

Inclusión y exclusión en la escuela

Análisis de los calificativos usados por docentes para evaluar la cualidad de inclusión de sus estudiantes

ROCÍO FERRADA HURTADO* | FABIOLA OTÁROLA CORNEJOS**

El artículo muestra las características que las y los docentes atribuyen a los estudiantes “incluidos” y “excluidos” en sus escuelas, obtenidas de un cuestionario aplicado a 180 docentes de establecimientos públicos de la región de Valparaíso y Metropolitana (Chile). Las respuestas revelan el predominio de características de tipo “escolar” para definir la cualidad de incluido de un estudiante (buen rendimiento, buen comportamiento, respeto a las normas), en detrimento de características que derivarían del modelo normativo de inclusión escolar. En complemento, se desprende de estas respuestas docentes una noción *equivoca* de inclusión, y su comprensión como un *artificio*, en el sentido de asociarla con acciones dirigidas a remediar la distancia de ciertos estudiantes respecto de las normas escolares. Se concluye la necesidad de estudiar el uso práctico que los docentes hacen de estas calificaciones y sus consecuencias en términos de inclusión escolar.

The article shows the characteristics that teachers attribute to “included” and “excluded” students in their schools, obtained from a questionnaire applied to 180 teachers from public schools in the Valparaíso and Metropolitan regions (Chile). The responses reveal the predominance of “schoollike” characteristics to define the quality of a student as included (good performance, good behavior, respect for the rules), to the detriment of characteristics that would derive from the normative model of school inclusion. In addition, these teachers’ responses reveal an equivocal notion of inclusion, and its understanding as an artifice, in the sense of associating it with actions aimed at remedying the distance of certain students from school norms. We conclude that there is a need to study the practical use that teachers make of these qualifications and their consequences in terms of school inclusion.

Palabras clave

Inclusión escolar
Características estudiantiles
Juicios docentes
Norma escolar
Sociología de la educación

Keywords

School inclusion
Student characteristics
Teacher judgments
School norm
Sociology of education

Recepción: 15 de marzo de 2024 | Aceptación: 5 de septiembre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61755>

* Profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Socióloga. Líneas de investigación: sociología de la educación y del género; teoría social. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M.L. Conejeros), “Interacciones y convivencia escolar en clave de inclusión: apuntes a partir de las concepciones docentes”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, núm. 30. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0117>; (2022), “Análisis complejo de las acciones de crítica: aportes al modelo *De la justificación* de Boltanski y Thévenot”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 81, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2023.81.3.22.00230>. CE: rocio.ferrada@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2284-9983>

** Investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Lingüística. Líneas de investigación: prácticas educativas de aula y escuela; desarrollo de la comunicación y el lenguaje en poblaciones minoritarias; lingüística de lengua de señas. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M. Álvarez y P. Ortúzar-Prado), “Desarrollo de un instrumento de evaluación de conocimiento léxico para la lengua de señas chilena: enfoque en habilidades receptivas y expresivas”, *Lengua y Sociedad*, vol. 23, núm. 1, pp. 751-778; (2023, en coautoría con G. Godoy-Echiburú y G. Melo-Letelier), “El papel de los equipos de investigación en los discursos de construcción y transformación educativa: un estudio de caso en escuelas municipales de Chile”, *Discurso y Sociedad*, vol. 17, núm. 4. DOI: <https://doi.org/10.14198/dissoc.17.4.5>. CE: fabiola.otarola@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1273-1858>

INTRODUCCIÓN

De las maneras legítimas que las personas definen para vivir juntas es posible desprender la normatividad que sostiene dicho acuerdo. Así lo plantea la sociología clásica de Weber y Durkheim hasta Parsons, pero también la actual sociología pragmática desarrollada por Boltanski y Thévenot (Honneth, 2013). Esta última postula la existencia de reglas de interacción social que son reglas de integración indicativas de las concepciones de orden de las personas. Dichas concepciones refieren a la distribución de bienes materiales o simbólicos entre aquéllas que, para ser consideradas por todos como distribuciones justas o legítimas, deben poder justificarse en un determinado sentido de justicia compartido, susceptible de ser formalizado en un principio de justicia (Boltanski y Thévenot, 1991).

La escuela es un espacio social donde, en efecto, se da una determinada manera de vivir juntos. Distinta, por ejemplo, de la familia, la escuela favorece un tipo de relación entre los seres allí presentes que sigue ciertas reglas o normas expresivas de lo que se considera adecuado, conveniente o justo hacer en ella. Podemos evocar a este respecto la noción de “gramática escolar”, pero no en su sentido “lingüista”, como la usan Tyack y Tobin (1994) en relación a las estructuras y reglas de organización del tiempo y espacio escolar, sino en un sentido pragmático, para atender a las formas de actuar y juzgar de los sujetos consideradas adecuadas en un determinado contexto social (Lemieux, 2017). Así entendida, la “gramática” aporta una manera de inteligir la acción de los sujetos al vincular su sentido al contexto en el cual esta acción o juicio tiene lugar.

Acceder a estas reglas de uso y calificación que componen el aspecto normativo de las situaciones de acción se consigue —plantea el pragmatismo— cuando algún elemento de esta realidad falla y los actores presentes acusan dicha falla (Dewey, 2012; Boltanski y Thévenot, 1991; Boltanski, 1990). Sin embargo, otra

manera menos ortodoxa, pero igualmente eficaz para aprehender este aspecto que regula la convivencia de las personas es preguntándoles a ellas por sus expectativas respecto de aquello que consideran un comportamiento “normal”, adecuado, conveniente o integrado en una determinada circunstancia. Este trabajo presenta los resultados de un cuestionario aplicado a docentes de escuelas públicas, donde se les pidió mencionar las características que debía tener un estudiante para ser calificado por ellos como un estudiante “incluido” —o, al contrario, “excluido”— en la escuela; es decir, qué hacía que los estudiantes estuvieran más o menos integrados a ella. De estas respuestas es posible inferir una cierta normatividad contenida en las descripciones que utilizan los docentes para calificar a sus estudiantes bajo estas categorías. ¿Cuáles serían, entonces, estas normatividades que rigen y modelan la relación pedagógica profesor/a-estudiante?; ¿son próximas a las reglas y normas que configuran el actual contexto educativo, en particular, próximas al referente normativo de inclusión? En lo que sigue desarrollaremos este tema con vistas a analizar y discutir los resultados obtenidos.

LO NORMATIVO EN LA ESCUELA

La escuela está sujeta, como cualquier otro espacio social, a distintos principios o referentes normativos de justicia; cada uno de ellos da lugar a modelos diferentes de orden justo de distribución del bien escolar (Dubet y Martuccelli, 1998; Derouet, 1992). Dicho bien escolar —o *lo escolar* propiamente tal— se relaciona, principalmente, con el valor del conocimiento y su transmisión: es la institución educativa la encargada de transmitir, de enseñar un cierto saber oficial (Bourdieu, 2008); de ahí, la relación particular que ella mantiene con el conocimiento. Más específicamente, la sociología de la educación muestra que se trata de una cierta relación con el *saber* —y entonces, con el uso de la lengua (Bourdieu y Passeron, 1970)— en principio no instrumental (el amor por el

saber en sí mismo) y, también, la capacidad reflexiva de ponerlo a distancia para tomarlo, así, como un objeto de estudio (Lahire, 2008). Las y los profesores serían los poseedores de este saber y de su uso, y los autorizados para calificar, en nombre de este valor, el comportamiento de sus estudiantes (profesores-jueces los llaman Bourdieu y Passeron). De esta relación con el conocimiento se desprende una cierta “gramática escolar”, relativa a las maneras de conducirse en la escuela, de ejecutar acciones con sentido que participan de la promoción del conocimiento.

