de atrás empiezan a bajar”.	“Quizás los compañeros de puesto se enseñan”	
Supuestos	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza unidireccional centrada en el profesor. - Prima el trabajo individual. - Disciplina y homogeneidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asume la diversidad. - Cooperación no impide enseñanza unidireccional. 	-

En la primera columna es posible constatar diversos códigos que dan cuenta de un supuesto unidireccional del aprendizaje, donde el conocimiento se encuentra centrado en la profesora, por lo que la cercanía con ella entrega un mejor acceso al aprendizaje. Por ello es que “los que no ponen atención” (E1, M2) o “los que necesitan ayuda” (E4, H1) requieren de estar más próximos a esta fuente única de conocimiento. Además, es el trabajo individual y separado del resto el que propicia un mejor aprendizaje, mencionando en repetidas ocasiones el beneficio que sería sentarse todos por separado, para así no conversar (sin embargo, esto no es posible dado el estrecho espacio del aula). La homogeneidad de los estudiantes y la disciplina sería el modo ideal de permanecer dentro de la sala y para ello lo justo es que la distribución este dirigida a disminuir las opciones de conversación entre pares. Esto se ve ejemplificado en el siguiente fragmento.

Fragmento 12

E: ¿Y ustedes creen que está bien o que está mal? que los pongan así en la sala...

M1: Que está mal.

E: ¿Mal... ¿Por qué?

M1: Porque si mejor separáramos todas las filas sería mejor, porque no hablaran.

E: ¿Ustedes preferían que fueran todos solos?

H2: Sí.

E: ¿Para quién sería mejor eso?

M1: Para nosotros y para los...

H2: Para nosotros, para ellos y para nosotros porque ellos...

M2: Porque...

H2: No van a conversar porque son filas así como... como la fila dos, que son de a uno.

E: ¿Y cuándo ustedes conversan aprenden?

Todos: ¡No!

H2: Nadie aprende, excepto cuando conversan sobre la materia.

E: ¡Ah! porque eso también pasa ¿cierto?

H1: ¡Sí!

H2: Casi nunca.

M1: Y a veces las profesoras nos preguntan si estamos conversando sobre la materia o de otra cosa.

E: Ya, ¿Y qué dicen ustedes?

M1: Que no, que no, que estamos hablando de otra cosa.

E: ¡Ah! ¿Entonces creen ustedes que es justo, que se sienten así?

M1: No.

E: No, ¿Por qué?

H2: Porque conversan mucho.

(Entrevista 1)

Junto a lo anterior, es posible dar cuenta de cómo el aprendizaje estaría centrado en el profesor, ya que, como práctica para subsanar la falta de concentración de algunos estudiantes, ellos se sientan frente a la pizarra, mientras que “los que más saben” (E3, M1) se sientan atrás. Esto trae consigo como consecuencia, según los estudiantes, que “los que están arriba empiezan a bajar y los que están acá empiezan a subir” (E6, M2). De este modo estar lejos de la profesora, a pesar de ser estudiantes con buen desempeño, tendría consecuencias negativas en el rendimiento, ya que tendrían una menor cercanía con la fuente de aprendizaje, la cual está centrada en la profesora. Estos supuestos en el escenario de la Organización del aula es el que prima en el discurso de las niñas y niños.



Figura 10: Fotografía “Organización social del aula”

Asociado a la teoría interpretativa, algunos estudiantes hacen referencia de cómo los compañeros de puesto pueden ser una ayuda al aprendizaje, sobre todo en cuanto a la distribución mezclando niñas y niños de manera alternada. Al respecto mencionan que los compañeros con los que se sientan pueden enseñarse, demostrando así de una aceptación de la diversidad y la posibilidad de cooperación, la que no impediría una enseñanza unidireccional centrada en la figura de la profesora. Cabe resaltar como un hallazgo el que en este escenario no existan menciones que puedan relacionarse a la teoría constructiva.

De todo lo anterior, podemos observar que la mayoría de los códigos identificados en los tres escenarios revisados tienden a ser predominantes en la teoría directa en mayor medida y en la teoría interpretativa, por sobre la teoría constructivista. Estas menciones son las mayoritarias en cantidad, ya que se dan de modo espontáneo al comienzo y a lo largo de las entrevistas con los estudiantes. Sin embargo, como revisamos anteriormente, pudimos encontrar razonamientos críticos en relación a las prácticas que se realizan en la escuela, los cuáles surgen en su mayoría al verse enfrentados al espacio de reflexión y conversación conjunto a sus pares. Estos razonamientos son producto de una problematización que no surge rápidamente, sino que emerge de la narración de diversas experiencias que llevan en un momento de las entrevistas a profundizar en sus vivencias y perspectivas diversas y menos automatizadas al repensar las implicancias que tienen las prácticas que realiza la escuela para atender a la diversidad. De este modo, al verse enfrentados a dilemas morales los estudiantes en reflexión conjunta llegan a críticas y razonamientos que sobrepasan los supuestos ligados

a una pedagogía objetiva, centrada en el profesor de manera vertical, generando postulados más complejos donde integran procesos que involucran diversas perspectivas y agenciamiento propio en los procesos de enseñanza aprendizaje.

