



UNA MIRADA A LOS ESPACIOS EDUCATIVOS MÁS ALLÁ DEL AULA EN DOS ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA ESPACIAL¹

A LOOK AT EDUCATIONAL SPACES BEYOND THE CLASSROOMS IN TWO CHILEAN PUBLIC SCHOOLS FROM A SPATIAL JUSTICE PERSPECTIVE

Nidia Llantén López (*)
Paulina Carrasco Delgado
Dominique Manghi H.
Fernanda Díaz Pérez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Resumen

En la coyuntura chilena que impulsa la educación inclusiva en el marco de políticas arraigadas en valores de competencia y eficiencia, miramos las prácticas cotidianas poniendo el foco en los espacios escolares distintos al aula. Desde una mirada educativa, inclusiva y semiótica de la escuela preguntamos: ¿Cómo es que los espacios escolares se transforman en educativos desde la perspectiva de quienes los habitan? Exploramos las maneras de habitar y vincularse de agentes educativos en espacios escolares más allá de la sala de clases, en dos escuelas públicas de Viña del Mar. Con un abordaje cualitativo y un diseño de estudio de casos múltiple, se recolectaron datos con técnicas etnográficas y se analizaron empleando el constructo de Justicia Espacial. Los hallazgos indican que estudiantes desenganchados y asistentes no profesionales se encuentran y reconocen cotidianamente en una educación de pasillo considerada accesoria, pero que tiene un sentido educativo e inclusivo.

Palabras clave: Derecho a la educación; acceso a la educación; enseñanza pública; relaciones interpersonales; interacción social.

Abstract

The current Chilean situation promotes inclusive education within the framework of policies rooted in values of competence and efficiency. We looked at daily practices focusing on school spaces other than the classroom. From an educational, inclusive and semiotic perspective of the school we asked ourselves: How is it that school spaces become educational from the perspective of those who inhabit them? We explore the ways of living and bonding of educational agents in school spaces beyond the classroom, in two public schools in Viña del Mar. With a qualitative approach and a multiple case study design, we collected data with ethnographic techniques and analyzed it using the Spatial Justice concept. The findings indicate that disengaged students and non-professional assistants meet and recognize each other in a hallway education, that although considered accessory, has an educational and inclusive sense.

Keywords: Right to education; access to education; public education; interpersonal relationships; social interaction.

(*) Autor para correspondencia:
Nidia Llantén López
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Brasil 2950, Valparaíso
Correo de contacto:
nidia.llantenlopez@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 04.06.2020
ACEPTADO: 12.09.2020
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1122

¹ Estudio enmarcado en proyecto ANID-PIA CIE 160009

1. Introducción

La escuela, como principal vehículo de la educación, actualmente levanta el estandarte de la educación inclusiva para movilizar una serie de estrategias que reduzcan las desigualdades sociales (Slee, 2019). En general, estas estrategias se basan en aislar el efecto, enfocándose en la relación profesor-alumno y lo que ocurre dentro de la sala de clases para alcanzar metas de aprendizaje. Sin embargo, esta preocupación abarcaría solo el 15% de los factores, construyendo unas anteojeras que no nos dejan mirar el fenómeno educativo completo (Orellana, 2020).

Esta investigación concibe la educación inclusiva como el resultado de un proceso de producción social de múltiples formas y modalidades (Gentili, 2001; Sisto, 2019). Más allá de poner atención en lo que ocurre en la sala de clases, se releva el espacio como construcción social, y se considera necesario comprender quiénes usan los espacios escolares diferentes al aula y cómo sus funciones, características y percepciones producen estos espacios (Lefebvre, 1974; Soja, 2014) que son entendidos como educativos.

En este sentido, interesa responder: ¿Cómo se construyen los espacios educativos y en ellos los procesos inclusivos a través de las acciones y percepciones de los agentes educativos que allí se desenvuelven? El objetivo de este estudio es explorar, desde una mirada inclusiva, la manera en que los espacios escolares fuera de la sala de clases se construyen como espacios educativos por quienes los habitan.

Este estudio es parte de un estudio mayor (ANID-PIA CIE 160009) que describe prácticas educativas desde una mirada inclusiva. Desde un paradigma cualitativo y un diseño de estudio de casos múltiple, se analizan dos escuelas públicas de Viña del Mar.

1.1. Inclusión en contextos de segregación y competencia

El contexto chileno nos da cuenta de una historia de segregación de la educación pública (Donoso-Díaz, 2018) y un Estado que no es garante del derecho a la educación sino subsidiario, que resguarda la libertad de enseñanza administrada por privados y que impone una lógica de rendición de cuentas (Assaél et al., 2011). Esta situación ha cambiado las prioridades educativas en los distintos niveles, incluyendo las políticas educativas hasta lo que acontece en la cotidianidad en las escuelas.

En cuanto a las políticas educativas, se ha construido una sociedad desigual, que hoy apunta, por una parte, a la competencia y la estandarización (Assaél, Albornoz & Caro, 2018) y, por otra, a la legitimación del esfuerzo personal para lograr la movilidad social de unos por sobre otros, bajo el supuesto de que cada sujeto es autónomo respecto de su origen y pasado, poniendo el énfasis en una superioridad genética y no social que, además, la misma escuela refuerza (Ochoa & Orbeta, 2017).

Los discursos sobre inclusión no siempre consideran los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos socialmente ignorados o rechazados (Echeita, 2006; Susinos & Parrilla, 2013), ni la situación específica de la educación pública en cada contexto país. Además, el concepto de inclusión se ha empleado con una doble acepción, tanto como inclusión educativa centrada en logros académicos, así como inclusión referida a cohesión social (Armijo, 2018).

En la última década se han diseñado e implementado políticas educativas en las cuales se han mantenido las estructuras segregadoras de base heredadas de la Constitución de 1980 (Sisto, 2019). Según López et al. (2018), la dificultad de leyes como la de Inclusión Escolar se explica por tres nudos críticos: 1) la tensión entre la lógica de la integración que diagnostica y etiqueta a estudiantes para ingresarlos a la escuela regular y la lógica de inclusión educativa que supone legitimar y valorar al otro; 2) un modelo educativo de mercado sin interés en el valor de lo público, y 3) la imposición de una arquitectura educacional de la rendición de cuentas que inunda la escuela con labores administrativas.