El interés por el conocimiento y, más concretamente, su adquisición, ha sido abordado tradicionalmente a través del mérito escolar, usado como el principio de justicia a partir del cual calificar el aprendizaje. En efecto, la escuela se concibió como la institución encargada de certificar el mérito académico (Dubet, 2021; Duru-Bellat, 2009). En su cualidad de criterio de justicia, el mérito produce un orden escolar donde las posiciones y calificaciones resultan, no de las características estatutarias y esencialistas de los estudiantes —como las atribuidas por nacimiento o pertenencia a un determinado grupo— sino de su esfuerzo, talento y cualidades para aprender y certificar el aprendizaje escolar (Duru-Bellat, 2009). El mérito escolar se ofrece así, a los actores, como un principio de justicia que les sirve tanto para justificar la desigualdad escolar (Dubet, 2021), como para exigir la igualdad de oportunidades que resulta de un trato objetivo e imparcial cuando se evalúa a los estudiantes: un trato que tiene en cuenta el mérito escolar (Contreras, 2021).

Pero la escuela, como hemos dicho, está sometida en las actuales sociedades a diferentes principios de justicia (Nelike *et al.*, 2021; Derouet, 1992; 2000). De cada principio se desprende un determinado modo de organización escolar y un criterio de orden a partir del cual establecer relaciones de comparación y jerarquía entre los seres en su interior, es decir, establecer desigualdades legítimas susceptibles de ser justificadas según un criterio de justicia.

Así, al lado del mérito, esto es, si se sostiene el mérito como un criterio para organizar la distribución de los bienes sociales, otros principios de justicia se levantan para esgrimir otras maneras de repartición justa de dichos bienes por parte de las instituciones (Honneth, 2013; Fraser, 2008; Sen, 1993). De un lado el principio de igualdad formal, usado por los actores para poner a prueba las instituciones al verificar su cualidad democrática de igualdad (Rancière, 2022); en el caso de la escuela, al verificar, a lo largo de su desarrollo institucional, las posibilidades de acceso o el nivel de cobertura que ella ofrece (mayor o menor) (Ruiz, 2010; Verhoeven *et al.*, 2009). En nombre de este principio se ha exigido a la escuela su apertura hacia públicos cada vez más diversos; mientras que, en el plano de las interacciones, los estudiantes han demandado relaciones horizontales, “cercanas” y con igualdad de trato (Neut, 2019; Araujo y Martuccelli, 2012; Dubet, 2009).

En el otro lado está el principio de necesidad individual (Honneth, 2013), también llamado principio de reconocimiento (Renault, 2014; Fraser, 2008; Honneth, 1997). El reconocimiento —plantean estos autores— traduce un sentimiento de justicia compartido, relativo al reconocimiento de la diferencia que debe tenerse presente al momento de distribuir los bienes sociales (simbólicos o materiales). En este caso la demanda y puesta a prueba del orden y valor de las personas viene dada por la capacidad de la escuela de atender, valorar y reconocer la diferencia de cada estudiante. Si bajo los modelos anteriores, lo que cuenta es el estudiante en su estatus de estudiante (sea para evaluar su rendimiento, sea para establecer un trato igualitario entre aquéllos), en el modelo del reconocimiento lo que vale es el estudiante en tanto individuo (joven/niño/a) cuya subjetividad es irreductible a toda etiqueta o categoría social.

Referente normativo de inclusión

Salvat *et al.* (2012) subrayan el hecho de que las sociedades democráticas en las que vivimos

aportan un horizonte normativo para la educación que expresa una necesidad progresiva de inclusión, entendida como más igualdad y, a la par, más respeto a la diferencia. La inclusión se levanta así, en la actualidad, como aquel referente normativo institucional capaz de integrar ambos propósitos, igualdad y diferencia. Para su organización, este referente se apoya en los enfoques contemporáneos de justicia social (Verhoeven y Bernal, 2023), a partir de los cuales argumenta reparticiones justas del bien educativo. En efecto, el referente normativo de inclusión definido y difundido por organismos internacionales especializados en educación reivindica: i) el principio de igualdad, al reclamar el ingreso de *todos* a una misma escuela como un derecho, incluidos aquellos que hasta hace poco se consideraba que debían asistir a centros especiales destinados a atender estudiantes con otras necesidades (UNESCO, 2006; 1994). Reivindica, asimismo: ii) el principio de reconocimiento y el valor de la diversidad humana, al señalar que la inclusión se refiere a “sistemas educativos que celebran la diversidad y se basan en la creencia de que cada persona añade valor, tiene potencial y debe ser tratada con dignidad...” (UNESCO, 2020: 21).

A estos principios se agrega el principio del mérito en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (UN) en su cuarto objetivo “educación de calidad” al año 2030; aquí se establece que la educación debe ser “inclusiva y de calidad para todos”. La calidad de la educación, asociada formalmente a la capacidad de la escuela de “inculcar el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto” (Delors, 1999: 21) apela a lo más propio de la escuela (la enseñanza de un contenido formal y oficial), la cual contempla al mérito como método por excelencia para sancionar la adquisición y demostración de lo aprendido.¹

Este marco declarado por los organismos internacionales para la educación, y referente

de las políticas educativas locales, es llamado por Christian Maroy (2018) la “escuela inclusiva y eficaz”. Dicho referente consigue hacer convivir distintas lógicas en tensión: el rendimiento, la igualdad de trato y una educación personalizada que valore lo singular. De este modo, promueve un tipo de acción educativa compleja, orientada por una multiplicidad de propósitos contradictorios entre sí.

Ser integrado en esta escuela, ser parte en una escuela regida por el modelo de “inclusión y eficacia” (Maroy, 2018; Ebersold, 2010) significa entonces, y en principio, personas que valoran el conocimiento y su aprendizaje transformado en logro académico, a la vez que adhieren al reconocimiento de la diferencia en un horizonte que orienta un trabajo para que todos aprendan (UNESCO, 2018). Sin embargo, sistemas educativos como el chileno, sometidos a un modelo de regulación por estandarización y desempeño organizacional e individual, donde la competencia se postula como motor del mejoramiento escolar (Falabella y De la Vega, 2016; Sisto, 2012), sanciona el rendimiento académico a través del uso de esquemas de comparación y jerarquización de las escuelas y de los actores escolares según su desempeño, en un marco que manda que todos, sin excepción, deben alcanzar el mismo nivel de aprendizaje (Ebersold, 2010). En paralelo —y en contraposición— a este objetivo, los docentes deben desplegar un tipo de trabajo pedagógico en extremo reflexivo (Conejeros y Ferrada, 2024), cuidadoso de cualquier etiqueta esencialista y/o descalificadora, integrador de todos los estudiantes, con especial atención a quienes parecen, por las circunstancias, como más aislados, pero no para equipararlos o establecer valoraciones diferenciales entre aquéllos; vale decir, desplegar una pedagogía que cuestiona la competencia y la organización jerárquica de la diferencia (Ainscow, 2016; Infante *et al.*, 2011).