7. Discusión y conclusiones

En la presente investigación buscamos comprender cómo los estudiantes construyen los significados de justicia e injusticia en relación a las prácticas que en su escuela se realizan para atender a la diversidad. Los resultados dan cuenta que dichos significados se construyen de modos diversos en relación a los escenarios revisados y en cuanto a las reflexiones que surgen en el espacio de investigación. De manera espontánea, los participantes construyen sus significados de justicia realizando una categorización de su mundo social y así evalúan si las prácticas que realiza la escuela cubren o niegan ciertas necesidades de aprendizaje según las categorías de sujetos, para considerarlas justas o injustas. De este modo, variando según el escenario, la justicia se liga a una visión retributiva respecto a la distribución de premios y castigos en el aprendizaje de actitudes y valores, o distributiva, en relación a los apoyos diferenciados según necesidades, evidenciando así un periodo de transición respecto a su etapa moral. La mayoría de estas respuestas espontáneas tienen a la base supuestos sobre la naturaleza del aprendizaje que se ligan a concepciones implícitas asociadas a una pedagogía transmisiva, lineal y basada en la reproducción de un conocimiento de lo real. De esto desprendemos que gran parte de los razonamientos inmediatos que emergen en las entrevistas permiten reconocer el carácter sociocultural de la construcción de la justicia, mediado por las prácticas que realiza la escuela, las cuales influyen en el modo en que los estudiantes comprenden la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, el espacio de diálogo que genera la investigación permite que surjan razonamientos dilemáticos donde se problematizan dichas prácticas, destacando la potencialidad de indagar en reflexiones complejas que adoptan perspectivas que, integrando más elementos, se asocian más a supuestos interpretativos o constructivistas.

Los resultados evidencian cómo las niñas y niños atribuyen significado a las prácticas que realiza la escuela para que todos los estudiantes puedan aprender, en relación a las necesidades que presentan los diversos estudiantes. Para la construcción de su mundo social, los participantes elaboran categorías de sujetos, desde lo cual evalúan las prácticas según cuánto cumplen o restringen sus necesidades para aprender. Esto se asemeja a lo planteado por Ochaita y Espinosa (2012), quienes proponen las necesidades humanas como suficientes para adquirir un carácter normativo que sustenta la exigencia de los derechos de los niños.

Una secuencia similar hemos seguido al dar cuenta que los estudiantes consideran como justo lo que satisface sus necesidades de aprendizaje, y como injusto lo que las priva o vulnera. Esto, sin embargo, hace emerger el carácter paradójico y dilemático al que se han visto enfrentados los procesos de inclusión (Echeita 2009), pues las necesidades que se ven cubiertas, por un lado -por ejemplo, sacar a los estudiantes que hacen desorden para cubrir la necesidad de concentración del resto-, pueden, por otro lado, pasar a llevar otras necesidades de igual relevancia -como estar en la sala, aprendiendo y compartiendo con sus compañeros-. La superación de este dilema es algo complejo, ya que se origina en el cotidiano, donde interactúan múltiples y complejas variables, entre ellas las concepciones educativas de los diversos actores de los centros (Pozo, et al., 2006), poco conocimiento de cómo implementar prácticas en la escuela que sean para todos los estudiantes accesibles y también pertinentes para la particularidad de cada uno, y un sistema educacional con bases conservadoras fuertemente arraigadas (Echeita, 2009, p. 6).

Las prácticas de atención a la diversidad revisadas en nuestro estudio, pusieron en evidencia las maneras de construcción de significado que los estudiantes generan en torno a éstas, las cuales tienden a la categorización según sus dificultades (“los niños que les cuesta más”, “los niños que se portan mal”), o incluso según su diagnóstico (“los niños con déficit atencional”). Cabe decir, que estas prácticas devienen de parámetros reglados por los marcos normativos, los cuáles, según múltiples estudios, poseen un carácter híbrido (Villalobos, et al, 2014; López, et al, 2014; López, 2014; y Muñoz, et al., 2015), lo que significa, en palabras de López (et al., 2014), que “convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales” (p. 1). De este modo, como menciona Infante (et al, 2011), las políticas actúan como “actividades discursivas”, en cuanto producen el problema que intentan solucionar.

Es importante mencionar el punto de partida de la investigación, en el cual buscamos revisar los significados de justicia que los estudiantes generan respecto a las prácticas concretas que la escuela realiza, de manera explícita y mediadas por dicho marco normativo, para que todas y todos los estudiantes puedan aprender en el centro, buscando allí las perspectivas críticas halladas en otros estudios (Carocca, 2014; Espinoza, 2014; Albornoz, et

al., 2015). Pudimos evidenciar, por un lado, un carácter dilemático y reflexivo por parte de los participantes, pero también evidenciamos cómo el contexto y las prácticas influyen en la construcción del mundo social de modo tal que se reproducen discursos con visiones del aprendizaje, donde prima una pedagogía de conocimientos objetivos que son transmisibles y replicables. Pozo y colaboradores (2006), quienes estudian las concepciones de profesores y estudiantes respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje concluyen que “las concepciones y prácticas se «trasladan» de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van «impregnándose» de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias” (p. 361).

Esto podemos observarlo también en las diferencias respecto a los supuestos sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje en diversos escenarios. De este modo, la construcción de lo que es justo o injusto se asocia a las necesidades, pero estas necesidades varían en campos de conocimiento y aprendizaje diversos, como lo es el aprendizaje de actitudes y valores, por ejemplo, en comparación con el abordaje de las dificultades de aprendizaje. Existe, de este modo, una *pluralidad representacional* en las concepciones de aprendizaje de los estudiantes, que median la construcción de los significados de justicia. Esto fue estudiado en profesores por Martín (et al., 2014) quienes compararon las concepciones de los profesores en diversos niveles educativos, ámbitos de conocimiento y experiencia. En dicho estudio, los autores concluyeron que los diferentes ámbitos de conocimiento se asocian a ciertos perfiles de concepciones concretos, como también la existencia de una *pluralidad representacional*, demostrando que un mismo profesor podía tener diversas concepciones, generando perfiles de concepciones (Martín, et al., 2014). Estas diferentes maneras de construir los significados devienen, ya sea de teorías implícitas por medio de respuestas espontáneas reproductivas de las prácticas de atención a la diversidad, o de reflexiones y problematizaciones que ponen en cuestión las complejas variables que implican estas prácticas y sus consecuencias en el espacio escolar. Es por medio de dichas reflexiones que se sobrepasa el carácter dualista para dar paso a supuestos epistemológicamente ligados al pluralismo o perspectivismo.