Como la inclusión es en esencia un proyecto político base que surge del reconocimiento de la existencia de grupos sociales a los que hemos excluido de manera sistemática (Dussel, 2004), finalmente se usa el concepto de manera retórica, para que al pronunciarlo se asegure una transformación de las situaciones excluyentes (Sinisi, 2010; Sisto, 2019). ¿Quiénes son aquellos que son excluidos y requieren de ser incluidos? Terigi (2009) reconoce cinco formas de exclusión educativas, es decir, cinco tipos de excluidos: 1) aquellos que no están en la escuela regular; 2) aquellos que asisten a la escuela pero la abandonan en los últimos años; 3) aquellos escolares desenganchados, tanto disciplinados como indisciplinados, quienes no logran vincularse con la escuela ni con las actividades de aprendizaje y muchas veces desertan; 4) aquellos que no se ven reflejados en el currículo, y 5) aquellos que acceden a aprendizajes de baja relevancia en el aula, como una forma sutil de exclusión educativa, accediendo a versiones devaluadas de los contenidos culturales.

Para alcanzar y promover una sociedad más justa y democrática no basta con reconocer dimensiones político-ideológicas y epistemológicas, sino también pedagógicas e institucionales (Aguerrondo, 2008; López et al., 2018). Es necesario reconocer que cualquier política y práctica persigue una ideología, y buscar una propuesta educativa coherente con la inclusión, con una bajada pedagógica y didáctica que garantice el desarrollo de la capacidad de pensar y aprender de todos y todas y una organización institucional en coherencia con estos principios. En este sentido, las políticas chilenas han intentado solucionar la inclusión dentro de las cuatro paredes de una sala de clase, sin reconocer que la exclusión es fenómeno social e ideológico que sobrepasa las fronteras del aula e incluso de la escuela.

1.2. Espacios escolares que educan y justicia espacial

Todos los procesos sociales tienen efectos, la desigualdad reflejada en los espacios y geografías son tan importantes para la existencia espacial de la vida humana como las dimensiones social y temporal (Soja, 2014). Desde una perspectiva epistémica, el giro espacial en las ciencias sociales implica distinguir el poder explicativo del espacio para los procesos sociales reconociendo la organización espacial de la sociedad (Toscana, 2017), esto incluye los espacios escolares para los procesos educativos.

La escuela es un espacio vital organizado, los agentes educativos viven y actúan en la escuela, e independientemente de los fines pedagógicos explícitos, se vive un currículo oculto que se extiende dentro de las aulas y más allá de ellas. La escuela se vive en todos los momentos y espacios, incluso en los márgenes del trabajo escolar menos controlados como los recreos (Perrenoud, 2006).

La puerta de la escuela funciona como umbral, un espacio liminal de transición entre dos mundos: escolar y no escolar. Cada espacio escolar es un mundo organizado, con características que tienden hacia la homogeneidad, con un parecido relativo en visualidades y funcionalidades (Errázuriz & Portales, 2014). Estos rasgos responden a un objetivo: separar al individuo del aparato familiar para, dentro de los límites de los espacios escolares, convertirlo en un alumno (Perrenoud, 2006).

Los espacios escolares que no son aulas cerradas ofrecen dinámicas recreacionales y otros tipos de vivencias. Sin embargo, permanecen subsumidos en la cultura escolar cotidiana como espacios de decoración o adorno, que en la cotidianidad de la experiencia escolar destacan por su insospechada pero relevante influencia en los procesos educativos (Errázuriz & Portales, 2014). Nos referimos finalmente a un currículo a la vez visible y oculto, el cual se conceptualiza

como un accesorio del dispositivo escolar y no se enseña explícitamente, pero es parte central de la construcción de identidad de los sujetos que habitan todos los espacios escolares (Perrenoud, 2006).

Desde una perspectiva semántica de los espacios, según Lefebvre (1974) lo importante es el derecho a la vida en los espacios, a los lugares de encuentro y de intercambios, a los ritmos de vida y uso pleno del tiempo, este derecho supone también confrontación de diferencias, conocimientos y reconocimientos recíprocos.

En lugar de que la educación se imponga a los agentes escolares como un sistema cerrado cuyas funciones ya están determinadas, el espacio sería educativo producto de los agentes escolares que habitan y se vinculan en la escuela. En los análisis de narrativas de quienes habitan los espacios escolares chilenos se reflejan opciones de crear espacios abiertos y suaves, en oposición a cerrados y estáticos que generalmente definen lo que es una escuela, así como las subjetividades que la habitan. Esta posibilidad aparece como una forma de abandono al determinismo presente en nuestro sistema educacional que ofrecería otras maneras de ser y de relacionarse con otros en los espacios escolares (Infante, Matus, Paulsen, Salazar & Vizcarra, 2013).

Desde esta perspectiva, la vida escolar siempre supone encuentros con otros y formas de habitar los espacios (Lefebvre, 1974), por ello, la relación del sujeto con el espacio no es pasiva, y se podría desarrollar de manera justa o injusta. Esto es relevante, porque las posibilidades de relación con otros se diseñan desde arriba o desde abajo, es decir, desde las estructuras impuestas como formas de control o desde aquellas generadas según la propia comunidad. Esto implica que no toda la segregación sería totalmente injusta cuando es voluntaria y beneficiosa, con personas de historias similares que eligen habitar ciertos espacios juntos por motivos muy diferentes, creando identidad y comunidad como un efecto no previsto de libertades sin regulación dentro de estructuras espaciales de privilegios persistentes (Soja, 2014).

