

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

Representações de professores sobre seus alunos: análise a partir da inclusão e reconhecimento

Representations of teachers about their students: analysis from inclusion and recognition

Representaciones del profesorado sobre sus estudiantes: análisis desde la inclusión y reconocimiento



Catalina Rivera-Gutiérrez

Universidad de La Frontera (UFRO), Temuco, Araucanía, Chile,
catalina.rivera@gmail.com



Luis Henríquez-Alvear

Universidad de La Frontera (UFRO), Temuco, Araucanía, Chile,
luis.henriquez.a@ufrontera.cl



Ximena Gutiérrez-Saldivia

Universidad Católica de Temuco (UCT), Temuco, Araucanía, Chile,
xgutierrez.saldivia@gmail.com

Resumo: Este artigo expõe as representações sociais (RS) que os professores compartilham sobre os alunos, elegendo como objetivo analisar as qualidades ou particularidades que são atribuídas aos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma perspectiva qualitativa, foram entrevistados 15 professores do distrito de Pucón-Chile e os dados foram analisados por meio da Grounded Theory e seus correspondentes níveis de codificação. Os dados indicam que a caracterização do corpo discente está ligada à experiência de aprendizagem a partir do desempenho acadêmico e da visão sociocultural que os licenciandos possuem. Do trabalho, dentre outros, conclui-se que é preciso dar espaço ao reconhecimento social e cultural, e que se

desenvolvam processos de contextualização, situação que se observa ser possível por meio de uma Formação Inicial de Professores (IDF) que trabalhe a partir e com a diversidade.

Palavras-chave: Diversidade; Contextualização; Representação Social; Escola; Professores.

Abstract: This article exposes the social representations (SR) that teachers share about students, this, with the purpose of analyzing the qualities or particularities that are attributed to girls and boys during the teaching-learning process. The work was developed from a qualitative perspective, teachers from the district of Pucón-Chile were interviewed, and the data was analyzed through the use of Grounded Theory and its corresponding levels of coding. The data indicate that the characterization of the student body is linked to the learning experience from the academic performance and the sociocultural vision that the student teachers have. From the work it is concluded that it is necessary to give space to social and cultural recognition, and that contextualization processes are developed, a situation that is observed to be possible through an Initial Teacher Training (IDF) that works from and with diversity.

Key-words: Diversity; Contextualization; Social Representation; School; Teachers.

Resumen: El presente artículo expone las representaciones sociales (RS) que comparte el profesorado sobre el estudiantado, esto, con el propósito de analizar las cualidades o particularidades que se le adjudican a las niñas y niños durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, se entrevistaron a 15 profesores y profesoras de la comuna de Pucón-Chile, y los datos fueron analizados mediante el uso de la Teoría Fundamentada y sus correspondientes niveles de codificación. Los datos indican que la caracterización del estudiantado se vincula con la experiencia aprendizaje desde el desempeño académico y la visión sociocultural que posee el profesorado de los estudiantes. Desde el trabajo se concluye que es necesario dar espacio al reconocimiento social y cultural, y que se desarrollen procesos de contextualización, situación que se observa posible a través de

una Formación Inicial Docente (FID) que trabaje desde y con la diversidad.

Palabras clave: Diversidad; Contextualización; Representación Social; Escuela; Profesorado.

Data de submissão: 07/09/2022

Data de aprovação: 11/10/2022

Introducción

En el sistema escolar, el concepto de diversidad posee variadas acepciones, según Fernández (2009) desde una dimensión pedagógica-curricular se vincula, por ejemplo, con la adaptación y diversificación del currículum, en cuanto a la sociedad, se vincula también a grupos sociales diferentes. Por otra parte, el discurso sobre diversidad se nutre de vertientes multiculturalistas y observa la variedad como enriquecedora, aunque, tras este discurso se “esconde que sólo considera diversos a aquellos que se apartan de los límites de la normalidad” (ROSATO *et al.*, 2009, p. 92). Cabe destacar que los centros escolares se han concentrado principalmente en las dificultades de aprendizaje cognitivas, perspectiva que se origina en las ideologías de la normalización y el modelo social de discapacidad, donde los mayores desarrollos y críticas han sido levantadas por miembros de movimientos de autorrepresentación (BARRY, 1995; BARTON, 2008; LÓPEZ *et al.*, 2018).

La perspectiva de diversidad y su desarrollo al interior de los sistemas escolares, se enmarcan en normas y leyes desarrolladas en las últimas décadas a nivel nacional, las que fueron propuestas desde el discurso público como mecanismo de compensación e integración de aquellos grupos que en el pasado han sido excluidos e invisibilizados. Investigaciones reportan que la inclusión se ha destacado por generar acceso, pero no ha logrado dar respuesta a elementos como la permanencia, aprendizaje y participación (LÓPEZ *et al.*, 2018).