Los significados de justicia que construyen los estudiantes varían según los diversos escenarios revisados. Nuestros resultados muestran dos entendimientos de justicia que se construyen en torno a diferentes prácticas que realiza la escuela. Por un lado, en relación al

escenario del aprendizaje de actitudes y valores encontramos una concepción retributiva de justicia, basado en la obediencia a la norma externa y proveniente desde una figura de autoridad. En el resto de los escenarios (abordaje de dificultades de aprendizaje y organización social del aula) encontramos una concepción distributiva de la justicia, en la cual se consideran las necesidades de los estudiantes para distribuir, basado en el respeto mutuo y la incorporación de otros puntos de vista (Piaget, 1932/1974). De este modo, y como plantea Piaget, los participantes se encuentran en una etapa evolutiva (entre 9 y 11 años), donde atraviesan por un periodo de transición propio de los cambios de las estructuras cognitivas. En este periodo integran visiones diversas del mundo social y las normas, al ser construidas socialmente en base a la cooperación, pueden ser modificables (Piaget, 1932/1974). Esta integración de distintas visiones permite, además, generar reflexiones como los razonamientos dilemáticos realizados respecto a las consecuencias favorables y desfavorables que tiene una misma práctica en la escuela, realizando juicios más sutiles y profundos. Esto es descrito por Kohlberg como la complejización de los razonamientos morales, los cuáles se alcanzan enfrentándose a problemáticas que permiten llevar los argumentos sobre la justicia a estados más elevados (Kohlberg, 1992).

En el entendimiento de justicia retributivo encontrado en el escenario de aprendizaje de actitudes y valores prima una visión heterónoma de la moral (Piaget, 1971), lo que además va de la mano de supuestos propios de la teoría directa del proceso de enseñanza aprendizaje, ligado a un enfoque conductual donde se pretende instalar conductas en los estudiantes. En este sentido, lo que dice el adulto es la norma que no debe ser transgredida y lo justo es recibir las sanciones de manera proporcional a los actos que realizan los sujetos. Así, lo justo se construye en relación a lo que el adulto, como figura de autoridad, haga en relación a la buena gestión de los premios y castigos, aleccione a los estudiantes sobre cómo comportarse (a veces mediado por otras figuras adultas, como los padres) o medie las relaciones entre estudiantes resolviendo los conflictos. Estos significados se construyen bajo una supuestos del aprendizaje como transmisivo, lineal y basado en la figura del adulto como instructor de las normas (Pozo, et al., 2006).

La justicia entendida como distribución se encuentra asociada a los escenarios de distribución social del aula y abordaje de las dificultades de aprendizaje. Respecto a la

organización social del aula, a pesar de seguir entendiendo el aprendizaje bajo los supuestos de que el aprendizaje es transmisivo, objetivo y lineal, se consideran las dificultades de los estudiantes para dar cuenta de una organización justa del aula basada en la distribución según la necesidad de concentración de los sujetos. En este sentido, es justo todo aquello que favorezca al trabajo individual, en silencio y centrado en la figura de la profesora -quien tiene el conocimiento- y por tanto toda interrupción a su figura debe ser acallada. Como el conocimiento se encuentra en la figura de la profesora, es justo distribuir a los estudiantes que tienen dificultades más cerca de esa fuente de conocimiento. Esto se condice con múltiples estudios realizados en el país, los cuales concluyen que las clases tienden a ser en su mayoría expositivas, frontales, centradas en el docente y con un enfoque altamente instruccional (Galdames et al., 2011; Martinic et al., 2013; Preiss, 2011; en Godoy, et al., 2016; Loo, 2013).

Otras concepciones de la naturaleza del aprendizaje surgen del escenario de abordaje de las dificultades de aprendizaje, donde los supuestos se asocian en mayor medida a la teoría interpretativa, en la que se consideran las necesidades específicas de los estudiantes para una enseñanza diferenciada, considerando los procesos implicados en el aprendizaje y ajustándose a ellos (aunque en espacios segregados); o a la teoría constructiva, cuando realizan el apoyo en aula a disposición de todas y todos y el respeto por los demás según sus propias características, lo que lleva por supuesto que es el aula común el espacio donde incluir y atender la diversidad. Esto puede deberse a que el trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizaje deja en evidencia la complejidad de la naturaleza de estos procesos, como postula Martín (et al., 2014), al encontrar que profesores que trabajan con estudiantes con NEE tienen visiones más constructivistas del aprendizaje. De este modo damos cuenta de esta *pluralidad representativa* en las concepciones de los estudiantes, dependiendo del escenario y práctica sobre la que se reflexione. Estas concepciones ligadas a la cooperación y ajuste al grupo se asocian a las disposiciones que Tomasello (2011) postula como parte de la racionalidad social propia en el ser humano, la cual es influenciada por la entrada en la cultura y sus normas sociales.

Basado en lo anterior, nuestros resultados muestran que los estudiantes construyen su mundo social mediados por las experiencias concretas que vivencian en su entorno. Los

significados de justicia construidos por los estudiantes reflejan así las prácticas docentes y el modo que tiene el centro de dar respuesta a lo que considera diferentes características y necesidades de aprendizaje de las niñas y niños. De este modo, como menciona Elichiry (2010), los estudiantes y maestros comparten un mismo “lenguaje” donde las epistemologías de los profesores están unidas de manera directa a las comprensiones y concepciones de los alumnos y alumnas (p. 20), entendiendo este lenguaje como una multiplicidad tanto de recursos semióticos como de géneros de habla que, ligados a prácticas sociales particulares, transmiten diversas maneras de entender la vida social (Elichiry, 2010).