Las nuevas posibilidades de acción en un espacio determinado, es lo que entenderemos como *justicia espacial*. El término *justicia espacial* define la distribución de las infraestructuras que son necesarias para llevar a cabo cualquier actividad en un espacio particular (Bosque & Moreno, 2007). En tal sentido, en los contextos escolares los servicios, instalaciones e implementos necesarios deberían dar posibilidades de encuentro y acción a todos y no solo a un grupo aventajado. En la producción de un espacio, en este caso un espacio educativo, se deben considerar factores como: *personas*, *eventos* y *características* que confluyen en la

infraestructura, conociendo y reconociendo la función que cumplen (Lefebvre, 1974). Dunne, Hallet, Kay y Woolhouse (2017) proponen tres conceptos fundamentales para el análisis de los espacios e interacciones que se desarrollan en él: *Lugar*, entendido como el espacio físico; *Posición* de alguien en un *lugar*, se refiere a su identidad (propia o asignada), su rol o funciones y sus relaciones con otros, y finalmente *Perspectiva*, como la forma en que cada persona entiende los lugares y las posiciones, su filosofía, pedagogía y experiencias.

La distribución semiótico-material de los espacios y las funciones que se ejecutan en ellos por parte de los participantes humanos o no-humanos, constituyen un lugar de disputa en donde la multiplicidad está a merced de los encuentros (Lefebvre, 1974). En estos encuentros consideramos que opera la criticidad que puede aportar al desarrollo de una escuela más inclusiva.

2. Metodología

Este estudio desarrolla en profundidad los datos trabajados dentro de un seminario de titulación (Bastías, Carrasco, Díaz, Llantén & Monardes, 2018), enmarcado en una investigación mayor (ANID-PIA CIE 160009). El objetivo de este es explorar, desde una mirada inclusiva, las maneras en que los espacios escolares más allá de la sala de clases se construyen como espacios educativos por quienes los habitan. Se desarrolló un estudio cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiple (Stake, 2003) que consideró dos escuelas públicas administradas por la Municipalidad de Viña del Mar (Chile). La investigación de tipo etnográfico (Rockwell, 2011), consideró visitas tres días a la semana durante 10 semanas continuas, con foco en las actividades y espacios escolares diferentes a la sala de clases, mediante la observación participante, registradas a través de notas de campo y entrevistas etnográficas a asistentes de la educación, equipo directivo y estudiantes.

Para el análisis se llevó a cabo una codificación y análisis de tipo emergente (Glaser & Strauss, 1967) con la totalidad del material recolectado. Luego, considerando las tres categorías iniciales preexistentes (*LUGAR, POSICIÓN Y PERSPECTIVA*) y el objetivo del estudio, se procedió a realizar una codificación abierta de todas aquellas citas, fragmentos, fotografías y temas de las notas de campo que aportaran a la reagrupación de códigos orientadas por los referentes teóricos. Las definiciones operativas de las tres categorías son:

Lugar, corresponde a la dimensión concreta y material que hace referencia al espacio percibido.

Posición, la dimensión vivencial del espacio que se ocupa.

Perspectiva, dimensión abstracta relacionada con los discursos e ideas que se producen en este espacio.

3. Resultados

Las escuelas de este estudio se encuentran en Viña del Mar, ciudad balneario que tiene un sector residencial y turístico plano cercano al mar, y otro sector alto donde la ciudad ha escalado hacia los cerros. Las dos escuelas de este estudio son escuelas de cerro. Para presentar los resultados de los casos 1 y 2, sintetizamos los usos de los espacios y los agentes educativos que los habitan en una tabla, y a continuación desarrollamos las categorías del constructo justicia espacial: *LUGAR, POSICIÓN Y PERSPECTIVA*.

3.1 Caso 1

Escuela básica pública emplazada en la pendiente de un cerro en una calle principal que lleva al centro de la ciudad, entre edificios modernos con vistas al mar. Los diferentes pabellones de un piso se despliegan en varios niveles que bajan la pendiente. La escuela ha disminuido progresivamente su matrícula en los últimos años, el año 2017 fue de 75 estudiantes distribuidos en cuatro aulas multigrado. La escuela atiende a estudiantes de escasos recursos que en su mayoría han sido expulsados de otros establecimientos de la misma comuna. Los adultos que conforman el equipo docente son nueve, además de cuatro profesionales del equipo directivo y nueve asistentes de la educación. Los espacios distintos a las salas de clases son oficinas, inspectoría, portería, comedor, Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) y patios en varios niveles.

¿Quiénes construyen los espacios diferentes a la sala de clases como espacios educativos? La Tabla 1 sintetiza un panorama de espacios diferentes al aula y los agentes educativos que los habitan en la cotidianeidad del Caso 1.

Tabla 1
Presencia/ausencia de agentes educativos en espacios escolares, Caso 1

Agentes/ Espacios	Estu- dian- tes	Auxiliares de aseo	Inspe- ctora	Psicó- logas	Secreta- ria	Direc- tora	Manipula- dora de alimentos	Asisten- te de aula	Profeso- res de aula
Patio	x	x	x	x	x	x			
Inspectoría	x		x						
Comedor	x	x					x		

CRA	x	x				x
Oficinas	x			x	x	
Portería	x	x	x			

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 es muy evidente que durante la jornada escolar las y los profesores solo habitan las aulas escolares, siendo los asistentes de la educación no profesionales (como la auxiliar de aseo, la inspectora, la manipuladora de alimentos, etc.), junto con la directora y psicóloga, quienes se encuentran con los estudiantes en espacios como el patio, comedor o en el CRA.

En cuanto al LUGAR, la dimensión concreta y material en que los agentes educativos interactúan, para el Caso 1 destacan dos categorías: **Accesos condicionados a los lugares** y **Quienes delimitan los lugares**.

