

Alumnado (*a*)normal y marginalidad en la enseñanza media chilena: qué dice el profesorado¹

Alberto Moreno Doña²

<https://orcid.org/0000-0002-4277-0535>

Enrique Rivera García³

<https://orcid.org/0000-0002-7748-1741>

Sergio Toro Arévalo⁴

<http://orcid.org/0000-0002-4559-3351>

Resumen

El artículo que a continuación se presenta es el resultado de una investigación centrada y focalizada en comprender e interpretar las percepciones que los profesores(as) jefes de cuarto medio han construido con relación a los estudiantes situados en las zonas del no ser de las instituciones educativas formales. Entendemos como jóvenes situados en la *zona del no ser* a aquellos estudiantes que no son considerados dentro de ese concepto de normalidad por el que suele regirse la institución educativa. Bajo un enfoque paradigmático interpretativo y una metodología cualitativa, se han entrevistado a treinta docentes, todos ellos profesores jefes del curso de 4° de enseñanza media chilena y que presentan características diversas en función de variados criterios profesionales y personales. Con la ayuda del software NVivo 11.0 se realizó análisis de contenido de carácter, preponderantemente, inductivo. Se concluye que los docentes no sólo no cuestionan la conceptualización normalidad y anormalidad desde la que opera el sistema escolar, sino que la usan de manera acrítica para clasificar al alumnado. Son los resultados académicos obtenidos por los jóvenes el factor principal a partir del cual se caracteriza a los estudiantes como próximo o alejados de lo que los docentes consideran como normal. Lo humano se cosifica, se instrumentaliza y se aborda como un deber ser que debiera dirigir, según el profesorado, el quehacer de los y las estudiantes. El profesorado encuentra en la familia la principal causa en la comprensión de los motivos por los que esos jóvenes son menos normales.

Palabras clave

Normalidad – Anormalidad – Marginalidad – Enseñanza media.

1- Agradecimientos: Este artículo es producto de la investigación financiada por CONICYT / FONDECYT / REGULAR / n° proyecto 1170019 y titulada *El mapa escolar como 'epistemicidio' de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes*.

2- Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Contacto: alberto.moreno@uv.cl

3- Universidad de Granada, España. Contacto: erivera@ugr.es

4- Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile; Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Contacto: seatoro@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147229862>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Ab(normal) students and marginality in Chilean secondary schools: what teachers are saying

Abstract

This article is the result of a research focusing on understanding and interpreting the perceptions that mentor-teachers in the 4th grade of secondary school have built in relation to students who are in the “not-being” area, in formal educational institutions. These students are those who are not considered to be within the normality concept that rules in the educational institutions. With a paradigmatic interpretative approach and a qualitative methodology, 30 teachers were interviewed (all of them mentor-teachers of 4th grade in Chilean secondary school and with different features depending on variety of professional and personal criteria). With the help of NVivo 11.0 software, a content analysis (mainly inductive) was carried out. The conclusion is that teachers not only do not question the normality and abnormality conceptualization in which the school system operates, but also they use it in an acritical way to classify students. Academic results are the main factor for students to be considered close to or far from what teachers think as normal. Human factors are objectified and instrumentalized and are considered duties that should guide what students do. Teachers usually think that the family is the basis for understanding why these students are less normal.

Keywords

Normality – Abnormality – Marginality – Secondary school.

Introducción

Desde las teorías pedagógicas actuales y las políticas públicas en educación se ha construido un *mapa escolar* que no ha considerado, de manera adecuada, el contexto nacional chileno (CALVO, 2016). Dicha realidad está caracterizada por una tremenda desigualdad (CASTILLO et al., 2015; SEGOVIA; GAMBOA, 2015) en función del género (MINTE; GONZÁLEZ, 2015; VÁSQUEZ, 2015), la identidad sexual (BARRIENTOS et al., 2016), la etnia (TIJOUX; CÓRDOVA, 2015) y la clase social (LÓPEZ, FIGUEROA; GUTIÉRREZ, 2013). El no considerar adecuadamente esta realidad ha tenido como consecuencia la construcción de una única escuela, habitualmente homogénea y aséptica, que no es capaz de contextualizarse en función de los sujetos que la habitan y de los territorios en donde estos se sitúan. Además, la construcción de esta escuela única se ha llevado a cabo desde un sujeto universal (CALVO, 2016; MORENO, 2016) que no responde al verdadero territorio educativo por el que transitan los educadores/as, los niños/as y los jóvenes junto a sus familias. A lo más se han generado, por criterios políticos/económicos y no educativos,

tres tipos de dependencia administrativa (municipales, particulares pagadas y particulares subvencionadas) que poco han aportado a la calidad educativa de dichas instituciones (PUGA, 2011; VILLALOBOS; VALENZUELA, 2012). Son tres dependencias para una única escuela, la Escuela Moderna Occidentalizada (WALSH, 2013, 2014).

Los procesos escolares suelen privilegiar una intencionalidad homogeneizadora a partir de la cual no es sencillo rescatar, respetar y enfatizar los territorios subjetivos desde los que los niños/as y jóvenes construyen su ser y estar en el mundo (CALVO, 2016; MORENO, 2016). Lo particular queda subordinado, habitualmente, a un ordenamiento escolar jerarquizado excluyente, donde el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos y no en la construcción de un aprendizaje sentido y con-sentido desde las subjetividades compartidas (MORENO, 2016).

Los procesos escolares tienden a constituirse, entonces, en la educación pensada y planificada en términos de las deficiencias de la cultura propia [...]; también es un tipo de educación cuyo objetivo es la integración asimiladora de los niños, niñas y jóvenes a la cultura nacional [...]. En suma, es la educación de los niños, niñas y jóvenes sin su participación, por lo que es ajena e inauténtica. (CALVO, 2016, p. 193).

Esta escuela, que suele homogeneizar, conlleva altos niveles de dominación, presión y violencia (APPLE; BALL; GANDÍN, 2010; TAVARES; PIETROBOM, 2016). Las reglas explícitas e implícitas de la escuela imposibilitan un desarrollo autogestionado por los niños, niñas y jóvenes, forzándolos a un aprendizaje a la manera en que la perspectiva epistemológica dominante propone. Esta epistemología moderna y occidentalizada (GROSFUGUEL, 2013) está caracterizada por: la dicotomía, la linealidad, la causalidad, el deber ser y la generación de respuestas medibles y observables (CALVO, 2016). Una epistemología moderna y eurocéntrica construida por hombres, europeos-norteamericanos, heterosexuales, capitalistas y patriarcales (DUSSEL, 2015; GROSFUGUEL, 2013). Este orden lineal escolar suele excluir otras posibilidades de relación, de comportamientos y, en última instancia, de aprendizaje. Todo el que se aleje de esta lógica epistemológica queda relegado, al menos simbólicamente, a tener que parecerse a ese sujeto universal para el que la escuela trabaja (GROSFUGUEL, 2013). Todos esos que se alejan estarían circulando por los márgenes de la institución educativa formal, por ese lugar que Fanon (1961) llama la *zona del no ser*, Sousa Santos (2013) denomina *el lugar existente por debajo de la línea abismal* y Freire (1975) conceptualiza como *los oprimidos*.

Es un espacio-tiempo escolar que no reconoce la humanidad de los sujetos diferentes, que no ha permitido reconocer que la escuela es tan diversa como las comunidades que la habitan. Es esta una escuela que no reconoce la existencia periférica de otras voces, y ello imposibilita su comprensión desde miradas particulares ancladas en las subjetividades de las experiencias vividas por los sujetos en el contexto.

La *zona del no ser* es aquel lugar del mundo, en general, o de la escuela, en particular, en la que la humanidad de los sujetos no es reconocida, al igual que no es reconocido el conocimiento que construyen. Ante esta situación, el mecanismo de defensa que activa la escuela, por lo general, es violentar a estos sujetos para que se ajusten al patrón que

creemos legítimo desde las teorías pedagógicas que se imponen. Esta *zona del no ser* nos invita a rescatar el mundo de la vida, pues no es una condición objetiva y tangible sino una experiencia encarnada histórica y socioculturalmente (MERLEAU-PONTY, 1945; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2011).