Las formas de construir el significado de justicia ligadas a la distribución de lo que los estudiantes necesitan, tiene relación con el *principio de diferencia* que postula Rawls (2002). La distribución desigual de los bienes (en este caso, medidas de apoyo) es justa, ya que se realiza en favor de quienes están en una situación de desventaja, en este caso tener alguna dificultad que obstaculice el proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos ejemplifican lo anterior, ya que mientras entregar apoyos adicionales es justo para los que aprenden “más lento”, o “tienen déficit atencional”, también es justo no dedicar recursos de apoyo a los estudiantes “que más saben”, pues no necesitan de aquellos apoyos por no pertenecer a un grupo en situación desfavorable.

Aun cuando la noción de distribución en la construcción de los significados de justicia en educación no es nueva, sí llama la atención que en nuestro estudio veamos de manera mayoritaria esta manera de construir el significado de justicia en el contexto escolar. Al respecto, otros estudios que investigan sobre justicia en educación dan cuenta de diversas concepciones cuando se evalúan ciertos procesos educativos. Murillo e Hidalgo (2017), estudiaron las concepciones de estudiantes bajo las variables de escuela privada y pública, educación primaria y secundaria y contexto favorable y desafiante, respecto a una evaluación justa. En sus resultados encontraron dos tipos de concepciones ciertamente contrapuestas. Por un lado, una concepción de justicia relacionada al concepto de igualdad que llamaron justicia legal o general, regida bajo parámetros objetivos y transparentes; por otro lado, una concepción de justicia relacionada a la equidad que denominaron justicia distributiva o social, donde primaría la diversificación y adaptación respecto a las necesidades de los estudiantes.

Llama la atención en este estudio que las diferencias entre los estudiantes no se relaciona a ninguna de las variables consideradas (contexto, nivel educacional y tipo de escuela).

Uno de los motivos que asociamos al hallazgo de distribución como criterio mayoritario en la construcción de significados de justicia en nuestra investigación, a diferencia de lo encontrado por Murillo e Hidalgo (2017), es el marco de atención a la diversidad en el que se realiza nuestro estudio. Como mencionamos anteriormente, la reflexión en relación a la diversidad y las complejidades de los procesos de enseñanza aprendizaje conlleva a problematizaciones más sutiles sobre las múltiples implicaciones y dificultades en los procesos de inclusión. Así mismo, Sandoval, Echeita y Simón (2016) concluyen que esta concepción distributiva de justicia surgía en los estudiantes al evaluar sus escuelas como justas, en la medida en que se ponían en cuestión sus respuestas espontáneas respecto a lo que es una escuela justa. En una primera instancia, al ser consultados, los estudiantes tendían a concebir lo justo en relación a una visión igualitarista, en cuanto a que todos los estudiantes deberían recibir el mismo trato. Sin embargo, cuando se les plantearon dilemas que les hacían replantear sus creencias, se inclinaban hacia una justicia distributiva, donde consideran importante las necesidades y capacidades propias de cada estudiante para evaluar una escuela como justa.

Es así como el propio espacio de investigación se vuelve una instancia donde podemos encontrar que los estudiantes generan reflexiones más complejas y críticas. En nuestros resultados se evidencia cómo, gracias a estas instancias reflexivas, surgen razonamientos dilemáticos que problematizan lo justo e injusto de las prácticas que realiza la escuela. De este modo, el espacio de investigación se vuelve constructivo en sí mismo, generando reflexiones que evidencian el carácter crítico que tienen los estudiantes cuando se les brinda un espacio para pensar sobre sus experiencias cotidianas en la escuela. Similares conclusiones tuvieron Muñoz (et al, 2015), cuyos profesores participantes pudieron reflexionar sobre sus prácticas, accediendo a nuevas problematizaciones de su quehacer. Es decir, la investigación no tiene por objetivo sólo el conocer, sino que también se vuelve un espacio de reflexión y construcción valioso en sí mismo. De este modo, nuestra investigación se plantea desde el enfoque inclusivo, en cuanto se enmarca “no solo en un proceso de denuncia, de descripción y análisis de situaciones y procesos de exclusión, sino también de

puesta en marcha de mecanismos y acciones transformadoras de la realidad social en que se inscribe la misma.” (Parrilla, 2009, p. 114).

Los razonamientos dilemáticos que surgen en el espacio de investigación, donde los participantes evidencian que las prácticas que realiza la escuela pueden tener consecuencias tanto negativas como positivas, se entiende como parte del *dilema de la diferencia* (Norwich, 2007). Este carácter dilemático da pie al surgimiento de necesidades que caracterizamos como propias de una perspectiva inclusiva de la educación. Un ejemplo de esto es el dilema que surge frente a la práctica de separar a los estudiantes identificados como lentos para aprender por los participantes, brindándoles apoyo especial en un espacio segregado, como lo es el Grupo de Apoyo Diferencial. Por un lado, esta medida es justa, pues brinda el apoyo personalizado que los estudiantes necesitan según sus características personales, o a quienes tienen más dificultades, según mencionan los participantes. Sin embargo, a su vez dan cuenta de que con ello dejan de acceder al currículo y actividades comunes que realizan sus compañeros en el aula, observando que se pierden del contenido común que se revisa en conjunto dentro del aula y que además siempre son los mismos estudiantes los que acuden, lo que también es evaluado como injusto. Estas prácticas de atención a la diversidad son denominadas por Coll y Miras (2001), como *estrategias de neutralización o compensación*. Según dichos autores, estas estrategias tienen como limitación que la adecuación de la enseñanza se encuentra dirigida sólo a ciertos alumnos, teniendo por supuesto que la adecuación de los contenidos en el aula común es prescindible. Una superación de este dilema sería la «enseñanza adaptativa», en donde se mantienen para todos los estudiantes objetivos y aprendizajes comunes, pero disponiendo de una variedad de métodos y estrategias que permiten flexibilizar los contenidos en relación a las características de los estudiantes (Coll y Miras, 2001).