Recordemos que la escuela se adecúa a su geografía de cerro, no se trata de un espacio completamente continuo o abierto, sino escalonado. En cuanto a los **accesos condicionados a los lugares**, distinguimos tres tipos: 1) accesos abiertos: siempre disponibles para el uso de los estudiantes, como el baño; 2) accesos cerrados: reflejados tanto en un portón de ingreso al establecimiento, cerrado en periodos intermedios, lo que dificulta que estudiantes atrasados, apoderados o visitas se incorporen a actividades académicas, como en puertas cerradas de las salas de clases al inicio de la jornada y durante los recreos. El acceso no es expedito; 3) acceso privilegiados: como la sala de computación, el CRA y los juegos de prebásico, donde se permite ingresar solo a algunos estudiantes con autorización.

Estas situaciones han naturalizado la restricción del acceso autónomo para los estudiantes a espacios comunes y recreativos, bajo la justificación de prevenir robos. En este caso, hablamos del rito de entrar y salir de los lugares, la permeabilidad de los espacios. Dichos *accesos condicionados* dependerán de la disponibilidad de un adulto: auxiliar, inspectora o secretaria, quienes tienen el control de las llaves.

Respecto de **quienes delimitan los lugares**, distinguimos entre adultos y estudiantes. Los adultos delimitan lugares como espacios de trabajo con fines pedagógicos, los diseñan y supervisan. Estos lugares son el CRA, las salas de computación y música. Mientras que los estudiantes delimitan dos tipos de lugares: aquellos lugares de recreación, que usan durante recreos, tiempos libres o tiempos en que ellos buscan, y deciden actividades de su agrado. Estos últimos incluyen el patio, aquellos sectores abiertos de la infraestructura, como también los pasillos, escaleras, el escenario y montículos del cerro, correspondiendo a áreas de libre

acceso (ver Figura 1). En estos, son supervisados por la inspectora, auxiliares y asistentes de aula.



Figura 1. Lugares delimitados por los estudiantes
Fuente: Elaboración propia

Otro tipo de lugar que los estudiantes delimitan, son aquellos destinados a trabajo administrativo. Las oficinas de la directora y secretaria obtienen una nueva funcionalidad convirtiéndose en espacios donde los estudiantes buscan apoyo emocional y reconocimiento, dándole plasticidad a estas oficinas. En ocasiones se transforman en lugar de aprendizaje curricular cuando la directora apoya con tareas o repaos a los estudiantes, otras en espacio de recreación cuando la secretaria juega con los estudiantes allí. Respecto a estos casos, la directora declaró: *“Los profesores dicen: no es que los niños, ya no, no quieren entrar, no quieren trabajar, entonces los traen para acá”*.

Desde la Justicia Espacial, la *POSICIÓN* se refiere a la identidad que adopta cada persona en un espacio determinado y las relaciones que establece allí. En el Caso 1 las categorías que construyen identidad son: Mal manejo de emociones, Funciones de resguardo y regulación, y Vínculos valorados.

La posición asignada por los adultos a los estudiantes es de jóvenes con un **mal manejo de sus emociones**, indicando que muestran actitudes opositoras y violentas, que suelen descompensarse frente a situaciones que los sobrepasan. Los estudiantes se describen a sí mismos con estas clasificaciones de los adultos: *“Yo venía del colegio X, donde me echaron porque peleaba con mis compañeros y era desordenado... me llevo mal con mis compañeros, pero tengo una amiga que era del otro colegio...”*.

En este contexto, las acciones que ejecutan los agentes educativos adultos y que contribuyen a su identidad, son funciones de **resguardadores y reguladores**. Los adultos que se encuentran en

el comedor, oficinas y patio, resguardan alimentación, emociones y comunicación. Primero, respecto de la alimentación, los adultos entregan colaciones, acompañan a los estudiantes durante los horarios de alimentación y apoyan en aspectos prácticos. Por ejemplo, cuando un auxiliar ayuda a un niño a pelar su naranja o se asegura de que reciba su almuerzo.

Como segunda función, los adultos se identifican también como reguladores del comportamiento de los estudiantes y su integridad física. Esto implica ubicarse en lugares estratégicos para observar durante los recreos, estando atentos a la venta de golosinas entre estudiantes y a que estudiantes hombres no ingresen al baño de mujeres, o para intervenir en discusiones entre estudiantes durante el recreo. De esta manera, los asistentes de la educación y directivos en espacios diferentes a la sala de clase se transforman en mediadores del respeto de las normas de convivencia explícitas e implícitas del establecimiento.

Los asistentes de la educación resguardan la contención emocional y física, acompañando a los estudiantes, apoyándolos en el manejo de sus emociones o calmando dolores físicos que por diversas razones les afecten. La secretaria, por ejemplo, separa peleas entre estudiantes y cura heridas de aquellos lastimados. Y tercero, resguardan también la comunicación con la familia: en casos de desregulación emocional o transgresión de normas de convivencia, la secretaria es la encargada de llamar al apoderado.

En esta escuela se generan **vínculos valorados** positivamente entre los diversos agentes de la educación. A veces los adultos manifiestan preocupación, vinculándose con los estudiantes a través de acciones como facilitar material de estudio, acercarse a quienes transitan en los pasillos o escaleras para conversar, reír o levantarles el ánimo. Por ejemplo, una auxiliar baila con un estudiante que se encontraba sin pareja en un evento de fiestas patrias. El vínculo es recíproco. Hay veces en que las acciones las inician los estudiantes: se acercan a estos adultos en busca de reconocimiento, contención o simplemente para demostrarles su afecto y respeto. Por ejemplo, una estudiante se acerca a la inspectora general para contarle sus logros en la clase, siendo felicitada con un abrazo; otras se acercan a saludar o pedir apoyos emocionales.

Adultos y estudiantes son valorados en lugares distintos a la sala de clases. Por ejemplo, la auxiliar de aseo sabe que la comunidad la valora dentro de la escuela, ella se sabe importante más allá de las labores administrativas. Afirma que las relaciones entre los agentes de la comunidad son positivas y fluidas tanto con directivos como con estudiantes y considera que se le da relevancia y reconocimiento a su voz dentro del establecimiento.

La *PERSPECTIVA* se refiere a la filosofía, pedagogía y experiencias de las personas que habitan los lugares. En este Caso 1, las categorías de perspectiva giran principalmente en torno a las diferencias de opinión entre los distintos agentes a través de las categorías de Conflicto y Principios para educar.

