

LA VULNERABILIDAD ESCOLAR COMO MITO: DESAFÍOS PARA EL TRABAJO DOCENTE EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

*SCHOOL VULNERABILITY AS A MYTH: CHALLENGES FOR TEACHING WORK IN ENVIRONMENTS
OF SOCIAL EXCLUSION EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL*

Felipe Jiménez Vargas*; **Carla Fardella Cisternas****;
Jorge Chávez Rojas**

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; **Universidad Andrés Bello;
felipe.jimenez@pucv.cl; fardellacarla@hotmail.com; jorge.chavez@unab.cl

Historia editorial

Recibido: 13-03-2017
Primera revisión: 04-05-2017
Segunda revisión: 07-09-2017
Aceptado: 28-09-2017
Publicado: 17-10-2018

Palabras clave

Diversidad socioeconómica
Vulnerabilidad social
Formación inicial
Justicia social

Resumen

La existencia de una conceptualización deficitaria de la vulnerabilidad social en los discursos de docentes, obliga a introducir perspectivas de justicia social en las políticas y programas de formación inicial docente. A través de un estudio etnográfico de casos con 18 docentes egresados de tres programas de formación de la misma universidad, el artículo examina disposiciones docentes en torno a la presencia de diversidad socioeconómica en la escuela. Las discusiones apuntan a reconocer ámbitos de renovación curricular de la formación inicial que, a través de la investigación-acción y del reconocimiento de los fondos de conocimientos de los estudiantes y sus familias, contribuyan a un cuestionamiento de los sistemas de creencias de los futuros profesores, incrementando las continuidades familia-escuela y permita, a fin de cuentas, el desarrollo de prácticas pedagógicas culturalmente responsables y alineadas con los principios de una educación para la justicia social.

Abstract

The existence of a deficit conceptualization of social vulnerability in the discourses of teachers, forces to introduce perspectives of social justice in the policies and programs of initial teacher training. Through an ethnographic study of cases with 18 teachers graduated from three training programs of the same university, the article examines teaching dispositions regarding the presence of socioeconomic diversity in the school. The discussions aim to recognize areas of curricular renewal of initial training that, through action research and recognition funds of knowledge of students and their families, contribute to a questioning of the belief systems of future teachers, increase family-school continuities and allow, in the end, the development of culturally responsible pedagogical practices aligned with the principles of an education for social justice.

Keywords

Socioeconomic Diversity
Social Vulnerability
Initial Training
Social Justice

Jiménez Vargas, Felipe; Fardella Cisternas, Carla & Chávez Rojas, Jorge (2018). La vulnerabilidad escolar como mito: desafíos para el trabajo docente en entornos de exclusión social. *Athenea Digital*, 18(3), e2147. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2147>

Introducción

Desde mediados de la década de los setenta y principios de los ochenta comienza a consolidarse en Chile un sistema educativo basado en principios neoliberales de mercado (Cornejo, 2006), cuyo principal efecto ha sido el desmantelamiento de su sentido sistémico y la creación de «circuitos educativos» segregados y reproductores de las desigualdades sociales (Gentili, 2011). Mientras los colegios con financiamiento privado invierten en promedio US \$2.700 por estudiante al año, aquellos con financiamiento público reciben sólo US \$600 para los mismos fines y para alcanzar las mismas metas/

propósitos educativos (Salvat, 2009). Como resultado de esto se ha constatado que el sistema educativo chileno es uno de los más segregacionistas a nivel internacional (OECD, 2009). Incluso más, la profundización del modelo neoliberal en el sistema educativo chileno desde los años noventa a la actualidad, más que revertir dichas desigualdades, no ha hecho otra cosa que ampliarlas y profundizarlas (Gentili, 1998).

Esta transformación educativa no ha sido fortuita, sino el resultado de la implementación racional y organizada de distintas políticas públicas. Desde la década de los ochenta el rol que el Estado ha desempeñado en materia de educación ha sido objeto de sistemáticas transformaciones, descentralizando la gestión y administración educativa, así como convirtiendo la libertad de enseñanza en un principio de mercado (Venegas, 2013). Si bien hay ejemplos actuales en los que se reconoce el esfuerzo por parte del Estado chileno en corregir los problemas de desigualdad e inequidad que permanecen en el ámbito educativo, tales esfuerzos han demostrado ser insuficientes para modificar estructuralmente la lógica neoliberal del sistema educativo chileno (Fardella, Sisto y Jiménez, 2015). Prueba de ello es la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) del año 2008, que aporta hasta un 60% más de subsidio para estudiantes definidos como vulnerables. La poca repercusión que este tipo de reformas han tenido en nuestro país para combatir la desigualdad se aprecia al comparar los resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU) de estudiantes de establecimientos municipalizados y de colegios privados, resultados que demuestran las claras brechas en los resultados académicos entre ambos contextos educativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

En este contexto y asumiendo no obstante la existencia de diversos factores que explican las desigualdades educativas, el papel que tiene la formación inicial docente es un argumento que ha ido progresivamente cobrando un especial interés académico. Debido a ello, el análisis de las características, así como la evolución de la formación inicial en Chile se ha convertido en los últimos años en el núcleo de diversos estudios orientados a analizar y valorar las políticas de formación docente (Ávalos, 2014). Respecto a ello, resalta el hecho que pese a los cambios curriculares que se han venido implementando como parte de los procesos institucionales de acreditación (Domínguez y Meckes, 2011), prevalecen en los programas formativos importantes lagunas con relación a la formación inicial para el trabajo en contextos de diversidad socioeconómica y pobreza (Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016).

Una revisión de programas de formación inicial en Chile confirma lo dicho al concluir que predominan programas donde faltan espacios formativos orientados al conocimiento y trabajo en torno a los contextos económicos y socioculturales de desempeño profesional (Venegas, 2013). Lo anterior se evidencia en que menos del diez por

ciento de los planes de estudio (5 de 56 programas) contemplaban asignaturas orientadas a la dimensión social (Darling-Hammond y Bransford, 2005) de la formación profesional¹. Una investigación sobre formación docente en Chile realizada por Tatiana Cisternas (2011), evidencia que, si bien la formación inicial ha acaparado un porcentaje significativo (más del ochenta) de la investigación realizada, el estudio de los profesores recién egresados (noveles) está poco presente. Si a esto agregamos que la investigación en torno al componente pedagógico y/o la dimensión social de la formación es residual (inferior al cuatro por ciento), esto deja en evidencia que las políticas de formación inicial docente no consideran que el desarrollo de un currículum culturalmente pertinente sea relevante para garantizar igualdad de oportunidades en escuelas y equidad en contextos de pobreza (Weinstein, Tomlinson-Clarke y Curran, 2004). De ello se desprende una conclusión preocupante: los programas de formación, más que preparar profesores para combatir las desigualdades educativas, están preparándolos para mantenerlas y en definitiva reproducirlas.

En este contexto actual que conecta el exponencial aumento de investigaciones en formación inicial docente con la existencia de lagunas formativas para el trabajo en contextos de pobreza y/o diversidad, el presente trabajo aporta una discusión en torno a las disposiciones de docentes novatos sobre vulnerabilidad social, sugiriendo experiencias formativas que contribuyan a fortalecer la dimensión social de la formación del profesorado.