La escuela, situada en un conocimiento anclado aún en una lógica cartesiana, dualista en términos de civilización y barbarie (DUSSEL, 2015), invisibiliza a los sujetos que viven en situación de pobreza, los otros géneros y las etnias como una forma de subhumanidad, “[...] una forma degradada de ser que combina cinco formas de degradación: ser ignorante, inferior, atrasado, vernáculo o folklórico y perezoso e improductivo” (SOUSA SANTOS, 2014, s/p).

Todo lo dicho nos lleva a una escuela que suele funcionar a partir de un concepto de *normalidad* que orienta el quehacer pedagógico y que limita y/o excluye a los que no respondan a dicha normalidad. Este concepto de normalidad es consecuencia de la ciencia médica que, bajo esta perspectiva epistemológica y occidentalizada, nos ha hecho creer y aceptar, “[...] mediante un criterio cuantitativo de aproximación estadística, que ‘norma’ es igual que ‘frecuencia’. Lo normal será, desde este punto de vista, aquello que se observa con más frecuencia” (LÓPEZ; 2008, p. 4). Los sujetos quedan clasificados, entonces, en normales y anormales. Este no es sólo un problema de etiquetado sino que tiene consecuencias en la visibilización y/o invisibilización en el quehacer pedagógico. Esos que no se ajustan a la normalidad imperante son los otros, los que están situados en la zona del no ser.

Matus y otros autores (2019) analizan el sentido de la normalidad en función de su contraste, la diversidad o lo diverso. Expresan, básicamente, que lo normal es producto de una forma de entender cierta esencialidad positiva desde un consenso ontológico, epistémico y político de determinadas formas de actuar y relacionarse en un contexto escolar. De esta manera, cualquier aspecto diverso o de diversidad tiende a mirarse como una descompensación negativa que debe evitarse y/o repararse para normalizar la situación. Los mismos autores comentan que desde las políticas públicas, al menos en el caso chileno, dicha concepción abarca a todas las dimensiones de la diversidad: sociales, migratorias, de capacidades, culturales, las sexualidades y, por cierto, las epistémicas. Nos comenta Skliar (2007) que las políticas sobre lo diverso se fundamentan en la idea de que la diferencia es una condición a partir de la cual los sujetos deben ser compensados, sin cuestionar(se) las condiciones que han dado lugar a dicha situación.

De esta manera, se entiende que la normalidad es lo positivo, lo esperable y el horizonte de sentido del comportamiento escolar. Ello, independiente de las condiciones particulares de cada persona y comunidad. Apple (2018), desde una perspectiva crítica y en función de lo ya planteado, plantea que la normalidad en la escuela, desde la fundamentación neoliberal propia de la institución educativa en la actualidad, conlleva la estandarización de procesos y relaciones basadas y orientadas hacia una cultura funcional a la rentabilidad. Ello hace que cualquier desvío o modificación es tanto peligrosa como evitable. Mészáros (2010) entiende que la normalidad, entendida desde el capital, consiste en mantener a cada miembro de su clase en su lugar. Y afirma, desde una

perspectiva marxista, que de lo que se trata es de que la escuela sea capaz de contribuir a la concientización del tiempo personal e histórico para favorecer una expansión de las posibilidades de actuación, educando para la transformación de las condiciones de origen.

Entendiendo la lógica dominante que sostiene las instituciones educativas formales, sostenemos que lo normal y la normalidad refieren a las lógicas de mantención de las dinámicas de mercado propias de la sociedad neoliberal (SODRÉ, 2012).

El proceso de homogenización relatado y problematizado nos invita a preguntarnos por las percepciones que los docentes han construido con relación a lo que consideran y visualizan como estudiantes normales y/o anormales. En particular, nos hemos centrado en la comprensión e interpretación de las percepciones de los docentes con relación a aquellos estudiantes que habitualmente son excluidos de ese mapa homogéneo y aséptico que suele ser la escuela. Esto nos lleva a definir un objetivo de investigación centrado en: comprender e interpretar las percepciones que los docentes jefes de cuarto medio⁵ (profesores jefes o tutores), han construido con relación a los estudiantes situados en las ya explicadas zonas del no ser o fuera de la normalidad de las instituciones educativas formales.

Para efectos de este trabajo, la normalidad/anormalidad se constituyen en las categorías desde las cuales asumimos la lógica de exclusión desde la que opera el sistema educativo. Dicha exclusión conlleva el no reconocimiento de la humanidad de todos los sujetos que tienen presencia en la escuela. Si bien las asumimos como las categorías de entrada a este trabajo, lo que nos interesa es comprender cómo dichas categorías están siendo usadas y entendidas por el profesorado.

Metodología

Estudio de carácter fenomenológico, anclado paradigmáticamente dentro de lo que se ha dado en llamar, en la investigación social, el paradigma interpretativo. La metodología utilizada es cualitativa, porque nuestro estudio posee un carácter relacional e interpretativo (CANALES, 2006; MURCIA; JARAMILLO, 2008). Esta elección se basa en nuestro objeto de estudio y en las preguntas que nos han dirigido durante el proceso investigativo, dado que nuestra intención ha sido identificar y comprender cualidades y características y no registrar cantidades y frecuencias de aparición de un determinado fenómeno.

Método y técnicas de producción de información

El método que encuadra el estudio es la investigación narrativa.

5- En Chile, todos los cursos de los diferentes niveles del sistema educativo tienen lo que se denomina *profesor(a) jefe*. Es un profesor que realiza labores de tutorización de los jóvenes de ese curso. Realiza un acompañamiento más personalizado. Esta función es independiente de la asignatura específica que imparta el profesor(a) jefe.

La comprensión de la cultura como texto y la inclusión de la subjetividad como condición de construcción del conocimiento social, sentó las bases para que en el campo de la investigación socioeducativa se iniciara la investigación narrativa no tanto como una forma de recopilación de datos sino como un modo de comprensión de la realidad social que intenta aproximarse a la forma en la que los seres humanos experimentamos y significamos el mundo. (ALVARADO; RIPAMONTI, 2016, p. 2).

En nuestro caso, nos hemos acercado a la realidad escolar desde la forma en la que los docentes de enseñanza media identifican y caracterizan a aquellos sujetos situados en sus márgenes (zona del no ser), conceptualizando a dichos sujetos, para efectos de esta investigación, como normales y/o anormales, según los mismos profesionales que han participado del estudio.

Para adentrarnos en esas múltiples facetas, dimensiones y cualidades de los sujetos en la *zona del no ser* de las instituciones educativas formales, hemos considerado la entrevista en profundidad como técnica (FLICK, 2004; KVALE, 2011), que nos ha permitido identificar, comprender e interpretar, desde los profesores(as) jefes de los 4° medio, sus experiencias y percepciones sobre esos estudiantes que consideran alejados de lo normal.

Participantes

Para la selección de los profesores/as que entrevistamos se usó el criterio de accesibilidad al campo. En total trabajamos con treinta docentes. En la tabla siguiente (tabla 1) se puede observar la diversidad de características de los sujetos participantes. Para la selección se consideró que fueran profesores(as) con diversidad de: años de experiencia en aula; años de experiencia en el centro educativo en el que actualmente se desempeñan; haber recibido su formación en instituciones universitarias tradicionales y no tradicionales⁶; profesores(as) pertenecientes a diferentes regiones del país; hombres y mujeres; docentes trabajando en centros educativos con diferente dependencia institucional (municipal, particular subvencionado y particular pagado⁷); profesionales de áreas curriculares diversas.

6 - En Chile hay un grupo de universidades creadas antes de la Dictadura Militar de Augusto Pinochet (1973-1990) que conforman el grupo de universidades tradicionales. Las no tradicionales son aquellas que se crearon a partir de las políticas neoliberales y de desregulación del sistema educativo implementadas en el periodo dictatorial mencionado.

7 - En Chile, los centros educativos pueden tener diferente dependencia institucional. A saber: particular pagado (PP), particular subvencionado (PS) y Municipal (M).