A pesar de las posiciones descritas, todos reconocen la escuela como un lugar de encuentro. Sin embargo, los **conflictos** surgen en la cotidianeidad, entre distintos agentes de la escuela y del entorno. Cuando los desacuerdos son entre estudiantes y adultos, los adultos buscan resolverlos, a veces con estrategias que incluyen pedir a los apoderados que retiren a algún estudiante de la escuela durante la jornada escolar. En este caso, el conflicto no logra resolverse dentro de la escuela y por lo tanto se delega a la familia, para que sea solucionado entre los padres o tutores y el hijo/a.

Otras veces los conflictos involucran a personas que rodean la escuela, ya que está sumergida entre edificios que observan los espacios escolares desde la altura. Son los mismos vecinos quienes emiten juicios respecto de esta escuela, como se evidencia en la siguiente nota de campo: *“Alumnos tiran piedras a un cartel publicitario, y la técnico que está mirando les llama la atención. Pero aparece la vecina gritando en la ventana que se dejen con las piedras o va a llamar a los “pacos”²”*.

Los estudiantes que lanzan piedras desde dentro de la escuela son amonestados por la técnico como agente escolar, pero además increpados por una vecina que grita desde un edificio hacia el interior de la escuela. Tanto la vecina como los policías se hacen parte del espacio escolar y del proceso educativo al estar de manera permanente como observadores y sancionadores de lo que allí ocurre.

Los distintos agentes escolares concuerdan en que existen **principios para enseñar** que guían sus acciones y las expectativas que tienen de los otros sujetos con quienes se encuentran cotidianamente en estos espacios. Por una parte, desde la visión de los estudiantes este es un espacio protegido, en el que se sienten a gusto, a pesar de la mirada constante de quienes los rodean, tal como señala uno de ellos: *“Este colegio es tranquilo, donde los profesores son buenos, ya que apoyan y se ayudan unos con otros, nos preguntan cómo están, nos valoran y nos respetan”*.

Por otra parte, los adultos, consideran que más que la capacitación y los recursos materiales, lo fundamental es la disposición de los docentes y asistentes para generar estrategias que

² “Pacos” es la manera coloquial de denominar a los carabineros o policías chilenos.

faciliten el aprendizaje y permanencia de los estudiantes en la escuela. De esta manera, dichos principios para enseñar son más importantes que las habilidades profesionales y los recursos materiales precarios de esta comunidad.

3.2. Caso 2

El Caso 2 es un liceo técnico-profesional ubicado en el sector alto de la ciudad, donde se encuentran las tomas³ más grandes de Chile. La escuela se encuentra en la meseta alta del cerro y un gran porcentaje de los estudiantes reside en las tomas, quebradas y sectores aldeaños, por lo que se movilizan hacia el colegio caminando o en un bus de acercamiento municipal.

El establecimiento cuenta con una matrícula de 495 estudiantes al año 2017, los cuales se distribuyen en 21 cursos desde Primer Nivel de Transición hasta Cuarto Medio. Su amplia infraestructura ocupa una manzana completa y permite la existencia de cuatro sectores separados por rejas (cada uno con su patio central), agrupados por edad y cursos de los estudiantes: educación parvularia, 1° a 4° básico, 5° a 8° básico y enseñanza media.

Esta escuela municipal cuenta con una infraestructura que ha crecido en los últimos 50 años alrededor de los tradicionales pabellones de un piso, a través de *containers*⁴ metálicos y de un edificio de concreto de tres pisos. El espacio que alberga a la dirección, sala de profesores y administración está en el corazón de la escuela.

La comunidad de adultos corresponde a 45 profesores, 19 asistentes de la educación no profesionales –como encargada del CRA, inspectores, manipuladoras de alimentos– y otros profesionales, como dos psicólogos, una asistente social y dos fonoaudiólogas, además de un equipo de gestión. La Tabla 2 muestra la participación de los agentes educativos en los diferentes espacios.

Tabla 2
Presencia/ausencia de agentes educativos en espacios escolares, Caso 2

Agentes/ Espacios	Estudiantes	Auxiliares de aseo	Inspectores	Encargada del CRA	Portero	Manipuladora de alimentos	Asistente de aula	Profesores de aula
Patio	x	x	x	x	x			

³ Una “toma” es una apropiación de un terreno baldío para convertirlo en la residencia de una o varias familias. Las construcciones informales que se levantan allí de manera precaria, no cuentan con servicios básicos como agua, alcantarillado ni electricidad.

⁴ Los *containers* provienen del puerto, estructuras metálicas para el transporte marítimo.

UNA MIRADA A LOS ESPACIOS EDUCATIVOS MÁS ALLÁ DEL AULA EN DOS ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA ESPACIAL

Inspectoría	x		x			
Comedor	x	x			x	
CRA	x	x	x			x
Portería	x	x		x	x	

Fuente: Elaboración propia.

Cuando hablamos de los LUGARES de esta escuela, destacamos la Estructura de los espacios y su Delimitación.

La **estructura de los espacios** del Caso 2 responde a un entramado que crece y se transforma a partir de bloques agregados. El espacio se percibe como una estructura desordenada o compleja, y es la respuesta a diversas variables que han afectado a la escuela en el tiempo, como la falta de recursos públicos, aumento o disminución de las matrículas de estudiantes y la respuesta a las necesidades que surgen desde sus estudiantes, como la implementación de una educación técnico-profesional hace algunos años. El lugar se transforma y solo es comprensible para quienes lo habitan.

La estructura se configura a partir de un perímetro cerrado y opaco que impide ver desde afuera lo que ocurre adentro y viceversa, existiendo una puerta principal angosta, sin señalización, junto a una portería donde se controla el acceso a la escuela.