La peligrosidad del concepto de vulnerabilidad

El concepto de vulnerabilidad se ha constituido en los últimos años en un constructo central de todo discurso educativo. Podría decirse que corresponde a un concepto que, debido a la recursividad de su uso, ha conquistado el sentido común educativo y se ha cristalizado, en consecuencia, como un principio explicativo de primer orden para una heterogeneidad de fenómenos y problemas educativos. El vínculo que se ha ido estableciendo entre pobreza, vulnerabilidad y éxito/fracaso escolar es tan fuerte que se ha ido posicionando en el discurso oficial desde la década de los noventa en adelante. (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012). Si bien para el Ministerio de Educación la vulnerabilidad ha sido entendida históricamente como una categoría asociada a la dimensión económica de los estudiantes y sus familias (MINEDUC, 2008), perspectiva que ha orientado la toma de decisiones en materia de políticas públicas, paralelamente, como veremos en este trabajo, van apareciendo nuevos relatos que incorporan otros factores extraescolares para explicar lo educativo, lo que lo va convirtiendo en un con-

¹ Estas excepciones corresponden a cursos que abordan temas relacionados con la educación rural, referencia a culturas originarias, género, multiculturalismo y relación comunidad-sociedad.

cepto polisémico. Al plantear que el concepto de vulnerabilidad entraña un peligro nos referimos al hecho que genera una situación de opacidad donde se dificulta el reconocimiento de otras dimensiones escolares que están en juego en las experiencias de éxito y fracaso escolar. El peligro radica entonces en que la vulnerabilidad como principio explicativo confisca la palabra y no permite el ingreso de elementos institucionales (por ejemplo) que también explican y son responsable de aquello que comúnmente es atribuido a las estudiantes particulares.

Por tanto, el problema no radica necesariamente en su ambigüedad conceptual que hace que por momentos sea usado como sinónimo de pobreza, como equivalente de factor de riesgo o simplemente como rasgos individuales y/o sociales de carácter prioritarios. El problema reside, desde nuestro punto de vista, en el uso indiscriminado y poco autoconsciente de la vulnerabilidad como principio explicativo. Esto tiene como principal consecuencia, de acuerdo a Radhika Gorur (2015), la falta de conciencia por parte del hablante de las implicancias (educativas en nuestro caso) de dicha conceptualización. En investigaciones realizadas por nuestro equipo en escuelas públicas chilenas y catalanas que escolarizan estudiantes inmigrantes (Jiménez y Fardella, 2015; Jiménez, Fardella y Muñoz-Protto, 2017; Jiménez, Lalueza y Fardella, 2017), se encontró, por ejemplo, en el relato de profesores, un claro e indisoluble vínculo entre la condición de migrante y la condición de vulnerabilidad de dichos estudiantes. El impacto pedagógico de esta asociación era la aplicación automática por parte de ciertos profesores de programas compensatorios destinados originalmente para estudiantes nacionales «diagnosticados» como vulnerables. La relación entre condición migratoria y déficit despliega una respuesta educativa muy distinta de aquella otra que vincula, por el contrario, condición migratoria y desigualdad social. De esta manera, el significado y definición de «vulnerabilidad» como propiedad y atributo individual y no como un complejo e interrelacionado conjunto de circunstancias externas al individuo (Gorur, 2015), conlleva a que el foco y las estrategias de intervención recaigan exclusivamente en los sujetos. Por esta razón, se hace necesario comprender cómo la vulnerabilidad está siendo entendida en escenario educativos y qué rol está desempeñando al interior de las disposiciones docentes.

Siguiendo la definición de Ana Villegas (2007), entendemos las disposiciones docentes como tendencias para actuar de una particular manera bajo circunstancias específicas, sobre la base de determinadas creencias, las que, de acuerdo a la sistematización de María Teresa Rojas (2014), corresponden a poderosos sistemas cognitivos situados que guían la toma de decisiones y la acción educativa. En la medida que las disposiciones docentes son tendencias, actúan como patrones predictivos de la toma de decisiones en el ámbito educativo. Por tanto, si acotamos el uso del término para los fi-

nes de este trabajo, las disposiciones docentes en torno a la vulnerabilidad escolar se convierten en una poderosa herramienta analítica respecto a las decisiones del profesorado en materia de procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes circunscritos a condiciones de vulnerabilidad.

En una sistematización de investigaciones sobre formación inicial y relaciones familia-escuela en contextos educativos de riesgo de exclusión social (Sleeter et al., 2016), observamos que las disposiciones de docentes en ejercicio se basaban consistentemente en actitudes negativas y desesperanzadas respecto al éxito académico de estudiantes provenientes de contextos sociales en condiciones de pobreza. Es debido a este escenario que se hace necesario conocer, por un lado, las disposiciones docentes en torno a vulnerabilidad, al tiempo que proponer marcos comprensivos más amplios que permitan una respuesta educativa más efectiva a la hora de combatir las desigualdades educativas en este tipo de contextos sociales. Una forma posible de avanzar desde estas pedagogías desagenciadas —caracterizadas por la falta de expectativas docentes desafiantes— hacia pedagogías de la equidad (Sleeter, 2011), es la incorporación de principios basados en una educación para la justicia social.

Formación inicial docente y educación para la justicia social

El enfoque de justicia social ha ido ganando rápidamente adherencia en círculos académicos vinculados al ámbito educativo (Chubbuck, 2010; Dover, 2009, Peña-Sandoval y Montecinos, 2016; Sapon-Shevin, 2013) principalmente por su contribución política en combatir las desigualdades educativas, mediante un análisis de éstas en el marco de la existencia de desigualdades estructurales del sistema social.

Desde el punto de vista de la formación de profesores, la educación para la justicia social ha demostrado ser un enfoque consistente y pertinente para preparar a los futuros profesores para trabajar en contextos de diversidad (Sleeter, 2018), y más específicamente en contextos educativos con presencia de estudiantes en condiciones de pobreza (Sleeter et al., 2016). Ello debido al énfasis en el desarrollo de herramientas conceptuales que permitan explicar críticamente la educación en contextos de vulnerabilidad y pobreza, pero al mismo tiempo el desarrollo de herramientas prácticas que permitan abordarla y problematizarla pedagógicamente (Gorski, 2009, 2013; Sleeter, 2014).

Ahora bien, aun cuando la perspectiva de justicia social es relativamente reciente dentro del ámbito educativo, ofrece un denominador común a distintas tradiciones y

perspectivas abocadas al mejoramiento educativo en contextos de diversidad, tales como la educación multicultural (Banks, 2004), la educación anti-opresiva (Kumashiro, 2000), y las pedagogías culturalmente sensibles (Gay, 2010; Jones y Vagle, 2013). El común denominador radica en que el objetivo ulterior de la educación es que sus esfuerzos apunten, en última instancia, a la lucha contra la desigualdad social y al logro de mayores niveles de justicia social.

A partir de una revisión y sistematización de diferentes marcos conceptuales de justicia social en el ámbito educativo (Sleeter, 2018; Sleeter et al., 2016), es posible identificar cuatro dimensiones que caracterizan este enfoque y sintetizan sus principios.