Tabla 1- Caracterización de los docentes participantes en la investigación

Profesor(a)*	Años Experiencia Aula	Años en C. educativo	Institución Formadora	Región	Sexo	Tipo establecimiento	Área Curricular
Acapulco	0-5	0-5	Tradicional	IV	H	PP	Media/Biología/Cs. Naturales
Almería	6-10	6-10	No Tradicional	XIII	M	M	Media/Matemática/Física/Química
Arauco	16 - +	11-15	Tradicional	IV	H	PP	Media/Castellano/Filosofía
Arcos	16 - +	16 - +	Tradicional	V	H	PS	Media/Matemática/Física/Química
Atlántico	16 - +	16 - +	Tradicional	XIV	H	PS	Media/Educación Física
Bogotá	16 - +	6-10	Tradicional	IV	M	M	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Calera	16 - +	6-10	Tradicional	V	M	PP	Media/Castellano/Filosofía
Chorrillos	11-15	6-10	Tradicional	IV	H	PS	Media/Matemática/Física/Química
Combarbalá	16 - +	16 - +	Tradicional	IV	M	M	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Córdoba	11-15	11-15	Tradicional	XIV	H	PP	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Cúcuta	6-10	6-10	Tradicional	XIV	H	PP	Ingeniero
Dichato	16 - +	16 - +	Tradicional	XIII	H	PP	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Huelva	11-15	6-10	Tradicional	IV	M	PS	Media/Artes
Jaén	6-10	6-10	No Tradicional	IV	H	PS	Media/Técnico Profesional
Jerez	0-5	0-5	Tradicional	V	M	M	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Madrid	16 - +	6-10	Tradicional	V	M	PP	Media/Artes
Medellín	16 - +	11-15	Tradicional	IV	M	PP	Media/Orientación/Diferencial
Mendoza	6-10	6-10	Tradicional	XIII	H	PP	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Mocha	11-15	11-15	Tradicional	XIII	M	PS	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Salta	6-10	0-5	Tradicional	XIII	M	PS	Media/Matemática/Física/Química
Sanlúcar	6-10	0-5	Tradicional	XIV	M	M	Media/Inglés
Santa Cruz	6-10	6-10	Tradicional	IV	M	PS	Media/Orientación/Diferencial
Santiago	16 - +	16 - +	Tradicional	IV	H	PP	Media/Matemática/Física/Química
Sevilla	6-10	0-5	Tradicional	XIV	M	PS	Básica/Gestión Escolar
Temuco	16 - +	6-10	Tradicional	IV	H	M	Ingeniero
Teruel	0-5	0-5	No Tradicional	V	H	PS	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Tolima	16 - +	16 - +	Tradicional	XIII	M	M	Media/Castellano/Filosofía
Valdivia	16 - +	16 - +	No Tradicional	IV	M	M	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Vigo	6-10	6-10	Tradicional	V	H	M	Media/Historia/Geografía/Cs. Sociales
Villavicencio	16 - +	0-5	Tradicional	XIV	H	M	Media/Educación Física

PP: particular pagado; PS: particular subvencionado; M: Municipal (M).

*Todos los nombres que aparecen en la tabla son ficticios. La intención es mantener el anonimato de los participantes.

Fuente: Datos de la investigación.

Procedimiento general de análisis

Para la interpretación y comprensión de cualidades hemos utilizado conceptos y relaciones entre ellos (STRAUSS; CORBIN, 1990). La metodología cualitativa tiene como uno de sus focos centrales, bajo el enfoque interpretativo adoptado, la comprensión subjetiva que tienen los participantes con relación a un hecho, suceso, situación, temática, símbolos y objetos determinados (CANALES, 2006; DELGADO; GUTIÉRREZ, 1999).

Los datos producidos, una vez transcritos, se sometieron a análisis de contenido apoyado en el programa computacional NVivo 11.0. Los procedimientos de análisis que se emplearon se han ceñido a las propuestas de fragmentación y articulación de la *Grounded theory* (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 1990). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo y, finalmente, a este artículo que se presenta. Como señalan Strauss y Corbin (1990), la primera codificación de los datos consistió en “[...] el proceso analítico, por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). En la primera fase, pues, se realizó una lectura analítica de los datos con el fin de seleccionar unidades de significado en base a *criterios temáticos* (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1996). En este sentido, se siguió un proceso fundamentalmente inductivo (MILES; HUBERMAN, 1994). En la segunda fase se procedió a la síntesis y agrupamiento de unidades de significado en categorías y subcategorías (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1996). Esta labor de síntesis estuvo orientada a una recreación de lenguaje (MARTÍNEZ, 1999; RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1999; STRAUSS; CORBIN, 1990). La tercera fase consistió fundamentalmente en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros estudios, para finalmente elaborar un informe narrativo de los resultados y las conclusiones.

Criterios de rigor y criterios éticos: dos realidades relevantes a considerar

Los criterios de rigor tenidos en cuenta se apoyan en la propuesta de Sandín (2003). Estos han sido los siguientes: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Para el cumplimiento de estos cuatro criterios hemos llevado a cabo las siguientes tareas: consulta con expertos para la elaboración del marco teórico, metodológico y redacción del informe de investigación; selección de participantes por criterios ya explicitados; utilización del método de comparación constante asistido por ordenador para el análisis de datos cualitativos; comparación constante de las opiniones, argumentaciones e interpretaciones del equipo investigador, los sujetos participantes y los expertos consultados; utilización de un número suficiente de participantes; establecimiento de un juicio de expertos para otorgarle mayor calidad al informe de investigación final; explicitación del proceso vivido por los investigadores; descripción detallada del proceso de investigación y utilización de variadas fuentes bibliográficas.

La anormalidad se tiende a esconder en el discurso, aunque posteriormente la podamos identificar de forma indirecta en las entrevistas de un alto porcentaje de docentes. Resulta relevante una primera forma de abordar el concepto desde una mirada positiva, como lo hace Acapulco⁹.

Tengo una alumna que yo no diría que no es normal, porque para mí lo normal es súper subjetivo. Pero, por ejemplo, tengo una alumna que ella aprovecha muy bien el tiempo de clase. O sea, si terminamos de leer el contenido, hace la actividad y si le sobra tiempo saca un libro y empieza a leer en silencio mientras los otros conversan. Yo diría que eso es lo más anormal porque el resto no tiene esa conducta. (entrevista a Acapulco).

Frente a esta forma de entender la anormalidad, como diría Sousa Santos (2013), por debajo de línea abismal se abre otra puerta opuesta a la anterior, en la que algunos docentes entienden que “todos somos anormales” (entrevista a Acapulco) y que la normalidad estaría dada por la renuncia de aquello que nos diferencia y nos hace diversos, permitiendo cierto sometimiento a la norma.

Si cambiamos de orilla y nos aproximamos a la idea de normalidad, podemos ver que gran parte de los docentes participantes piensan en ella como un concepto unido a la homogeneidad. Es la misma idea que expresan autores como Calvo (2016) o nos planteaban Apple, Ball y Gandín, (2010) cuando identifican la escuela como espacio homogéneo, de dominación y violencia.

Los docentes perciben una normalidad con base valórica. Como menciona Bogotá, “[...] ser normal, para mí, sería una persona que tenga una visión clara de su vida, que viva en base a valores” (entrevista a Bogotá). En la siguiente cita de una de las entrevistas realizadas podemos, desde un inocente ejemplo, ver con claridad el posicionamiento real de gran parte de los docentes participantes en la investigación.

María es una excelente estudiante, a ella le va bien en todos los ramos, es la mejor alumna del curso, esforzada, es una buena chica, es una buena estudiante. Juliana se aleja de lo normal que hay dentro del curso porque es una joven muy inmadura. No tiene objetivos claros, todavía le cuesta estudiar, concentrarse, es muy cariñosa... pero es inmadura. (entrevista a Almería).

Las claves están en que le vaya bien en todas las asignaturas. No hace falta buscar la excelencia, pero sí que no exista el fracaso. Como diría Moreno (2016), sería entender el aprendizaje como una repetición acrítica. Ello haría, siguiendo a Calvo (2016) que las personas dejen de participar y que el aprendizaje se transforme en una exclusiva búsqueda del resultado.