En el marco descrito anteriormente, Chile ha buscado generar posibilidades de inclusión e integración, sin embargo, es posible advertir la complejidad de avances educativos que se distancien de visiones hegemónicas impuestas por grupos sociales mayoritarios, pues, los paradigmas y normativas que regula la educación nacional se encargan de direccionar los procesos de enseñanza desde una visión homogénea, mercantilizada y neoliberal (CORNEJO, 2006; RIVERA; GUTIÉRREZ-SALDIVIA; HENRÍQUEZ- ALVEAR, 2020; VILLALOBOS; QUARESMA, 2015).

En el ámbito educativo y social, la homogeneidad cultural es una dimensión que traspasa diferentes espacios sociales, y cimienta imágenes sobre lo importante y significativo a construir y reproducir. Para el profesorado, un documento que guía el contenido de la enseñanza, y por tanto su proceso, es el currículum escolar, el cual se destaca por su homogeneidad, por lo que la pertinencia de su aplicabilidad se vuelve relativa debido a las variaciones territoriales, culturales y de aprendizaje que colisionan con las exigencias estandarizadas ministeriales.

Teóricamente, una forma de reconocer las particularidades del espacio educativo, es la contextualización del currículum, pues se entiende como el proceso de adaptación del currículum formal desde las características de la institución, mediante el rescate de los recursos de la comunidad, el vínculo de la realidad social y el trabajo con las entidades locales, todo ello a través de la práctica pedagógica escolar (ZABALZA, 2012). Esta perspectiva, si es desarrollada por el profesorado, conseguiría mitigar la

homogeneidad curricular, y desarrollar aprendizajes con mayor significado en el estudiantado debido a que permitiría apropiarse y dar sentido al currículum escolar (MOURAZ; FERNANDES; MORGADO, 2012).

A partir de lo anterior, es que esta investigación se ha propuesto exponer la Representación Social (RS) que comparte el profesorado sobre el estudiantado al que enseña, esto, con el propósito de analizar las cualidades o particularidades que se le adjudican a las niñas y niños durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Este trabajo se enmarca en una investigación doctoral que tuvo por objetivo principal estudiar las RS de los profesores sobre el currículum escolar, en espacios de diversidad social y cultural en la comuna de Pucón, Chile. Para dar cumplimiento al objetivo, fue necesario conocer cómo visualiza el profesorado al estudiantado y su contexto, ya que, a partir de aquella representación es que el profesor podría iniciar -o no- un proceso de contextualización curricular.

Método

La presente investigación es de tipo cualitativa interpretativa, y corresponde un estudio de caso instrumental (STAKE, 1998). Los participantes de la investigación fueron 15 profesores y profesoras de escuelas de Educación Básica ubicadas en zonas rurales, periurbanas y urbanas de la comuna de Pucón. La selección de los participantes se operacionalizó mediante un muestreo teórico, y el levantamiento de información se desarrolló hasta alcanzar la denominada saturación teórica

(VERD; LOZARES, 2016). La recolección de datos se realizó a través de la técnica de entrevista semiestructurada, mediante la cual se alcanzó un diálogo intencionado, artificial y no neutral, donde la persona entrevistada describió la realidad a través de valores y creencias construidas en el tiempo (KVALE, 2011; RUIZ, 2003). El uso de esta técnica se reconoce como apropiada para el estudio de las RS, debido a que ha demostrado su pertinencia en la obtención y acceso de estas en un tiempo y espacio determinado (ABRIC, 2001). El análisis de los datos se realizó a través de la reducción de los mismos mediante el uso de la Teoría Fundamentada (TF). Es decir, se utilizó el proceso de codificación abierta, axial y selectiva (CHARMAZ, 1990, 2013; SOREIRA, 2006). A modo de síntesis, en la tabla 1 se presenta el proceso de reducción y análisis de los datos se logró de la siguiente manera:

Tabla 1. Proceso de análisis aplicado a los datos según la TF.

Codificación	Descripción del proceso
Codificación abierta:	Momento en el que se generaron códigos, los que se expresan mediante etiquetas emergentes que representan segmentos de la información. Estas etiquetas fueron posteriormente unidas a través de categorías (CHARMAZ, 1990; SOREIRA, 2006).
Codificación axial:	Proceso en el que se organiza la información de la etapa anterior con el objetivo de identificar las categorías centrales y subcategorías mediante redes de trabajo (SOREIRA, 2006)
Codificación selectiva:	En esta etapa se desarrolla un proceso de identificación de una categoría central y la relación entre ellas a través de redes de trabajo (SOREIRA, 2006). Este último proceso permite generar contrastes teóricos que desarrollen una nueva propuesta argumentativa que colabore en la construcción de teorías vinculadas al objeto de estudio.

Resultados

En el siguiente apartado se exponen los resultados del proceso investigativo, los cuales son analizados teóricamente.