Enseñar un currículum inclusivo que integre perspectivas marginalizadas y aborde explícitamente asuntos de inequidad y poder

Asumiendo que uno de los roles que tradicionalmente ha desempeñado la educación ha sido el de la reproducción cultural (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron, 1995), la escuela en tanto institución ha desarrollado procesos de escolarización que privilegian el *ethos* de las clases dominantes, contribuyendo de esta manera a la estabilidad e inmutabilidad del orden social. En un escenario educativo de tales características la presencia de perspectivas minoritarias asociadas a la diversidad de clase, género, adscripción religiosa o pertenencia étnico-cultural ha sido sistemáticamente constreñida a través de mecanismos de exclusión y/o asimilación a la cultura escolar (Essomba, 2009; Jiménez, 2012).

Es justamente a propósito de lo anterior que cualquier movimiento educativo que refiera estar orientado a la justicia social debiese ir en el sentido contrario: desarrollar prácticas educativas que incorporen críticamente las perspectivas minoritarias y aborden explícitamente las tensiones en torno al poder y la desigualdad con relación a la cultura hegemónica. El resultado esperable no es otro que la construcción de un currículum más justo y representativo de la diversidad en la escuela (Besalú, 1999).

Ubicar las familias y comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales

Todo proyecto de justicia social en educación requiere abandonar las perspectivas de déficit y las aproximaciones esencialistas de los grupos minoritarios (Dietz, 2012), de manera de entender las experiencias de fracaso escolar como el resultado de la combinación de diferentes factores intra-escolares (Ogbu, 1992), como por ejemplo, las experiencias de opresión y perjuicios vividas por estudiantes de grupos sociales marginali-

zados, y que pueden estar relacionadas estrechamente, como señala Kevin Kumashiro (2000), con las disposiciones internas hacia la diversidad cultural por parte de los docentes. Si bien no es posible profundizar en ello en este trabajo, conviene advertir que estas experiencias de opresión suelen ir acompañadas de estrategias de resistencia por parte de los estudiantes (Luna, 2015), llegando incluso a cristalizarse en diferencias culturales secundarias (Ogbu y Simons, 1998), que luego son naturalizadas por los docentes como diferencias culturales primarias. Por tanto, desde una perspectiva estructural de las desigualdades, no corresponde individualizar ni esencializar ciertas condiciones por las que atraviesan determinados estudiantes y familias, por lo que más que hablar de vulnerabilidad, es preferible la expresión «en riesgo de exclusión social» que incorpora la dimensión estructural y resalta la geometría inestable y dinámica de esta situación (Jiménez, 2008).

Una enseñanza para la justicia social parte de la base que son las discontinuidades en valores, expectativas y metas educativas entre las familias en situación de pobreza y la escuela (Luque y Lalueza, 2013), aquello que explica las dificultades académicas de los estudiantes, no correspondiendo por tanto a características atribuibles a la existencia de una «cultura de la pobreza» (Connell, 2006). Por el contrario, un análisis estructural de las desigualdades educativas reconoce la existencia de relaciones sociales, económicas y de poder que restringen el acceso a recursos sociales necesarios para un exitoso desenvolvimiento del alumnado y sus familias en el contexto escolar (Chubbuck, 2010).

Una formación docente para la justicia social en consecuencia, requiere incluir espacios formativos que permitan cuestionar y trabajar los estereotipos y prejuicios asociados a las explicaciones esencialistas y deficitarias de estudiantes pertenecientes a determinadas clases sociales.

Desarrollar relaciones de reciprocidad entre la escuela, el alumnado y las familias-comunidades de base

Junto con el desarrollo de un currículum inclusivo que incorpore perspectivas marginalizadas y un análisis estructural de las desigualdades socioeducativas, una educación para la justicia social se caracteriza por el desarrollo de relaciones escuela-familia donde predominan las continuidades culturales y la reciprocidad ecológica de los actores educativos (Bronfenbrenner, 1987).

Dejando de lado perspectivas deficitarias y estrategias de educación compensatoria, el trabajo con familias y comunidades en riesgo de exclusión social se hace desde el reconocimiento de la existencia de diferentes modalidades de capital cultural entre

los actores (Bourdieu, 2000), pero desde el convencimiento que éste se constituye en fondos de conocimientos esenciales para una escolarización exitosa (Subero, Vila y Esteban-Guitart, 2015).

En consecuencia, una manera posible de avanzar en el desarrollo de relaciones de reciprocidad es integrando en la formación docente espacios para que los futuros profesores puedan reconocer los bancos de saberes, prácticas y habilidades familiares presentes en los futuros contextos de ejercicio profesional (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Möll, 1997), e integrarlos en sus prácticas profesionales cotidianas.

Enseñar con altas expectativas académicas considerando los referentes culturales de los estudiantes

Finalmente, una educación para la justicia social asume la naturaleza cultural y situada del desarrollo humano (Cole, 1999), de manera que los procesos psicológicos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje están en estrecha vinculación con los contextos socioculturales donde éstos son producidos e internalizados.

Esta particular manera de entender el desarrollo humano desde una perspectiva culturalista de la psicología (Cole, 2013), obliga a pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de una perspectiva individual-cognitiva y en consecuencia como el resultado de una relación dialéctica entre mente y cultura (Valsiner, 2009). Esto quiere decir que las funciones psicológicas implicadas en el aprendizaje están determinadas culturalmente y pasan a formar parte del repertorio individual a través de procesos colectivos de mediación.

En la medida que los procesos de aprendizaje de los estudiantes están determinados y posibilitados por artefactos culturales propios de los entornos sociales de los que los estudiantes forman parte, desde una perspectiva de justicia social, resulta fundamental desarrollar una enseñanza culturalmente sensible que ponga especial atención a los recursos propios de la cultura, lengua, experiencia e identidad de los estudiantes.

En definitiva, atendiendo e incorporando los recursos de los estudiantes, especialmente de aquellos pertenecientes a minorías sociales o en riesgo de exclusión social, se amplían las oportunidades de favorecer experiencias educativas que frenen las desigualdades y las inequidades al interior de los centros escolares (Zeichner, 2010).

Decisiones metodológicas

Enfoque

Con el objeto de explorar los relatos docentes en torno al trabajo en contextos de vulnerabilidad y pobreza, se privilegió una perspectiva cualitativa de investigación (Denzin, 2009; Flick, 2009) que permita producir mayores grados de profundidad analítica de los datos. Específicamente, se optó por realizar un estudio de casos múltiples (Bogdan y Knopp, 2003), cuya conveniencia radica en que el estudio de casos no sólo aporta especificidad al objeto de estudio de la investigación (Onwuegbuzie, Leech y Collins, 2010), sino que lo hace de forma tal que permite utilizar las evidencias como insumos para la toma de decisiones (Yinn, 1989), las que para los fines de esta investigación, pueden ponerse al servicio de la reflexión en torno a las adaptaciones curriculares de los planes formativos de la formación inicial de profesores.