Que sea una buena persona y un buen estudiante, que presente madurez, que tenga una visión clara del futuro que desea para ella. Si sustituimos la expresión de bondad,

9- Todas las entrevistas fueron realizadas durante el primer semestre del año 2019. Para cada entrevista se realizó una reunión en los centros educativos de cada uno de los docentes. Afortunadamente, las diferentes instituciones educativas nos ofrecieron espacios cómodos, luminosos y silenciosos donde poder generar las diferentes conversaciones. También es importante mencionar que, a partir de ahora, se podrá visualizar diferentes fragmentos de las entrevistas realizadas, con la intención de ir mostrando las diferentes voces de los diversos sujetos que participaron de la investigación.

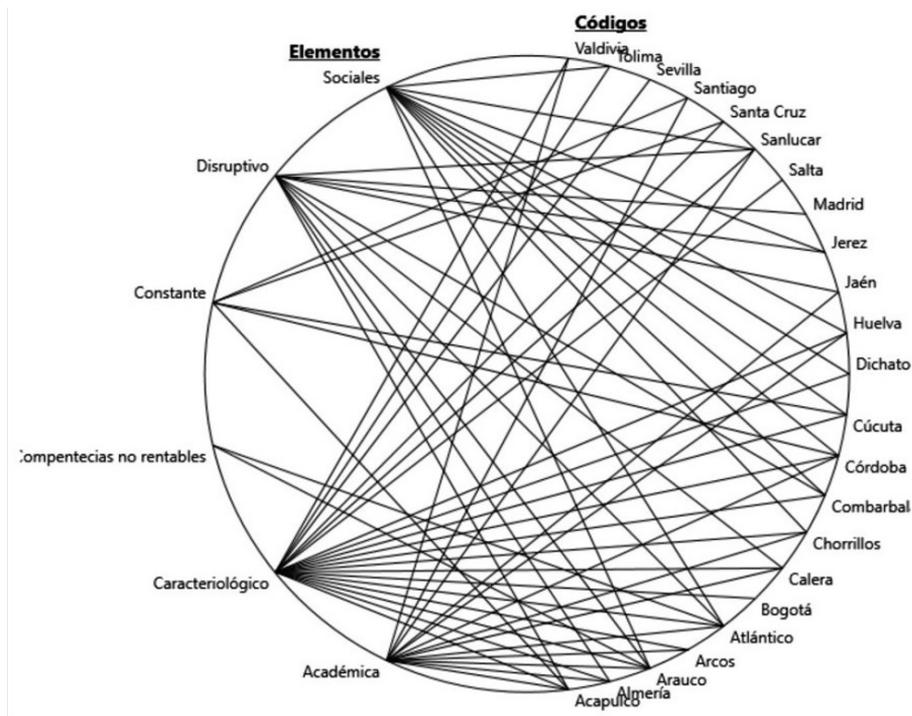
incorporamos los valores que nos indicaba Bogotá, especialmente aquellos que se asocian a la cultura dominante. Nos encontramos, entonces, con una definición típica de lo que los docentes entenderían como normalidad. Estudiantes perfectos que les hicieran no salir de su zona de confort; no tener que buscar propuestas satisfactorias para atender la diversidad y heterogeneidad que presenta un aula escolar.

Profundizando en las categorías de normalidad y anormalidad desde la mirada de los docentes

Si analizamos el mapa de conexión que se muestra en la figura 2, podemos ver que los docentes identifican la normalidad/anormalidad, de forma muy intensa, con aspectos relacionados con el carácter de los jóvenes, de forma menos intensa con elementos académicos y sociales de los estudiantes y de manera mucho más tenue con comportamientos que ellos mismos denominan como disruptivos.

Figura 2- Mapa de conexión de tipologías de (a)normalidad identificadas por los docentes

Tipos de anormalidad



Fuente: Datos de la investigación.

En esos aspectos relacionados con el carácter, estarían los estudiantes etiquetados como asperger, introvertidos, con problemas de conducta y que presentan un cierto nivel de

inestabilidad. Son adolescentes complejos, que presentan una actitud negativa que dificulta la comunicación y les vuelve desafiantes, rebeldes, indisciplinados, con un cierto nivel de soberbia que los lleva a la tristeza y a oponerse a cualquier tipo de disciplina. Como dirían Fanon (1961) y Moreno (2018), estamos ante estudiantes situados en la zona del no ser.

[...] es una niña que es mamá, tuvo a su hijo a fines del segundo año, entonces pasó a tercero con una hija de un año. Ahora tiene 17 años. Ella tiene características que la hacen ser catalogada como una rebelde permanente, pero también infantil. Entonces, siempre va al choque, pero, además, se aísla. Se nota que el colegio es difícil para ella. Se duerme y no le motivan las clases. Conmigo tiene un conflicto de rebeldía. Por ejemplo, el otro día faltó a clases y justo después vino con su mamá. Le pregunté por qué había faltado y me di cuenta de que había hecho 'la cimarra'. El año pasado estuvo en la misma y en esos momentos cambió su actitud para intentar pasar de curso. Empezó a buscar más a los docentes. Y este año volvió con ese mismo cambio. Entonces, le dije: 'Ya María, no hagas lo mismo del año pasado. Parte del inicio y trabaja, motívate, te veo súper desmotivada'. Ella se niega a decir que sí, entonces me niega y comienza a enojarse conmigo. (entrevista a Tolima).

Cuando analizamos lo que dicen los docentes en relación con la anormalidad académica, se observa el cruce de perspectivas diferentes. En primer lugar, identificamos los dos extremos del segmento: los estudiantes que son percibidos de bajo rendimiento académico y aquellos que se sitúan en el extremo opuesto del mismo. Estamos ante el modelo de escuela cartesiana (DUSSEL, 2015). Acapulco nos identifica perfectamente el primer extremo cuando nos muestra su frustración ante “[...] un niño que por más que tú les enseñes habilidades superiores no las va a entender, no lo va a poder hacer porque su capacidad cognitiva ya no da” (entrevista a Acapulco). Mientras que Almería referencia al extremo contrario cuando nos comenta que “Lisa... es una chica que se aleja del promedio, es una excelente estudiante... a ella le va bien en todas las asignaturas, es la mejor alumna del curso, esforzada, es una buena chica, es una buena estudiante” (entrevista a Almería).

Un aspecto significativo que no debiera pasar desapercibido es la relación que realizan los docentes entre buen estudiante y excelente rendimiento académico en todas las asignaturas, especialmente las instrumentales. No se valoran otras habilidades, como podría ser el tener cierta facilidad para la música, la corporalidad, etc. La cultura dominante se hace notar. Arauco comenta que la adolescente a la que hace referencia “[...] canta muy bien y ella se expresa a través del canto, pero resulta que en todas las otras demandas no calza, no rinde, no da para más” (entrevista a Arauco).

Es significativa la falta de reflexión crítica en algunos docentes, tal como identifican Moreno, Toro y Gómez (2018) cuando hablan de la violencia que ejerce la escuela en los individuos que transitan en la anormalidad, para que vuelvan al camino de la normalidad. Son capaces de identificar la excelencia, o lo que identificamos como anormalidad académica de alto rendimiento. Pero al mismo tiempo les pasan desapercibidas otra serie de características que situarían al adolescente en un tipo de anormalidad sociológica, a veces complementada con aspectos caracterológicos:

Hay una chiquilla, la Claudia, es una chica extraordinaria, es hija única. Yo miro el pololeo que ella tiene en el colegio con un chiquillo del curso. Siempre están parados en un pilar conversando y tomándose las manos. Es lo único que hacen porque ella después del colegio tiene que irse a la casa, no puede participar de ningún paseo de curso porque no la dejan ir. Pero académicamente es una mujer extraordinaria, muy capaz, inteligente, con una capacidad interior muy rica. (entrevista a Arcos).

En algunos casos nos ha llamado la atención como los docentes han relacionado la anormalidad académica de alto rendimiento con otros aspectos caracterológicos, especialmente con la soberbia. Chorrillos nos describe este tipo de estudiante cuando nos comenta que un chico de su clase “[...] es muy hábil pero su actitud es de pecar mucho de que tiene conocimientos, quizá un poco de soberbia, eso hace que falte” (entrevista a Chorrillos).