No podemos asumir, sin embargo, un ajuste mecánico entre estas normas reguladoras y

¹ Históricamente, en Chile se ha asociado la calidad de la educación a la excelencia, la excepcionalidad, el rendimiento y el logro académico (Castañeda y Castañeda, 2022).

la acción de los actores (Boltanski *et al.*, 2024; Giddens, 2012); debemos, por el contrario, tener en cuenta las maneras como los actores, en nuestro caso los docentes, disponen las normas de un modo conveniente a sus situaciones escolares de acción (Melo-Letelier *et al.*, 2022). De ahí el interés en preguntarnos ¿qué criterios utilizan las y los docentes para calificar a sus estudiantes?, ¿tales principios se ajustan a los principios de justicia contenidos en el marco de la “escuela inclusiva y eficaz”?

Criterios de calificación usados por los docentes

Los docentes pueden, en efecto, adecuar o no sus juicios de calificación de acuerdo con el modelo normativo de “escuela inclusiva y eficaz”. Sólo en la medida que sus calificaciones consideren distintos criterios de valoración de sus estudiantes —por ejemplo, el rendimiento académico, pero también el despliegue de cada estudiante de su autonomía, su capacidad de relacionarse y compartir con otros, de sentirse bien y parte de la comunidad escolar—, revelarán una forma de relación docente-estudiante que adquiere sentido bajo dicho marco (es decir, que se puede leer, significar e interpretar a la luz de los esquemas y conceptos propuestos por dicho modelo).

Distintas investigaciones muestran que, si bien los profesores consideran diversos elementos para elaborar los juicios sobre sus estudiantes, prima en general la tendencia a una valoración y orden de los estudiantes según su desempeño académico (Ascorra *et al.*, 2018; Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Bressoux *et al.* (1995) advierten que el juicio evaluativo de los docentes no toma sólo en cuenta su rendimiento escolar, sino que está influenciado por los resultados de los otros estudiantes de la clase. Figari y Achouche (2001) confirman este hecho, pero además notan una cierta tendencia de parte de los docentes a ordenar a los estudiantes según su rendimiento académico. Otras investigaciones que siguen la línea de los trabajos realizados por

Bourdieu, Passeron y Saint Martin —autores que dan cuenta del juicio escolar como un juicio que no utiliza criterios puramente, o precisamente, académicos para calificar los estudiantes, sino que es un juicio social (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu y de Saint Martin, 1975)—, identifican los prejuicios (físicos, de origen, sociales) presentes en la formación de estos juicios docentes (Rujas, 2022; Dubois, 2001; Ritts *et al.*, 1992). En línea similar, De Ketele y Freres (2009) señalan que parece persistir el hecho de que los estudiantes son juzgados más bien en función de su estatus escolar que en función de lo que hacen realmente. Otras investigaciones dan cuenta, en cambio, de las variaciones de estos juicios según la etapa escolar del estudiante (preescolar, primaria, secundaria) y según la posición del docente en la institución (Darmon, 2001; Lahire, 1993). De ello, concluyen la importancia de estudiar los “usos” y las situaciones donde las categorías y criterios que estructuran los juicios docentes se ponen en acto (Darmon, 2012; Rujas, 2022).

Los juicios docentes aparecen marcados, entonces, menos por criterios de orden inclusivo proclives a una valoración de carácter expresivo y personal de cada estudiante, que por criterios que tienen en cuenta el rendimiento escolar. Dicho de otro modo, serían juicios más alineados con el ideal de escuela eficaz que, en el caso chileno, equivale a escuelas proclives a poner al rendimiento por sobre otros criterios de valoración de los estudiantes en la escuela.

En este marco, nos preguntamos ¿qué elementos tienen en cuenta los docentes para calificar la conducta más o menos inclusiva de sus estudiantes? Esta pregunta guía nuestro objetivo de investigación, el cual, como ya dijimos, consiste en conocer qué criterios utilizan las y los docentes para identificar o definir la calidad de incluido de un estudiante (o contrariamente, no integrado o excluido). En lo que sigue presentamos la metodología de producción de los datos y los resultados obtenidos.

METODOLOGÍA

Los datos que se analizan a continuación resultan de un cuestionario aplicado a un total de 180 profesionales (en su mayoría profesores/as de distintos niveles educativos, profesoras/es diferenciales; pero también asistentes de la educación, psicólogas/os, profesionales de gestión educativa), pertenecientes a siete escuelas públicas² (cinco de la región de Valparaíso y dos de la región Metropolitana). Se les aplicó el cuestionario mediante la plataforma *surveymonkey*, que se puede responder a través de teléfonos móviles. Las respuestas fueron de carácter anónimo, pero con preguntas de identificación tales como edad, género, nacionalidad y cantidad de años que tiene trabajando en el establecimiento; luego, dos preguntas:

1. Según sus conocimientos, ¿cómo caracterizaría a un/a estudiante que usted considere incluido/a dentro de la comunidad escolar? Puede considerar dentro de su respuesta: edad, género, orientación sexual, nacionalidad, situación socioeconómica, nivel escolar, conformación familiar, neurodiversidad, alta capacidad, condición física y rendimiento escolar, entre otras.
2. Según sus conocimientos, ¿cómo caracterizaría a un/a estudiante que usted considere excluido/a dentro de la comunidad escolar? Puede considerar dentro de su respuesta: edad, género, orientación sexual, nacionalidad,

situación socioeconómica, nivel escolar, conformación familiar, neurodiversidad, alta capacidad, condición física y rendimiento escolar, entre otras.

La pregunta 1 referida a las características de inclusión de los/as estudiantes fue respondida por un total de 167 docentes y la pregunta 2, que pedía describir a los/as estudiantes excluidos, por un total de 151 docentes.³

Análisis de los datos

Los resultados que aquí presentamos corresponden al análisis que se hizo sobre el total de respuestas, sin diferenciarlas por establecimiento, sexo u otras variables consideradas en el cuestionario. Tuvo dos etapas: la primera etapa consistió en el análisis de cada respuesta mediante una codificación tipo *emic* donde cada código guarda o replica las propias palabras utilizadas por la persona entrevistada en la formulación de su respuesta. A modo de ejemplo, la respuesta a la pregunta 1 “un estudiante alegre, seguro, participativo, motivado a las actividades” dio lugar a 4 códigos: 1) estudiante alegre; 2) estudiante seguro; 3) estudiante participativo; y 4) estudiante motivado a las actividades. Del total de respuestas analizadas emergieron 62 códigos a la pregunta 1 sobre los criterios de inclusión (Tabla 1) y 33 códigos a la pregunta 2 sobre los criterios de exclusión (Tabla 2). En ambos casos, los códigos emergentes fueron reducidos a ocho dimensiones, cada una de las cuales expresa una misma idea.

² Las escuelas públicas en Chile son aquellas controladas, gestionadas y financiadas por el Estado. Representan 35 por ciento de la matrícula nacional (CEM, 2023), compuesta en su mayoría por estudiantes pertenecientes a las familias de los primeros quintiles de ingreso (Libertad y Desarrollo, 2023).

³ En rigor, desconocemos por qué se dio esta diferencia. ¿Puede ser que algunas personas no respondieron la segunda pregunta porque no la vieron?, ¿o no quisieron contestarla por pudor? Trabajos anteriores del equipo muestran que habría profesores que verían moralmente reprochable hablar de exclusión (Otárola y Godoy, 2022). Razones prácticas nos llevaron a trabajar con los datos obtenidos.