En esta estructura protegida destacan dos aspectos. Por una parte, la materialidad de las construcciones es muy diferentes: metálicas, de madera, de cemento. En algunas de ellas se evidencia escasa mantención en paredes, pisos y techumbres, en la mayoría de las aulas en invierno se filtra la lluvia y no existe aislamiento que regule la temperatura exterior. Por otra parte, algunos de estos son espacios indefinidos con respecto a su función. Se observan salas u oficinas en buen estado que se encuentran en desuso, ya sea por falta de muebles para su habilitación, o porque en ellos se acumulan materiales o mobiliario que no se utiliza. Estos espacios indefinidos respecto a sus funciones contrastan con las necesidades de los estudiantes de contar con aulas protegidas del clima y/o implementadas con mobiliario escolar. Conviven en esta escuela lugares con funciones definidas junto con otros indefinidas.

Respecto a las **delimitaciones** de los lugares interiores, estos han sido demarcados materialmente mediante rejas o la propia estructura de los edificios. Esta delimitación física define funciones y formas de interactuar.

Las rejas y portones metálicos al interior de los distintos lugares de la escuela son muy característicos del Caso 2. Dichas fronteras se mantienen cerradas con llave y separan sectores limitando su acceso y la fluidez en el tránsito entres estos. Estas delimitaciones en los sectores

dan un ritmo al desplazamiento por la escuela e influyen en las posibilidades de interacción. Los profesores son los únicos que desarrollan sus funciones en espacios determinados y reconocidos por toda la comunidad, limitando sus interacciones en salas de clases, sala de profesores y su propio comedor. Para ellos el patio es solo de tránsito y de interacciones breves, tienen preferencia para atravesar de un sector a otro, siendo los inspectores quienes regulan el traspaso de las rejas.

De manera opuesta, los asistentes de la educación no profesionales están en todos los espacios del establecimiento. Tal como comenta una asistente: *“Es que uno pasa en el patio, uno pasa en el patio los ve más en el patio a los estudiantes; los profes no, están metidos siempre en su salita”*.

Al no tener espacios de acción delimitados, los asistentes desarrollan una amplia gama de funciones en ellos: *“En biblioteca CRA, para el primer ciclo, tengo función de acá de puerta, portería, supervisión de comedor, supervisión de patio, secretaria (por media hora) y trabajo administrativo con jefa UTP. ¡Ah se me olvidó otro rol!: llevar a los niños al dentista”*. De esta manera, estos agentes educativos interactúan con los estudiantes y con otros adultos en diferentes lugares escolares, realizando distintas labores, incluso con la comunidad del entorno, como es el Consultorio de Salud del barrio donde atiende el dentista.



Figura 2. Estructura de los espacios

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la POSICIÓN, en este caso se desarrollan las categorías de la dimensión vivencial como Reguladores entre sectores y acompañantes, y Posiciones asignadas.

Los asistentes de la educación son quienes están presentes en todos los espacios fuera de la sala de clases y se desplazan por la escuela y sus sectores cotidianamente. Su función de asistencia se vivencia principalmente en ser los **reguladores del traspaso entre sectores** y los **acompañantes cercanos** a los otros agentes escolares. Respecto a la primera función, los inspectores son los encargados de facilitar o prohibir el acceso y el desplazamiento entre los

diferentes espacios escolares que se mantienen bajo llave, como baños, patios y espacios de uso exclusivo para los adultos. La segunda función de asistencia se refiere al acompañamiento cercano a distintos agentes educativos. Por ejemplo, interactúan con los docentes en las situaciones de resolución de conflictos, ya que los profesores realizan la primera intervención dentro del aula y luego derivan a los estudiantes con el inspector, quién señala: *“Los profesores confían en la intervención y en las competencias para poder mediar en una situación de conflicto que se genera dentro del aula, hay un trabajo en equipo con ellos en relación a esto, el profesor también descansa, por así decirlo, en este tipo de situaciones”*.

También son acompañantes cercanos de los estudiantes, pues se muestran ante ellos más como amigos que como autoridad, generando un lazo de confianza que favorece la disciplina: *“Ah tío⁵ me hace una paletedá⁶, vaya a comprarme allá atrasito una bebida y un pancito con chanco”, me piden. “Yo les digo “espérate, veo a los jefes por ahí”, y cuando no están voy, les compro y les traigo”*.

La posición de los sujetos en el espacio asignado y relatado por los asistentes omnipresentes en la jornada escolar caracteriza las funciones de docentes y estudiantes. A partir de las acciones que observan y cómo se relacionan con ellos y con los estudiantes, las funciones **asignadas a los docentes** se caracterizan por la ausencia, el énfasis en lo académico y el estrés que influye en su participación en la escuela ellos señalan: *“Aquí faltan mucho los profesores”, “porque acá yo lo que me estoy dando cuenta ahora es que el profesor es solamente materia, ¿entiendes?, materia, calificaciones”,* y la carga laboral a la que se ven enfrentados: *“El profesor está muy estresado, ya no conversa con el niño, no le pregunta ‘¿cómo estás? ¿cómo te fue en la casa?’”*.

Por otra parte, los asistentes reconocen la **posición de los estudiantes**, describiéndolos de manera general como inquietos, hiperquinéticos, desordenados, emocionalmente inestables y explosivos, por lo que deben estar pendientes de ellos. Distinguen entre los estudiantes menores y los mayores. *“Me ha tocado que los chicos me han salido medios, medios, más problemáticos que los grandes, los grandes son más porfiados...”*. Declaran que no existe estudiante perfecto, ya que el contexto incide en su estado y su aprendizaje.

Respecto de la PERSPECTIVA, en este caso se reconoce a partir de las categorías **Normas, Conflictos y Desarrollo integral de los estudiantes**.

⁵ Manera informal de referirse a un adulto o figura de respeto.