En primer lugar, es posible señalar que la caracterización de los estudiantes descrita por el profesorado se centra en la relación que poseen los alumnos con la experiencia de aprendizaje al interior de la escuela desde dos líneas argumentativas. La primera, caracteriza a los estudiantes desde el desempeño académico, mientras que la segunda se centra en una descripción sociocultural de los estudiantes. Cada caracterización posee subcomponentes que se vinculan y articulan entre sí. A continuación, en la tabla 2 se presentan los dos niveles centrales y sus componentes:

Tabla 2. Composición subcategoría caracterización del estudiantado

Subcategoría	Caracterización del estudiantado	Componentes de la caracterización
Caracterización de los estudiantes	-Caracterización del estudiantado centrada en el desempeño académico	a) Perspectiva valórica b) Perspectiva centrada en NEE
	- Caracterización sociocultural del estudiantado	c) Perspectiva de carencia cultural d) Perspectiva cultural homogénea

Caracterización del estudiantado centrada en el desempeño académico

Como se expuso en la tabla 2, la descripción centrada en el desempeño académico se compone de dos elementos, uno es la perspectiva valórica y la otra es la perspectiva centrada en NEE, a continuación, se explican cada uno de estos resultados:

La *perspectiva valórica* se entiende desde los resultados como la descripción que hace el profesorado del estudiantado sobre las actitudes subjetivas (positivas o negativas) que poseen niños y niñas al interior de la clase, las que, a su vez, se unen a las posibilidades de aprendizaje. Esta visión se relaciona con la educación en valores escolares, la cual se basa en el desarrollo de ciertas virtudes cívicas ineludibles de los individuos hacia la colectividad, pues se espera que las personas adquieran elementos estables en medio de los cambios que exponen las sociedades (PARRA, 2003). Lo anterior se relaciona con la necesidad de perpetuar normas y visiones de mundo, siendo necesario formar sujetos que se relacionen de manera adecuada a partir de códigos culturales aceptados. Esto se evidencia en el discurso entregado por el profesorado sobre las cualidades que poseen los estudiantes vinculados a la dimensión valórica:

Profesor(a): (...) A ver, tenemos estudiantes...que son especiales... los considero especiales, por esa razón me gusta trabajar en escuelas de campo, porque todavía son niños... Son niños respetuosos, muy respetuosos, que todavía respetan la imagen del profesor. Si tú les imponen cierta exigencia tratan de cumplirla, son muy poquitos los que se salen de esos parámetros [E3 PRU_1].

Por otra parte, el siguiente extracto valora de manera negativa el compromiso del estudiantado sobre su proceso de enseñanza, donde las evaluaciones como dispositivos de control punitivo se consideran como medio necesario para enfrentar la despreocupación. Sobre esto, un entrevistado describe a sus estudiantes de la siguiente forma:

Hay de todo, pero tenemos niños hoy en día muy despreocupado por sus estudios, padres también poco comprometidos, cuesta por ejemplo em... que los niños se hagan cargo de sus saberes, si tú no los amenazas a mí me pasa en lenguaje, por ejemplo, si ellos saben que esta evaluación o esta guía no va a ser evaluada, responden cualquier cosa, ni siquiera lo responden. Eh... Si tú les dices va a ir con nota, ¿A dónde? ¿En el libro? Si, en el libro. Se preocupan porque es al libro, ¡y ni tanto! Hay un grupo... mire, antes, de 25 alumnos, cinco como que se quedaban atrás, como que uno [un estudiante] siempre tenía más problemas de rendimiento... Ahora es al revés, son cinco los que se preocupa, los otros quedan todos, una gran cantidad... son los de menos [E6_PURB_6:29].

La siguiente cita presenta la visión del profesor sobre la importancia de los valores en el contexto escolar y su relación con el aprendizaje. En este extracto, se expone una visión sobre los procesos transversales no manifiestos en el currículo, es decir se ubica en la dimensión oculta del currículum. El siguiente extracto, demuestra la importancia

que se asigna al logro de actitudes como la participación y a valores como el respeto:

Profesor(a): (...) lo valórico es algo que no se mide, pero que se trabaja a la par con lo que está en el currículum, lo valórico es fundamental. Acá –o en mí caso, yo tengo una jefatura de curso... yo no puedo pretender que un aprendizaje un niño lo domine de buena manera, si es que en la parte valórica no está el respeto, el saber escuchar, el saber opinar, el saber dar una opinión, el argumentar [E8P_URB_12:43].

La información entregada por los profesores, otorga significación a conductas y valores desde una concepción de relaciones armónicas al interior del aula, y a mayores niveles de aprendizajes. A nivel escolar, la escuela como institución se observa desde su eficacia social, uniéndose directamente a cuestiones valóricas debido a su relación con su naturaleza formativa y pedagógica (BARBA, 2005). A nivel social, la transmisión de valores ha transitado bajo lógicas religiosas y políticas, destacándose estas últimas durante el siglo XX por sobre las religiosas, dando paso a valores como la democracia (PARRA, 2003).

Según DÍAZ (2006), los valores en la escuela se desarrollan muchas veces desde la dimensión oculta del currículum, el cual no es declarado, pero tampoco negado. Desde una mirada explícita del contenido de enseñanza, PARRA (2003) señala que en el currículum los valores reconocidos y reproducibles por las sociedades se expresan de manera prescriptiva, para ser reestructurados a través de

proyectos educativos y concretizados a través de la labor en el aula.