Participantes

Corresponde a 18 profesores egresados de tres programas formativos de una universidad privada de la región de Valparaíso: pedagogía en lenguaje y comunicación (8), pedagogía en historia (5) y educación parvularia (5). Todos ellos al momento de la investigación se desempeñaban como docentes noveles de escuelas públicas y particulares-subvencionadas¹ de las regiones de Valparaíso y Metropolitana en Chile, ya que tenían una experiencia no superior a cinco años en su quehacer profesional (Imbernón, 1994).

Técnicas

Las técnicas de producción de datos utilizadas fueron la entrevista en profundidad y la observación participante de aula. Los análisis se basan en la realización de 18 entrevistas y 72 sesiones de observaciones participantes de aula. En ambos casos se utilizaron consentimientos informados de las/los participantes donde se estipulaba la voluntariedad de la participación así como la confidencialidad de la información, los cuales habían sido previamente certificados por el Comité de Bioética de la universidad². Adicionalmente se contó con autorizaciones de los equipos directivos de las escuelas donde se realizaron los acompañamientos de aula.

² Con fecha junio de 2013 según consta en el documento dirigido al Comité Asesor de Bioética de Fondecyt.

Modelo y procedimiento de análisis

El análisis se realizó desde la perspectiva de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967) privilegiando una codificación y análisis de carácter emergente. Para la selección, organización, codificación y análisis de datos se hizo uso de la versión 7.0 del software Atlas.ti. El protocolo de análisis ha sido similar al utilizado tanto por colegas (Crespo, Rubio, López y Padrós, 2012; Lamas y Lalueza, 2016; Lamas y Lalueza, 2012; Luque y Lalueza, 2013) como por nuestro propio equipo en análisis anteriores (Jiménez y Fardella, 2015; Jiménez, Fardella y Muñoz-Protto, 2017):

- a) Creación de unidad hermenéutica. Se incluyeron las transcripciones de las entrevistas realizadas, así como las notas de los diarios de campo de los acompañamientos de aula realizados.
- b) Lectura del material y selección de citas-clave. Esto permitió un primer nivel de selectividad, organización y reducción del volumen de los datos.
- c) Codificación abierta. Mediante una estrategia *bottom-up*, se realizó una segunda lectura y organización del material, etiquetando el conjunto de citas significativas a partir de códigos emergentes.
- d) Codificación selectiva. Mediante la triangulación de las codificaciones abiertas realizadas por cada uno de los investigadores, se procedió a seleccionar, redefinir y refinar aquellos códigos con mayor consistencia con el trabajo de producción de datos, así como con mayor coherencia y ajuste —no semejanzas necesariamente— con los referentes conceptuales.
- e) Creación de categorías. Se realizó la selección y el agrupamiento final de códigos a través de la creación de *networks* interpretativas.

Como resultado del análisis del material se identificaron dos categorías centrales en torno a diversidad, que condensan una mayor densidad de relatos docentes: la primera que refiere a la conceptualización de la vulnerabilidad social; y la segunda, al papel que juega la formación inicial en el desarrollo de competencias para trabajar con grupos escolares en riesgo de exclusión social y/o con grupos heterogéneos.

Resultados

La vulnerabilidad social como déficit

Una de las primeras condensaciones radica en que los profesores perciben la vulnerabilidad de sus estudiantes como propiedades estables, esto es, como características que forman parte de una supuesta esencia cultural, no como una «situación» de carácter dinámica susceptible de modificación. Este primer elemento es clave puesto que pensar la vulnerabilidad como una condición, tiene como implicancia educativa el hecho que la escuela no sea vista como un lugar desde el cual contribuir a problematizar esta categoría escolar, incorporando una perspectiva relacional y contextual de la vulnerabilidad (Martuccelli, 2017).

Son vulnerables [los estudiantes]. A qué se refiere, uno de los factores de vulnerabilidad es que los padres no tienen el cuarto medio. Ése es uno de los factores que te da a ti la condición de vulnerabilidad. Que el niño ayude a trabajar, si el niño tiene antecedentes de su familia de droga o de cárcel. Eso también te entrega un antecedente importante de vulnerabilidad. Hay niños incluso que están metidos en la droga. Si el alumno, por ejemplo, no tiene con qué pagar y tiene becas o se atrasa o qué sé yo. Si el alumno tiene, por ejemplo, grandes problemas de aprendizaje y se le agregan estas cosas que te digo yo como por ejemplo que los papás no son profesionales o no tienen cuarto medio, etcétera, ese tipo de cosas te dan la vulnerabilidad, ese tipo de cosas los hace ser vulnerables (entrevistado/a N°1³, escuela pública, julio 2014).

Partiendo de la base que para los profesores la vulnerabilidad es una condición más que situación, la pregunta pertinente sería: ¿cuál es la implicancia de trabajar en este tipo de contextos y de enseñar a estudiantes de esta naturaleza? Cuando el trabajo docente se realiza en escuelas que se encuentran en contextos sociales en riesgo de exclusión social, o bien al interior de las aulas existen estudiantes provenientes de dichos contextos, la condición de vulnerabilidad es vinculada directamente con la existencia de carencias y vacíos culturales, predominando en consecuencia una conceptualización problemática y deficitaria de la diversidad⁴ (Chubbuck, 2010). En primer lugar, porque trabajar con estudiantes vulnerables implica “desarrollar funciones altamente

³ Con el propósito de resguardar el anonimato de los participantes y en coherencia a las consideraciones éticas de la investigación, sus nombres han sido reemplazados por un número de identificación.

⁴ Entendemos la diversidad como una propiedad constitutiva de los contextos escolares (Matus y Haye, 2015), que desde una perspectiva cultural de la psicología (Cole, 1998; Esteban-Guitart, 2010; Lalueza, 2012) asume que las diferencias no corresponden a características inscritas de manera estable en la naturaleza humana, sino más bien como un producto dinámico resultante de la participación en sistemas de actividad educativa y de la apropiación de artefactos cultural e históricamente producidos.

desgastantes” consideradas por lo demás propias de otras disciplinas (trabajo social, psicología y educación especial), Esto conlleva de acuerdo a los profesores a no sólo “descuidar el principal rol docente” centrado en desarrollar aprendizajes disciplinares, sino que además supone implementar adicionalmente estrategias de compensación educativa que terminan muchas veces por ralentizar el progreso del grupo curso y el rendimiento académico en general. La presencia de estudiantes vulnerables es sinónimo de disminución del rendimiento grupal y una disminución a fin de cuentas de la calidad del trabajo realizado.

Hay que bajar sí mucho el contenido, muchísimo, la forma de tratar a los niños también no es la misma que la que uno se pueda imaginar, aunque sean de los cursos iguales. O sea, un quinto básico de este tipo de realidad [vulnerable] es quizás una mezcla de bastantes niveles, entonces en la sala hay mucha heterogeneidad de edad, de vivencias y eso dificulta mucho lo que uno hace como profesor porque los intereses varían demasiado (...) Entonces hay que lidiar con todas esas realidades y más, hay que ser más asistente social, hay que tener otros roles aparte de docente. Y yo no sentía que tenía esas capacidades para estar ahí. O sea, ni siquiera, claro, no tenía ni las capacidades ni me sentía con las ganas de hacerlo, sentía que no había estudiado para eso (entrevistado/a N°7, escuela privada, agosto 2014).