Un enfoque que acoge la necesidad de la «enseñanza adaptativa» es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este enfoque basado en investigación educativa y neurocientífica genera pautas para implementar un currículo, medios y materiales flexibles para que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje (Alba, 2012). El DUA desplaza el foco de la discapacidad puesta en los estudiantes, hacia los medios y materiales, rompiendo con la dicotomía del alumnado con y sin discapacidad. Esto, basándose en investigaciones

que concluyen que los estudiantes sin dificultades aparentes también se veían beneficiados con las adaptaciones generadas para estudiantes con discapacidad (Alba, 2012). Si la resolución del *dilema de la diferencia* pasa por dejar de lado el pre requisito de la igualdad para alcanzar la equidad educativa (Minow, 1999, en Norwich, 2007), el DUA puede dar un paso en esta dirección, ya que postula con bases neurocientíficas que en todas las personas las redes de aprendizaje funcionan de manera diferente, por lo que todos somos diversos en nuestras formas de aprender, y es posible generar estrategias que se adecúen a esta diversidad (Alba, 2012). Además, considera las capacidades propias de cada persona, como indica Sen (2010), para desarrollar al máximo sus potencialidades, detectando diversas maneras de lograr el máximo de aprendizajes en los estudiantes,

Otra de las necesidades que surgen de los dilemas expuestos por los estudiantes en las entrevistas es la de participación, esto en relación a la práctica de sacar a los estudiantes de la sala. Esta acción, si bien es considerada justa pues los estudiantes a los que se les aplican estarían perturbando el ambiente de la sala de clases para concentrarse, es a la vez injusta pues es dentro de la sala de clases donde se realizan las actividades pedagógicas junto al grupo curso, limitando así su necesidad de participar y estar presente en el aula. La participación como principio es fundamental y se argumenta en el derecho a la educación promulgada en el artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño (Unicef, 1989), y es considerada un elemento clave de la inclusión que propone eliminar todas las formas de discriminación, identificando y superando las barreras que limiten la presencia, el aprendizaje y la participación de todas las niñas y niños (Booth y Ainscow, 2011). En este sentido, la participación en el enfoque inclusivo aporta desde la noción de involucramiento activo, esto implica el acceso (estar ahí), colaboración (aprender juntos) y diversidad (reconocimiento y aceptación) (Black-hawkins et al., 2007). Esto estaría siendo negado tanto por la práctica de sacar a los estudiantes del aula, como por la práctica de sacar a estudiantes en particular al Grupo de Apoyo Diferencial, como los propios estudiantes exponen.

La cooperación entre pares es un aspecto que surge como dilema respecto a la distribución del aula. Aunque los estudiantes en su mayoría consideran que la mejor forma de aprender es estando separados y sin conversar -lo que Pozo (2016) llama uno de los 10 pecados capitales del aprendizaje, los cuales están enraizados de modo implícito en nuestra

cultura-, en ciertos momentos los participantes expresaron opiniones que resaltaban la idea de que entre estudiantes pueden enseñarse, incluso basado en sus diferencias (en este caso de género). Este razonamiento dilemático respecto a dicha práctica expone la cooperación entre pares como un elemento a rescatar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Tanto la cooperación como la participación forman parte del marco de acción dentro de la educación inclusiva (Durán, 2015), pues la participación tiene que ver con estar y colaborar con otros, lo que implica un compromiso activo en la toma de decisiones, el reconocimiento y valoración de la existencia de diferentes identidades y aceptar a cada uno por quien es (Ainscow, et al., 2006). Además, los nuevos paradigmas en aprendizaje postulan que la forma más eficaz de adquirir formas más complejas de aprendizaje es a través de la cooperación con otros (Pozo, 2016; Durán, 2016).

La autonomía es otra de las necesidades que surge en los dilemas planteados, por un lado, cuando los estudiantes dicen que es justo poder solucionar sus problemas hablando, sin la intervención del castigo de la inspectoría, en contraposición con la mirada de la necesidad del adulto interventor. En este punto, la necesidad que manifiestan de reconocimiento de sus capacidades para mediar los conflictos de manera autónoma y con éxito es un elemento de gran importancia dentro del desarrollo de la autonomía (Lansdown, 2005). Las habilidades que fomentan el desarrollo de la autonomía “se desarrollan en función de la experiencia, de las suposiciones de los adultos respecto a las competencias de los niños y de los niveles de responsabilidad que les asignan.” (Lansdown, 2005, p. 33).

La capacidad de autonomía y de decisión propias también se ven negadas cuando los estudiantes manifiestan que cuando los medican se sienten ajenos a su actuar habitual, además de que sin los medicamentos pueden tener un mayor disfrute de sus actividades, por lo que su administración en el espacio escolar sería una injusticia y plantea un dilema. Como indican Marchesi y Martín (2014), el objetivo de la educación es ceder de manera progresiva el control a los estudiantes de modo que transiten de la heterorregulación a la autorregulación. De este modo, “el punto clave en la enseñanza de la autorregulación es que el alumno no solo realice las actividades con un alto grado de compromiso e implicación, sino que entienda para qué lo está haciendo, por qué lo hace de determinada manera, si va consiguiendo lo que se ha propuesto o tiene que variar su forma de actuar y, finalmente, que pueda valorar lo que

ha aprendido en el proceso y cómo le puede ayudar a enfrentarse a nuevas situaciones” (Marchesi y Martín, 2014, p. 328). Estos principios, como muestran los resultados, son los que demandan los estudiantes al mencionar que por sí solos pueden lograr regular su conducta y que la medicación los afecta de tal modo que no pueden controlar de manera natural su actuar, negándose la posibilidad de regularse por sí mismos.