Tabla 1. Criterios de inclusión

Dimensiones		Códigos
Escuela inclusiva	Escuela que responde a la necesidad de cada estudiante La escuela considera el desarrollo integral	Escuela no discrimina (observa un trato igualitario entre sus estudiantes)
Sentido de pertenencia	Cuenta con vínculos entre pares Comparten con sus pares Estudiante integrado Logra interactuar con las personas de la comunidad educativa	Los que se visten a la moda (moda "urbana".... los populares Estudiante que no discrimina a otro Se siente parte de la comunidad Se siente escuchado y reconocido
Adecuado a la norma escolar	Los estudiantes que "encajan" fácilmente, se adecúan	Cumple con la norma escolar esperada (buen rendimiento y conducta)
Atributos de la normatividad dominante	Heterosexual Hombre Buena situación socioeconómica	Piel clara Nacionalidad chilena
Atributos personales favorables a la inclusión	Es feliz/se siente feliz en la escuela Se siente seguro en la escuela Empatiza con los demás Autorrespeto y cariño propio Capacidad para adaptarse Capacidad para comunicarse	Con libertad de expresar sus opiniones Con libertad de expresar sus necesidades Con libertad de expresar sus emociones Confianza en sí mismo/a Buena salud mental Sin una NEE
Factores familiares favorables a la inclusión	Confirmación familiar/familia comprometida.	
Atributos escolares característicos de inclusión	Participa/participativo Respeta/respetuoso de los miembros de la comunidad escolar Motivado a las actividades Buen rendimiento Adecuado comportamiento Trabaja de forma colaborativa Comprometido con sus estudios/ establecimiento	Se siente libre de o le resulta fácil participar Estudiantes que llevan muchos años en el colegio Ayuda a apoyar a otros/as Liderazgo de grupo Reflexivo Buena disposición (a los desafíos/ hacia los otros/as) Responsable
Estudiante sujeto de inclusión por alguna necesidad, singularidad o dificultad escolar	Neurodiversidad Tímidos Escasa participación Bajo rendimiento Estudiante que requiere de apoyo Diversidad de género Condición de NEE Conformación familiar no tradicional	Diversidades de orientación sexual Dinámica familiar no contribuye a su estabilidad Nacionalidad distinta Baja situación socioeconómica Condición física Estudiantes disruptivos Dificultades socioemocionales Dificultades en la comunicación

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Criterios de exclusión

Dimensiones	Códigos	
Escuela excluyente	Escuela no brinda oportunidades para desarrollarse/potenciar habilidades Aquél al que se le dificulta participar	Espacio físico escolar excluyente Que se expulse a un niño/a de la clase
Problemas de pertenencia	No se siente parte de la comunidad Se siente invisibilizado/a	
Discriminación	Es discriminado/a por su diferencia	Se siente rechazado/no considerado/ aceptado por los otros
Factores escolares característicos de exclusión	Falta de motivación para aprender Impide que otros aprendan Alumno/a que se retrae de participar Que necesita constantemente apoyo Dificultades para aprender	Por bajo rendimiento escolar Problemas de conducta/mal comportamiento Por baja asistencia Falta de respeto No respeta/sigue/comparte las normas
Factores personales característicos de exclusión	Triste Baja autoestima	Tímido/a Bajo compromiso de la familia
Factores sociales típicos característicos de exclusión	Diversidad sexual Extranjera	Baja situación socioeconómica Género
Problemas de interacción social	Dificultades para socializar Problemas de comunicación	Violentos, a la defensiva
Estudiantes con NEE	Neurodivergentes Discapacidad física	Estudiantes con NEE Estudiantes con alta capacidad

Fuente: elaboración propia.

Luego de esta primera codificación y clasificación de los códigos emergentes en dimensiones, una segunda etapa consistió en verificar la cantidad de dimensiones que podía contener una misma respuesta. Siguiendo con el ejemplo anterior, la cita docente analizada

presentó dos dimensiones: la dimensión “escolar”, al agrupar los códigos 3 y 4, y la “personal”, que agrupa los códigos 1 y 2.⁴ El análisis calificó cada respuesta en simple, dual o compuesta según si la respuesta contenía 1, 2 o 3 dimensiones, respectivamente (Tabla 3).

Tabla 3. Cantidad de dimensiones contenidas en cada respuesta

Pregunta 1 sobre inclusión			Pregunta 2 sobre exclusión		
Dimensiones	Nº de respuestas	%	Dimensiones	Nº de respuestas	%
1	113	77	1	102	74
2	30	20	2	30	22
3	3	2	3	6	4
4	1	1			

Fuente: elaboración propia.

⁴ Para simplificar la presentación de los resultados, abreviamos los nombres de las dimensiones dejando sólo el nombre indicativo de cada dimensión.

El primer análisis nos permitió saber cómo las y los docentes caracterizan a sus estudiantes “incluidos en la escuela” y a sus estudiantes “excluidos en la escuela”, dado por las descripciones o calificaciones utilizadas para caracterizar uno u otro tipo. Como se ha dicho, las descripciones no son posibles sin referencia a un marco normativo o valórico (Boltanski, 2002). Estas caracterizaciones pueden leerse, entonces, como indicativas de lo que las y los docentes estiman un comportamiento apropiado, justo o adecuado en la escuela para el caso de los estudiantes calificados como incluidos o integrados y, en contraste, un comportamiento indeseado o inadecuado en la escuela, en el caso de las o los estudiantes calificados por ellos como “excluidos”.

El segundo análisis nos permitió evaluar la complejidad de las respuestas docentes; es decir, si en ellas se consideraban características de diferente índole o dimensión, o si, por el contrario, todas las características referían a una misma dimensión. En consecuencia, saber i) si las y los docentes contemplan una variedad de elementos en los juicios de calificación de sus estudiantes; y ii) recuperar de algún modo la continuidad entre las características contenidas en una misma respuesta que, por razones analíticas, y por lo tanto artificiales, había sido separada reenviando cada característica (aquí llamada código) a dimensiones distintas entre sí. En línea con nuestro ejemplo, la respuesta “estudiante alegre, seguro, participativo,

motivado a las actividades” contiene cuatro elementos (o códigos), dispuestos en forma equivalente unos y otros, pero —para fines del análisis— separados en dos dimensiones distintas: “atributos escolares” y “atributos personales” favorables a la inclusión. El examen para verificar la complejidad de los juicios docentes nos permitió, así, recomponer lo que en su origen venía compuesto, a la vez que evaluar cuán complejos eran estos juicios (simples, duales o compuestos), dado que el actual sistema educativo, gobernado por una pluralidad de referentes normativos, pide juicios compuestos de calificación.

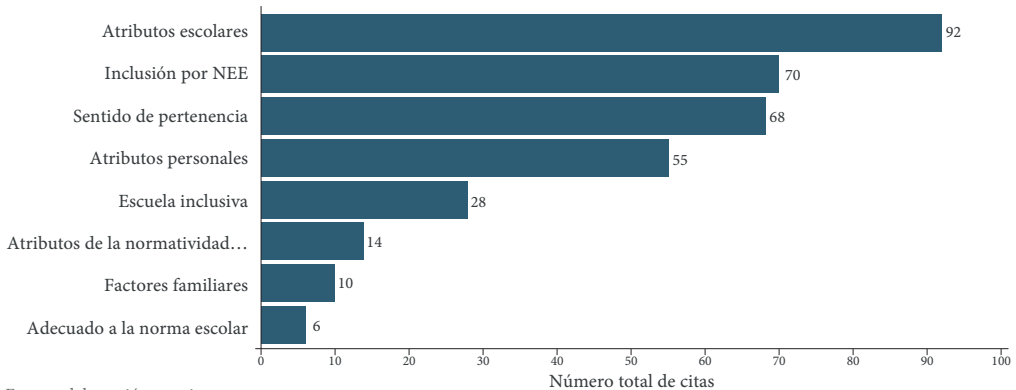
¿QUÉ ENCONTRAMOS? RESULTADOS

Los análisis realizados dieron lugar a varios resultados: en este trabajo nos concentramos en tres aspectos particularmente relevantes en materia de inclusión escolar: los dos primeros refieren a las características de inclusión/exclusión de los estudiantes según los juicios de las y los docentes; y el tercer resultado, a la cualidad más o menos compleja de estos juicios.