Estos primeros hallazgos evidencian que predomina entre el profesorado explicaciones individualistas de ciertas dinámicas escolares que a todas luces requieren una explicación ecológica-cultural de su funcionamiento (Ogbu, 1994). A modo de ejemplo, la necesidad de implementar medidas compensatorias es vista por los profesores como una respuesta educativa que responde a las características —y carencias— de dichos estudiantes, y no como respuesta a la forma de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su resonancia en los estudiantes (Onrubia, 2002). Dicho en terminología inclusiva, las repercusiones son asociadas por los profesores a necesidades educativas propias de la situación de vulnerabilidad, y no a las barreras institucionales que las propias prácticas educativas instalan de manera involuntaria hacia determinados estudiantes (Ainscow, 2012). La vulnerabilidad como condición, de carácter individual y de naturaleza estable, es por tanto una creencia docente que grafica el rol que una barrera institucional tiene para el logro de aprendizajes de ciertos estudiantes.

Estudios en materia de disposiciones docentes (Gillmore y Sullivan, 2014; Lazar, 2013; López e Hinojosa, 2012; Montecinos y Ríos, 1999) evidencian que el principal peligro de la existencia de perspectivas de déficit hacia la diversidad, es que éstas no se instalan únicamente en el plano mental, sino que tienen la capacidad de transformarse en acción: la forma en que los profesores explican los fenómenos educativos de sus au-

las, así como las decisiones que toman al respecto, están atravesadas por las disposiciones que han internalizado previamente (Villegas, 2007).

Hasta ahora hemos caracterizado de manera genérica la vulnerabilidad de los estudiantes, vista desde la perspectiva de los docentes. Ahora bien, haciendo un zoom a éstos se observa que la perspectiva de déficit se condensa con mayor fuerza en dos dimensiones del quehacer docente: el trabajo con familias y el trabajo en torno a los conocimientos previos.

En primer lugar, el establecimiento de relaciones familia-escuela es visto como una práctica sumamente delicada para los docentes, ya que supone el desarrollo de mucho “tacto relacional”. De acuerdo a éstos, las familias carecen de las funciones, competencias y rutinas básicas que la escuela precisa para llevar a cabo su trabajo, y esto confirma la necesidad de incorporarlas en el trabajo educativo. Sin embargo, estas carencias activan en los docentes estrategias de blindaje educativo que permiten evitar que el funcionamiento familiar pueda «contaminar» el trabajo educativo (Jiménez y Fardella, 2015). Esto se constituye en una tensión de incorporación-segregación familiar que los profesores no siempre logran resolver exitosamente.

Lo que más quiere una escuela es que un niño saque su cuarto medio y pueda mejorar su calidad de vida, tú quieres que el niño se supere, pero para superarse académicamente se considera que la superación personal, alejarse de esa realidad tan triste que, a lo mejor el niño puede tener, o tan contradictoria o tan perjudicial, alejarse de esa realidad familiar les va a ayudar en su proceso académico (entrevistado/a N°3, escuela particular-subsuccionada, julio 2014).

En segundo lugar, la perspectiva docente basada en la vulnerabilidad como déficit, se manifiesta en la valoración negativa que hacen de los conocimientos que forman parte de la experiencia vital de los propios estudiantes: sus saberes, prácticas cotidianas e incluso algunos referentes culturales de sus estudiantes, son vistos como elementos que producen interferencia en los contenidos curriculares. El siguiente relato demuestra la desvalorización de las experiencias y la pertenencia cultural de estudiantes de familias consideradas vulnerables:

Se pasan todo el día chateando y ahí no hay reglas ortográficas y muchas de las palabras las escriben como suenan o como ellos las dicen, saltándose las “s” por ejemplo, al final de cada palabra, saltándose un montón de letras (...) esto porque vienen con una base muy mala porque muchos chicos, por ejemplo, que son de cerro, ¿cierto? Van a escuelas muy pequeñas en donde se mezclan como los chicos con menos aptitudes y con menos oportunidades quizás y ahí hay una mezcla de cómo hablan. Ahí también se copian entre los

padres, los padres de repente tampoco saben cómo hablar, son padres, por ejemplo, este colegio es súper vulnerable que en promedio sólo sacó el octavo o lo máximo que llegaron fue segundo medio, entonces ahí también hay una cosa generacional que se hereda y muchos tienen problemas de aprendizaje, muchos problemas de aprendizaje (...) Mira, no sé si está comprobado, ahí lo ignoro, pero es un factor súper importante que si los padres no terminaron la escolaridad, el niño tiene más probabilidades de no terminar, por una cosa de herencia. ¿Te fijas? (entrevistado/a N°1, escuela pública, julio 2014).

La desvalorización de la forma de hablar y de escribir, de la enseñanza que han recibido en sus hogares, del hecho de vivir en zonas excluidas socialmente o simplemente por asistir a escuelas que no seleccionan a sus estudiantes, son ejemplos de cómo la experiencia vital de éstos es vista como una amenaza para el trabajo docente, y por tanto, como ejemplos de elementos que convendría alejar de la cultura escolar. Estas disposiciones, que más que creencias, operan como presunciones docentes (Esteban-Guitart y Vila, 2013), están tan arraigadas en el discurso de las escuelas que las caricaturas que se crean colectivamente en torno a las familias están totalmente naturalizadas (Matus, 2016) y por ende son invisibles para los propios docentes (Gentili, 2001).

Nuestros hallazgos nos permiten afirmar, en primer lugar, que lo que corresponde a una probabilidad de que ciertos estudiantes/familias se vean afectadas por ciertos factores de riesgo (Gorur, 2015), para los docentes se trata de una condición. En segundo lugar y en la medida que las posibilidades de cambio son vistas como algo prácticamente nulo, esta condición se transforma en una característica estructural de las familias y estudiantes vulnerables que termina por determinar sustancialmente su experiencia educativa.

La formación inicial como artificio pedagógico

Parte importante de las dificultades reportadas por los profesores hacia el trabajo con estudiantes catalogados como vulnerables, así como las dificultades que reportan para capitalizar sus experiencias y conocimientos, son atribuidas a la falta de preparación en esta materia:

No me siento preparada para esto, para todas estas dificultades porque la universidad muchas veces te propone y te hace hacer clases para cursos ideales donde tú no tienes problemas, donde tú no tienes alumnos con dificultades, donde tú no tienes alumnos distintos, entonces esa es mi metodología, la que me dio la universidad: hacer clases perfectas para alumnos perfectos. Y no es así po (entrevistado/a N°4, escuela pública, julio 2014).

Otra docente señala:

En la formación de la universidad yo siento que se dejó un poco de lado, no se nos muestra tanto esa realidad, como que se nos prepara para el tipo de niño modelo que quiere aprender y no se nos enseña tantas estrategias para niños que, no es que no quieran aprender, sino que han llegado sin tomar desayuno, que tienen muchos problemas en la casa, que tienen un alto déficit atencional, que es una realidad mucho más compleja y que requiere también un poco más de trabajo y que requiere que uno esté todos los días afirmando esa vocación (entrevistado/a N°12, escuela particular-subvencionada, marzo 2015).