Podemos así decir que los estudiantes realizan reflexiones profundas mediante las cuales adoptan perspectivas críticas. Si de manera implícita y espontánea los estudiantes dan cuenta de necesidades que se relacionan mayormente a supuestos donde predomina un dualismo respecto al conocimiento, basado en una transmisión lineal, donde predominan los estados de los estudiantes como objetivos y predictores, siendo principios simplificadores de los procesos de enseñanza aprendizaje; en la medida en que narran sus experiencias y las analizan se generan ciertos disensos que indican un cambio conceptual, integrando nuevos elementos. En el proceso de construcción de los significados de justicia se observan y contraponen como dilemas distintas necesidades frente a las prácticas que realiza a la escuela para que todas y todos puedan aprender (como la concentración por medio de la medicación, frente a la necesidad de generar capacidad de autorregulación). Esto ocurre en la medida en que se interiorizan más puntos de vistas y más experiencias -tanto de quienes vivencian como también de quienes observan situaciones que transgreden o niegan espacios de aprendizaje-, complejizando los supuestos de la enseñanza aprendizaje, considerando diversas variables y factores que influyen en este proceso.

Con todo, las conclusiones del estudio son las siguientes. En primer lugar, los estudiantes consideran que las prácticas que realiza la escuela para atender a la diversidad son en su mayoría justas, y que éstas se construyen en relación a la categorización del mundo social, identificación de necesidades individuales y su cobertura. En este sentido, los estudiantes realizan una construcción de la justicia que es reflejo de cómo entiende la escuela la diversidad, mediado por las políticas híbridas en educación, construyendo lo justo desde una forma de entender la naturaleza del aprendizaje asociado a la transmisión, linealidad y réplica de la realidad, en la medida en que cumpla dichos parámetros.

Una segunda conclusión es que, por medio del análisis de las prácticas en un espacio creado para la reflexión, surgen razonamientos dilemáticos que vienen a cuestionar estas

formas tradicionales de entender el aprendizaje. Los estudiantes son capaces de problematizar las implicancias que tienen las prácticas, considerando diferentes puntos de vistas, emociones y repercusiones que observan y experimentan de dichas acciones en su cotidiano. De este modo, surgen problemáticas que hacen emerger construcciones más elaboradas de la justicia, con matices y sutilezas propias de razonamientos cognitivos superiores, así también morales.

En tercer lugar, concluimos que los razonamientos dilemáticos que cuestionan las acciones que el colegio realiza con la intención de que todas y todos puedan aprender, tienen a la base concepciones sobre el aprendizaje que se acercan a los postulados planteados por los nuevos estudios en aprendizaje, derechos e inclusión. De este modo, entendemos que las nuevas direcciones que se reivindican en el mundo académico están acogiendo estas inquietudes de los estudiantes, pero que, sin embargo, si no se concretan en cambios educativos reales, los estudiantes finalmente asimilan y reproducen los modos de comprender el aprendizaje que aprenden de modo implícito en su medio escolar.

Finalmente, una cuarta conclusión es que la instancia de entrevistas dentro del estudio se tornó un espacio en sí mismo creador, donde los dilemas y reflexiones surgieron gracias a la generación de instancias explícitas de escucha hacia los estudiantes. De esta manera, una ruptura dentro de su cotidianeidad para detenerse a reflexionar sobre el quehacer de la escuela en relación a su aprendizaje y el de todas y todos permite las anteriores reflexiones presentadas. Por ello, la investigación no es sólo una oportunidad de generar conocimiento para la mejora de las prácticas y políticas, sino que en sí misma genera ya instancias en las que se construye y permite hacer emerger los dilemas de la inclusión en el discurso de los estudiantes.

Es preciso mencionar como una limitación de nuestro estudio el marco de atención a la diversidad que se adopta desde la estructura escolar. Este comienzo nos conlleva a cerrar la posibilidad de ver otras formas de diversidad que pueden ser entendidas por los estudiantes y cómo pueden construir los significados de justicia e injusticia considerando realmente una diversidad amplia y no sujeta a lo comprendido por la escuela y las políticas. Esto abre puertas a nuevos estudios donde podamos partir desde la visión de los propios niños y niñas para considerar qué entienden por diversidad, cómo consideran que la escuela atiende a esta

diversidad en su escuela y cómo construyen desde esas prácticas identificadas por ellos los significados de justicia e injusticia.

Finalmente, considerando las conclusiones de nuestro estudio, creemos de suma relevancia y urgencia, primero, incidir en las políticas que reducen la diversidad a la atención de estudiantes atendidos bajo enfoques biomédicos, dejando fuera las posibilidades de enriquecimiento de las prácticas escolares por medio de la valoración de todos los tipos de diversidad existentes en las aulas. Y segundo, generar espacios de reflexión dentro de las escuelas, tanto de estudiantes como de profesores, donde se intenciones la revisión y problematización de las prácticas que se llevan a cabo y así poder, mediante el diálogo, hacer explícitas las concepciones de aprendizaje para realizar el cambio conceptual necesario que lleve a las instituciones, sus prácticas y culturas a procesos de cambio en favor de la inclusión educativa, con nuevas forma de entender y atender los procesos de enseñanza aprendizaje.

8. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M., y Echeita, G. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down* (págs. 1-13). Granada: Down España.
- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo: Murcia.
- 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 XLI*, (N^o Especial), 81 - 96.
- Barreiro, A. (2011). *El desarrollo de las representaciones de la justicia de niños y adolescentes*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.
- Bergman, M. y Coxon, A. (2005). La calidad en los métodos cualitativos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), Art. 34.
- Black-hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Londres: Routledge.
- Blake, P., McAuliffe, K., Corbit, J., Callaghan, T. C., Barry, O., Bowie, A., Ross, E. (2015). The ontogeny of fairness in seven societies. *Nature*, 528, 258 - 262.
- Blanco, R. (2006a). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (9), 19 - 27.

- Blanco, R. (2006b). 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.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del IndexforInclusion). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42 - 69.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Bruner, J. (1986). *Realidad Mental y Mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cabello, M. (2010). La escuela común y la escuela especial: unión de territorios. *Revista de Investigación*, 34(70), 13-28.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Carocca, I. (2014). *Significados construidos por los estudiantes en torno a prácticas de respuesta a la diversidad* (Tesis de grado). Santiago: Universidad de Chile.
- Cauduro, M., Birk, M., y Wachs, P. (2009). Investigación basada en las artes: una aportación brasileña. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1 - 18.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2 (pp.331-353). Madrid: Alianza Editorial.

- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Doyal, L., y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria/FUHEM.
- Durán, D. (2015). Presentación del monográfico *Aprendizaje entre iguales para la inclusión*, de C. Duk (Coord.). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 15-19.
- Durán, D. (2016). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*. DOI: 10.1080/14703297.2016.1156011.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y otros. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153 - 178.
- Elichiry, N. (comp) (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para el debate*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Espinoza, C. (2014). *Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela* (Tesis de Magúster). Santiago: Universidad de Chile.
- Florian, L. (2010). Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22 - 29.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4 (6), 83 – 99.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.

- García, M. (1997). *Desarrollo moral y culpabilidad. Modelos conceptuales y aplicación empírica* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5 (9), 141-153.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Philadelphia: Open University Press.
- Godoy, F., Varas, L., Videla, M., Treviño, E., y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos XLII*, (3), 149-169.
- González, M. (2008). *Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, V. (2010). La construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial. *Anuario de Investigaciones*, 17, 153 – 164.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for a photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13 - 26.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo VVI*, 26, 85 - 118.
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hierro, L. (1982). ¿Derechos humanos o necesidades humanas? Un problema de concepto. *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, (46), 45-62.
- Hierro, L. (1995). Prólogo a María José Añón Roig. Necesidades y derechos: un ensayo de fundamentación. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 20, 245-252.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, España: Katz Editores.

- Infante, M. (2007). Inclusión Educativa en el Cono Sur: Chile. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva: América Latina, Regiones Andina y Cono Sur* (págs. 2-16). Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Infante, M., Matus, C., y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 2(26),143-163
- Kaplan, I., y Miles, S. (2005). Using images to promote reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(2), 77 - 83.
- Kohlberg, L. (1976). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.), (1989). *El mundo social en la mente infantil*, (p.71-100). Madrid, España: Alianza.
- Kohlberg, L. (1992). La Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lansdown, G. (2005). *La Evolución de las Facultades del Niño*. Florencia: UNICEF.
- Lerena, B. y Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 145-160.
- Loo, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula* (Tesis de Doctorado). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M., y Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 1-17.
- López, V. (2014). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 69 - 83.

- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E., Pozo, J., Mateos, M., Martín, A., Pérez, M. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 211-221.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165- 180.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Londres: SAGE publications.
- MINEDUC (2012). Bases curriculares de Lenguaje y comunicación. Extraído de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49396.html>
- MINEDUC (2017). Ficha de establecimiento. Extraído de <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada> en Diciembre 2017.
- Muñoz, M. L., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79.
- Murillo, J., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, J. y Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 10–16.
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability*. London and New York: Routledge.
- Ochaita, E., y Espinosa, M. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46.

- Olson, D. y Torrance, N. (1996). Introduction: Rethinking the role of psychology in education. In Olson, D. y Torrance, N., *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. Oxford: Blackwell.
- Palomo, A. (1989). Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79 - 90.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo. De la infancia a la Adolescencia*. México: Mc Graw-Hill.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 93-103.
- Piaget, J. (1932/1974). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P, Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., Loo, C. y Martín, E. (2016). El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En Manzi, J. y García, M. (eds), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. (p. 545 – 584). Santiago: Ediciones UC.
- Quiroga, M. (2013). El Innatismo Moral, un nuevo Paradigma de Desarrollo Moral, aportaciones desde la Cognición y la Neurociencia. [The Moral Nativism, a new Paradigm of Moral Development, contributions from the Cognition and Neuroscience]. *Acción Psicológica*, 10(2), 191-209.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Pulso*, 39, 243-254.
- Schmidt, M., y Sommerville, J. (2011). Fairness Expectations and Altruistic Sharing in 15-Month-Old Human Infants. *PLoS ONE*. 6 (10), 1 - 7.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. D.F. México: Taurus.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. 17(41), 9 – 22.
- Slee, R. (2012). *La Escuela Extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119 - 136.
- Tomasello, M. (2011). *¿Por qué cooperamos?*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. [versión electrónica: www.iidh.ed.cr].
- UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. *Conferencia Internacional de Educación* (págs. 1 - 37). Ginebra: UNESCO
- Unicef. (1989) Convención sobre los Derechos del Niño.
- Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *EDETANIA*, 46, 63 - 80.

- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, R. (1999). *Educación liberal: un enfoque igualitario y democrático*. México: Distribuciones Fontamara. Biblioteca de ética, filosofía del derecho y política.
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. Á., Morales, M., Ortiz, S., Ayala del Castillo, Á. (2014). 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.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo: México.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23), 137 - 157.