Por otra parte, el componente "*perspectiva centrada en las Necesidades Educativas Especiales (NEE)*" refleja una mirada que caracteriza a las niñas y niños desde su integración al sistema escolar mediante la presencia/ausencia de NEE. Esta representación se vincula con el éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje, y se enlaza a las atribuciones de normalidad e inteligencia que se asumen al interior de las escuelas. A consecuencia de lo anterior, resulta común el uso de lenguaje que etiqueta y agrupa a los estudiantes en función de diagnósticos médicos con el fin de comprender su relación con el medio social y sus logros de aprendizaje.

En este tipo de descripción realizada sobre el estudiantado, resalta también la visión de diversidad. En el siguiente extracto, se le pide al entrevistado(a) que especifique a qué se refiere con diversidad, frente a lo que responde "(...) diversidad en cuanto a aprendizaje, hay niños que les cuesta un poco más, en el curso donde trabajo tengo dos niños permanentes, que hay que trabajar de distinta manera (...)" [E11_PURB_6]. El extracto presentado muestra una de las clasificaciones más comunes del sistema escolar chileno, que se origina en decretos y normativas vigentes, específicamente el Decreto 170, que fija normas para identificar a los alumnos considerados con NEE transitorias y permanentes, a través de una evaluación diagnóstica integral con la finalidad que los establecimientos educativos

perciban beneficios económicos mediante la subvención del Estado para la educación especial (MINEDUC, 2010).

La denominación de NEE “transitorias” y “permanentes” es ampliamente utilizada por el profesorado y profesionales de la educación. Este discurso se instala en las escuelas a partir de la implementación del Decreto 170, el cual creó un sistema de categorización de los niños y niñas –basado en el modelo médico– que se centra en la identificación de déficit a partir del diagnóstico de discapacidades y trastornos, esto en el marco de los Programas de Integración Escolar (PIE), mecanismo que establece los procesos de organización y financiamiento de las asistencias específicas que reciben las niñas y niños con NEE. Colectivamente a nivel nacional, a quienes trabajan en los Proyectos de integración son reconocidos al interior de las escuelas como “equipos PIE”, de igual forma, el estudiantado que es parte de estos programas de integración, son popularmente conocidos como “estudiantes PIE”. En este contexto, es que existe una subdivisión, y se comprende a los estudiantes que pertenecen al PIE como permanentes y transitorios.

Es así que aquel niño o niña con NEE de carácter permanente son percibidos como estudiantes que experimentan durante toda su escolaridad barreras en el aprendizaje como consecuencia de una discapacidad diagnosticada según indica el Decreto 170 (Art. 2.a) (MINEDUC, 2010). Como contraparte, en el sistema escolar es común el uso por parte de los equipos educativos de la tipificación “estudiantes transitorios”, quienes son

comprendidos desde su diagnóstico, el cual bajo el Decreto 170, son comprendidos como aquellos niños y niñas que en algún momento de su vida escolar y en un determinado periodo escolar, debido a algún trastorno o discapacidad diagnosticada requieren de ayudas y apoyos extraordinarios para progresar en su trayectoria escolar-curricular (MINEDUC, 2010).

De igual forma, otro entrevistado caracteriza a un grupo de estudiantes desde sus requerimientos de aprendizaje debido a que han sido diagnosticados y cuenta con la asistencia del equipo PIE:

“si te hablo de lo intelectual, hay niños que tienen o requieren, o tiene ciertas falencias en cuanto a lo intelectual, les cuesta mucho, mucho aprender, y es por eso que hay un gran porcentaje en integración, un gran porcentaje porque les cuesta. No sé qué factor puede influir allí. No sé si influirá el factor sociocultural de las familias... [E3_PRU_2].

Un mecanismo que ha servido para diferenciar y a la vez atender a quienes se distancian de la norma de aprendizaje son las NEE, perspectiva que se ha posicionado de manera sobresaliente en el discurso educativo. Según ORTIZ (2010), “esta perspectiva corta tajantemente el acercamiento y posible conocimiento del otro, parcializando la determinación multirreferencial de la otredad y dejando en entredicho los procesos e ciudadanía, integración educativa, inclusión social y otras propuestas institucionales de equidad recubiertas por la discriminación y segregación”

(p. 24). La pertenencia al grupo con NEE es el reflejo de la lógica binaria que asigna por una parte lo deseable e indeseable, exponiendo categorías de normalidad y de aquello que no debe ser (ROSATO *et al.*, 2009).

La clasificación de los alumnos se vincula con la necesidad que presenta el sistema escolar para educar en un mismo momento a un grupo numeroso de niñas y niños, por lo que se requiere homogenizar, y, por tanto, diferenciar a quienes se separan del estándar requerido para el logro de los aprendizajes esperados. Es así que la escuela precisa formar conjuntos de estudiantes “lo más homogéneos posibles”, por lo que se acude a la información psicométrica con la intención de decidir cómo “etiquetar” al alumnado y dónde ubicarlo (FERNÁNDEZ, 2009, p. 18). Los sistemas de clasificación se alinean con la tendencia educativa que dominó los primeros setenta años del siglo XX con base en la creciente psicometría de la época, y que se cimentaba en el principio de una educación especial y diferenciada que requiere de atención y asistencia específica (VERGARA, 2002).