⁶ Favor

La escuela cuenta con reglamentos y normativas, tanto explícitas como implícitas. Una de las principales es la **norma** respecto de la separación de patios por ciclo de estudio. Esta responde a mantener un espacio resguardado de la cultura imperante en el barrio, representada por los estudiantes mayores. Según señalan distintos agentes escolares, las rejas se instalaron hace unos años cuando se integraron cursos de enseñanza media al establecimiento. Mantener las rejas y portones cerrados se justifica en que los escolares más jóvenes no aprendan los hábitos y cultura de los más grandes. Sería una medida preventiva para las situaciones de *bullying* de los estudiantes mayores respecto de los menores, y el aprendizaje de conductas socialmente inadecuadas, entre las que señalan el pololeo⁷ y la agresión física.

Así, los patios, pasillos y espacios cerrados buscan evitar la interacción entre escolares de distintas generaciones, desde el entendido que la escuela sería un espacio protector y resguardador de derechos. No obstante, al mismo tiempo se vuelve un dilema ya que las rejas tienen una función segregadora en un espacio educativo. La discriminación ocurre entre unas formas de cultura y la manera de relacionarse por sobre otras. Se invalida a la familia y vecinos del sector quienes, si bien desarrollan una cultura en conjunto, al interior de la escuela son separados por sectores.

Los **conflictos** afectan a todos los agentes y generan tensión constante, estas situaciones provienen desde el contexto o desde la interacción entre sus agentes. La primera fuente de conflicto se refiere a los frecuentes robos que sufre la escuela, produciendo una sensación de inseguridad, además de una merma en los materiales y recursos. La segunda son los conflictos entre estudiantes. Los asistentes mencionan: *“Hay algunos que andan afuera y se ponen a pelear con otros y ahí uno los ve: A ver, ¿qué pasó?, ¿cuál es la cuestión?, ¿a qué vení⁸?, ¿a qué te mandan de la casa al colegio? A estudiar, ¿cierto? Y tu mamá se saca la mugre trabajando y tu peleando aquí...”*. En estos casos todos los adultos tienen protocolos y conductos regulares: registran las faltas de los estudiantes, deciden si hay suspensión de clases y promueven la firma de compromisos como pacto de no agresión entre estudiantes.

Y la tercera fuente de conflicto es la que afecta directamente a los asistentes y dificulta su labor: el compromiso excesivo al ejercer funciones extraoficiales genera sensaciones negativas como presión, vergüenza y frustración cuando no pueden cumplir con las expectativas. Aunque mayoritariamente en las relaciones entre agentes adultos existe respeto y confianza, surgen malentendidos respecto de la responsabilidad en situaciones particulares.

⁷ Noviazgo.

⁸ Vienes.

Para terminar, en el Caso 2 la idea del **desarrollo integral de los estudiantes** se lleva a cabo de manera importante fuera del aula, en las interacciones que aportan a dimensiones valóricas y actitudinales a través del juego, la práctica y la reflexión. Los agentes educativos reconocen que todos los estudiantes son diferentes, con fortalezas y necesidades que deben ser consideradas. Para su desarrollo integral lo fundamental es saber escuchar, observar y comprender. Tal como lo señala la auxiliar de aseo: *“No, no, no, yo voy y me dirijo al inspector y le digo ¿sabe qué?, ese niño me rayó el baño. Ahí el inspector va a buscar un pañito y por decirle, nada más, toma el pañito y me dice “que lo limpie”, pero no ese rol de andar acusando de allá pa’ acá no, no soy de esa idea, porque los niños tienen que tener también su oportunidad, que sepan la embarrá⁹ y bueno, límpiela y la deja limpiecita y se acaba y pa’ que vayan aprendiendo”*.

4. Discusión

Los hallazgos de este estudio nos llevan a reconocer en la escuela ritmos, tiempos y usos de espacios diferentes al aula, y la consecuente construcción de redes humanas en donde se desarrollan encuentros e intercambios. Se construye así una metáfora del tejido escolar. Para responder a la pregunta ¿cómo se construyen estos espacios educativos que no corresponden a la sala de clase? y que se identifican como pasillos, patios, oficinas, etc., identificamos dos ideas. La primera, es que son habitados principalmente por aquellos estudiantes desenganchados, quienes no logran vincularse con las actividades de aprendizaje o no se sienten reflejados en el currículo escolar (Terigi, 2009) y por los Asistentes de la Educación no profesionales como inspectores y auxiliares, agentes invisibilizados sistemáticamente en los roles que desempeñan, pero que desde su posición en los espacios escolares aportan al entramado social de la escuela y al quehacer educativo, especialmente con aquellos más excluidos.

La segunda idea es que los conflictos son confinados a estos espacios, es decir, la posibilidad de divergencia de ideas y experiencias parece no tener cabida en la sala de clases, sino más bien en los otros espacios escolares y con otros agentes no profesores (Manghi & Valdés, 2020). Es acá donde se aprende a resolver los conflictos como parte de la vida escolar, a confrontar diferencias y sobre todo a reconocerse recíprocamente (Soja, 2014).

Entre las dos escuelas se hace evidente que las formas de habitar los pasillos, patios y escaleras, donde se producen las interacciones cotidianas, se determinan de diferente manera. En un caso, existen algunos resquicios donde los estudiantes producen sus propias formas de usar y cambiar las funciones de los espacios de su escuela. En el otro, los espacios, sus

⁹ Error.

delimitaciones y formas de ser habitados nacen desde la institución como medida de control respecto de lo que ocurre en el entorno. Esto definitivamente repercute en las posibilidades de relacionarse con otros (Soja, 2014).

En ambos casos el exterior influye profundamente en la construcción de los lugares, posiciones y perspectivas de los agentes. En uno de los casos el exterior observa atento y emite juicios respecto de los estudiantes, siendo la escuela el lugar que resguarda su derecho a la educación y valora a “aquellos que son excluidos”. En el otro caso toda la infraestructura se levanta con el objetivo de proteger a sus estudiantes de la cultura imperante del sector para evitar que reproduzcan historias familiares. La forma que estas escuelas tienen de responder a estas problemáticas refleja sus perspectivas en cuanto a la inclusión y los procesos que establecen para conseguirla.