El maridaje al que hacemos referencia también es identificado desde las condiciones del núcleo familiar en el que tiene que desenvolverse el estudiante. Huelva, en referencia a Kevin¹⁰, nos muestra que la anormalidad presenta una doble cara: por una parte, la que consideran positiva, en la que describe un rendimiento excepcional en alguna o todas las asignaturas del currículo. Por otra, aquella derivada de un núcleo familiar inestable o atípico que provoca comportamientos antisociales.

[...] es muy inteligente, es muy capaz en el área de las matemáticas, se destaca en las matemáticas pero al mismo tiempo no hay un papá presente, hay una mamá que es profesora, que trabaja todo el día, son los dos solamente, y eso hace que no tenga desarrollada la parte social. No disfruta de la vida, es las matemáticas o nada, pinta o dibuja muy bonito, pero todo lo que tenga que ver con lenguaje e historia le va mal, y tiene esa parte social inestable. (entrevista a Huelva).

Aunque se presenta como excepción, queremos traer a este espacio la identificación de otras capacidades que se salen de las que habitualmente se entiende que deben caracterizar al buen estudiante. Son competencias que habitualmente actúan de transversales en la formación del estudiante, aunque suelen trabajarse escasamente en los centros.

[...] es una alumna que piensa distinto, no piensa como el común de los alumnos, yo creo que ella es una alumna que es más analítica no teniendo buenas notas, yo creo que en su rendimiento es insuficiente, pero es una alumna que tiene opinión, se nota que sale de lo común. (entrevista Santiago).

Pero esta percepción es vinculada al mal hacer de las familias, que no saben o no quieren permitir a sus hijos e hijas socializarse y aprender a convivir con sus virtudes y defectos.

Son a veces situaciones complejas de desestructuración de la familia. Como expresa Huelva, son estudiantes que “[...] tienen una vida personal muy complicada, con padres separados, ella se va a vivir con la abuelita, por lo tanto, no está tranquila en su entorno familiar” (entrevista a Huelva). Aparece con fuerza la desigualdad social identificada por

10- Toda referencia a los estudiantes se realiza usando nombres ficticios, con la intención de mantener el anonimato de todos los que han participado del trabajo de investigación.

Minte y González (2015) o Vásquez (2015). No siempre por razones económicas como identifican Puga (2011) y Villalobos y Valenzuela (2012); también podemos encontrar desigualdad por género, etnia o identidad sexual (LÓPEZ; FIGUEROA; GUTIÉRREZ, 2013; SEGOVIA; GAMBOA, 2015; TIJOUX; CÓRDOVA, 2015).

Tolima nos comenta un caso en esta misma línea de inadaptación social al hacer referencia a un estudiante y comentarnos que

[...] se sale de la pauta normal, ... está siempre aislado, no se comunica con los compañeros, es una persona muy introvertida y los profesores también lo notan así, lo ven como salido de la normalidad en cuanto a participación, pero como yo los tengo desde tercero me di cuenta de que él tiene muchos problemas familiares. Es una situación de mucha vulnerabilidad que lo hace ser distinto. (entrevista a Tolima).

Por último, centrándonos en la visión disruptiva que los docentes tienen del alumnado catalogado como anormal, aparece con claridad lo que podríamos denominar el síndrome del Dr Jekyll and Mr Hyde. Muestran una doble cara, como nos comenta Jerez de uno de sus estudiantes.

[...] es muy cariñoso, todo el tiempo está preocupado de sus profesores, pero dentro de la sala es un distractor porque él es así, es muy impulsivo, él se quiere mover, él quiere salir, entonces sale de las normas de lo que pide el establecimiento. (entrevista a Jerez).

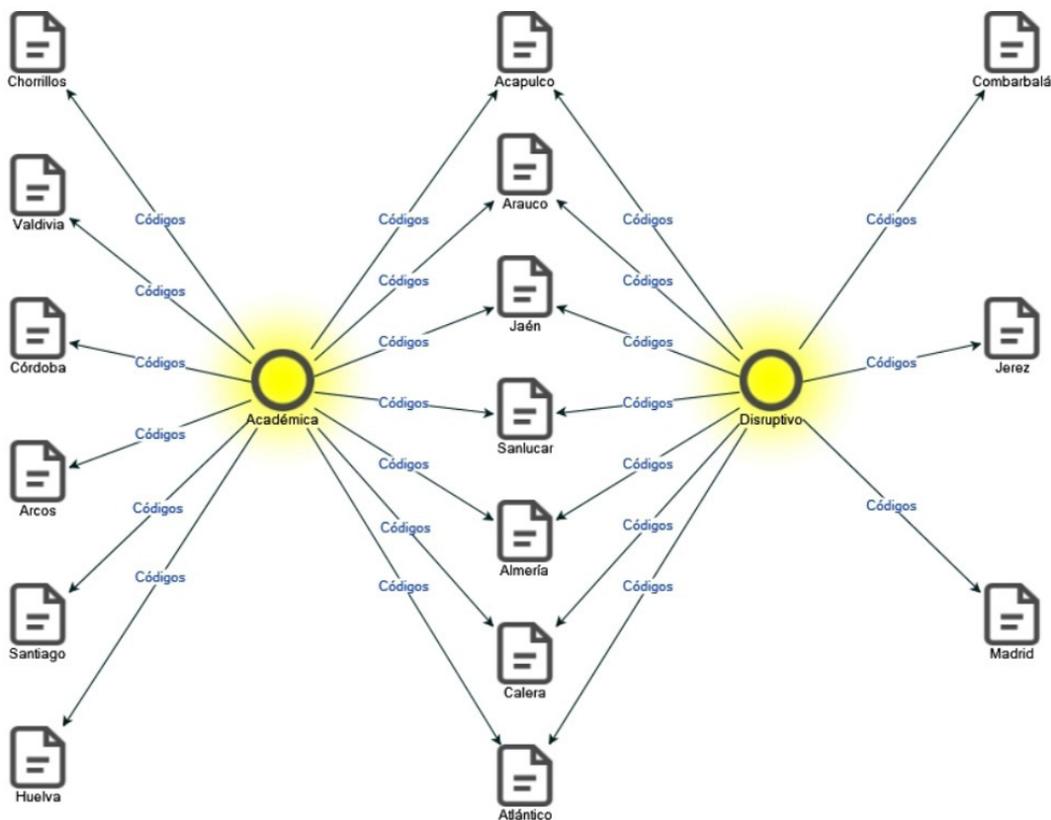
No separan inteligencia de disruptividad (ver figura 3), pero sí expresan que de cara al futuro puede ser un factor limitante de la misma, rompiendo todas las expectativas de éxito profesional, “Estudiantes de acá que eran disruptivos pero muy inteligentes hoy en día se encuentran haciendo otras cosas, no así otros niños... que se dieron cuenta cómo era el asunto y hoy en día les va súper bien” (entrevista a Jaén).

La disruptividad en estado puro la asocian con estudiantes que, como Andrea, “[...] es muy inmadura, desordenada, conversadora, no tiene motivación para nada, todos los años está a punto de repetir” (entrevista a Almería).

En línea con lo planteado por Calderón (2014) lo humano se cosifica, los estudiantes poco sociables o disruptivos se sitúan entonces en los márgenes y la relación social que suelen establecer no es pautada. Podemos encontrar un triángulo de relaciones en el que los vértices son ocupados por tres tipos: introvertido, extrovertido y super extrovertido. En el primer vértice podemos ver cómo Alberto es un alumno “[...] que está siempre aislado, no se comunica con los compañeros, con los justos y precisos” (entrevista a Tolima). Esta pauta es la que más se reitera entre los estudiantes descritos como anormales. A lo máximo, su círculo de relación se circunscribe a un pequeño grupo y como nos dice Huelva de María, “[...] tiene un par de amigas y con nadie más. Es antisocial, se encierra en su mundo, no conversa, no comparte” (entrevista a Huelva).