La clasificación de los estudiantes dada por el sistema escolar se fundamenta en relaciones de asimetría y desigualdad, donde las formas de nombrar la discapacidad se articulan con discursos ideológicos de la normalidad que estimulan lo binario normal/anormal (YARZA DE LOS RÍOS *et al.*, 2019). Esta perspectiva según Rosato *et al.* (2009) implica asignar una condición social devaluada sobre los sujetos etiquetados como discapacitados, visión que “se convierte

en una faceta central de la existencia (un estigma que invade al discapacitado en una operación de reducción metonímica) y afecta la estructura psíquica del sujeto” (p.91). El desarrollo de la investigación inclusiva, y en particular de la denominada discapacidad intelectual se desarrolló con fuerza desde finales del siglo XX, y fue dominado por perspectivas como la eugenesia, psicología e investigaciones clínicas caracterizadas por la ausencia y falta de participación de los propios involucrados (BARRY, 1995).

En el presente de las políticas educativas chilenas, el sistema educativo escolar se ha basado en términos reales en una visión económica, pues desde la tipificación de NEE en el estudiantado se asignan recursos adicionales para atender niñas y niños en escuelas tradicionales, siendo consistentes con el modelo social y educativo que ha caracterizado al país desde el modelo de rendición de cuentas y los sistemas voucher vigentes en Chile.

Es así que, el identificar a los estudiantes y aplicar intervenciones pedagógicas en base a diagnósticos biomédicos, son lógicas usuales para el profesorado, por tanto, el lenguaje y la visión colectiva que existe sobre los estudiantes, ha virado consecuentemente hacia un modelo biomédico y, por tanto, ha cimentado RS sobre la forma de ver a un grupo particular de niñas y niños.

Caracterización sociocultural del estudiantado

Otra forma de caracterización conferida a los estudiantes desde el profesorado se basa en una *perspectiva de carencia cultural*. Aquí el profesorado manifiesta que los estudiantes presentan ausencia de cultura, esto en base a los atributos sociales, económicos o territoriales.

Las respuestas a preguntas sobre ¿cómo caracterizarían a sus estudiantes? no fueron comprendidas desde la intención de la investigación en primera instancia por el profesorado, por lo cual se tuvo que hacer explícito el consultar sobre dimensiones vinculadas a etnicidad, ruralidad o territorialidad. Lo anterior, se debe a que las respuestas dadas por los profesores se concentraban en descripciones valóricas, académicas y desde las NEE. Es por ello que, posterior a la descripción libre que desarrollaban de sus estudiantes, se les consultó sobre las particularidades culturales, territoriales y étnicas de los estudiantes, esto a partir de los intereses de la propia investigación.

Resultado de lo anterior, el profesorado describió a sus estudiantes desde el contexto local en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza. Sobre esto, los entrevistados reflexionaron sobre ruralidad, urbanidad y acceso al conocimiento. En este sentido, un profesor(a) describe, por ejemplo, a sus estudiantes desde una visión dicotómica urbano/rural, donde la ruralidad se percibe con menor acceso cultural. El profesor(a) señala textualmente que "...en

la parte cultural hay niños que no tienen la misma accesibilidad que los otros, que por ejemplo los que viven en el campo como los que viven acá (zona urbana) [E11_PURB_8:20].

La distinción urbana/rural se reitera a través de los datos, donde inversamente a lo dicho en la cita anterior, un profesor señala que no existe distinción entre urbano/rural, según el entrevistado “(...) hay niños que viven en sectores rurales, pero no son aislados, o sea, tiene acceso a todo. Ahora el que no tengan acceso, puede pasar netamente por un factor económico, que podría pasar en lo urbano, pero ya no está, no existe esa brecha que existía antes” [E3_PRU_3:57].

Las citas anteriores, se ubican en dimensiones opuestas en cuanto a la caracterización de los estudiantes sobre un mismo tema. La primera visión asume la existencia de carencias culturales en el sector rural. La segunda descripción se desarrolla con la intención de otorgar igualdad a los estudiantes que se educan en sectores rurales, por lo que se niega la existencia de cualquier diferencia, pero también de particularidades contextuales.

Complementario a lo anterior, otro entrevistado vincula cultura con las altas artes, señalando que en zonas rurales “hay pocas instancias para que los niños escuchen música, vayan a un concierto, aquí no hay, es muy escaso, entonces tendría que ser en la ciudad, Temuco” [E4_PRU_4:13]. Las citas anteriores, permiten reflexionar la asociación que existe entre el concepto cultura y el acceso a recursos

materiales o conocimiento desde una perspectiva clásica-tradicional. Esta representación se vincula a la descripción manifestada por el profesorado de carencia cultural en zonas rurales o periurbanas, fundada en la limitada oferta artística que presenta el territorio, asumiendo entonces, una perspectiva de carencia.