Estas viñetas merecen varios análisis. En primer lugar, existe convergencia en que la formación inicial está en deuda con el desarrollo de competencias no disciplinares, lo que evidencia que los programas presentan un predominio de trabajo en torno a lo técnico-instrumental (Hirmas, 2014). Esto tiene como implicancia el hecho de formar profesores altamente capacitados —incluso sobrecualificados— en conocimientos y saberes disciplinares, pero débilmente preparados para enfrentar los nuevos desafíos del ámbito didáctico-educativo. Este desbalance formativo contribuye a generar una identidad profesional ambivalente e inestable, puesto que los profesores se piensan a sí mismos como profesionales que sabiendo mucho respecto a su disciplina, tienen problemas para “bajar los contenidos al aula”. Esto produce, además, como hemos documentado a partir de las entrevistas, que cuando esta dificultad se presenta con estudiantes considerados vulnerables, la responsabilidad del proceso es comúnmente traspasada a otros profesionales en la escuela (de la psicología educacional, educación especial o psicopedagogía), quienes son vistos como especialistas con una “mejor formación en atención a la diversidad”. Estas decisiones terminan por conformar dos tipos de estudiantes y dos tipos de profesores, lo que va creando de manera invisible pero progresiva dos circuitos educativos (Gentili, 2011) claramente segregados: por un lado, los estudiantes *normales* que permanecen en su aula de referencia, que aprenden de manera autónoma, que avanzan dentro de los ritmos de aprendizaje esperables y que lo hacen con los profesores de asignaturas; por otro lado, los estudiantes *vulnerables* que son trasladados intermitentemente a aulas especiales, que necesitan ayudas de manera constante, cuyo trabajo supone una inversión importante de tiempo adicional, y todo ello en el marco de actividades guiadas por especialistas de la educación especial. En definitiva, al interior de la propia escuela o las propias aulas, se ofrecen itinerarios diferenciados según la categoría de pertenencia de los estudiantes (Ferrada, 2008; Fundación Chile, 2013).

En segundo lugar, la viñeta deja a la vista el hecho que los propios docentes reconocen la falta de espacios formativos que les permita un mayor grado de interioriza-

ción respecto a las comunidades y familias de sus estudiantes. Contar con ello permitiría no sólo planificar y diseñar procesos educativos «con rostro», sino además someter a revisión crítica las teorías implícitas con que llegan los estudiantes respecto a las distintas comunidades y/o contextos sociales en que viven las familias; teorías que, por cierto, han sido construidas e incorporadas en espacios de socialización previos a la formación universitaria (Jiménez Llanos, 2006). Una formación inicial que incorpore un mayor grado de interiorización respecto a esto permitiría desarrollar en los estudiantes, competencias profesionales para diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje inspirados en los principios de una pedagogía culturalmente relevante (Villegas y Lucas, 2002; Weinstein et al., 2004).

Conclusiones y discusión

Al remitirnos a los principios de una educación en clave de justicia social, los resultados en torno a la conceptualización que los profesores hacen de la diversidad socioeconómica y de la vulnerabilidad, así como las decisiones que toman en relación a éstas, evidencian una distancia significativa respecto a una formación docente en perspectiva de justicia social. Esta distancia se observa en que la perspectiva de déficit que prevalece hacia estudiantes de clases sociales desfavorecidas, impide a los profesores establecer relaciones de reciprocidad con las familias y sus entornos (Luque y Lalueza, 2013), limitando por tanto la posibilidad de ampliar las continuidades familia-escuela necesarias para el desarrollo de procesos de enseñanza culturalmente sensibles (Villegas y Lucas, 2002).

El hecho de impermeabilizar el currículum de la potencial contaminación que puedan generar las experiencias vitales de los estudiantes hace que la apropiación exitosa del conocimiento escolar se vuelva algo exclusivo para aquellos estudiantes que comparten el capital cultural requerido por la escuela, así como que las decisiones y prácticas docentes contribuyan a instalar barreras para el aprendizaje y la participación de estos estudiantes.

Como demuestran diversas investigaciones internacionales acerca de la formación inicial desde una perspectiva de justicia social (Jovés, Siqués y Esteban-Guitart, 2015; Lazar, 2013; McDonald, 2005), parte de estas limitaciones podrían ser abordadas formativamente si los programas dieran un mayor reconocimiento a los conocimientos de contenido pedagógico, de manera de lograr un mayor equilibrio entre la preparación técnico-profesional y la preparación político-cultural. Preparar profesores para desempeñarse exitosamente en cualquier contexto educativo y lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes, requiere que los formadores incorporen instancias de aprendizaje que

inciten a sus estudiantes a pensar en las dimensiones social y política de su futuro trabajo (Zeichner, 2010), así como en las implicancias educativas de las propias disposiciones, prejuicios y estereotipos en torno a las diferencias de clase, de etnia y de cualquier otro tipo de pertenencia sociocultural (Subero et al., 2015).

Finalmente, la falta de espacios formativos donde los futuros profesores puedan analizar críticamente el componente político de todo proceso de escolarización y de las condiciones de desigualdad imperantes en nuestras sociedades, imposibilita que los profesores puedan actualizar sus disposiciones con relación a las diferencias de clase y en particular respecto a contextos en riesgo de exclusión social. Abrir la pregunta por el componente político del proceso escolar, es reconocer que la escuela como institución tiene un papel decisivo en reproducir las desigualdades y privilegios existentes entre estudiantes pertenecientes a diferentes clases y/o grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 1995); pero al mismo tiempo, en reconocer que la escuela tiene un papel decisivo en formar sujetos activos comprometidos con la transformación social. Como señala Kenneth Zeichner (2010), todo plan de formación del profesorado adopta una postura, al menos de forma no explícita, sobre el estado actual del contexto social de la educación.

Un cambio en esa dimensión formativa permitiría conectar la realidad de estudiantes pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, con un análisis estructural de las desigualdades sociales que la explican (Chubbuck, 2010).

Considerando que la investigación académica no ha atendido con el suficiente rigor el lugar de la dimensión social de formación inicial en Chile (Cisternas, 2011; Venegas, 2013) y más específicamente aquella orientada a aumentar el conocimiento acerca de los propios estudiantes y sus contextos (Hirmas, 2014), finalizamos nuestro trabajo con algunas propuestas de mejora en esa línea.

Desde la perspectiva de una formación inicial en clave de justicia social, son dos las propuestas formativas que mayor impacto han tenido en mejorar las competencias docentes para el trabajo en contextos de pobreza y de diversidad sociocultural: la investigación-acción y el programa fondos de conocimiento (*Funds of Knowledge*). Si bien cada una de estas propuestas pueda que no tengan la capacidad de cambiar las estructuras societales que reproducen la desigualdad, sí pueden marcar importantes diferencias que tienen un impacto real y demostrable tanto en el desempeño docente como en las oportunidades educativas que se ofrecen a los estudiantes. Como señala Zeichner (2010), para que la investigación educativa aporte a la lucha por la igualdad educativa y la justicia social no hace falta salir del aula.