En el segundo vértice podríamos situar a modo de ejemplo la descripción que de Marcelo realiza Temuco: “[...] tiene muchos amigos, se relaciona con todos, se ríe, no es

Figura 3- Relación entre anormalidad disruptiva y académica



Fuente: Datos de la investigación.

una persona que se aisle, siempre está en contacto con sus compañeros” (entrevista a Temuco). Por último, aunque no suelen ser los casos mayoritarios, también se describen estudiantes que, catalogados como anormales, presentan una gran capacidad para establecer relaciones, no solo con sus pares, sino también con los docentes y el resto del personal del centro.

Samuel, ... es el perfecto concepto de íntegro, o sea, es un alumno que tiene un valores consolidados, principios consolidados, académicamente es muy transversal, rinde en todo, es un alumno que si tú le solicitas participar, participa, es un alumno que es capaz de ser mediador en muchas situaciones, un alumno crítico, pero constructivo, es un alumno responsable, es un alumno estudioso, es un alumno que escucha, que respeta, que tolera, que es capaz de confrontar ideas con un adulto, es capaz de sugerir al profesor. (entrevista a Córdoba).

Como hemos podido visualizar en esta descripción, son estudiantes que sobresalen por el segmento alto de la anormalidad, destacando su excelente rendimiento académico,

su empatía y las excelentes relaciones sociales que son capaces de establecer con todas las personas que conforman el contexto del centro.

Centrándonos en las fortalezas y las debilidades que han mostrado los estudiantes catalogados como anormales por los docentes de los centros, podemos destacar que ha sido un aspecto escasamente resaltado. Si analizamos los conceptos que emergen de la nube de palabras (figura 4), destaca de forma especial la palabra persona asociada a los conceptos de independencia, espíritu de equipo y flojo. Esta puede ser otra forma de visualizar a este sector del alumnado que, aun siendo claramente independiente, mantiene abierta la puerta a la colaboración con sus pares.

Figura 4- Nube de conceptos relacionados con las fortalezas y debilidades expresadas



Fuente: Datos de la investigación.

Entrando en mayor detalle de análisis e interpretación, podemos ver que las fortalezas detectadas por los docentes se centran en la perseverancia y el esfuerzo, la responsabilidad y la capacidad del trabajo en equipo. También asocian estas fortalezas a la motivación generada desde las actividades propuestas. Bogotá nos relata, al respecto, que

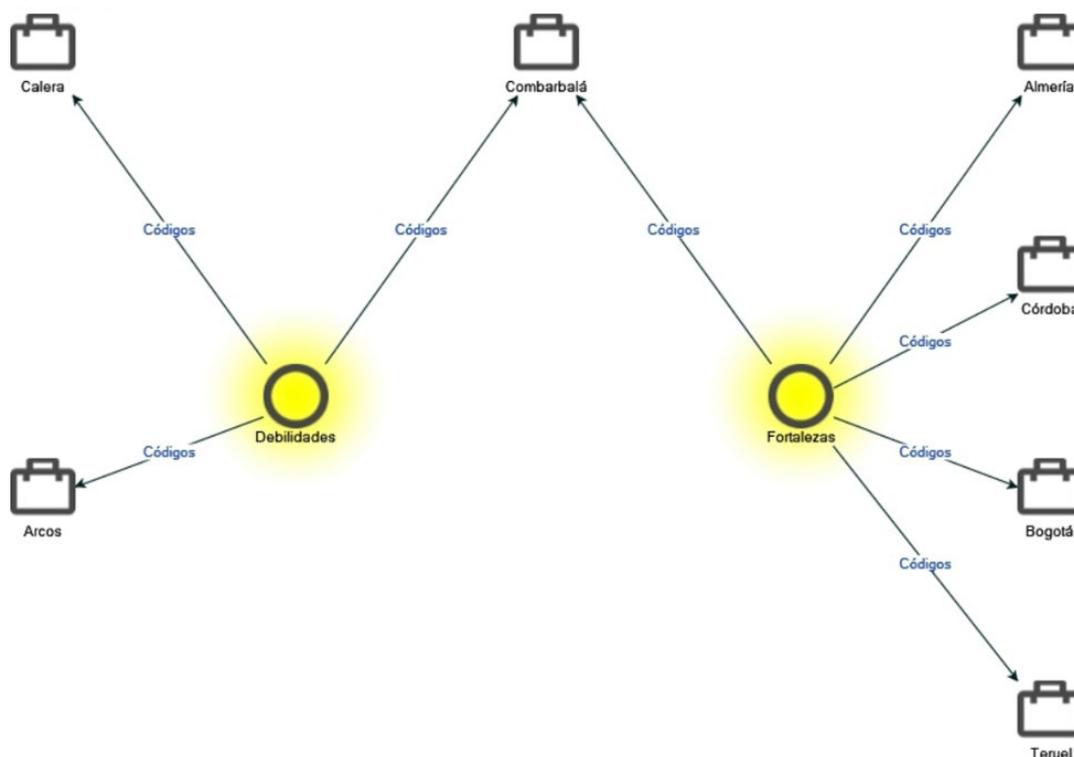
a uno de sus estudiantes “[...] cuando le gusta algo es interesado y comprometido, pero tiene que gustarle, si no le gusta...” (entrevista a Bogotá). Son estudiantes trabajadores, optimistas y con capacidad de liderazgo. Tal y como expresa Córdoba:

[...] veo en ellos grandes líderes, lo veo desenvolviéndose en cualquier ámbito, tomando decisiones, considerando al grupo en el cual está inmerso, evitando conflictos. En ese sentido se podría decir que la potencialidad sería la resolución de problemas de manera inteligente. (entrevista a Córdoba).

Son adolescentes que muestran buena capacidad de resiliencia, son persistentes. Incluso los estudiantes situados en el extremo negativo del segmento de la anormalidad pueden utilizar su carácter fuerte como oportunidad para lograr sus objetivos. Evidentemente, salvo este último caso, las fortalezas son mayoritariamente asignadas a estudiantes anormales por su excelente rendimiento académico o sus actitudes sociales.

En el otro extremo las fortalezas se transforman en debilidades. Solo en la entrevista a Combarbalá se puede apreciar (ver figura 5) la fusión de fortalezas y debilidades, pero debemos tener en cuenta que en este caso se está haciendo referencia a dos estudiantes diferentes situados cada uno de ellos en uno de los extremos del segmento.

Figura 5- Comparativa de la presencia de fortalezas y debilidades en las entrevistas a los docentes



Fuente: Datos de la investigación.

Las debilidades se identifican especialmente con actitudes de introversión como es el caso del estudiante que nos describe Arcos: “Es una chica que... yo he conversado con ella, es de muy de bajo perfil. A ella no le gusta exponerse, es muy tímida, por lo tanto, si tú no creas un filin con ella, ella no te va a abrir una conversación” (entrevista a Arcos). Este sería el mismo caso de Iván, pero con un agravante expresado por Arcos: “[...] quiere sabérselas todas y la única manera de que maduren es a base de ‘chancacazos’, o lo que es lo mismo, a base de golpes que les vaya dando la vida” (entrevista a Arcos).

Si pasamos al análisis de las percepciones de los docentes sobre las posibles salidas profesionales de los estudiantes, en la tabla 2 podemos observar, coincidiendo con López (2008), que la anormalidad se sitúa por encima y por debajo de la frecuencia dominante; otorgando una buena continuidad académica a aquellos que están triunfando en los estudios, al tiempo que otorgan escasa credibilidad al futuro de todos aquellos que, por su irresponsabilidad, llevan una trayectoria escolar deficiente.

[...] de partida tienen sus objetivos sumamente ¡claritos! Marcelo quiere ser un Ingeniero Civil; Sandra quiere ser abogada; Adela quiere... está un poquito indecisa, pero claramente va a hacer Psicología, Terapia Ocupacional, por ahí, y Claudio, ehh, ligado a los deportes, o si no, en temas de turismo de aventura, más en temas técnicos... (entrevista a Córdoba).

Frente a esta mirada en positivo, nos encontramos a los irresponsables, aquellos y aquellas que no piensan en el futuro pero que tarde o temprano serán llamados por él. Es una visión pesimista, donde la droga y el hurto toman el protagonismo en los discursos, unido a la excesiva agresividad que muestran, aspectos que tarde o temprano les pasarán factura.