Ante la información entregada por los entrevistados, se consultó sobre la posibilidad de trabajar con conocimiento o interés local, a lo que se respondió que:

La verdad es que en el sector rural se ve mucha ranchera por ejemplo acá, me ha llamado la atención, mucha ranchera, Los Charros de Lumaco, los niños se lo saben, y eso es lo que escucha el papá quizás cuando está trabajando, cuando hacen el asado, los niños relacionan mucho eso, lo pachanguero, eso es lo que tiene algo cercano como con los niños, pero lo que es algo mucho más estudiado, música docta por ejemplo, es algo súper lejano y que el currículum lo pide, ojo con eso, que yo lo incluyo también, pero no me voy al extremo, voy articulando de acuerdo, cosa que el niño por concepto general tiene que saber [E4_PRU_4:11].

Lo declarado en el extracto anterior, expone la manera en la que se subestiman las expresiones musicales (rancheras) y actividades sociales que poseen los estudiantes y sus familias en el sector. La visión narrada anteriormente, se basa en el vínculo del campo artístico y la cultura que se establece desde las formas exigidas a los espectadores para acceder a la producción artística que mantienen reproducen y disimulan la división entre grupos sociales, donde, como señala García Canclini (2005) los bienes culturales, si bien se asume pertenecen a todos, solo

algunos tienen acceso a ellos, y por tanto acceden a este capital artístico quienes cuenten con los medios económicos y simbólicos, además de los códigos y entrenamiento intelectual para descifrarlos.

Una perspectiva que podría ayudar a comprender las descripciones anteriores, se fundamenta en la lógica que sostiene el concepto de cultura utilizado por los profesores, el cual se une de manera implícita a la lógica de civilización y tradición de las altas artes. Según Eagleton (2017), el concepto cultura y civilización, por mucho tiempo se comprendió de una manera casi idéntica, situación que en la era moderna cambió, distanciados hasta el punto de considerarse opuestos. En este sentido, el uso coloquial asignado al término cultura se vincula con la erudición de un grupo social y al desarrollo de las artes (CARBONELL, 1995). Esta relación ha sido “superada” teóricamente por disciplinas como la antropología, aunque desde el cotidiano no es posible afirmar aquello, conservados en la asociación de cultura y conocimiento enciclopédico en diversas esferas sociales.

Para Carbonell (1995), hablar de personas sin culturas es un sin sentido, debido a que todos los grupos humanos poseen y elaboran su propia cultura en respuesta de sus necesidades presentes y futuras. Al respecto, Eagleton (2017) señala que las actuales teorías culturales refutan la idea de “elites divorciadas de la vida corriente” (p.105), debido a que la fuerte e innecesaria división, solo se impone con el propósito de generar distancia entre “clases

superiores” y “clases inferiores”, manteniendo y reproduciendo actos de discriminación.

El concepto de cultura que se valora desde el discurso del profesorado, fue desarrollado por siglos desde Europa, y se vincula no sólo con las altas artes, sino que, con tratos y formas sociales, las que, en el marco de colonización e invasión de América, fueron heredadas con fuerza y arraigo hasta el presente. Desde esta perspectiva, es lógico que de manera inconsciente cultura y normas sociales se encuentre unidas desde dualidades como cultura y cortesía, cortesía con conductas educadas, y las conductas educadas con armonía social, las que a su vez se asocian desde una perspectiva “positiva” con moral y estética (EAGLETON, 2017).

Finalmente, mediante los datos se ha evidenciado una ***perspectiva cultural homogénea***, desde la cual es posible informar que existe una caracterización de los estudiantes que posee falta de reconocimiento, y que se presenta como un mecanismo de compensación. En este sentido, es que se expone desde los entrevistados, que no existen grupos culturales específicos que relevar, y se justifica el no reconocimiento étnico.

En las entrevistas el profesorado expresa que desde los estudiantes el reconocimiento étnico es bajo, y que existe una negación de la misma. El profesorado expone que, según su percepción, los estudiantes no desean ser identificados como mapuche, ya que se aprecia una “tendencia a decir que no son mapuche” [EP_URB11_12:33].

La imagen de negación, se describe como algo frecuente en los niños, explicando que “varios niños son del campo, pero de la etnia mapuche ellos no hablan mucho, son muy pocos los que tienen arraigado lo de la etnia, ellos no, aunque tengan apellido mapuche, como que les da un poco de vergüenza” [EP_URB11_8:23].

Sobre el autorreconocimiento étnico en niñas y niños, otro profesor confirma lo señalado anteriormente, detallando que “hay muchos niños mapuches que tienen sus dos apellidos mapuche, pero no les gustan que los nombren o que uno insinué que pertenece a la etnia, pero hay que despertar eso en los niños, ellos tienen que amar su cultura” [E13_PRU_10:23].

La narrativa descrita, se basa en la comprensión o justificación del porqué los estudiantes no se auto identifican a sí mismos como mapuche. Las expresiones de los profesores se podrían interpretar desde diferentes puntos de vista. El primero se centra en la propia negación de los involucrados, en este caso, desde la autonegación generada por las niñas y niños, quienes según lo narradonegarían su vínculo con la cultura mapuche de manera explícita con el fin de no exponerse a momentos de discriminación. Por otra parte, el profesorado con la intención de asegurar al niño la pertenencia al grupo mayor, asume la negación de la identidad con el propósito de no generar las temidas diferencias, confirmando a la escuela como un espacio que reproduce las relaciones sociales mediante el statu quo social (FERNÁNDEZ, 2009).