9. Anexos

9.1. Carta autorización establecimiento

Estimado/a Señor/a XXXX
Director/a del Colegio XXXX

El Colegio XXXX ha sido invitado a participar en la investigación “*Justicia e injusticia en las políticas y prácticas de respuesta a la diversidad: significados de niños y niñas de cuarto año básico en una escuela municipal*”. La presente investigación está dirigida por la candidata a Magíster Camila Rojas, estudiante del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, y es dirigida por el profesor Dr. Mauricio López, coordinador del programa y tutor de tesis.

El estudio se realizará en un cuarto año básico, y tiene como objetivo conocer las experiencias de inclusión de los estudiantes en el colegio, identificando los significados de justicia e injusticia construidos en relación a las prácticas de atención a la diversidad que se realizan en educación.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se llevarán a cabo los siguientes pasos:

1. Entrevista con dirección: informar procedimiento y objetivos del estudio y autorizar la realización de la investigación en el establecimiento.
2. Sesión informativa con apoderados: informar los objetivos y procedimientos del estudio y solicitar el consentimiento para la participación de sus hijos e hijas.
3. Sesión informativa con estudiantes: informar objetivos y procedimientos del estudio y solicitar su asentimiento para la participación en el estudio.
4. Entrevista con profesor/a jefe: informar sobre el estudio y recabar información relevante.
5. Toma de fotografías: tomar fotografías de diferentes situaciones cotidianas de la escuela, las que serán utilizadas para las entrevistas grupales con los estudiantes.
6. Entrevistas grupales: realizar entrevistas en grupos de 4 a 5 niños. Se contempla la realización de las entrevistas con todo el curso y en horario de clases.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Los miembros de la comunidad escolar pueden rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

Un informe con los resultados de este estudio será entregado a la directora del colegio durante el año siguiente al término de la investigación.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos.

AUTORIZACIÓN

A través de esta carta doy mi autorización, en calidad de directora, a realizar en el Colegio Maipo la investigación titulada “*Justicia e injusticia en las políticas y prácticas de respuesta a la diversidad: significados de niños y niñas de cuarto año básico en una escuela municipal*”, a cargo de Camila Rojas, estudiante de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Además, señalo que he sido informada de los objetivos y alcances de este proyecto, que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad de los estudiantes, y que como colegio podemos retirarnos de esta investigación en cualquier momento. He podido hacer preguntas y he recibido respuestas claras.

Nombre y Firma Directora

Nombre y Firma Investigadora

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario puede dirigirse a:

Camila Rojas Abarca
camilarojasabarca@gmail.com
Investigadora Responsable
Teléfono: 62081839

9.2. Carta consentimiento apoderados

Estimado Sr/a. Apoderado/a:

Su hijo/a (su representado/a) será invitado/a a participar en la investigación “*Justicia e injusticia en las políticas y prácticas de respuesta a la diversidad: significados de niños y niñas de cuarto año básico en una escuela municipal*”. La presente investigación está dirigida por la candidata a Magíster Camila Rojas, estudiante del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Su objetivo es rescatar las experiencias de inclusión de los estudiantes en el colegio, identificando los significados de justicia e injusticia construidos en relación a las prácticas de atención a la diversidad que realiza la escuela.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se llevarán a cabo los siguientes pasos:

- La investigadora entrevistará al profesor/a jefe para conocer las actividades que realiza el colegio para dar respuesta a la diversidad de las y los estudiantes.
- La investigadora tomará fotografías en la escuela de diversas situaciones relacionadas a dichas actividades.
- Se realizará una entrevista a todos los estudiantes del cuarto básico, en pequeños grupos. Esta entrevista será registrada en una grabadora de audio, para su posterior transcripción. (En las entrevistas grupales se utilizarán las fotografías tomadas por la investigadora en el colegio.)

La participación en la investigación no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Los miembros de la comunidad escolar pueden rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

Un informe con los resultados de este estudio será entregado a la directora de la escuela durante el año siguiente al término de la investigación.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos.

Cualquier información, duda o comentario puede dirigirse a:

Camila Rojas Abarca

camilarojasabarca@gmail.com

Investigadora Responsable

Teléfono: 62081839

CONSENTIMIENTO

A través de esta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo o hija (mi representado/a) ha aportado a través de su participación en la investigación “*Justicia e injusticia en las políticas y prácticas de respuesta a la diversidad: significados de niños y niñas de cuarto año básico en una escuela municipal*”. Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que mi hijo (a) puede retirarse de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y he recibido respuestas claras.

Nombre y Firma Apoderado (a)

Nombre y Firma Investigadora

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario puede dirigirse a:

Camila Rojas Abarca
camilarojasabarca@gmail.com
Investigadora Responsable
Teléfono: 62081839

9.3. Carta asentimientos estudiantes

Hola:

Mi nombre es Camila Rojas, estudio en la Universidad de Chile y te quiero invitar a dar tu opinión sobre lo que hace el colegio para poder enseñar mejor a todos los niños y niñas. Para ello te cuento que entrevistaré a tu profesor/a para saber qué hacen en tu colegio para que todos puedan aprender y luego tomaré fotografías en tu escuela de diversas actividades.

Después me juntaré con todo tu curso a conversar del tema en pequeños grupos. En estas conversaciones usaremos las fotografías que tomé para recordar las situaciones vividas y opinar sobre ello. La conversación será grabada en audio para no olvidar ningún detalle de tus opiniones. No te preocupes si no quieres que otros te escuchan o sepan lo que dijiste, esa información será totalmente privada y no usaré tu nombre ni el del colegio. Además, si deseas dejar de participar puedes hacerlo en cualquier momento.

Finalmente, antes de que aceptes participar de esta investigación, tienes la oportunidad de hacer todas las preguntas y comentarios que tengas. Cuando tengas todo claro y si aceptas participar voluntariamente, firma con tu nombre sobre la línea que dice nombre estudiante.

Nombre Estudiante

Nombre y Firma Investigadora

Fecha: _____