La implementación de experiencias de *investigación-acción* se presenta como una primera vía para el fortalecimiento de la dimensión pedagógica de la formación inicial, en tanto se constituye en una oportunidad para el mejoramiento del propio y futuro desempeño profesional de los profesores en formación (Montecinos, Solís y Gabriele, 2001). Aun cuando existen diversas clases y formatos de investigación-acción, la *auto-investigación* es la que a nuestro juicio más aporta para los fines antes descritos (Zeichner, 2010).

La *autoinvestigación de profesores en formación* consiste en el desarrollo de asignaturas que, a través de investigaciones que buscan dar respuesta a interrogantes que afectan a las comunidades de las que forman parte las escuelas, terminan por convertirse en espacios colectivos de revisión, cuestionamiento y modificación de las disposiciones de los futuros profesores hacia dichas comunidades, familias y estudiantes que forman parte de ellas.

Ellen McIntyre (2002) ejemplifica esta modalidad de investigación-acción con el caso de un grupo de estudiantes de pedagogía de clase media que desarrollan una investigación para resolver las formas de gestionar grandes volúmenes de basura de un barrio desfavorecido y vulnerable de Boston. Independiente del resultado conseguido y de las soluciones entregadas, lo importante aquí es que los estudiantes, como parte de su proceso indagatorio y de su experiencia de inmersión cultural, comprendieron mejor a la comunidad en cuestión. Identificando sus costumbres y rutinas familiares, lograron visibilizar diversas problemáticas y mirarlas desde un análisis estructural de las desigualdades sociales, y finalmente pudieron reexaminar parte de sus prejuicios y estereotipos (conocimientos previos) respecto a dichas comunidades en asuntos tales como la pobreza, el racismo y las diferencias de capital cultural.

El Programa Fondos de Conocimiento es una iniciativa pedagógica liderada por Luis Möll y Cathy Amanti en la Universidad de Arizona que, inspirada en principios del enfoque histórico-cultural de Vygotsky y más concretamente en principios de la psicología cultural (Bruner, 2005; Cole, 1999), utiliza métodos etnográficos para que los futuros profesores aumenten su conocimiento acerca de las familias de sus estudiantes⁵. A través del desarrollo de visitas a los hogares y de entrevistas al grupo familiar, los futuros profesores van tomando contacto, documentando y sistematizando los conocimientos presentes en cada una de las familias, asociados preferentemente a sus prácticas, habilidades y actividades productivas de padres/madres (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Ríos-Aguilar, Márquez, Gravitt y Möll, 2011). Posteriormente, construyen unidades didácticas que incorporan dichos fondos de conocimiento de manera de

⁵ Para una revisión en profundidad del programa y sus fundamentos ver Möll, Amanti, Neff y González (1992).

acortar las brechas curriculares entre las culturas familiares y las culturas escolares (McIntyre, Kyle y Rightmayer, 2005).

Un ejemplo ilustrativo del funcionamiento del Programa lo ofrece la propia Cathy Amanti (2005) quien después de visitar y «etnografiar» algunos hogares rurales del norte de Méjico, comprendió que para sus estudiantes un tema central y transversal era la crianza de caballos y que existían numerosos saberes en torno a ello (razas, alimentación, ciclo vital, cuidados, entre otros). Sobre la base de estos conocimientos y de una imagen radicalmente distinta del funcionamiento de estas familias, diseñó una unidad didáctica que integrara diversas asignaturas: en ciencias sociales se trabajó la llegada de los españoles y la introducción del caballo, en ciencias se analizó la anatomía de un caballo, mientras que en lenguaje se construyó un diccionario con distintos conceptos vinculados al tema. Esta experiencia piloto le permitió no sólo acortar la distancia con las familias de sus estudiantes y modificar sus preconcepciones hacia ellas, sino ante todo implementar una enseñanza pertinente culturalmente hablando y acorde a la realidad y necesidades de sus estudiantes.

Adicionalmente, Moisés Esteban-Guitart e Ignasi Vila (2013) ofrecen diversos ejemplos de estudiantes que, como parte de la asignatura *Intervención psicopedagógica: familia y entorno social* de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad de Girona (Cataluña, España), realizaron trabajos con familias colombianas, magrebíes, rumanas y de otros grupos minoritarios para documentar sus fondos de conocimientos y luego ponerlos al servicio del quehacer educativo. Ambas experiencias en conjunto —el proyecto original de Amanti y la adaptación española de Esteban-Guitart— demuestran el valor formativo de este Programa.

Para concluir, sostenemos que resolver los problemas de desigualdad y justicia social que presentan determinadas escuelas no radica única y exclusivamente en la capacidad de los docentes para desempeñarse de manera exitosa con estudiantes socioculturalmente diversos. No obstante, y tal como ha sido planteado a lo largo de este trabajo, una formación inicial culturalmente sensible se constituye en una necesidad ineludible para el logro de estos desafíos.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Informe nacional de resultados 2013. Ampliando la mirada de la calidad educativa*. Santiago de Chile: Autor.
- Ainscow, Mel (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

- Amanti, Cathy (2005). Beyond a beads and feathers approach. In Norma González, Luis Möll, and Cathy Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 131-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avalos, Beatrice (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 1-11.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Banks, James (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305.
<https://doi.org/10.1080/00131720408984645>
- Besalú, Xavier (1999). El currículum. En Miquel Àngel Essomba (Comp.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (págs. 91-101). Barcelona: Graó.
- Bogdan, Robert & Knopp, Sari (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. New York: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bourdieu, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Distribuciones Fontamara.
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome (2005). Cultural Psychology and its Functions. *Constructivism in the Human Sciences*, 10, 53-63.
- Chubbuck, Sharon (2010). Individual and structural orientations in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 197-210.
<https://doi.org/10.1177/0022487109359777>
- Cisternas, Tatiana (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Cole, Michael (1998). Can Cultural Psychology help us think about diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 291-304.
https://doi.org/10.1207/s15327884mca0504_4
- Cole, Michael (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, Michael (2013). Differences and Deficits in Psychological Research in Historical Perspective: A Commentary on the Special Section. *Developmental Psychology*, 49(1), 84-91. <https://doi.org/10.1037/a0029623>
- Connell, Robert (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cornejo, Rodrigo (2006). El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.

- Crespo, Isabel; Rubio, Reme; López, Cuntxi & Padrós, Marta (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura y Educación*, 24(2), 163-176. <https://doi.org/10.1174/113564012804932047>
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, James (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, Norman (2009). *Qualitative inquiry under fire. Toward a new paradigm dialogue*. California: Left Coast Press.
- Dietz, Gunter (2012). *Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, Macarena & Meckes, Lorena (2011) Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación*, 34, 165-183. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000100009>
- Dover, Alison (2009). Teaching for Social Justice and K-12 Student Outcomes: A conceptual Framework and Reserch Rewiev. *Equity and Excellence in Education*, 42(4), 506-524. <https://doi.org/10.1080/10665680903196339>
- Espinoza, Oscar; Castillo, Dante; González, Luis & Loyola, Javier. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60(4), 1-16.
- Essomba, Miquel (2009). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Esteban-Guitart, Moisés (2010). *Geografías del Desarrollo Humano. Una aproximación a la Psicología Cultural*. Barcelona: Aresta.
- Esteban-Guitart, Moisés & Saubich, Xenia (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189-211.
- Esteban-Guitart, Moisés & Vila, Ignasi (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “fondos de conocimiento”. *Cultura y Educación*, 25(2), 241-254.
- Fardella, Carla; Sisto, Vicente & Jiménez, Felipe (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica Panamerican Journal of Psychology*, 14(5), 1625-1636. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.nani>
- Ferrada, Donatila (2008). Enlazando Mundos. Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. *Revista Rexe*, 7(14), 37-52.
- Flick, Urie (2009). *An Introduction to Qualitative Reserch*. London: SAGE Publications.
- Fundación Chile (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Documento resumen del estudio. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