En este sentido, los procesos históricos de escolarización, y el rol activo de la escuela para anular cualquier diferencia –observándola con temor– serían parte de las razones por las que el profesional promovería la anulación de identidades. En este punto, los documentos normativos son fundamentales en la tarea de homogenización, ya que desde ellos la escolarización se construye a partir de un discurso homogéneo, desconociendo las particularidades de aquellos que no son parte de los grupos mayoritarios (RIVERA; GUTIÉRREZ-SALDIVIA; HENRÍQUEZ-ALVEAR, 2020).

La negación de identidad se basa principalmente en los estereotipos instaurados desde la sociedad mayoritaria. La representación negativa sobre la población indígena se relacionan con ideas de pureza racial, donde la llamada raza blanca posee atributos positivos y la indígena atributos negativos como violencia e ignorancia (HEVIA; HIRMAS, 2005), donde se construye “la imagen del indígena como un ser que necesita ser salvado y civilizado” (VILLALÓN; RIVERA; ZAMORANO, 2021, p. 360).

Comentarios finales

Como primera dimensión de cierre en este artículo, creemos necesario dar espacio al reconocimiento, entendido como la posibilidad de hacer visible públicamente las características de las personas, sin discriminar ni suprimir su identidad y cultura (BASTIDAS; TORREALBA,

2014; HONNETH, 2011). Lo anterior creemos es posible plantearlo mediante la visibilidad explícita del espacio donde se realiza la enseñanza aprendizaje, para lo cual es imprescindible que las instituciones escolares y el profesorado implementen procesos de contextualización que respondan y resistan en alguna medida a la homogeneidad presente en el sistema educativo chileno desde sus modelos estructurales sociales y curriculares.

Para lograr lo expuesto anteriormente, es que se hace imprescindible analizar las creencias y representaciones que posee el profesorado como grupo social, donde la Formación Inicial Docente (FID) universitaria se transforma en espacio imprescindible para ello. Hoy la FID tiene como reto promover la educación inclusiva en sus niveles curriculares macro y micro, además de promover perspectivas que sean capaces de trabajar con y desde la diversidad, asumiendo que esta es parte de la vida, que no debe ser categorizada, tipificada ni jerarquizada (FERNÁNDEZ, 2009). Por lo tanto, es fundamental ampliar la noción de diversidad para dejar de concebir la diferencia como defectos que deben sanarse o eliminarse, y con ello, ofrecer respuestas educativas desde aspectos constructivos, amplios y distintos a los tradicionales.

El reto de las nuevas generaciones que se encuentran ligados de manera directa e indirecta a la FID se halla no solo en reconocer los preconceptos que poseemos y nos hacen ver y valorar la vida, sino que en crear espacios que

Representações de professores sobre seus alunos....

Catalina Rivera-Gutiérrez • Luis Henríquez-Alvear • *et al*

generen nuevas formas de aprendizajes y relaciones sociales.

Referências

- ABRIC, J.-C. **PRÁCTICAS SOCIALES Y REPRESENTACIONES**. MÉXICO: COYOACÁN, 2001.
- BARBA, B. EDUCACIÓN EN VALORES. UNA BÚSQUEDA PARA RECONSTRUIR LA CONVIVENCIA. **REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, v. 10, n. 24, p. 9–14, 2005.
- BARRY, B. **TEORÍAS DE LA JUSTICIA SOCIAL**. BARCELONA: GEDISA EDITORIAL, 1995.
- BARTON, L. **SUPERAR LAS BARRERAS DE LA DISCAPACIDAD**. MADRID: EDICIONES MORATA, S.L., 2008.
- BASTIDAS, F.; TORREALBA, M. DEFINICIÓN Y DESARROLLO DEL CONCEPTO “PROCESO DE INVISIBILIZACIÓN” PARA EL ANÁLISIS SOCIAL. UNA APLICACIÓN PRELIMINAR A ALGUNOS CASOS DE LA SOCIEDAD VENEZOLANA. **ESPACIO ABIERTO**, v. 23, n. 3, p. 515–533, 2014.
- CARBONELL, F. **INMIGRACIÓN: DIVERSIDAD CULTURAL, DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN**. MADRID: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1995.
- CHARMAZ, K. ‘DISCOVERING’ CHRONIC ILLNESS: USING GROUNDED THEORY. **SOCIAL SCIENCE & MEDICINE**, v. 30, n. 11, p. 1161–1172, 1990.
- CHARMAZ, K. LA TEORÍA FUNDAMENTADA EN EL SIGLO XXI. *IN*: **MANUAL DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. VOLUMEN III. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. DENZIN; NORMAN; LINCOLN; YVONNA (COMPS)**. BARCELONA: GEDISA, 2013. p. 511.
- CORNEJO, R. EL EXPERIMENTO EDUCATIVO CHILENO 20 AÑOS DESPUÉS: UNA MIRADA CRÍTICA A LOS LOGROS Y FALENCIAS DEL SISTEMA ESCOLAR. **REICE**, v. 4, n. 1, p. 118–129, 2006.
- DÍAZ, Á. LA EDUCACIÓN EN VALORES: AVATARES DEL CURRÍCULUM FORMAL, OCULTO Y LOS TEMAS TRANSVERSALES. **REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, v. 8, n. 1, p. 1–15, 2006.
- EAGLETON, T. **CULTURA**. BARCELONA: PENGUIN RANDOM HOUSE GRUPO EDITORIAL, S.A.U., 2017.
- FERNÁNDEZ, J. **UN CURRÍCULO PARA LA DIVERSIDAD**. MADRID: EDITORIAL SÍNTESIS, 2009.