Lo que a mí sí me complica, me ha pasado también con niños que son inteligentes y disruptivos; después ellos ocupan esta habilidad y se van como por otro lado, la verdad, la usan para meterse en el microtráfico, para meterse en temas de formar empresa de otros rubros, mal utilizar la inteligencia. (entrevista a Jaén).

Al margen de estos dos temas centrales, orbitan en el futuro profesional de los estudiantes otros factores que pueden decantar el futuro, es el caso de la familia: “Hay unos papás atrás que lo apoyan y que yo sé que lo van a sacar adelante” (entrevista a Bogotá).

Por último, junto a las posibilidades de futuro descritas por los docentes, queda la posibilidad de ser profesional. Chorrillos es muy claro al vislumbrar el futuro de dos de sus estudiantes a los que ha situado dentro del grupo de anormales. A Luis lo ve como jefe de una empresa, mientras que a Marcelo lo encuadra en el mismo grupo, pero “[...] con problemas de relaciones interpersonales, como que si fuera jefe podría ser pedante con sus empleados, generaría problemas, en especial porque tiene un carácter fuerte” (entrevista a Chorrillos).

Tabla 2- El futuro de los estudiantes anormales

Docentes	Con salida					Sin salida
	Académica	Valórica	Poco definida	Profesional	Apoyo familiar	Irresponsabilidad
Bogotá						
Calera						
Chorrillos						
Combarbalá						
Córdoba						
Cúcuta						
Dichato						
Huelva						
Jaén						
Jerez						
Vigo						

La mayor intensidad del color indica una mayor presencia del discurso.
Fuente: Datos de la investigación.

Cerrando la visión de los docentes

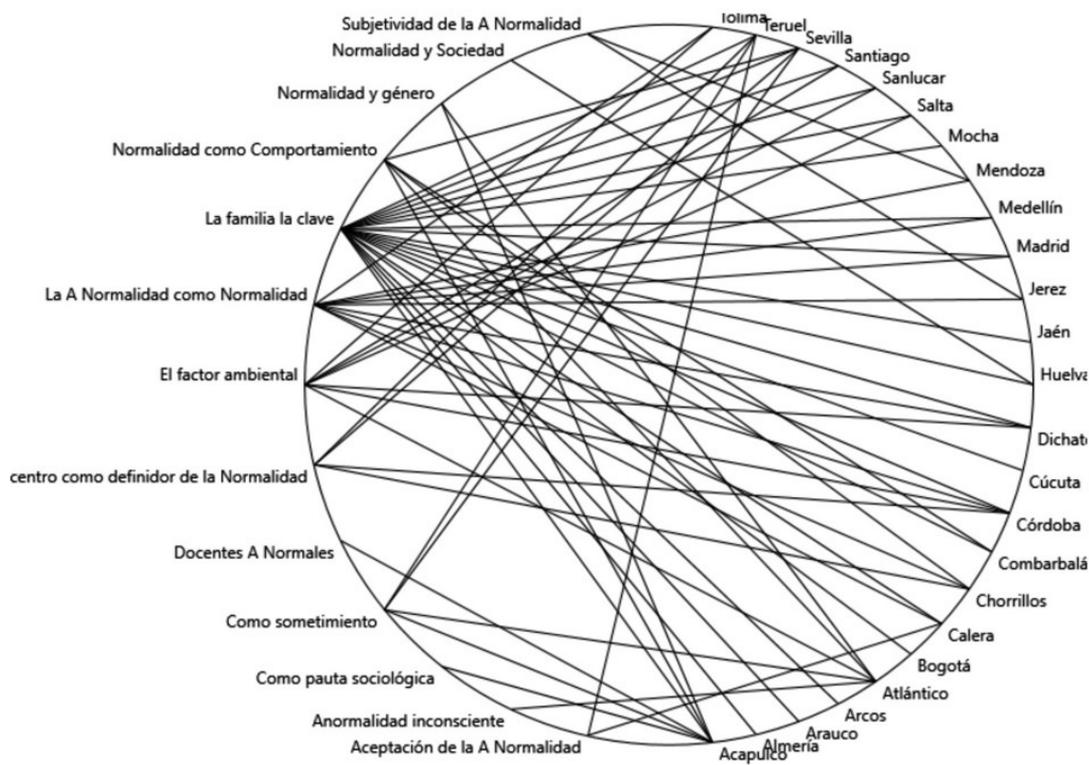
En este último apartado, a modo de cierre, vamos a revisar las principales percepciones que los docentes han expresado en las entrevistas. Vamos a realizar un cruce entre los participantes y las reflexiones sobre la anormalidad que han expresado.

Como podemos observar, la intensidad del discurso de los docentes se sitúa en torno a la familia como clave para situar al estudiante en uno de los dos extremos de la normalidad.

La familia, mediatizada por el modelo patriarcal y heterosexual puede ser un factor determinante para sobrevivir en una escuela eurocéntrica y capitalista (DUSSEL, 2015; GROSFUGUEL, 2013). No siempre un entorno cultural con alto nivel académico y cultural es sinónimo de éxito escolar. Esta suposición, habitual a nivel social, puede quedar

falseada por otra serie de circunstancias que hace que el trabajo y la formación sean lo primero para los padres:

Figura 6- Relaciones entre docentes y reflexiones sobre la (a)normalidad



Fuente: Datos de la investigación.

[...] yo estaba pensando en un chico de mi curso que los dos papás son médicos y tienen muchísimos turnos. Mi alumno, que es el mayor como de tres o cuatro hermanos, está a cargo de ellos. Entonces, te das cuenta de que son personas que pueden reunir diez o doce millones de pesos mensuales, es decir, están en el 3% más rico de la población, pero tienen a los hijos abandonados. (entrevista a Dichato).

Desde otra perspectiva, aparece la familia que pone la educación por delante de todo. Sin tomar conciencia de que sus hijos pudieran no estar de acuerdo y que aspiran a otro tipo de desarrollo. A veces, incluso, infunden temor en los hijos y estos terminan adaptándose a la voluntad de sus padres.

La Marcela estudia porque tiene miedo a que la mamá la rete por las malas notas, porque no es que ella tenga una motivación particular. Y yo creo que para ella el colegio es venir a pasarlo

bien y no para tener que ganarse una beca para ir a la universidad, porque no es lo de ella. (entrevista a Almería).

La visión de algunos docentes también se acerca a estos modelos y piensan que un estudiante situado en el segmento positivo de la anormalidad es aquel que:

[...] cuente con un capital cultural potente, que es responsabilidad de la casa, que creo que es algo que está al debe en la sociedad chilena. Los padres traspasan toda la responsabilidad a los docentes. Hoy día ellos no hablan de temas cotidianos en la casa, sino que los niños están jugando y chateando, o están Facebook, twitter o Instagram. No están esos espacios de convivencia. En ese sentido yo esperaría de un estudiante normal que tenga cierto bagaje cultural, el cual tú por último puedes discutir, conversar temas simples... (entrevista a Córdoba).

En el otro extremo del segmento nos encontramos con casos habituales en los que la dejadez de la familia, las malas relaciones existentes, la ausencia de valores de convivencia, los problemas económicos que atraviesan, provocan que los estudiantes proyecten su frustración en los estudios.

Él proviene de un entorno familiar donde existen problemas económicos. Su padre se suicidó, hace 5 o 6 años, y él es el varón, el único varón y el mayor, y su mamá justo había adoptado unas hijas, además de las que ya tenía, entonces se quedó con 5 hijos. Ahora, hace dos años, la mamá trabaja como manipuladora de alimentos en un colegio y le detectaron una enfermedad gravísima a los huesos, artritis en las dos manos. Ella tiene los ojos puestos en Jordan, él siente ese gran peso y dice que es quien tiene que solventar a la familia. Es el único al que tienen en un colegio particular. Y esto repercute en que todo lo vea pesimista. No hay conversaciones en que vea algo positivo. (entrevista a Huelva).