- Gay, Geneva (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gentili, Pablo (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Archipiélago*, 29, 56-65.
- Gentili, Pablo (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11.
- Gentili, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gillmore, Marina & Sullivan, Alayne (2014). Teachers' beliefs about educational justice in an advancement via individual determination (A.V.I.D.) program. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 299-308.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gorski, Paul (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309-318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Gorski, Paul (2013). *Reaching and teaching students in poverty*. New York: Teachers College Press.
- Gorur, Radhika (2015). Vulnerability: construct, complexity and consequences. En: Kitty Riele & Radhika Gorur (Eds.) *Interrogating Conceptions of "Vulnerable Youth" in Theory, Policy and Practice* (pp. 3-15), Rotterdam: Sense Publishers.
- Hirmas, Carolina (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 127-143. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Imbernón, Francisco (1994). La formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. En Francisco Imbernón (Ed.), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (pp. 58-59). Barcelona: Graó.
- Jiménez Llanos, Ana (2006). Pensar el pensamiento del profesorado, *Revista Española de Pedagogía*, 34(233), 105-122.
- Jiménez, Felipe (2012). Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 11(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-205>
- Jiménez, Felipe & Fardella, Carla (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005&lng=es&tlng=es
- Jiménez, Felipe; Fardella, Carla & Muñoz-Protto, Carolina (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles Educativos*, 39(156), 72-88. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200072&lng=es&tlng=es

- Jiménez, Felipe; Lalueza, José & Fardella, Carla (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Jiménez, Magdalena (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Jones, Stephanie & Vagle, Mark (2013). Living Contradictions and Working for Change: Toward a Theory of Social Class-Sensitive Pedagogy. *Educational Researcher*, 42(3), 129-141. <https://doi.org/10.3102/0013189X13481381>
- Jovés, Pol; Siqués, Carina & Esteban-Guitart, Moisés (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Kumashiro, Kevin (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>
- Lalueza, José (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1174/113564012804932119>
- Lamas, Macarena & Lalueza, José (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191. <https://doi.org/10.1174/113564012804932083>
- Lamas, Macarena & Lalueza, José (2016). Innovar en el aula. Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 243-258. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400013>
- Lazar, Althier (2013). Degrees toward social justice teaching: examining the dispositions of three urban early-career teachers, *The urban review*, 45(5), 701-727. <https://doi.org/10.1007/s11256-013-0243-8>
- López, María & Hinojosa, Eva (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15(1), 195-218.
- Luna, Laura (2015). Construyendo “la identidad del excluido”: Etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41, 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300007>
- Luque, María & Lalueza, José (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166>

- McDonald, Morva (2005). The integration of social justice in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-435. <https://doi.org/10.1177/0022487105279569>
- Mcintyre, Ellen (2002). Exploring whiteness and multicultural education with prospective teachers. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 31-49.
- Mcintyre, Ellen; Kyle, Diane & Rightmayer, Elizabeth (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195.
- Martuccelli, Danilo (2017). Semánticas históricas de la vulnerabilidad, *Revista de Estudios Sociales*, 59, 125-133. <https://doi.org/10.7440/res59.2017.10>
- Matus, Claudia (2016). Los usos del afecto en el currículum escolar. *Educação em Revista*, 32(2), 111-130. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153449>
- Matus, Claudia & Haye, Andrés (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, 41, 135-146. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Mineduc (2008). *Resumen Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Autor.
- Möll, Luis (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En Amelia Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Möll, Luis, Amanti, Cathy, Neff, Deborah & González, Norma (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141.
- Montecinos, Carmen & Ríos, Francisco (1999). Assessing preservice teachers' zones of concern and comfort with multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 26, 7-24.
- Montecinos, Carmen; Solís, María & Gabriele, Anthony (2001). Aprendiendo a enseñar a través de la investigación-acción. *Paidea, Revista de Educación*, 30-31, 37-50.
- OECD (2009). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background* (Vol. II). Paris: OECD.
- Ogbu, John (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14.
- Ogbu, John (1994). From cultural differences to differences in cultural frame of reference. En Patricia Greenfield & Rodney Cocking (Coords.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 365-391). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ogbu, John & Simons, Herbert (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Onrubia, José (2002). *Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. En César Coll, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé & Antoni Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Editorial Graó.

- Onwuegbuzie, Anthony; Leech, Nancy & Collins, Kathleen (2010). Innovative data collection strategies in qualitative research. *The Qualitative Report*, 15(3), 696-710.
- Peña-Sandoval, César & Montecinos, Carmen (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 71-86. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>
- Ríos-Aguilar, Cecilia; Márquez, Judy; Gravitt, Michael & Möll, Luis (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/1477878511409776>
- Rojas, María Teresa (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112.
- Salvat, Pablo (2009). *De la desigualdad y los desafíos para una sociedad justa: ¿podremos vivir juntos?* En Solange Cárcamo (Ed), Justicia social y diversidad. Articulación desde una perspectiva intercultural (pp. 13-35), UCT: Ediciones UC Temuco.
- Sapon-Shevin, Mara (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Sleeter, Christine (2011). Pedagogías de la equidad en la formación de profesores. En: Javier Campos, Carmen Montecinos y Álvaro González (Eds.), *Mejoramiento escolar en acción* (pp. 15-32). Santiago de Chile: Editorial Salesianos.
- Sleeter, Christine (2014). Multiculturalism and education for citizenship in a context of neoliberalism. *Intercultural Education*, 25(2), 85-94. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886357>
- Sleeter, Christine (2018). Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing, *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5-20.
- Sleeter, Christine; Montecinos, Carmen & Jiménez, Felipe (2016). Preparing Teachers for Social Justice in the Context of Education Policies that Deepen Class Segregation in Schools: The Case of Chile. In Jo Lampert & Bruce Burnett (Eds.), *Teacher Education for High Poverty Schools* (pp. 171-191). New York: Springer Book Series.
- Subero, David; Vila, Ignasi & Esteban-Guitart, Moisés (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.02>
- Valsiner, Jean (2009). Cultural Psychology today: Innovations and oversights. *Culture & Psychology*, 15, 5-39. <https://doi.org/10.1177/1354067X08101427>
- Venegas, Cristian (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa, *REXE*, 12(23), 47-59.

- Villegas, Ana (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
<https://doi.org/10.1177/0022487107308419>
- Villegas, Ana. & Lucas, Tamara (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Weinstein, Carol; Tomlinson-Clarke, Sandra & Curran, Mary (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38. <https://doi.org/10.1177/0022487103259812>
- Yin, Robert (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park CA: Sage.
- Zeichner, Kenneth (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)