Características de estudiantes calificados como “incluidos”

En cuanto a los códigos utilizados por los docentes, tenemos que, en su gran mayoría, éstos pertenecen a la dimensión que aquí llamamos “atributos escolares” (Gráfico 1).

Gráfico 1. Elementos favorables a la inclusión escolar



Fuente: elaboración propia.

Los “atributos escolares” tienen relación con las prácticas de los estudiantes que dan cuenta de su interés por aprender, por participar en las actividades de la escuela —asistir a ella, de hecho— y mantener un buen rendimiento académico. En resumen, se refiere a las acciones de los estudiantes que facilitan el trabajo escolar de enseñanza-aprendizaje (Tabla 4).

Tabla 4. Atributos escolares favorables a la inclusión

	Nº citas
Participa/participativo	30
Buen rendimiento	15
Motivado a las actividades	9
Respeta/respetuoso de los miembros de la comunidad escolar	7
Adecuado comportamiento	6
Liderazgo de grupo	6
Trabaja de forma colaborativa	4
Comprometido con sus estudios/establecimiento	3
Estudiantes que llevan muchos años en el colegio	3
Buena disposición (a los desafíos/hacia los otros)	3
Se siente libre de o le resulta fácil participar	2
Reflexivo	2
Ayuda a apoyar a otros/as	1
Responsable	1

Fuente: elaboración propia.

Un segundo grupo de características mencionadas por las y los docentes se pueden agrupar bajo la dimensión “estudiante sujeto de inclusión por alguna necesidad, singularidad o dificultad escolar”. Como se ve en la Tabla 5, estas “singularidades” pueden ser de diversa índole, pero comparten todas ellas el que se las considera como “singularidades” que justifican algún dispositivo de apoyo para la “inclusión” de estos estudiantes.

Tabla 5. Estudiante sujeto de inclusión por alguna necesidad, singularidad o dificultad escolar

	Nº de citas
Estudiante que requiere de apoyo	20
Diversidades de orientación sexual	10
Neurodiversidad	9
Bajo rendimiento	5
Diversidad de género	5
Baja situación socioeconómica	5
Nacionalidad distinta	4
Conformación familiar no tradicional	3
Condición de NEE	2
Tímidos	1
Escasa participación	1
Dinámica familiar no contribuye a su estabilidad	1
Condición física	1
Estudiantes disruptivos	1
Dificultades socioemocionales	1
Dificultades en la comunicación	1

Fuente: elaboración propia.

En efecto, algunos docentes respondieron a la pregunta 1 por inclusión diciendo “son los estudiantes que pertenecen al PIE”, o también, “a mayor necesidad, mayor inclusión”, es decir, las y los estudiantes que reciben apoyos especiales o que pertenecen al programa de integración escolar (PIE) dispuesto en las escuelas para la atención de niños que presentan alguna necesidad educativa especial (NEE).⁵

Como se ve, parece haber una contradicción en las respuestas de las y los docentes, quienes, a la misma pregunta por la caracterización de los estudiantes incluidos, responden atributos opuestos entre sí, cada uno de los cuales da origen a la misma cualidad de “estudiante incluido” en la escuela. Ocurre entonces que la noción de “incluido” estaría operando en estas respuestas como una noción equívoca en tanto da origen a distintas

⁵ Para mayor información, consultar el Programa de Integración Escolar, en: <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/programa-integracion-escolar/> (consulta: 23 de septiembre de 2024).

interpretaciones de lo que sería un “estudiante incluido” en la escuela. En efecto, la mayoría de los docentes interpretó esta pregunta en los términos de: a) un estudiante integrado en la escuela —en sus dinámicas, en sus reglas del juego escolar (Dubet y Martuccelli, 1998)—, pero otra cantidad no menos importante de ellos respondió a la misma pregunta identificando la cualidad de incluido con: b) los estudiantes que asisten al PIE o que reciben algún tipo de apoyo escolar.

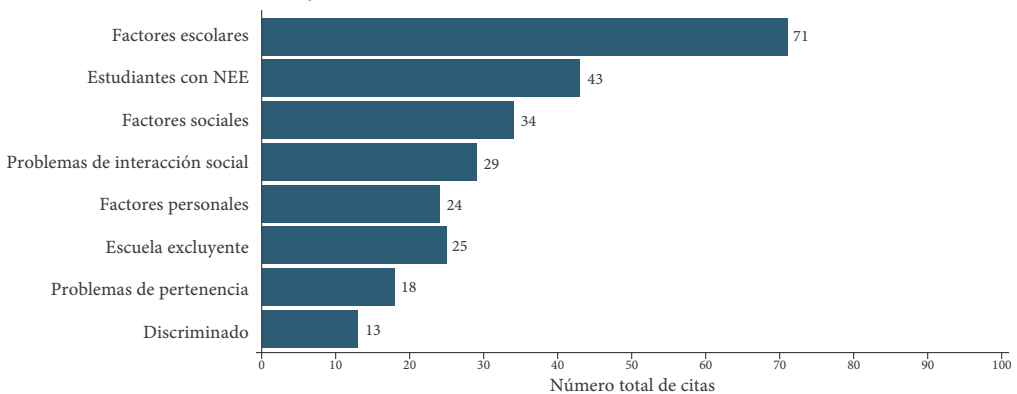
Es fácil notar, así, la relación de correspondencia opuesta entre las características de (a) y (b). Mientras que (a) tiene buen rendimiento, (b) tiene bajo rendimiento; mientras

que (a) participa, (b) no participa. En definitiva, mientras (a) parece integrarse con facilidad y “naturalidad” en el espacio escolar, (b) tendría dificultades para hacerlo. Bajo esta lógica, los “estudiantes incluidos” producto de algún dispositivo que apoya su inclusión (tipo b), podrían ser considerados como “estudiantes excluidos”.

Características de las y los estudiantes calificados como “excluidos”

En cuanto a las respuestas a la pregunta 2 relativa a la caracterización de un “estudiante excluido” según los docentes, los códigos utilizados se distribuyeron como lo muestra el Gráfico 2:

Gráfico 2. Factores de la exclusión escolar



Fuente: elaboración propia.

Nuevamente en este caso, son elementos propios de “lo escolar” los que usan los docentes para caracterizar a los estudiantes que consideran “excluidos”. Esto es, aquéllos que dificultan el trabajo escolar relativo a la enseñanza-aprendizaje, no muestran interés por aprender o impiden el orden necesario al desarrollo de una clase (Tabla 6) son calificados por sus docentes como estudiantes “excluidos”.

Un segundo grupo de respuestas —equivalente a poco más de la mitad de las que incluyen factores escolares para caracterizar la exclusión de los estudiantes— son las clasificadas bajo la dimensión “necesidades educativas especiales” (Tabla 7). En este caso, las y

Tabla 6. Factores escolares característicos de exclusión

	Nº de citas
Problemas de conducta/mal comportamiento	24
Por bajo rendimiento escolar	14
Alumno que se retrae de participar	10
No respeta/sigue/comparte las normas	9
Falta de motivación para aprender	6
Por baja asistencia	3
Impide que otros aprendan	2
Que necesita constantemente apoyo	2
Falta de respeto	2

Fuente: elaboración propia.

los docentes admiten que en las escuelas los estudiantes calificados con el rótulo de NEE son excluidos en sus establecimientos.