Por último, en estos últimos años se viene apreciando a unos padres “[...] más empoderados, pero también hay una contradicción porque están más empoderados pero no ven la realidad, ...idealizan al hijo y no ven lo que realmente pasa” (entrevista a Santiago). Esta reflexión que realiza Santiago es algo compartido por un gran número de docentes: ven menoscabada su autoridad.

Conclusiones

Una primera idea relevante que se desprende del trabajo presentado está relacionada con la inexistencia, casi total, de docentes que tensionan y nos cuestionan con relación a la propia conceptualización normalidad – anormalidad usada en nuestro trabajo. Se da por hecho que dicha distinción es propia de una forma de entender la realidad educativa. La cultura dominante de esta sociedad *occidentocéntrica* y de una mirada científica (seudocientífica decimos nosotros) focalizada en las Ciencias Biomédicas se hace presente en la forma que los docentes separan y excluyen a ciertos estudiantes en función de las características que estos mismos profesionales les asignan.

Son los resultados académicos obtenidos por los jóvenes el factor principal a partir del cual se caracteriza a los estudiantes como próximos o alejados de lo que los docentes consideran como normal. En una sociedad actual que pretende ser meritocrática, esta lógica de clasificación parece ser coherente con dichos postulados. Bien sea porque el alumnado obtiene nefastos resultados o bien porque consigue un rendimiento excepcional, se sigue presentando esa relación conceptual acrítica entre lo normal y aquello que más se repite.

Lo humano se cosifica, se instrumentaliza y se aborda como un deber ser que debiera dirigir, según el profesorado, el quehacer de los y las estudiantes. Es por ello que aquellos jóvenes poco sociables y disruptivos también son considerados como estudiantes situados en los márgenes, en lo que hemos denominado la *zona del no ser* de las instituciones educativas.

El profesorado encuentra en la familia la principal causa en la comprensión de los motivos por los que esos jóvenes son menos normales. Es el otro, el externo a la propia institución escolar, quien debiera hacerse responsable de esas características que presentan los jóvenes. El profesorado no se cuestiona su propia mirada al clasificar a los estudiantes de la manera en que lo hacen.

En esa clasificación que realiza el profesorado entre estudiantes normales y anormales, para los segundos, visualizan un futuro vital y profesional benevolente, siempre que la anormalidad viene dada por altos, y poco frecuentes, resultados académicos. Pareciera que el trabajo educativo que realizan las instituciones educativas no tiene mayor impacto en la vida posterior de los jóvenes.

Referencias

ALVARADO, Mariana; RIPAMONTI, Paula. **Aperturas metodológicas desde discursos de mujeres latinoamericanas: narrativa y experiencia**. Buenos Aires: [s. n.], 2016. Documento inédito. Seminario CLACSO Epistemologías críticas y metodologías poscoloniales en contexto

APPLE, Michael. **Puede la educación cambiar la escuela**. Santiago de Chile: LOM, 2018.

APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDÍN, Luis. **The Routledge international handbook of sociology of education**. New York: Routledge, 2010.

BARRIENTOS, Jaime et al. Gay men and male-to-female transgender persons in Chile: an exploratory quantitative study on stigma, discrimination, victimization, happiness and social well-being. *In*: KÖLLEN, Thomas (Ed.). **Sexual orientation and transgender issues in organizations**. Switzerland: Springer, 2016. p. 253-270.

CALDERÓN, Ignacio. **Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad**. Madrid: CINCA, 2014.

CALVO, Carlos. **Del mapa escolar al territorio educativo: 'diseñando' la escuela desde la educación**. La Serena: Universidad de La Serena, 2016.

CANALES, Manuel. **Metodología de la investigación social**. Santiago de Chile: LOM, 2006.

CASTILLO, Juan et al. Inequality, distributive justice and political participation: an analysis of the case of Chile. **Bulletin of Latin American Research**, Santiago de Chile, n. 34, p. 486-502, 2015.

DELGADO, Juan; GUTIÉRREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad**. Madrid: Akal, 2015.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

FLICK, Ulrich. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 19, p. 31-58, 2013.

HAMMERSLY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografía: métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.

KVALE, Steiner. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2011.

LÓPEZ, Miguel. **La interpretación de la discapacidad a lo largo de la historia: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización**. 2008. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, 2008.

LÓPEZ, Ramón; FIGUEROA, Eugenio; GUTIÉRREZ, Pablo. **La ‘parte del león’**: nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2013. Serie de documentos de trabajo. Disponible en: <<http://www.econ.uchile.cl/descargar/publicacion/la-parte-del-leon-nuevasestimaciones-de-la-participacion-de-los-super-ricos-en-el-ingreso-de-chile>>. Acceso en: jul. 2019.

MARTÍNEZ, Miguel. **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. Ciudad de México: Trillas, 1999.

MATUS, Claudia et. al. Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en las escuelas. **Magis**, Bogotá, v. 11, n. 23, p. 23-38, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Planeta Agostini, 1945.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. Newbury Park: Sage, 1994.

MINTE, Andrea; GONZÁLEZ, Eurídice. Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 33, n. 2, p. 321-333, 2015.

MORENO, Alberto. **Caos y educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo**. Santiago de Chile: Junji, 2016.

MORENO, Alberto. Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. In: MENDOZA, Marcelo; MORENO, Alberto (Ed.). **Infancia, juego y corporeidad: una mirada al aprendizaje desde el sur global**. Santiago: Junji, 2018. p. 13-30.

MORENO, Alberto; TORO, Sergio; GÓMEZ, Fernando. Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. **Revista Psicología, Sociedad y Educación**, Almería, v. 10, n. 3, p. 349-362, 2018.

MURCIA, Napoleón; JARAMILLO, Luis. **La complementariedad etnográfica: investigación cualitativa. Una guía para estudios sociales**. Colombia: Kinesis, 2008.

PUGA, Ismael. Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 37, n. 2, p. 213-232, 2011.

RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe, 1996.

SANDÍN, María. **Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw Hill, 2003.

SEGOVIA, Carolina; GAMBOA, Ricardo. Imágenes de desigualdad en Chile: el impacto de factores económicos y políticos. **Papel Político**, Bogotá, v. 20, n. 2, p. 481-500, 2015.

SKLIAR, Carlos. **La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Santiago de Chile: LOM, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura. La gran división. **Página 12**, Buenos Aires, Opinión, s/p, 13 nov. 2014. Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-259727-2014-11-13.html>>. Acceso en: 5. jul. 2019.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research**. 1. ed. Thousand Oaks: Sage, 1990.

TAVARES, Priscila; PIETROBOM, Francine. Fatores associados à violência escolar: evidências para o estado de são paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016.

TIJOUX, María; CÓRDOVA, María. Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. **Polis**, Osorno, v. 14, n. 42, p. 7-13, 2015.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **De cuerpo presente**: las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa, 2011.

VÁSQUEZ, Ainhoa. Femicidio en Chile, más que un problema de clasificación. **Urvio**, Quito, n. 17, p. 36-47, 2015.

VILLALOBOS, Cristóbal; VALENZUELA, Juan. Polarización y cohesión del sistema escolar chileno. **Revista de Análisis Económico**, Santiago de Chile, v. 27, n. 2, p. 145-172, 2012.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Querétaro: Coletivo Zapateándole al Mal Gobierno, 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. t. 1. Quito: Abya Yala, 2013. (Pensamiento decolonial).

Recibido en: 10.10.2019

Revisado en: 18.02.2020

Aprobado en: 03.03.2020

Alberto Moreno Doña es profesor titular de la Universidad de Valparaíso, Chile. Doctorado por la Universidad de Granada, España; maestría en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de La Serena, Chile y maestría en Educación Física por la Universidad de Valencia, España.

Enrique Rivera García es Profesor titular de la Universidad de Granada, España. Investigador en diferentes proyectos I+D. Actualmente es el responsable del grupo de investigación SEJ-546 Educación Física y Transformación Social.

Sergio Toro Arévalo es docente-investigador de la Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile) y de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Postítulo en Psicología y Sociología del Deporte por la Universidad Alemana de Deportes de Colonia. Doctor en Ciencias de la Educación de la P. U. Católica de Chile. Profesor de Educación Física por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.