Sin embargo, ambos casos comparten la perspectiva en relación con el derecho a usar los lugares diferentes al aula para establecer relaciones de resguardo, compañía y confianza, algo así como un refugio. Para algunos, la escuela protege a estudiantes que provienen de otros sectores, invisibilizados y descalificados por la cultura que los rodea. Para otros, las rejas reflejan una pedagogía que separa a los estudiantes para distanciarlos de una cultura local considerada peligrosa, y busca darles seguridad. De una forma u otra, la segregación es voluntaria, y sería justa si favorece el encuentro de personas que eligen habitar el espacio escolar (Soja, 2014). No obstante, vale la pena preguntarnos qué hace que esos espacios sean considerados justos por quienes allí se educan: la manera más o menos democrática de decidir sobre cómo circular y usar los espacios escolares, o el efecto no esperado de generar identidad frente a una sociedad que no ve ni valora lo que ocurre en las escuelas públicas de zonas periféricas.

5. Conclusiones

Dentro de las demandas a las que se ve sometida la escuela hoy, encontramos la urgencia de la inclusión. En el devenir de esta urgencia olvidamos que la escuela es una instancia política, que responde a una ideología, plasmada en la filosofía que la motiva, y que no es ajena a los fenómenos culturales y sociales. Estas dimensiones constituyen a la escuela como territorio educativo complejo y completo, y así lo evidenciamos en los análisis de ambos espacios escolares. En las dos escuelas las y los profesores se encuentran reclusos en sus aulas, mientras que hay mucha vida escolar que ocurre fuera de estos espacios e involucra a los estudiantes junto con otros agentes educativos.

Las puertas de la escuela, así como las puertas de las salas de clase, separan el aprendizaje importante de lo –aparentemente– menos importante. Es en los patios, pasillos y oficinas donde hay adultos que resguardan emocionalmente, regulan conductualmente, acogen y acompañan a los estudiantes, y donde se resuelven conflictos. El aula se ha construido como el lugar determinado al aprendizaje curricular, mientras que en los otros espacios que se miran como espacios accesorios (Errázuriz & Portales, 2014) es donde se producen encuentros en torno al aprendizaje interpersonal. En ellos ocurren y transcurren acciones y sueños que influyen en el proceso educativo y en la construcción de identidades, lo que nos plantea desafíos concretos a quienes trabajamos en el ámbito educativo. ¿Cómo son los espacios y posibilidades de interacción que deseamos que ocurran en la escuela? Considerar las voces de los agentes educativos para futuros estudios parece ser el criterio más coherente con una perspectiva de derecho e inclusión (Rojas, López & Echeita, 2019).

Las políticas chilenas se han entrampado en señalar el aula como el espacio responsable de los procesos de inclusión, empobreciendo el fenómeno educativo y dejando en segundo plano las dimensiones políticas, ideológicas y epistemológicas de la escuela. Las posibilidades de generar espacios escolares justos resultan de un proceso de producción social de múltiples formas (Gentili, 2001) y, en los casos estudiados, nos piden reconocer a las escuelas públicas y sus espacios fuera del aula como espacios educativos que, a través de sus agentes, entregan refugio y protección frente a contextos adversos y que requieren la implementación de procesos inclusivos conscientes y planificados.

6. Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo. Un desafío para lograr la inclusión. En *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. doi: 10.15359/ree.22-3.8
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La Empresa Educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. Recuperado desde <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>
- Bastías, A., Carrasco, P., Díaz, F., Llantén, N., & Monardes, M. (2018). Los Espacios Educativos más allá de las Aulas y los Agentes que en ellos Intervienen, desde una Perspectiva Inclusiva en dos Escuelas Municipales de Viña del Mar (Tesis de grado). Recuperado desde http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-6000/UCC6060_01.pdf
- Bosque, J., & Moreno, A. (2007). Localización-asignación y justicia-equidad espacial con Sistemas de Información Geográfica. En *Memorias. XI Conferencia Iberoamericana de Sistemas de Información Geográfica* (pp. 95-115). Lujan: Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Lujan.
- Donoso-Díaz, S. (2018). La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar em revista*, 34(68), 29-48. doi: 10.1590/0104-4060.57480
- Dunne, L., Hallett, F., Kay, V., and Woolhouse, C. (2017). Visualizing Inclusion: Employing a Photo-Elicitation Methodology to Explore Views of Inclusive Education, Case Studies. Available online at: <https://doi.org/10.4135/9781473995215> (accessed February 14, 2020).

- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. doi: 10.1590/S0100-15742004000200003
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea Ediciones.
- Errázuriz, L., & Portales, C. (2014). Cultura visual escolar: Investigación de los muros de primero básico. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 135-146. doi: 10.4067/S0718-07052014000300008
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y lingüística*, (27), 281-308. Recuperado desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n27/art14.pdf>
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: revista de sociología*, (3), 219-229. Recuperado desde <https://papers.uab.cat/article/view/v3-lefebvre/pdf-es>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26(157), 26-129. doi: 10.14507/epaa.26.3088
- Manghi, D., & Valdés, R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 15-33.
- Ochoa, M., & Orbeta, C. (2017). Discursos sobre clase social e meritocracia de escolares vulneráveis no Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 496-518. doi: 10.1590/198053143752
- Orellana, V. (2020). Políticas globales, financiamiento y privatización en educación. Ponencia en Escuela de Verano Centro de Investigación para la educación inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

- Perrenoud, P. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial popular.
- Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Argentina: Paidós.
- Rojas, C., López, M., & Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 23-46. doi: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.912
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14. Recuperado desde <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.p>
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena". La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), 1-10. doi:10.14507/epaa.27.3044
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. doi: 10.1080/13603116.2019.1602366
- Soja, E. (2014). En busca de la justicia espacial. Valencia: Tirant Humanidades.
- Stake, E. (2003). Standards-based and responsive evaluation. United States: Sage publications.
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11(2), 87-98. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55127024004>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. doi: 10.35362/rie500659
- Toscana, A. (2017). En busca de la justicia espacial. *Política y cultura*, (48), 209-213.