Tabla 7. Estudiantes con NEE

	Nº de citas
Neurodivergentes	20
Estudiantes con NEE	13
Discapacidad física	6
Estudiantes con alta capacidad	4

Fuente: elaboración propia.

Si tomamos, por fin, el conjunto de códigos utilizados para caracterizar la exclusión escolar (Tabla 2), tenemos que varios de estos códigos coinciden con los usados por los docentes para caracterizar a los “estudiantes incluidos” que asisten al PIE o que reciben algún tipo de asistencia en apoyo a su inclusión (tipo b). Este hecho refuerza lo dicho más arriba respecto de la equivalencia entre los “estudiantes incluidos” (tipo b) y los “estudiantes excluidos”, al estar ambos grupos caracterizados con los mismos calificativos.

La cualidad más o menos compleja de los juicios docentes

La Tabla 3 muestra que la gran mayoría de las y los docentes (tres cuartos) producen respuestas “simples”, tanto a la pregunta 1 por inclusión, como a la pregunta 2 por exclusión. Esto quiere decir que sus respuestas contienen características posibles de referir a una sola dimensión. Vimos, además, que en ambos casos, las características utilizadas refieren a las maneras propiamente escolares de conducirse en la escuela (por presencia en un caso, por ausencia en otro). A modo de ejemplo, la siguiente cita: “estudiantes que tengan facilidad con el rendimiento académico, que participan en talleres extra programáticos y que tienen la personalidad para participar en clases o actos

institucionales”. En esta cita se puede ver que las características mencionadas pertenecen, todas ellas, a la dimensión “atributos escolares” (Tabla 1).⁶

Hay, sin embargo, un grupo de docentes (20 y 22 por ciento respectivamente) que desarrolla respuestas “duales”, y otro grupo muy pequeño (3 y 4 por ciento respectivamente) que desarrolla respuestas “compuestas”. En el caso de las respuestas “duales”, entendidas como aquéllas que movilizan características de dos dimensiones distintas, la siguiente cita: “un estudiante que está incluido en la comunidad, participa en los distintos ámbitos del quehacer diario. Se comunica de manera efectiva con sus pares y docentes. Esto le genera más confianza en sí mismo y al mismo tiempo le es más agradable su vida escolar”. Esta cita contiene dos dimensiones: “atributos personales” (que incluye los códigos “confianza en sí mismo” y “vida escolar agradable”) y la dimensión “atributo escolar” (que agrupa los códigos “participación” y “buena comunicación con pares y docentes”).

Otros ejemplos de citas duales: “un estudiante que asista feliz a clases, que se sienta escuchado, valorado, acompañado y desafiado a ser mejor”, contiene características posibles de agrupar en dos dimensiones distintas, “atributos personales” y “sentido de pertenencia”. O esta cita: “como alguien que encuentra en este espacio un lugar donde pueda desarrollarse. Que siente vinculación identitaria y que, en virtud de ello, convive con sus pares y adultos. En definitiva, que se siente participe de una ‘común unidad’”, contiene características que apelan a la idea de una “escuela inclusiva” (escuela como un lugar donde el estudiante puede desarrollarse) y al “sentido de pertenencia”.

En cuanto a las “respuestas compuestas”, una cita concisa es la siguiente: “integrado, participativo, feliz”. Para efectos de este análisis la cita considera características clasificadas en tres dimensiones distintas: “sentido de

⁶ Para todos los ejemplos de citas que se mencionan a continuación, ver tablas 1 y 2 que contienen los criterios de inclusión y exclusión respectivamente, con sus respectivas dimensiones y códigos.

pertenencia”, “atributos escolares” y “atributos personales” respectivamente. Otra respuesta que caracteriza estudiantes “excluidos” dice: “persona neurodivergente o de género no binario, con bajo rendimiento escolar, dificultades de movilidad, con situación económica precaria”, contiene características de tres dimensiones: “factores escolares”, “factores sociales” y “estudiantes con NEE”. Otro ejemplo:

un estudiante que es apartado para hacer los trabajos en grupo, que es discriminado por su género, orientación sexual. Un o una joven que se siente insuficiente en su casa y en el colegio. Asimismo, que tiene dificultades para aprender y el espacio educativo no le da oportunidades para que pueda explorar sus intereses y capacidades,

contiene características de tres dimensiones: “escuela excluyente”, “factores escolares” y “discriminación”.

Vemos en estas citas expresiones de docentes que movilizan otros criterios distintos del “escolar” para dar cuenta de la situación más o menos integrada de un estudiante. Entre estos criterios están los relativos al “sentido de pertenencia” o a variables que aquí clasificamos bajo el apelativo grueso de “atributos personales”, pero que pueden referirse a un marco normativo de inclusión, que pone en valor atributos como la autoconfianza, el bienestar o el sentirse feliz en el espacio escolar, así como el sentido de pertenencia (Booth y Ainscow, 2011).

Cabe destacar además, y de forma importante, que las características movilizadas por las y los docentes son distintas de las sugeridas en la formulación de las preguntas del cuestionario. Dichas preguntas sugerían características que las propias leyes y decretos que regulan el ámbito de la inclusión (Ley General de 2009, Ley de Inclusión, entre otras) identifican como variables que inciden en la mayor o menor integración de los estudiantes (Infante *et al.*, 2011). Las y los docentes refieren, en cambio, otras características que, además, son

presentadas en sus respuestas de forma simétrica, de manera que todas parecen tener igual valor o relevancia en la definición de inclusión de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman lo que otras investigaciones advierten respecto de los criterios que las y los docentes tienen en cuenta para calificar a sus estudiantes (Rujas, 2022; Ascorra *et al.*, 2018), mismos que se relacionan con la importancia de “atributos escolares”, tales como la participación, el buen rendimiento, el buen comportamiento o el respeto a las reglas, entre otros. En particular, el respeto a las normas o, inversamente, el rechazo a los “estudiantes disruptivos”, puede entenderse como una valoración evidente o necesaria en los docentes, dado que son atributos que les facilitan el desarrollo adecuado de su trabajo pedagógico (Darmon, 2016; Durkheim, 2013; Nelike *et al.*, 2021).

El predominio de estas valoraciones, que evocan la “gramática escolar” a la que nos referimos en un inicio, se ve reforzado, a su vez, por el modelo de regulación actual del sistema educativo. Como se dijo, éste premia, o en su defecto sanciona, el logro del aprendizaje, considerado parte de las exigencias de evaluación por desempeño a la que deben responder establecimientos y actores escolares (Parcerisa y Falabella, 2017; Sisto, 2012).

De estos criterios escolares deriva, así, un determinado tipo de relación profesor-estudiante y un orden jerárquico de clasificación, que puede ser útil a la organización y eficiencia del trabajo escolar, pero cuyas consecuencias a nivel personal y sobre la trayectoria escolar de los estudiantes (De Ketele y Freres, 2009) contradicen los objetivos de inclusión escolar, por muy modestos que sean. El trabajo de Bauduin (2008), por ejemplo, muestra que los comentarios docentes de carácter negativo sobre el comportamiento de sus estudiantes tienen el propósito de proscribir

dichas conductas y, viceversa, los comentarios positivos sobre ciertas otras conductas buscan reforzarlas y promoverlas. De este modo, el mérito como criterio de repartición justa en la escuela (en este caso, de asignación de valor según la capacidad de cada estudiante de actuar conforme a la gramática escolar), posee la cualidad de servir a los actores escolares para organizar y orientarse en el espacio escolar; en nuestro caso, le sirve a las y los docentes para calificar la cualidad de más o menos incluido de un estudiante en la escuela, pero produce, al mismo tiempo, una jerarquización de los estudiantes que se contradice con los objetivos de inclusión. Esto, debido a que dichos objetivos rechazan el establecimiento de relaciones de comparación y orden entre los estudiantes y reivindican criterios de carácter expresivo, personal y de pertenencia de los estudiantes.