- GARCÍA CANCLINI, N. **DIFERENTES, DESIGUALES Y DESCONECTADOS. MAPAS DE LA INTERCULTURALIDAD.** BARCELONA: GEDISA EDITORIAL, 2005.
- HEVIA, R.; HIRMAS, C. **LA DISCRIMINACIÓN Y EL PLURALISMO CULTURAL EN LA ESCUELA. CASOS DE BRASIL, CHILE, COLOMBIA, MÉXICO, Y PERÚ.** SANTIAGO: OREAC/UNESCO, 2005.
- HONNETH, A. **LA SOCIEDAD DEL DESPRECIO.** MADRID: TROTTA, 2011.
- KVALE, S. **LAS ENTREVISTAS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.** MADRID: EDICIONES MORATA, 2011.
- LÓPEZ, V. ET AL. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CHILE: TRES NUDOS CRÍTICOS. **ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**, v. 26, n. 157, p. 1–24, 2018.
- MINEDUC. **DECRETO 170 BIBLIOTECA** DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE, , 2010. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.BCN.CL/LEYCHILE/NAVEGAR?I=1012570&F=2010-08-25&P](https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1012570&f=2010-08-25&p). ACESSO EM: 10 JUL. 2022.
- MOURAZ, A.; FERNANDES, P.; MORGADO, J. CONTEXTUALISATION CURRICULAIRE : DES DISCOURS AUX PRATIQUES. **LA RECHERCHE EN ÉDUCATION**, v. 7, p. 31–44, 2012.
- ORTIZ, G. IDENTIDAD Y FUNCIONALIDAD EN EL NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. **EDUCACIÓN ESPECIAL**, p. 23–34, 2010.
- PARRA, J. LA EDUCACIÓN EN VALORES Y SU PRÁCTICA EN EL AULA. **TENDENCIAS PEDAGÓGICAS**, v. 8, p. 69–88, 2003.
- RIVERA, C.; GUTIÉRREZ-SALDIVIA, X.; HENRÍQUEZ-ALVEAR, L. REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CURRÍCULUM ESCOLAR EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: ALCANCES PARA UNA EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA. **REVISTA ESPACIOS**, v. 41(13), p. 6, 2020.
- ROSATO, A. ET AL. EL PAPEL DE LA IDEOLOGÍA DE LA NORMALIDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISCAPACIDAD. **CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA**, v. 39, n. 20, p. 87–105, 2009.
- RUIZ, J. **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.** BILBAO: DEUSTO, 2003.
- SOREIRA, A. LA TEORÍA FUNDAMENTADA EN LOS DATOS (GROUNDED THEORY) DE GLASER Y STRAUSS. IN: **ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.** IRENE VASILACHIS DE GIALDINO (COORD.). BARCELONA: GEDISA, 2006. p. 273.

STAKE, R. **INVESTIGACIÓN CON ESTUDIO DE CASOS**. 5TA. ED. MADRID: MORATA, 1998.

VERD, J.; LOZARES, C. **INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**. FASES, MÉTODOS Y TÉCNICAS. MADRID: SÍNTESIS, 2016.

VERGARA, J. MARCO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. **ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN**, v. 2, p. 129–144, 2002.

VILLALOBOS, C.; QUARESMA, M. SISTEMA ESCOLAR CHILENO: CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS DE UN MODELO ORIENTADO AL MERCADO. **CONVERGENCIA**, v. 69, p. 63–84, 2015.

VILLALÓN, G.; RIVERA, P.; ZAMORANO, A. NARRATIVAS SOBRE LOS Y LAS INDÍGENAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA DE CHILE. **EL FUTUR COMENÇA ARA MATEIX: L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS PER INTERPRETAR EL MÓN I ACTUAR SOCIALMENT**, p. 359–366, 2021.

YARZA DE LOS RÍOS, A. ET AL. IDEOLOGÍA DE LA NORMALIDAD: UN CONCEPTO CLAVE PARA COMPRENDER LA DISCAPACIDAD DESDE AMÉRICA LATINA. IN: **ESTUDIOS CRÍTICOS EN DISCAPACIDAD. UNA POLIFONÍA DESDE AMÉRICA LATINA**. CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES: CLACSO, 2019. p. 254.

ZABALZA, M. TERRITORIO, CULTURA Y CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR. **INTERACÇÕES**, v. 22, n. 22, p. 6– 33, 2012.