De este modo, la tensión constatada al nivel macro de las políticas educativas entre los objetivos de escuela eficaz y escuela inclusiva (Marroy, 2018; López *et al.* 2018; Ebersold, 2010) se verifica, aquí, a nivel de los esquemas cognitivos de calificación y orden de los docentes, con sus eventuales consecuencias prácticas en las relaciones que establecen con sus estudiantes.

Ahora bien, una porción todavía baja de docentes (en torno a 21 por ciento) menciona características relativas al sentido de pertenencia y la relación con los otros miembros de la comunidad, o características relativas a la seguridad y el bienestar personal, indicativos de una cierta adhesión a los criterios de valoración que postula el referente normativo de inclusión (si se toman, por ejemplo, las variables consideradas en el *index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2011). Elementos como la “felicidad” del estudiante en la escuela, su “autoconfianza”, “cariño propio”, el “sentirse bien y en relación con otros”, el “sentirse parte de una comunidad”, “sentirse seguro”, “libre para expresar sus sentimientos y opiniones”, dan cuenta de la variedad de criterios considerados por las y los docentes al momento de calificar el grado de inclusión de sus estudiantes en la escuela. Son

elementos que abren los juicios docentes hacia elaboraciones calificativas más complejas, de docentes que podrían estar desarrollando o promoviendo en sus estudiantes aspectos relativos a la pertenencia y el bienestar.

Mención aparte merece la relación de equivalencia entre los “estudiantes incluidos” tipo (b), y los “estudiantes excluidos”, en tanto ambas categorías contienen las mismas características (o códigos); de este modo, no es imposible decir que un “estudiante incluido” tipo (b) es, en realidad, un estudiante excluido. Al “estudiante incluido” tipo (b), la cualidad de “incluido” le viene dada por los apoyos especiales o extraordinarios (artificiales), sin los cuales lo que queda es un estudiante con todas las características de un “estudiante excluido”. La inclusión se revela así, y bajo esta lógica, como un *artificio*, en tanto artefacto construido para un determinado fin que cubre —si no es que disimula o truca— la “naturalidad” del sujeto sobre el cual actúa.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de este trabajo dan cuenta de que las categorías a partir de las cuales las y los docentes elaboran sus juicios para definir la cualidad de más o menos incluidos de los estudiantes, refieren a elementos de carácter escolar (“atributos escolares” como el buen rendimiento, buen comportamiento, el respeto a las normas escolares). Dichas características son compatibles con el principio del mérito como criterio de repartición justa para ordenar y calificar el valor de los estudiantes en la escuela; asimismo, se articulan bien con el referente de *escuela eficaz* que sanciona el valor de los establecimientos y actores escolares según su rendimiento en las pruebas estandarizadas de medición de la calidad. Elementos característicos del marco normativo de inclusión —como el sentimiento de pertenencia y el bienestar emocional y social de los estudiantes— son menos considerados relativamente. De este modo, las y los docentes estarían utilizando criterios de

calificación de sus estudiantes todavía alejados de los criterios y reglas que derivan del marco normativo de inclusión, el cual, como sabemos, sugiere la igualdad y el reconocimiento de la diferencia como criterios de justicia a partir de los cuales organizar la interacción al interior de los colegios.

Identificar a los estudiantes incluidos como aquéllos con buenos resultados o buen comportamiento es coherente con entender la inclusión escolar al modo de un *artificio*, es decir, asociada con acciones propiamente artificiosas (apoyos extraordinarios, programa de inclusión) dirigidas sobre aquellos estudiantes que no encajan con la norma escolar ni desarrollan “atributos escolares”. Prueba

de ello es el empleo del calificativo “incluido” para caracterizar estudiantes que, sin los “apoyos especiales”, serían “excluidos” (descritos con los mismos calificativos que los estudiantes excluidos).

Queda advertir, sin embargo, que desconocemos el significado, acaso compartido, que estos calificativos tengan para las y los docentes, y cómo ellos los utilizan en sus interacciones escolares cotidianas. Mostramos aquí el carácter equívoco de la noción de “inclusión”. No sería errado, entonces, formular una hipótesis relativa a la diversidad de interpretaciones y usos de los calificativos con los cuales las y los docentes caracterizan la cualidad de inclusión o exclusión de sus estudiantes.⁷

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2019), *Gestión de la diversidad en aprendizajes*, Santiago de Chile, Agencia de la Calidad de la Educación.
- AINSCOW, Mel (2016), “Diversity and Equity: A global education challenge”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 51, pp. 143-155.
- ARAUJO, Kathya y Danilo Martuccelli (2012), *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo II*, Santiago de Chile, LOM.
- ARMIJO-Cabrera, Muriel (2018), “Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 3, pp. 1-26.
- ASCORRA, Paula, Verónica López, Claudia Carrasco-Aguilar, Ignacio Pizarro, Olga Cuadros y Carmen Gloria Núñez (2018), “Meanings Attributed to School Coexistence by Management Teams, Teachers, and Other Professionals of Chilean Schools”, *Psyche (Santiago)*, vol. 27, núm. 1, pp. 1-12.
- BAUDUIN, B. (2008), *Les commentaires dans les bulletins: inférence des attentes et des déterminants du jugement des enseignants dans les bulletins des élèves de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, Memoria, UCL, FOPA.
- BOLTANSKI, Luc (1990), *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Éditions Métailié.
- BOLTANSKI, Luc (2002), “Nécessité et justification”, *Revue Économique*, vol. 53, núm. 2, pp. 275-289.
- BOLTANSKI, Luc y Laurent Thévenot (1991), *De la justification: les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOLTANSKI, Luc, Arnaud Esquerre y Jeanne Lazarus (2024), *Comment s'invente la sociologie. Parcours, expériences et pratiques croisés*, Paris, Flammarion.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2011), *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- BOURDIEU, Pierre (2008), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre y Monique de Saint Martin (1975), “Les catégories de l'entendement professoral”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 1, núm. 3, pp. 68-93.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BRESSOUX, Pascal, Paul Coustère, Kieyila-Loubaki F. y Cristine Leroy-Audoine (1995), “Perspectives d'application de l'analyse multiniveau à l'étiniveau à l'évaluation des politiques publiques dans le secteur éducatif”, Rapport pour le commissariat du plan, Dijon, Université de Bourgogne, IREU.
- CASTAÑEDA Meneses, Patricia y Marta Castañeda Meneses (2022), “Significados de calidad de la educación pública chilena de promociones estudiantiles interreformas”, *Revista de*

⁷ Este estudio fue financiado por SCIA ANID CIE160009.

- Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 21, núm. 45, pp. 123-148.
- CONEJEROS, María-Leonor y Rocío Ferrada (2024), "Interacciones y convivencia escolar en clave de inclusión: apuntes a partir de las concepciones docentes", *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-20.
- CONTRERAS, Johana (2021), "Cuando el mérito no se cumple: la experiencia escolar de la justicia en Francia y Chile", en Renato Moretti y Johana Contreras (eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas*, Santiago de Chile, UAH-Ediciones, pp. 113-140.
- DARMON, Muriel (2001), "La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle", *Sociétés & Représentations*, vol. 1, núm. 11, pp. 515-538.
- DARMON, Muriel (2012), "Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires", *Sociétés Contemporaines*, vol. 2, núm. 86, pp. 5-29.
- DARMON, Muriel (2016), *La socialization*, París, Armand Colin.
- DE KETELE, Jean-Marie y Geneviève Freres (2009), "Les commentaires des enseignants et des élèves: Simples jugements ou processus évaluatifs?", *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, núm. 74, pp. 1-38.
- DELORS, Jacques (1999), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, París, UNESCO.
- DEROUET, Jean-Louis (1992), *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, París, Métailié.
- DEROUET, Jean-Louis (2000), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruselas, De Boeck.
- DEWEY, John (2012), *Experiencia et nature*, París, Gallimard.
- DUBET, François (2009), "Les dilemmes de la justice", en Jean-Louis Derouet y Marie-Claude Derouet-Besson (eds.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Berna, Lang, pp. 29-46.
- DUBET, François (2021), "Desafíos y paradojas de la meritocracia", en Renato Moretti y Johana Contreras (eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas*, Santiago de Chile, UAH-Ediciones, pp. 283-301.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Losada.
- DUBOIS, Nicole (2001), "Internalité et évaluation scolaire", en Gérard Figari y Mahomed Achouche (eds.), *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires de socioprofessionnels*, Bruselas, De Boeck Pédagogie en Développement, pp. 188-194.
- DURKHEIM, Émile (2013), *Educación y sociología*, México, Colofón.
- DURU-BELLAT, Marie (2009), *Le mérite contre la justice*, París, Press de SciencesPo.
- EBERSOLD, Serge (2010), "Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap", *Alter, European Journal of Disability Research*, vol. 4, núm. 4, pp. 318-328.
- FALABELLA, Alejandra y Luis-Felipe de la Vega (2016), "Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno", *Estudios Pedagógicos*, vol. 47, núm. 2, pp. 395-413.
- FIGARI, Gérard y Mahomed Achouche (2001), *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires de socioprofessionnels*, Bruselas, De Boeck Pédagogie en Développement.
- FRASER, Nancy (2008), "La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación", *Revista de Trabajo*, año 4, núm. 6, pp. 83-99.
- Gobierno de Chile-Centro de Estudios Mineduc (CEM) (2023), "Matricula oficial 2023", *Datos abiertos del centro de estudios Mineduc*, en: <https://datosabiertos.mineduc.cl> (consulta: 31 de agosto de 2024).
- GIDDENS, Anthony (2012), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- HONNETH, Axel (1997), *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Grijalbo Mondadori.
- HONNETH, Axel (2013), *Ce que social veut dire. Le déchirement du social. Tome I*, París, Gallimard.
- INFANTE, Marta, Claudia Matus y Ruby Vizcarra (2011), "Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas", *Universum*, vol. 26, núm. 2, pp. 143-163.
- LAHIRE, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, Bernard (2008), *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Renne, Presses universitaires de Renne.
- LEMIEUX, Cyril (2017), *Gramáticas de la acción social*, México, Siglo XXI editores.
- Libertad y Desarrollo (2023), "CASEN 2022: cae la cobertura en preescolar y crece la importancia de la educación privada", *Temas Públicos*, núm. 1610-1, pp. 1-7.
- LÓPEZ, Verónica, Pablo Gonzáles, Dominique Manghi, Paula Ascorra, Juan-Carlos Oyanedel, Silvia Redón, Francisco Leal, Mauricio Salgado (2018), "Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos", *Archivos Analíticos de Política Educativa*, vol. 26, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- MAROY, Christian (2018), "Nouvelles figures du social et reconfigurations de la normativité scolaire", *Raisons Éducatives*, vol. 1, núm. 22, pp. 277-294.

- MELO-Letelier, Giselle, Gerardo Godoy-Echiburú y Dominique Manghi (2022), "El potencial educativo: analizando las prácticas de escuelas públicas chilenas desde la inclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 16, núm. 1, pp. 149-167.
- NELIKE, Dzifanu Tay, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar y Vincent Dupriez (2021), "Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire?", *Les Cahiers de recherche du Girsef*, núm. 127, pp. 1-92.
- NEUT, Pablo (2019), "Aprendiendo a desobedecer. Las relaciones de autoridad en la escuela y los modos de impugnación del ejercicio del poder en la sociedad chilena actual", en Kathya Araujo (ed.), *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno*, Santiago de Chile, USACH, pp. 173-199.
- OTÁROLA, Fabiola y Gerardo Godoy (2022), "¿Qué es inclusión? Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 22, núm. 2, pp. 199-221.
- PARCERISA, Lluís y Alejandra Falabella (2017), "La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 89, pp. 1-24.
- RANCIÈRE, Jacques (2022), *Penser l'émancipation. Dialogue avec Aliocha Wald Lasowski*, Avignon, Éditions de l'aube.
- RENAULT, Emmanuel (2014), "Partir de l'expérience de l'injustice", presentada en el Séminaire de recherche. Inegalités entre Globalisation et Particularisation (IGEP), Université Sorbonne, París, sesión III del 21 octubre de 2014.
- RITTS, Vicki, Miles Patterson y Mark Tubbs (1992), "Expectations, Impressions, and Judgments of Physically Attractive Students: A review", *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 4, pp. 413-426.
- RUIZ, Carlos (2010), *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago de Chile, LOM.
- RUJAS, Javier (2022), "Las categorías del juicio escolar en secundaria y la producción cotidiana del fracaso escolar", *Revista Española de Sociología (RES)*, vol. 31, núm. 3, pp. 1-19.
- SALVAT, Pablo, Marcela Román y Juan-Eduardo García-Huidobro (2012), "Horizonte normativo para una educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde América Latina", *Revista Internacional de la Educación para la justicia social*, vol. 1, núm. 1, pp. 46-78.
- SEN, Amartya (1993), "Capability and Well-Being", en Martha Nussbaum y Amartya Sen (eds.), *The Quality of Life*, Oxford, Clarendon Press, pp. 30-53.
- SISTO, Vicente (2012), "Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual", *Psykhé (Santiago)*, vol. 21, núm. 2, pp. 35-46.
- TYACK, David y William Tobin (1994), "The "Grammar" of Schooling: Why has been so hard to change", *American Educational Research Association*, vol. 31, núm. 3, pp. 453-479.
- UNESCO (1994), *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, Salamanca, UNESCO.
- UNESCO (2006), *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*, Nueva York, UNESCO.
- UNESCO (2018), *Learning for All: Guidelines on the inclusion of learners with disabilities in open and distance learning*, París, UNESCO.
- UNESCO (2020), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 - América Latina y el Caribe-inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, París, UNESCO.
- VERHOEVEN, Marie y Amandine Bernal González (2023), "Inclusive Education, Globalisation and New Philosophical Perspectives on Social Justice", en Paola Mattei (ed.), *The Oxford Handbook of Globalization and Education*, Oxford University Press, Colletion Oxford Handbooks Online, pp. 267-286.
- VERHOEVEN, Marie, Vincent Dupriez y Jean-François Orienne (2009), "Politique éducatives et approche par les capacités", *Revue Internationale d'Éthique Sociétale et Gouvernementale*, vol. 11, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1320>